



**REFLEXIONES EN TORNO
A LA INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Memorias

Congreso Internacional de Educación Artística
Investigación e Interdisciplinariedad
Edición 2015

The background of the cover is a soft-focus photograph. In the foreground, a large, leafy tree with green and yellowish leaves is partially visible. In the background, a city skyline with several tall buildings is visible under a hazy, overcast sky. The overall color palette is muted, with greens, yellows, and greys.

**REFLEXIONES EN TORNO
A LA INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Memorias

**II Congreso Internacional
de Educación Artística**

Investigación e Interdisciplinariedad

2015



**REFLEXIONES EN TORNO
A LA INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Memorias

**II Congreso Internacional
de Educación Artística**

Investigación e Interdisciplinariedad

2015



Proyecto Editorial La Esfinge

Compilación de documentos (textos e imágenes) cedidos, bajo autorización escrita, por los y las conferencistas y los y las ponentes al Congreso Internacional de Educación Artística, llevado a cabo por la Licenciatura en Educación Artística en la ciudad de Bogotá los días 24 y 25 de septiembre de 2015.

Título

Reflexiones en Torno a la Investigación en Educación Artística

Subtítulo

II Congreso Internacional de Educación Artística Investigación e Interdisciplinariedad

Editorial

Proyecto Editorial la Esfinge

ISBN

978-958-59709-0-8

Congreso Internacional de Educación Artística Investigación e interdisciplinariedad Comité organizador

Hanz Plata Martínez

Alfonso López Vega

Carlos Alberto Sánchez Quintero

Jorge Alberto Torres Cendales (pasante)

Tito Javier Beltrán Rico (pasante)

Licenciatura en Educación Artística LEA Coordinador

Hanz Plata Martínez

Concepto gráfico / Diagramación

Tito Javier Beltrán Rico

Bogotá - Colombia

*A todo aquel que revisando estas páginas
encuentra en la Educación Artística
un camino para formar y educar.*





Las artes son un componente esencial en la formación de los individuos. Desde la danza y la música al teatro, las artes visuales o las nuevas modalidades de arte digital, todas las artes proporcionan a los niños y las niñas formas de expresión únicas, permitiéndoles explorar nuevas ideas, acercarse desde distintas perspectivas a la realidad y participar, conocer y respetar su propia cultura y las de los demás. La educación artística no sólo posibilita a los estudiantes una mejor comprensión del mundo que les rodea, sino que también amplía su perspectiva para enfrentarse a nuevos problemas, para crear y expresarse desafiando al intelecto.

Andrea Giráldez Hayes

Contenido

Convenciones	14
Presentación	16
Capítulo I	20
Conferencias	
Capítulo II	120
Mesa de Trabajo 1	
Prácticas Situadas de la Educación Artística	
Capítulo III	475
Mesa de Trabajo 2	
La Interacción de las Prácticas de Arte con Otras Formas Simbólicas	
Capítulo IV	823
Mesa de Trabajo 3	
Las Funciones del Arte en la Cultura	
Capítulo V	1187
Mesa de Trabajo 4	
El Currículo en Educación Artística	
Capítulo VI	1513
Mesa de Trabajo 5	
Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística	

Bienvenido(a), a continuación disfrutará usted de una edición de lujo y enteramente interactiva, diseñada para facilitar su lectura, para ello, aplicamos en ella normas de diseño que permiten identificar elementos gráficos pertinentes, los cuales le invitamos a tener en cuenta para hacer de la lectura de estas páginas una experiencia práctica, afable y enriquecedora.

Tipografía

TÍTULOS: Fuente garamond bold color cafe rojizo.

Subtítulos: Fuente garamond bold color azul oscuro.

Texto básico:: Fuente futura Lt BT ligh color azul oscuro.

Texto en cursiva: Fuente calibrí italic color azul oscuro.

Hipervínculos: Fuente calibrí ligh, subrayado, color azul. (dar clic para desplazarse)

Hipervínculos

Permiten tener una lectura fluida del texto; su objetivo principal es el de evitar el arrastre de páginas (avence o retroceso) para dirigirse a citas, anexo o enlaces externos.

Anexos: ([ver anexo](#)) Los hipervínculos anexos permiten desplazarse desde el texto hacia un anexo (imagen o tabla) referenciado en el texto..

Superíndices: (¹) Los hipervínculos superíndices permiten desplazarse hacia las notas o citas referenciadas en el texto (las cuales se encuentran al final de cada ponencia).

Texto: ([texto](#)) Los hipervínculos texto permiten regresar de una cita o un anexo al lugar del texto donde se referencia ese elemento para continuar con la lectura.

Enlaces: <http://yout.....> el hipervínculo enlace no se aplica en esta edición; ya que se toman en muchas ocasiones como spam generando inconvenientes de seguridad, reportes y bloqueos de ingreso.

Contenido. ([Contenido](#)) El hipervínculo contenido permite regresar a la tabla de contenido de la publicación.

Memorias
II Encuentro Internacional de Educación Artística.
Investigación e Interdisciplinariedad

Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Facultad de Ciencias y Educación,
Licenciatura en Educación Básica
con énfasis en Educación Artística
24 y 25 de septiembre de 2015

Presentación

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Facultad de Ciencias y Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), realizó el II Congreso Internacional de Educación Artística. Investigación e Interdisciplinariedad, el 24 y el 25 de septiembre de 2015. Este libro recoge las memorias del evento.

Los textos completos presentados, tanto por los conferencistas centrales como por los ponentes de las distintas mesas, cuya publicación fue autorizada por sus autores respectivos, se encuentran aquí publicados. Ellos dan cuenta de la creciente atención que se está dedicando en el campo académico, cultural, artístico y pedagógico al tema de la educación artística, en desarrollo de las políticas internacionales, nacionales y regionales e institucionales, y en la búsqueda de propuestas alternativas que permitan contribuir a la orientación de una formación que garantice el acceso a los bienes culturales, la consciencia ambiental de responsabilidad para con el entorno inmediato, mediato y lejano, el compromiso con el mejor estar de todos los seres en el mundo y con un desarrollo personal y social sustentable.

El acceso al conocimiento artístico estuvo confinado a la formación de grupos poco numerosos, cuando no, a la de individuos. Las actuales dinámicas sociales implican un reconocimiento a la

necesidad de una educación integral que oriente la adquisición de desarrollos en ciencia, arte, técnica y tecnología, a todas las personas, de tal manera que se garantice el acceso sin más restricciones que los propios intereses. Esto exige, en lo específico de la educación artística, que las distintas instancias responsables de propiciar la educación generen programas y proyectos para que todas las personas accedan al conocimiento artístico y a las prácticas de su disfrute, en la producción y apreciación, ampliando sus marcos culturales y teniendo acceso a las diversas manifestaciones artísticas y culturales de los diversos grupos humanos.

Las conferencias centrales y las ponencias del II Encuentro Internacional de Educación Artística. Investigación e Interdisciplinariedad participan, desde sus distintos orígenes temáticos y diferentes puntos de generación experienciales, académicos y artísticos, en este movimiento renovador de la formación de los seres humanos hacia la construcción de espacios donde sean posibles las prácticas del reconocimiento y aceptación y disfrute de la diversidad como característica enriquecedora de los grupos humanos, prácticas indispensables para el desempeño de las personas en ámbitos multiculturales.

Las conferencias centrales estuvieron a cargo del maestro ecuatoriano Patricio Vallejo Aristizábal (Grupo de Teatro Contra el Viento), del maestro argentino Diego Santos y de los maestros colombianos Liliana Hurtado Sáenz y Carlos Julio Jaimes (Universidad de Caldas), Carlos Alberto Sánchez Quintero (Universidad Distrital Francisco José de Caldas y La Esfinge. Teatro de ilusiones) y Edilberto Monje Méndez (Universidad de la Amazonia y Teatro Laberinto).

El evento contó con la participación de 91 ponentes en las diferentes mesas, con equilibrio en el número de participantes, lo que demuestra el interés que suscitan los cinco temas propuestos. Las mesas de trabajo realizadas fueron:

1. Prácticas situadas de la educación artística
2. La interacción de las prácticas de arte con otras formas simbólicas
3. Las funciones del arte en la cultura
4. El currículo en educación artística
5. Políticas institucionales, regionales y nacionales para la educación artística

Expresamos el agradecimiento a todos los participantes y esperamos que podamos seguir construyendo conjuntamente espacios que propicien la reflexión acerca de la educación artística.

Alfonso López Vega
Profesor LEA - Universidad Distrital Francisco José de Caldas




Capítulo I Conferencias

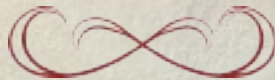



Contenido

Que Enseñamos Cuando Enseñamos	24
Pantomima y Pedagogía	44
El Comportamiento Barroco del Actor en la Escena: La Enseñanza del Trabajo Corporal del Actor	56
Rastros sin Rostros	68
De la Imagen Paradógica a la Puesta en Escena	90
Los Griegos y el Teatro Actual	110



**¿Qué Enseñamos
cuando Enseñamos?**



Diego
Santos
Argentina

Biografía

Egresado de la carrera de “Dirección y Puesta en Escena” en la Escuela Metropolitana de Arte Dramático en el año 2011 donde se formó en todas las estéticas teatrales y realizó trabajos integrales de Puesta en Escena.

Formado actoralmente por Augusto Fernández, realizando un entrenamiento actoral completo en su escuela y en el Sportivo Teatral con Ricardo Bartis. Y perfeccionándose luego en la escuela de Julio Chávez.

Paralelamente realizó diferentes estudios complementarios como montaje (Agustina Gatto - Fabio Ragone), taller de dramaturgia y puesta en escena en espacios públicos (Gerardo Naumman), iluminación teatral (Lic. Mauricio Rinaldi.), producción (Natalia Pizzuto), seminarios de teatro argentino, griego, ruso (Lic. Camila Mansilla - Escuela de Julio Chávez), canto lírico (Julio Urtado perteneciente al coro estable del Teatro Colón), Acrobacia y Malabares (Circo Criollo), taller de fotografía y en danza, Tango Sensodinamia (Natacha Iglesias).

Como actor trabajó bajo la dirección de Ana Garibaldi sobre textos de Kawabata, en “El Avaro” de Moliere dirigida por Fabio Ragone, en “Los Errores de Noe” Escrita y dirigida por Yoska Lázaro, en “Sobre el Daño que hace el Tabaco” de Anton Chejov dirigida por Luis Roffman, entre otras obras. Actualmente en un proyecto basado en textos de Roberto Bolaño dirigido por Alberto Casalet.

Como profesor de Tango viajo por toda america del sur (Colombia, Ecuador, Brasil, Peru, Chile) y dicto seminarios en Portugal y España.

Como director montó la obra de Samuel Beckett “Final de Partida” y estuvo un año fructífero en cartel con una versión de “La Espera Trágica” de Eduardo Pavlovsky.

¿Qué Enseñamos Cuando Enseñamos?

Hoy se encuentra terminando la carrera en la UBA (Universidad de Buenos Aires) de Licenciatura de Psicología.

¿Qué Enseñamos Cuando Enseñamos?

Diego Martín Santos
diegote13@hotmail.com
Argentina

Nos haremos esta pregunta, mas de una vez. Intentaremos llegar a algunas respuestas juntos. Pero no lo haremos solos, algunos autores nos acompañarán para el abordaje de algo tan complejo y tan bello como es el de enseñar.

¿Qué enseñamos cuando enseñamos?

Enseñamos a mirar el mundo de otro modo, enseñamos a escuchar otros sonidos y a sentir otros cuerpos, esos que nos son dados a préstamo para descubrir el nuestro propio. Enseñamos mucho mas de lo que los programas dicen, enseñamos un mundo nuevo a descubrir, una forma nueva de sentir todo lo que nos rodea.

¿Pero como se enseña esto? ¿A través de contenidos? ¿A través del programa? Yo no lo creo. Yo creo que para poder enseñar hay que lograr generar vivencia, y no podemos producir esto si nosotros mismos no lo hacemos, por lo tanto, uno enseña aprendiendo, viviendo el aprendizaje como alumno mismo en el dialogo.

En nuestra exposición, abordaremos varios ejes acerca de la enseñanza, tomando como objetivo adentrarnos en los alrededores del enseñar, en lo que no circunscribe la didáctica, sino en lo rizomático de la dialéctica pedagógica.

Nuestro primer abordaje afrontará esas herramientas que nos da la posibilidad de juego dentro del ámbito de la danza y las artes.

El tango es un diálogo, una conversación, una charla donde cada uno dice algo y escucha del otro una respuesta. En cada palabra dicha y en cada dialogo entablado se puede observar que el otro no usa exactamente el mismo vocabulario que uno, el otro, tiene mas léxico, tal vez por dialogar con mas cuerpos o tal vez solo habla

Capítulo I Conferencias

una lengua de otro país, o de otra región, algún lunfardo que yo desconozco, pero que no dejo de comprender, y por comprenderlo (o hacer el trabajo de entenderlo) es que tengo la posibilidad de acrecentar mi lenguaje, físico y psíquico. Lacan dice que la entrada a la lengua es estar en contacto con la muerte misma pero también, digo yo, nos da la posibilidad de poder hacer algo con eso que antes de entrar nos era común pero inmanejable. Y ahí podemos comenzar a dialogar con otras frases, con otros impulsos, impulsos nuevos para mí que fue el otro quien me los enseñó. Ese otro con otra cadencia, u otro modo de moverse que siempre es distinto al mío, nos enseña a ver otra forma de comunicar, porque el otro me obliga a modificarme que comunicarme, es el impulso al encuentro, el impulso hacia el otro lo que me mueve a querer entender, ese impulso a no estar solo, esa falta. Ese movimiento hacia el otro me obliga a salir de mis lugares cómodos, me incita a romper mis propias barreras, esas que cada uno construye por comodidad y que es el movimiento hacia el encuentro con lo diferente lo que inspira romperlas y crear un espacio de mayor apertura, un espacio nuevo, donde los límites ya no contienen pero tampoco condicionan, sino que, este espacio, permite la total libertad de ser todos los cuerpos posibles, esos cuerpos nuevos que me enseñan los abrazos de tango.

En cuanto al otro como otro sexo necesita de una puntualización específica, cuando abrazamos al otro sexo entendemos y sentimos que ve el mundo de otro modo (tal vez sea esa la razón por la que nos atrae), y es a través del abrazo, de la danza que tenemos la posibilidad de acceder a conocerlo, a tocar, a jugar con el de un modo real con ese mundo, posibilidad que la palabra por ser más intelectual no nos permite. Este modo real de contacto, físico, corpóreo, tangible nos permite llevarnos algo de esa otra forma, esa otra forma de vivir la música, esa otra forma de sentir la danza y el movimiento. No nos completa (por suerte), pero nos hace sentir menos en falta por un ratito, nos hace sentir que la diferencia no es mala, sino que estando rodeados de lo diferente es la posibilidad de poder seguir creciendo por siempre.

¿Qué Enseñamos Cuando Enseñamos?

Al bailar descubrimos que el otro es mas complejo de lo que creemos a priori.

Al acceder a la complejidad de esa historia corporal del otro descubrimos el primer paso a comprender nuestra propia complejidad, despertar las huellas es también generar la posibilidad de otros caminos.

Estamos hablando de la OTREDAD:

No existe modo de que surja lo nuevo sino es a través de lo diferente, es lo diferente lo que posibilita el camino de la recreación de lo que ya existe, es con el choque de lo que no nos es conocido como comprendemos que podemos ser diferentes y nos mueve y motiva a caminar por nuevos caminos.

El lenguaje del cuerpo permite dialogar no solo con la historia del otro cuerpo y con la mía sino con ese código universal de comunicación. Ese encuentro nos permite descubrir que estamos solos y que en el otro puedo encontrarme. En el otro estoy yo. Y así se cae la distancia de lo diferente, así descubrimos que somos uno. El otro soy yo.

Si podemos leer/escuchar el cuerpo del otro en lugar de pensar/opinar, se caen prejuicios y etiquetas que tapan aquél código simple y orgánico básico de nuestra esencia. Sin la palabra emerge un cuerpo depurado que habla. Ahí podemos empezar a escuchar aquello que trasciende la idea que tenemos del otro, y nos encontramos con algo vibracional o energético que es universal.

Por eso en la técnica que yo manejo como docente no nos permitimos estancarnos con una pareja de baile, la idea que prima en el trabajo es la idea de estar siempre vivo, cambiando de pareja, como en la milonga, donde uno tal vez nunca hablo con esa persona que se encuentra por primera vez en el medio de la pista y que por primera vez se abraza y sin embargo, ese abrazo lo dice todo y no

Capítulo I Conferencias

se necesita nada mas, y de pronto estamos bailando como si nos conociéramos, y eso sucede porque dialogamos el idioma universal, en el cuerpo. Para desarrollar ese lenguaje no debemos permitirnos permanecer mucho en la zona de la comodidad, sino mantener vivo la diversidad de cuerpos con los que entramos en contacto, bailando con todas las parejas que la milonga nos permita hacerlo.

En la danza uno se encuentra con uno mismo, con ese ser universal que está presente en todos y cada uno de nosotros.

Muchas veces me detengo en la milongas a mirar y a preguntarme: ¿Qué hace toda esta gente aquí? Son las 3am, mañana todos trabajan, es día de semana ¿Qué los trae a arreglarse, ponerse lindos, lustrar los zapatos, tomarse un bus, esperar con frío en la vereda y además mañana tener que estar todo el día medio dormido por no haber descansado bien?. La respuesta me resulta tan clara a veces: para encontrarse con esos Otros, esos otros diferentes, que no son el reflejo exacto de si, pero que ayudan a construir la propia imagen y también ayudan a crear una nueva, un versión mejor de ellos mismos. Bailamos para encontrarnos, en el otro estamos nosotros.

¿Qué aprendemos nosotros como profesores? Lo dejamos para mas adelante.

El cuerpo disponible para un otro que se apoya, que nos sostiene, que comparte. Nuestro par en el juego de a dos, un par que nos enseña nuevos caminos y nos muestra cómo entender el mundo y lo vincular de otro modo, y así, el conocerlo de otro modo nos otorga herramientas para poder modificarlo y generar mas espacios de salud, psicofísica.

Homo ludens (1938) es el título de un libro publicado por el profesor, historiador y teórico de la cultura holandesa Johan Huizinga. En el libro, cuyo título se podría traducir al español como

¿Qué Enseñamos Cuando Enseñamos?

Hombre que juega, el escritor utiliza este término de la teoría de juegos y analiza su importancia social y cultural.

La expresión homo ludens pretende señalar la importancia del juego en el desarrollo de los humanos. En efecto, la tesis principal de Johan Huizinga destaca que el acto de jugar es consustancial a la cultura humana.

Es ese juego con el otro que nos lleva a descubrir nuestro propio presente.

Es en el juego y sólo en el juego que el niño o el adulto como individuos son capaces de ser creativos y de usar el total de su personalidad, y sólo al ser creativo el individuo se descubre a sí mismo.

Donald Winnicott

El juego como herramienta para vivenciar el Aquí y Ahora y como herramienta para descubrirse.

El aquí y ahora que crea el juego permite abrir una brecha en la línea temporal de nuestra cotidianidad. Vivimos siempre pensando en el pasado o en el futuro y sabemos que ambas cosas no existen, solo existe el presente, el lugar donde estoy ahora, el juego nos trae a ese espacio y nos desconecta con patrones conocidos pero estancados de nosotros mismos. Es claro cuando uno ve a un niño jugar, ¿no?, no hay nada en el mundo mas que ese juego que esta vivenciando, así nosotros también entramos en esa realidad cuando volcamos todo nuestro cuerpo y mente hacia el juego de la danza.

Un maestro Zen decía: *“La diferencia del Zen es que cuando yo duermo, solo duermo y cuando como, solo estoy comiendo”.*

Cuando juega un niño lo único importante son la reglas, estas reglas nos hacen encontrar con nuevas formas de descubrir el

Capítulo I Conferencias

mundo y descubrirnos, porque nos sacan de las reglas impuestas en lo cotidiano y nos colocan otras que nos corren de lo repetitivo de nosotros mismos. Accediendo al juego a nuestra propia forma de disfrutarlo a pleno nos descubrimos, nos vemos desde otra perspectiva, desde esa perspectiva que nos plantea el propio juego, esa nueva comunicación con el otro. Nos abrimos, nos multiplicamos, para ampliar nuestra destreza en este juego, y al expandirnos, ampliamos nuestra existencia, nuestras capacidades sociales, nuestras capacidades perceptivas, en resumen crecemos en nuestra capacidad de relacionarnos y accionar con nuestro entorno y con nosotros mismos.

¿Quién pone las reglas?

Tenemos de dos tipos, las que proponemos nosotros como profesores (de las cuales hablaremos mas adelante) y las que la propia danza nos propone. Son reglas que marcan la cancha, el campo de juego, el lugar donde movernos, un lugar diferente al cotidiano, un lugar extracotidiano. Para entender este espacio me gustaría traer la idea de Ritual (que retomaremos varias veces en esta charla).

Los rituales Dionisiacos datan del siglo VI a.C., en ellos se celebraban, se teatralizaban y se danzaban las intensidades primitivas y expresivas del pueblo griego. Todo era teatro, danza, expresión y festejo. Este estado de libertad y exposición les permitía realizar un ciclo completo de energía (liberación de energía negativa y carga de energía positiva), así como también de esta manera reafirmaban su creencia en un orden superior que permanecía fuera de su alcance y que los protegía.

Los rituales de esta índole albergan la necesidad de la generación y el tránsito por un espacio de tiempo calificado, potente y no habitual (extra cotidiano) dónde en cada uno se instala una nueva corporalidad y sensibilidad, una integridad de lo humano, lo que significa un estar física, emocional y mentalmente presentes en su

¿Qué Enseñamos Cuando Enseñamos?

realización. Todo esto les permite un estadio de reflexión sobre las cosas relevantes del mundo y la vida social, regresando a la cotidianidad con un nuevo nivel de conciencia.

En el ritual las reglas son otras, éstas últimas además de llevarnos a experimentar nuevos campos de nuestro propio cuerpo y de nuestra relación con los otros sujetos, también nos propone trabajar y trabajarnos con lo seres socioculturales, nos permite tramitar algo de este trabajo tan difícil de ser partes de un todo mucho mas grande que nosotros, y de este modo, disminuir el posible sufrimiento que nos ofrece a veces la interacción con nuestro entorno.

Por último, el Tango tiene su particular juego con los roles. El rol de Guía (hombre) y el rol de escucha (Mujer), reglas que nos ayudan poder jugar a pleno en cada uno de ellos sin preocuparnos mas que por hacer bien ese simple rol por un rato, y así investigar el dialogo en un "Rol Playing" que sin duda mejorará el modo en el cual me comunico por ampliar mi capacidad del comprender el lugar del otro, como escucha y como cuerpo que me habla.

Como tercer tópica de este encuentro y siguiendo la línea de nuestro primer abordaje tomaremos los conceptos de la bioenergética para capturar las herramientas que el trabajo con el arte y la danza nos aporta.

Alexander Lowen (Discípulo de Wilhelm Reich) nos dice que todo ser vivo es un sistema energético con una "pulsación" propia, por lo que toda enfermedad o desorden de nuestro cuerpo, en mayor o menor grado, sería una alteración del ritmo y de los procesos energéticos.

Estos procesos, o sea, la producción de energía a través de la respiración y el metabolismo y la descarga de energía en el movimiento, son las funciones básicas de la vida. La cantidad de energía de que dispongamos, y el modo en que

Capítulo I Conferencias

utilicemos nuestra energía, determinarán cómo responderemos a las situaciones de la vida. Obviamente, podemos afrontarlas de un modo más efectivo si tenemos más energía, capaz de ser libremente traducida en movimiento y expresión, lugar donde la danza y la libre creatividad en espacios de aprendizaje juegan un papel de vital importancia.

La danza, y en el tango en particular, el contacto con el otro ordena y nivela los ritmos y procesos energéticos (producción de energía). Estas ansiedades, o energía acumuladas pueden producir depresiones, angustia, etc. La danza nos ayuda a liberar esta energía y además producir algo con ella, lo cual en términos Freudiano sería un modo de sublimación de la libido.

Vivimos en un mundo donde las energía ying-yang de la sexualidad están siendo mixadas, y esto no es un problema ya que todos combinamos ambas energías, pero la posibilidad que el Tango nos da es la de jugar a pararnos en cada una de esas energía por un ratito. La ying, en la posición de escucha (mujer) y en el yang en la posición de guía (hombre). Ese cambio de roles en constante diálogo nos permite colocarnos en otra piel, de este modo podemos comprender la posición energética del otro como distinto entendiendo mejor su lenguaje y también posibilita conocer en profundidad mi propia posición energética en este diálogo.

Un psicoanalista Francés (Jaques Lacan) también nos ayudara a entender, mediante su teorización del Estadio del Espejo, cómo el trabajo con el otro nos orienta hacia la construcción de un cuerpo propio. Primero seria bueno dejar en claro que no nacemos con un cuerpo, sino que lo constituimos con un trabajo psíquico (según Lacan imaginario) y en relación con un otro. Es imposible para nosotros ser conscientes de todos los procesos biológicos que nos constituyen (procesos digestivos, respiratorios, cardiacos, etc.), por lo tanto nuestra idea de cuerpo es una idea globalizante y cerrada que nos permite entendernos como unidad. La teorización de

Lacan de El estadio del espejo designa a una fase del desarrollo psicológico del niño comprendida aproximadamente entre los seis y los dieciocho meses de edad y que indica una superación en la fase del no reconocimiento, logrando percibir su imagen corporal completa en el espejo, a través de una mirada externa que asiste, o sea que éste estadio inaugura, por la identificación con la mirada del semejante la dialéctica que desde entonces liga al yo con situaciones socialmente elaboradas.

Éste mecanismo se repite ya no de manera constitutiva sino de manera de reconstrucción durante las distintas etapas de nuestra vida, ayudándonos a construirnos y reconstruirnos como cuerpos y mentes subjetivadas. Y otra vez es el otro quien nos acompaña en ese camino, es la mirada de mi semejante el que asiste con su presencia y nos da la mano para atravesar el difícil camino de la subjetividad ayudándonos a construir ese propio Yo.

La otredad como constitutiva de la propia subjetividad.

En una milonga de Buenos Aires la cual yo frecuentaba hace algunos años siempre tenía la posibilidad de ver un viejito, que paseaba de acá para allá con un temblequeo muy fuerte y muy particular que lo hacía caminar muy despacio por el lugar. Este personal modo de andar no le impedía caminar por todo el salón mirando la gente bailar y charlar con todo el mundo, como tampoco le impedía llevar siempre su whisky en la mano el cual peligraba a cada paso que daba por el salón. Lo Anecdótico de este señor es que además de charlar mucho y pasear siempre con su bebida también bailaba, y lo mas particular de él era que cuando bailaba, no temblaba en lo mas mínimo. Su cuerpo al bailar era otro, ese espacio ritualístico de la danza y de la milonga le permitía tener un cuerpo diferente por un momento. La danza nos permite ser otros por un momento, otros que nos muestren lo que podemos ser. Abrir puertas a los cambios, físicos y psíquicos.

Capítulo I Conferencias

Por otro lado, el método de Moshe Feldenkrais (científico de origen ucraniano) usa el movimiento y la atención dirigida a la persona como vehículo para acceder al cerebro y a su capacidad para crear nuevas conexiones neuronales y nuevos patrones de movimiento. Feldenkrais utiliza el movimiento para acceder al sistema nervioso y encontrar los patrones más eficientes de acción, así como recuperar movilidad del cuerpo, refinar habilidades motrices y adquirir mayor vitalidad.

“La vida es movimiento, si actuamos, si nos movemos, existimos. Sino nos movemos, estamos muertos”

Moshe Feldenkrais.

Estaremos muertos, pero no biológicamente, estaremos muertos por no estar creando nuevos patrones, nuevos caminos de exploración. Moshe nos plantea que a través del movimiento el cuerpo crea nuevas redes neuronales y esto sin lugar a dudas crea una nueva corporalidad al permitirnos poner en contacto distintas zonas de nuestro cuerpo.

Por otro lado, la danza nos permite poner en contacto lo psíquico y lo emocional a través de otro camino, el camino físico-corpóreo. Lo emocional tiene ubicación en el cuerpo y el cuerpo se conecta con lo psíquico en su propia construcción imaginaria. Estas nuevas conexiones generan la posibilidad de librar conflictos y generar nuevas herramientas para afrontar dificultades, psíquicas y emocionales.

Vuelvo al planteo que hoy realice acerca de la milonga y mi pregunta sobre el motivo por el cual la gente asiste a ella y pensando en la idea que Moshe nos trae digo: el espacio de la pista de baile trae a través del encuentro con lo diferente un “movimiento”, un movimiento que nos corre del lugar común, un sacudón de estantería producido por el choque con la diversidad, con lo grupal, con el ritual social de la danza. Ese movimiento que nos mantendrá vivos.

¿Qué Enseñamos Cuando Enseñamos?

Llegando al final y cerrando la exposición, llegaremos al último eje donde nuestro colega Paulo Freire nos lleva a cuestionarnos aún mas nuestra disciplina:

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” Paulo Freire

Son preguntas que tienen que ver con nuestro papel en esta dialéctica y ética de nuestro trabajo:

¿Por qué enseñar? ¿Qué nos motiva a enseñar? Y tal vez esas preguntas nos lleven a nuevas preguntas ¿Quién pone las reglas de ese juego que nombramos en un principio de esta ponencia?

Esto nos llevará a pensar qué mirada ofrecemos (como en el espejo de Lacan) como profesores de qué es el arte y la danza. ¿Acaso es una mirada que completa según una forma preestablecida que lleva al alumno con querer cumplir con lo establecido, con un patrón? ¿O es una mirada que busca en el cuerpo subjetivo del alumno su propio modo de explorar eso nuevo que esta por venir?

Ese cuerpo tiene sus verdades, no la tenemos nosotros como profesores estudiosos. Esos cuerpos están ahí para enseñarnos que es lo mejor para ellos. Nosotros estamos ahí para aprender de ellos, y a partir de ahí guiarlos en sus subjetividades.

El padre del psicoanálisis, Sigmund Freud, nos habla acerca del dispositivo de la transferencia la definió como el vínculo particular que se da entre dos personas, que rebasando en mucho la medida de la relación corriente, varían desde la tierna entrega hasta la mas terca hostilidad, tomando prestadas todas sus propiedades de actitudes eróticas anteriores, devenidas inconscientes. La transferencia muy estudiada por Freud en el dispositivo psicoanalítico no es potestad del psicoanálisis sino que se instala en otros dispositivos como por ejemplo en el de alumno/profesor.

Capítulo I Conferencias

La corriente positiva (tierna) y la negativa (hostil), constituyen las dos vertientes, que se tienen hacia las figuras parentales, donde se juega la ambivalencia del amor y del odio, y que luego serán proyectadas hacia la figura del analista o del docente, en el caso de los procesos de aprendizaje.

O sea que el dispositivo de aprendizaje despierta afectos por el solo hecho de instalarse entre dos sujetos. Conocer y utilizar estos afectos para el bien del aprendizaje es trabajo y responsabilidad de nuestro posición como profesores. Saber usar las armas que nuestro rol de docentes nos ofrece es parte de la sabiduría necesaria para ubicarnos en un lugar sano y de crecimiento para el alumno.

Conocer y trabajar con estas variables a través de las reglas de juego que planteamos es de vital importancia para poder manejar las energías que el dispositivo de enseñanza despierta y orientarlas hacia la búsqueda de mayor conocimiento propio y del alumno.

Es el acto de enseñanza un acto de amor, un acto de entrega y de presencia, es un modo de hacerse presente:

“Es la conciencia del tiempo y del espacio. Lo que sucede aquí y ahora es importante. No hay que pensar en el pasado ni en el futuro. Debéis concentraros aquí y ahora. Cuando vayáis a orinar, orinad solamente. Cuando vais a dormir, dormid. Y lo mismo para las demás acciones, como comer, hacer zazen, caminar, hacer el amor...Aquí y ahora significa concentrarse en el acto presente.”

Taisen Deshimaru

Como docentes nuestra meta será, como decía Paulo Freire generar una Pedagogía de la pregunta, mas que ayudar a encontrar, será crear en el alumno la curiosidad y pasión por buscar.

Nuestro objetivo como profesores en todo caso será la de abrir la capacidad de lectura, generar ojos abiertos a un mundo visto

¿Qué Enseñamos Cuando Enseñamos?

por ojos nuevos, los del alumno que nace y renace, sin formas preestablecidas y sin modelos donde encajar al alumno sino, intentar que el movimiento propio del estudiante genere su propio “ser y estar” en el mundo que lo rodea.

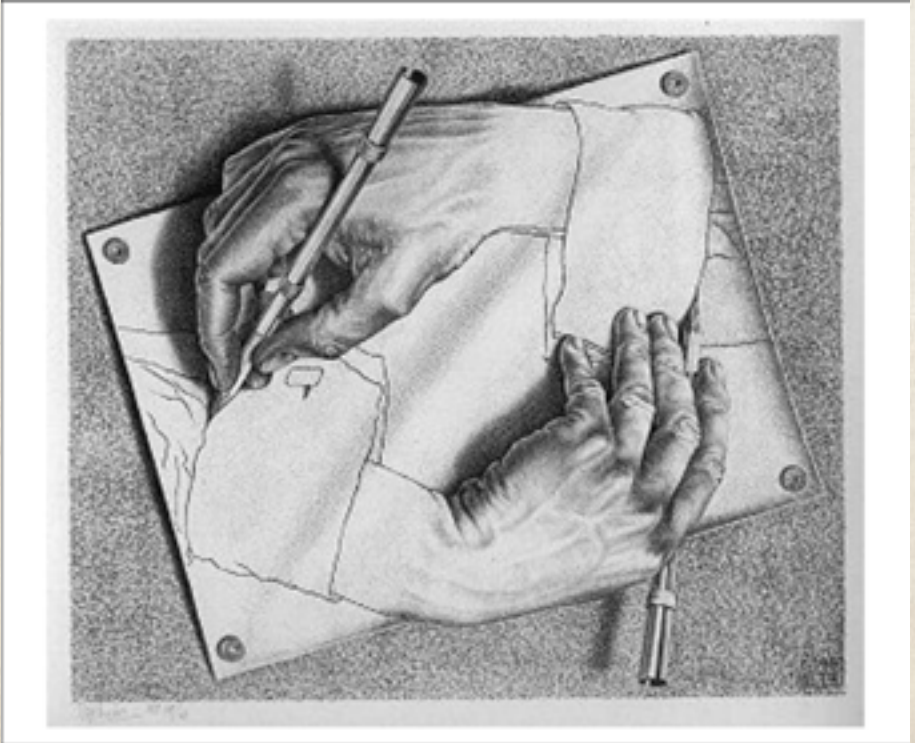
Para esto tal vez vale la pena preguntarse porque damos clases, que es lo que nosotros mismos queremos. Ese motor es el motor que nos mueve a enfrentarnos a un dispositivo tan potente y tan movilizador. En mi la respuesta me resulta clara, yo enseño porque nunca quiero dejar de aprender, es en el espacio de enseñanza donde se manejan esas energías de transformación tan poderosas que me muestran todo lo que aún me falta por aprender. Yo enseño porque quiero vivir creciendo, vivir generando cambios, en mi alrededor y no puedo generar cambios en mi alrededor si no cambio yo mismo, sirviéndome de la ayuda tan necesaria que es el Otro.

En esta sociedad tan individualista, donde nos enseñan que estamos solos y que solo luchando contra otros vamos a llegar a algún lugar, creo que nuestro rol es revolucionario. Porque mostramos bailando, que solos no somos nada, porque necesitamos del otro como parejas de baile, necesitamos del otro como espectador, necesitamos del otro para poder ser (aunque sea por un ratito) plenos y felices.

En el tango se representa de una manera muy eficaz: para bailar compartimos el eje, si no esta el otro nos caemos, y en la medida que juguemos ese juego de entregar parte de nuestro eje estamos bailando y entregando parte de nuestra seguridad a otro, así como también recibiendo la responsabilidad hermosa de cuidar al otro, de éste modo se posibilita la producción de un nuevo cuerpo, uno que hacemos entre los dos y que aunque sea la suma de uno mas uno, no da como resultado dos sino que se produce una terceridad nueva, ajena a nosotros mismos, única, irrepetible que posee una gran potencia de transformación de nosotros como bailarines y como ser humanos complejos.

Capítulo I Conferencias

Quizás esta imagen resulte eficaz para resumir el proceso pedagógico. Es a través de ayudar que nos ayudamos, es a través de crear que en ese mismo proceso nos recreamos.



Drawing Hands, 1948, J. C. Escher

Bibliografía

Lacan Jaques: "Seminario 1", "Seminario 2" y "Seminario 3".

Winnicott Donald: "Realidad y juego".

Deshimaru Taisen: "El tesoro del Zen".


Freud, S. : "Conferencia 27: La transferencia".

Freire Paulo: "Cartas a quien pretende enseñar" y "Por una pedagogía de la pregunta".

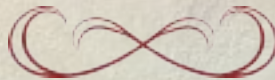

Nasio, J. D. : "Mi cuerpo y sus imágenes".

Feldenkrais, Moshe: "La dificultad de ver lo obvio" y "La sabiduría del cuerpo".

Lowen, Alexander: "Bioenergética".



Pantomima y Pedagogía



Edilberto Monje
Méndez
Colombia

Biografía

Edilberto Monje Méndez, **LUDI MIMO CLOWN**, nació en Florencia Caquetá, Colombia, en donde creció entre el deporte, el estudio y el teatro, que de manera empírica desarrollaba en los diferentes planteles educativos a los que asistió. Desde muy temprana edad fue teatrero por afición, hasta que en **1973** se incorporó al grupo de teatro **TSF del Colegio Nacional la Salle**, en el que empezó su formación como actor y hombre de teatro, con obras de creación colectiva, experimentos teatrales, y como la gran mayoría de teatreros nacionales, aprendiendo a hacer de todo un poco para poner una pieza teatral en escena (luces, sonido, escenografía etc.).

En **1974** el grupo se independizó del Colegio y la responsabilidad de su funcionamiento recayó sobre los actores, fue entonces cuando en **1975** tomó la decisión de dedicarse profesionalmente a este oficio y trabajó en el grupo hasta su disolución en el año de **1978**.

En **1979** comenzó estudios en la **Escuela Nacional de Arte Dramático de Bogotá**, fueron cuatro años de experimentación permanente sobre el teatro clásico, el teatro Colombiano, y las propuestas que salían de las aulas de la escuela. En esta búsqueda permanente se pusieron en escena piezas como **Sobre el Daño que Hace el Tabaco, La Madre, Procedimientos, El Retablo de las Maravillas, Don Gil de las Calzas Verdes, Entremeses de Cervantes, El Canto del Cisne y Poemas de León de Greiff**, entre otros.

En **1980** apareció la **Pantomima** como una forma de expresión teatral que le llamó poderosamente la atención, como un espacio de investigación pero sin ninguna intención de repetir formulas y esquemas ya creados. El lenguaje no verbal, comunicarse con el cuerpo, contar historias con él y la formación del actor para hacerlo, marcaron el camino teatral de Edilberto Monje. Conformó el **Grupo de Teatro y Pantomima Arlequín**, con el propósito de poner en práctica los conocimientos adquiridos en la Escuela. Textos, gestos,

técnicas, calle, marcaron la aparición del **Clown** y en este proceso de investigación empezó a formarse su personaje: **LUDI MIMO CLOWN**.

En **1987** Edilberto se radicó en **Barcelona** y rápidamente **LUDI** gana espacios en Europa gracias al trajinar y a la agilidad con que asimila la nueva cultura, su personaje se va definiendo y encontrando un estilo y una forma de hacer su trabajo teatral que se ve reflejado en sus montajes, el juego y la complicidad con el público. Su trasegar lo llevó por **Finlandia, Suecia, Alemania, Francia, Suiza, España y las Islas Canarias**, actuando en festivales y dando talleres como invitado o espontáneo, en parques, teatros, colegios y cualquier lugar donde pudiera llevar su arte. Seis años de aprendizaje dieron entre otros resultados la creación de las obras "**Partituras Para un Comediante**", "**Mi Segunda Partitura**", "**Cuadros del transeúnte**" (improvisaciones).

En **1992**, regresó a Colombia para incorporar a su silencioso ruido el teatro negro, los espectáculos de gran formato, las instalaciones teatrales, la búsqueda de espacios no convencionales en la geografía urbana, la maquinaria pesada y lo no verbal, lo cual dio como resultado "**Mi tercera Partitura Producto del Puto desespero**" con técnica de mimo clown, "**Juanita, Mi Canto a la Esperanza**" en la que mezcló el teatro negro, la pantomima y la animación de objetos. "**Un Clown saca otro Clown**" técnica de mimo clown y "**Claroscuro**" espectáculo de gran formato, ensamblaje teatral para espacios no convencionales, "**Rutina**" Instalación teatral-performance. "**Plumas**" utilización de la geografía urbana, instalación teatral-performance. "**Domador**" instalación teatral-performance y "**Viaje a la manigua**" Comparsa.

Hoy se constituye como el **Teatro De Pantomima Ludi Mimo Clown**, es maestro de teatro, Director del grupo de planta de la Universidad de la Amazonia y participa en diferentes Festivales y eventos culturales en Colombia y el exterior.

Capítulo I Conferencias

“...La gente se entrega a este payaso loco dispuesto a participar en todas sus propuestas: aplauden, saltan soplan y gritan. Este payaso “cuestiona tu inteligencia” y te diviertes, “cuestiona tus miedos” pero quieres más...”

Bolitas y Bolones. Lima, Perú

Pantomima y Pedagogía

Edilberto Monje Méndez
Colombia

Resumen

El siguiente artículo pretende analizar el papel del cuerpo en el desempeño de la actividad docente. Plantea que el cuerpo, a pesar de ser una herramienta tan obvia en el desarrollo de la acción pedagógica, no es tenido en cuenta como lo que es: un aliado con el que se puede enriquecer el discurso del maestro para establecer canales efectivos, agradables y útiles en la comunicación con los alumnos. En este sentido, propone que el manejo consciente del cuerpo, la pantomima, puede convertirse en una herramienta efectiva que acompañe la trasmisión del conocimiento y a la enseñanza en sí misma.

Palabras clave

Conciencia corporal, pantomima, mimo, cuerpo, maestro, pedagogía.

Introducción

Este artículo sucederá en tres partes. Primero, esclareceremos los términos del trabajo (pantomima, actor, mimo); en una segunda parte abordaremos, a grandes rasgos, el desarrollo de la pantomima y analizaremos el modo en que teatro, pantomima y pedagogía se encuentran. Finalmente, reflexionaremos acerca del problema que nos ocupa, la relación de la pantomima y la pedagogía.

Sobre la pantomima, el mimo y la actuación

Definamos la pantomima de la manera más elemental que podamos encontrar, es el arte de contar una historia sin palabras, claro, utilizando como herramienta fundamental el cuerpo.

Al actor que interpreta una pantomima se le llama mimo. Para ser mimo se requiere de un entrenamiento especial que permita al actor

Capítulo I Conferencias

tener autonomía total sobre el hecho creador y dominar a su antojo su cuerpo, que es en últimas, quien “hablará” al público, motivado por sensaciones y emociones reflejadas, finalmente, en los diferentes matices dramáticos o cómicos que el espectador disfruta.

Sobre la pantomima, Marcel Marceau afirma, “es el arte de expresar sentimientos por medio de actitudes y no limitarse a sustituir palabras por gesto...el sentimiento guía al gesto y no el gesto al sentimiento.”

De la pantomima

La pantomima aparece con el hombre y su necesidad de comunicación. A través del gesto el ser humano creó una forma de relacionarse que fue evolucionando y que siglos después convirtió en espectáculo, primero en Asia y mezclada con las artes marciales, la danza y la acrobacia; más tarde llega a Europa en forma de comedia del arte; a Inglaterra como un acto de navidad y a Francia con la seriedad del acto teatral. Es allí, en Francia, donde comienza a tomarse en serio al actor de teatro de pantomima.

Decroux, explora en el cuerpo para introducir el drama dentro de éste. Marceau, alumno del primero, desarrolla una manera muy particular a la que muchos denominan Pantomima de estilo. La pantomima de Marceau es indudablemente mágica, crea una cantidad de fantasías alrededor de la manipulación y, como se dijo al principio, del dominio del cuerpo a su antojo, para producir, a veces con un solo elemento y otras simplemente con su cuerpo, la recreación de historias.

Cuando se observa a Marceau, se puede concluir que su pantomima no es simplemente el cambio de palabras por gestos; es el uso consciente, ordenado y preciso del cuerpo que genera un hecho artístico, partiendo de un episodio de la realidad o la cotidianidad de cualquier persona o conglomerado.

Ya, a principios del siglo XX, Charles Chaplin y Buster Keaton, entre otros, desarrollaron con su cuerpo unos inmensos canales de comunicación entre diversas culturas a través del cine.

Cuerpo y acto teatral

Los personajes que se han mencionado y sus formas de comunicación tienen varias cosas en común: el cuerpo, el conocimiento del cuerpo y el entrenamiento del cuerpo, condiciones que nos llevarán, más adelante, a la reflexión que le da sentido a este escrito.

Todas ellas nos conducen, en este caso, a un lugar llamado teatro de pantomima, para simplificar, diremos teatro. El cuerpo del actor es un elemento fundamental para que exista el teatro. El conocimiento y el entrenamiento permiten a un actor llegar a la meta propuesta: la presentación ante el público, producto de la disciplina, el perfeccionamiento de la técnica y de, como diría Marceau, la emoción y el sentimiento que produce una ilación de elementos corporales para contar una historia.

Por consiguiente, hay dos condiciones principales para que exista un acto teatral, el actor (con conocimiento y entrenamiento del cuerpo) y el público. Es decir, un emisor y un receptor.

En el aula de clases, se establece esta misma relación, allí se cumple exactamente esta condición; el maestro que va todos los días a contar un cuento y los alumnos que esperan el cuento que él les va a contar. El maestro es entonces, ese actor (emisor) que comunica a su público (los alumnos) una cantidad de información (el cuento).

El cuerpo en el aula de clases

Pero cómo va a contar ese cuento, qué elementos tiene a su alcance para que la clase sea un acto agradable y su público disfrute la historia, la enseñanza. Es común que los docentes utilicen ayudas

Capítulo I Conferencias

didácticas como proyecciones, fotocopias, etc., y se olviden de la ayuda más cercana, su cuerpo.

Tanto en el acto teatral como en la clase, el cuerpo juega un papel fundamental. El cuerpo es la herramienta que se sobrepone a todos los elementos técnicos y tecnológicos que a través del tiempo han aparecido como ayudas educativas. El maestro puede recurrir a todas ellas, pero es el cuerpo la herramienta primordial, básica y más segura al momento de socializar efectivamente el conocimiento dentro del aula de clases.

El salón de clases es el lugar donde se encuentran la pedagogía y la pantomima. Allí, el cuerpo, despojado de todos los aderezos escenográficos y tecnológicos, puede “contar una historia”. Apoyarse en su cuerpo puede ser para el maestro, una de las mejores metodologías para transmitir y mantener a sus alumnos, a su público, cautivo e interesado; lo que a su vez se traduce en una mayor recordación y apropiación de la información, la enseñanza o el cuento contado.

Pero no se trata de hacer movimientos indiscriminados en un vaivén sin sentido que dificulte la lectura del movimiento, tanto en la pantomima como en el aula, tampoco se trata de reemplazar el movimiento cotidiano por el lenguaje de señas, que obedece a otros códigos y que algunos confunden con pantomima. Se trata de hacer un manejo claro, preciso y consciente del cuerpo y este manejo lo da la pantomima.

De la conciencia corporal

Tanto el actor como el maestro, deben hacer un acto de reconocimiento de su cuerpo para lograr un mejor aprovechamiento de él en sus espacios de trabajo, ninguno de los dos debería abandonar la práctica del acondicionamiento físico; un acondicionamiento de aprehensión del cuerpo, de reconocimiento de las facultades comunicativas del cuerpo y de conciencia corporal.

En el aula de clases el cuerpo apoya el discurso del maestro, no es suficiente comunicar con la palabra, hay que mantener una permanente comunicación a través del cuerpo; conocerlo, ordenarlo, aprovecharlo.

Aquí entramos en el campo de la conciencia corporal, que no es más que un conocimiento de las posibilidades y limitaciones corpóreas; conocimiento que se adquiere mediante la práctica de ejercicios de control del cuerpo, hasta lograr una aprehensión rigurosa de éste y convertirla en un hábito inconsciente que nos dé total autonomía en su manejo para lograr comunicarnos efectivamente y de manera agradable.

Esta es una voz de alerta para usted y yo que utilizamos con demasiada frecuencia ese maravilloso canal de comunicación para transmitir emociones, y conocimiento, lo asociemos a unas cuantas gotas de sudor en su reconocimiento y acondicionamiento.

Referencias Bibliográficas

Cáceres Carrasco, Luis. *Ensayos sobre mimo y teatro*. Editorial Kindle. 2006.


Castronuovo, Julio. *Lecciones de Pantomima* (Arte / Teoría teatral). Editorial Fundamentos. 2008

Choque, Jacques. *La Expresión Corporal* (Taller De Teatro). Editorial Manotropo. 2013

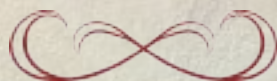

Decroux, Etienne. *Paroles sur le mime*, Ed. Gallimard.1963

Ivern, Alberto. *El Arte del Mimo*. Editorial: Novedades Educativas (1 de abril de 2004)

<http://www.biografias.es>. Marcel Marceau



**El Comportamiento Barroco del Actor
en la Escena:
La Enseñanza del Trabajo
Corporal del Actor**



Patricio
Vallejo Aristizabal
Ecuador

Biografía

Patricio Vallejo Aristizábal (Quito-1964) Magíster en Letras, Director, Dramaturgo, Investigador, Pedagogo y Promotor del Teatro. En 1991 funda el grupo *Contrael viento Teatro*, con el cual continúa su trabajo hasta la actualidad como Director Artístico. Su obra dramática reunida se está publicando en cinco volúmenes bajo el título común, *Caminando sobre arenas movedizas, textos escritos para el escenario*, dos de esos volúmenes ya vieron la luz. También se ha publicado en varios países de América y Europa. Ha dictado talleres, conferencias, clases demostrativas en varias ciudades de Latinoamérica y los Estados Unidos. Ha organizado una treintena de eventos internacionales. Ha desarrollado investigaciones sobre el teatro ecuatoriano y su historia, así como ensayos y reflexiones sobre el arte teatral, que se han publicado en varios países de Latinoamérica y Europa. Ha publicado tres libros de Ensayo sobre teatro: *Teatro y vida cotidiana*, Quito, 2002; *La niebla y la montaña*, Quito, 2009; y, *Un relámpago sobre el lago*, Quito, 2014. Desarrolla una intensa actividad académica universitaria en varias universidades de Quito. Profesor Honorario y Medalla Ricardo Palma de la Universidad Ricardo Palma de Lima, Perú. Maestro Invitado de la Academia Superior de Artes de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde dirige y escribe *Cantares desde la caverna*. Recibe el Reconocimiento Nacional al Mérito Teatral de la Casa de la Cultura Ecuatoriana Así como reconocimientos en Brasil, Argentina y Colombia a la trayectoria y calidad de su obra artística. Al cumplir 30 años de trayectoria la Casa de la Cultura Ecuatoriana le otorga la Medalla Benjamín Carrión, máximo galardón que entrega. Obtiene también el Premio Joaquín Gallegos Lara que entrega el Municipio de Quito al mejor libro teatral por *Caminando sobre arenas movedizas*.

El Comportamiento Barroco del Actor en la Escena:
La Enseñanza del Trabajo Corporal del Actor

El Comportamiento Barroco del Actor en la Escena: La Enseñanza del Trabajo Corporal del Actor

Por Patricio Vallejo Aristizábal
Ecuador

Desde hace algunos años he venido reflexionando sobre el sentido de lo barroco en el teatro. No como estética sino como comportamiento, como modo de ser, como ethos. Hay una corriente de pensamiento cada vez más fuerte en América Latina, que sugiere que el ethos histórico de la cultura de las sociedades latinoamericanas ha desarrollado una forma particular de modernidad, que es al mismo tiempo, una forma de resistencia a la misma. Se habla, entonces, del ethos barroco, o de lo barroco como modo de ser de la cultura. Para explicarlo se toma los principios que sostienen al barroco como período de la historia del arte y se los extiende a la comprensión de los comportamientos de la cultura. El arte barroco surge en el momento de la contrarreforma que impulsó la Iglesia Católica frente al avance del protestantismo. Era imprescindible para el poder eclesial generar una renovación que muestre un rostro flexible ante los ojos de los fieles, pero al mismo tiempo que deje intactos los principios que sostenían su estatus. Una transformación lo suficientemente intensa como para aplacar los cuestionamientos y, lo suficientemente sutil como para dejar las cosas tal cual estaban. Esta paradoja se convirtió en el ámbito del surgimiento del barroco como arte. Un arte que nació y permaneció en una suerte de limbo en el que se tomaba la tradición para ponerla en crisis, pero siempre se volvía a la tradición para volver a ponerla en crisis, en un interminable movimiento de ida y retorno de la tradición.

Visto desde otro punto de vista, el arte barroco nace en el marco de una crisis profunda que genera una tensión. La paradoja es, entonces, ambigüedad y tensión. Se es y no se es al tiempo. El arte debía hacer visible la tensión, habitar la ambigüedad y llenar el vacío que permanentemente se generaba. La composición, la luz, la forma, la perspectiva, el color, pero también la temática en la

Capítulo I Conferencias

pintura, daban cuenta de la tensión y la crisis, lo mismo sucedía con sus particularidades en la escultura, la literatura, la música, la arquitectura. El arte barroco devino en el arte de la tensión, la ambigüedad, la paradoja y la crisis. La tensión multiplicaba exageradamente el sentido, como si se produjera un profundo temor al vacío, a la ausencia de sentido, o, al menos, al estancamiento, a la quietud del sentido. El arte barroco puede ser visto al mismo tiempo como un arte conservador, que toma recurrentemente la tradición, y, como un arte transformador, que pone en crisis las formas que le preexisten y las renueva. Sin embargo, la existencia en el medio de la tensión, de la poca claridad, de la ausencia de certezas, le generó, a su vez, una particular experiencia de libertad creativa. El barroco, tal vez sin proponérselo, produjo un sentido particular de libertad, de creatividad, de exposición de su ser íntimo.

Es sabido que la conquista y colonización de América Latina se produjo en un momento cúspide del llamado período barroco en Europa en general y en España en particular. De ahí que la creación artística y literaria preponderante durante la Colonia haya sido justamente el barroco. La metrópoli impuso su ideología, su cultura, sus formas artísticas, mientras que la resistencia aprendió a existir dentro de esas formas ideológicas y culturales, a insertarse dentro de ellas y mantenerlas en una crisis y movimiento permanentes. De esta forma lo barroco pasó de los límites del arte y se trasladó al comportamiento de la cultura. La tremenda complejidad cultural que supuso la colonización española y el proceso de mestizaje, extendió el sentido de lo barroco a otros ámbitos de la vida social. El mestizaje cultural en la América Latina no construyó una forma cultural nueva, que tomando a las vertientes las mezcló y transformó, superándolas. Sino que por el contrario mantuvo la tensión, no resolvió la crisis sino que la expuso. Construyó un modo de ser en la tensión, de manera que las tradiciones se mantuvieron coexistiendo en crisis, en un permanente movimiento de renovación y retorno a las raíces. La complejidad del mestizaje cultural en Latinoamérica no solo involucró al mundo europeo y amerindio, sino también a las tradiciones afros

El Comportamiento Barroco del Actor en la Escena: La Enseñanza del Trabajo Corporal del Actor

y a las sucesivas migraciones que se fueron integrando en este modo de ser que no desaparecía a las tradiciones, sino que por el contrario, las integraba en tensión, crisis y movimiento. Esta manera de ser de la construcción del ethos histórico latinoamericano, se ha denominado ethos barroco. Es común entonces que al período colonial en lo que a cultura se refiere, a los modos de ser y comportamientos sociales, se lo denomine también período barroco.

En la base del ethos barroco está la tensión, la ambigüedad y la crisis. El mestizaje particular está en el sustrato de lo barroco, el permanente retorno a las tradiciones y las permanentes puestas en crisis de las mismas. De una manera particular, este modo de ser termina resistiendo a la idea de progreso y a la consagración de verdades absolutas que preconiza la modernidad occidental. La disolución de lo diverso en un único modo de ser que supera y niega todo lo anterior. Lo barroco, en lo que al arte se refiere, entonces, genera una resistencia a la idea de vanguardia, de negación y disolución de las formas preexistentes que ha dominado la creación artística occidental. Me refiero a lo barroco como comportamiento y no al barroco como período de la historia del arte. Lo barroco, por lo tanto, ha impulsado en América Latina un modo de creación artística conservador y transformador al mismo tiempo. Un arte y una literatura en tensión entre las vanguardias y las tradiciones, en crisis y movimiento permanentes. Diverso, capaz de integrar la complejidad de la formación cultural que lo impulsa, sin resolverla, sino exponiéndola. Habita la ambigüedad, la hace visible. La precariedad, el limbo, que la ausencia de certezas le imponen, le ha generado una capacidad particular de creatividad, un sentido particular de libertad, el de llenar los vacíos que enfrenta, en un proceso permanente que pareciera no concluye jamás. De alguna manera lo barroco supone una rebelión contra el espíritu de la quietud y el estancamiento que produce el sentido de la verdad absoluta, de la intolerancia y el desprecio por lo diverso. La crisis actual de la Modernidad occidental surge de su incapacidad de anular las tensiones en su interior, a pesar del discurso que lo ponderó.

Capítulo I Conferencias

A pesar de la pretensión moderna de superar las tradiciones que la gestaron, negándolas. A pesar de su intento de desarrollar un único camino de progreso para las sociedades y los individuos. A pesar de generar modelos políticos y económicos que intentan hegemonizar globalmente. A pesar de las leyes universales y las vanguardias. El ser humano no dejó de expresar su complejidad cultural, su tránsito diverso, sus visiones del mundo particulares. Las culturas rechazadas, invisibilizadas, se mantuvieron ocultas pero vivas. La ética del progreso económico, el desarrollo científico, la razón positivista como portadora de la verdad, la moral de la democracia y sus instituciones, la idea de libertad no como autoconciencia sino como referencia de un modo de hacer, no lograron evitar guerras ni genocidios, hambrunas y depredación de los recursos de la naturaleza, discriminaciones e intolerancias, miseria, indignidad. La construcción del individuo moderno, contrario al discurso que preconiza, no lo liberó sino que lo enajenó de sí mismo. Lo masificó, lo sujetó a modelos de comportamiento en el consumo. La transición actual no es de modelos económicos o políticos, es una transición ética. La transición actual pone en crisis el ethos de la modernidad occidental. De ahí que la estrategia barroca de construir resistencia en movimiento, de coexistencia en tensión de lo diverso, que ha sido el modo de ser de lo latinoamericano y de lo latino en Norteamérica, se convierte en el recurso que visibiliza la transición. Lo barroco, entonces, como puesta en crisis del ethos moderno, reveló aquello que permaneció oculto: la tensión, el movimiento, la búsqueda de un sentido particular de libertad.

Desde hace algunos años, cuando pienso en el teatro en general y en el teatro latinoamericano en particular, pienso en todas estas circunstancias. En las circunstancias del ethos barroco, en la tensión, en la crisis, en la ambigüedad, en la libertad particular. Me he animado a pensar que existe un teatro cuyo comportamiento se define desde lo barroco, que habita la tensión, que expone sus vertientes y sus profundas tradiciones sin disolverlas, integrándolas, poniéndolas en crisis. Un teatro que incorpora los lenguajes que lo

El Comportamiento Barroco del Actor en la Escena: La Enseñanza del Trabajo Corporal del Actor

realizan en su existencia integrándolos a la crisis, a la tensión, a la precariedad y ambigüedad de su efímero ser. Un teatro complejo que devino en transcultural, mestizo sustancialmente, integrador de lo diverso. De alguna manera este teatro resiste la pretensión vanguardista de la modernidad occidental, la unificación y disolución que exige la industria del entretenimiento con la supuesta verdad que impone la demanda y el consumo del snob cultural. Un teatro profundamente humano, en la medida de que no se expone como una representación, ni un reflejo, pero tampoco una ficción, sino que se realiza como un acto humano sucedido, real en sí mismo, por tanto complejo y múltiple como lo son la vida humana y el mundo dentro del que se realiza ésta. Pero sobre todo, un teatro que se hace real en el cuerpo de actores y actrices, que es el portador de la vida que se expone. Porque el teatro tiene que ver con la vida humana no con la realidad, por el contrario, lo sepa o no, el teatro es rebelde respecto de la realidad.

El cuerpo del actor es más que un instrumento que usa para la expresión. Es al mismo tiempo: un material vivo que modela con una técnica rigurosamente desarrollada, y un hábitat, un territorio que habita desde su síquis íntima. La tensión que se genera entre los impulsos síquicos y la forma expresiva produce un espacio ambiguo y vacío que requiere ser llenado. Es como si el cuerpo del actor entrara en un limbo, un punto medio ausente de todo asidero. La tensión, el vacío que requiere ser llenado, la ambigüedad, provocan una suerte de comportamiento barroco, que es el que sostiene el trabajo del actor en la escena. Resulta, entonces, complicada, al menos, riesgosa la enseñanza del trabajo corporal del actor, debido a que de alguna manera es como transitar sobre un camino precario como arenas movedizas. El proceso es práctico pero requiere un viaje por el sentido hacia la intimidad del actor. El uso de técnicas específicas para llevar al actor al encuentro con su cuerpo en tensión, en crisis, y habitarlo para modelar la expresión. El teatro visto desde aquí es un hábitat en tensión y crisis donde realiza su existencia el cuerpo

Capítulo I Conferencias

del actor, que a su vez expone la tensión y la crisis, la paradoja y la ambigüedad de su propia intimidad.

Desde esta perspectiva, ya no existen, o tal vez, nunca existieron, aunque se pretendió aquello, manuales para la práctica actoral. El cuerpo del actor es un cuerpo en guerra contra sí mismo y contra los modos de la vida rutinaria, debe inventarse permanentemente durante su vida en el escenario. El teatro deviene en un hábitat en tensión para el cuerpo de los actores, deben por tanto adaptarse cada vez para permanecer. El actor, entonces, desarrolla una suerte de técnica personal que le asegura su existencia en el doble hábitat: el del escenario y el del cuerpo. Esta técnica personal le asegura también el permanente movimiento, la permanente mutación, el inventarse cada vez. El oficio y arte del actor, le exige elaborar su existencia transformándola. Elaborar es transformar para el actor y su cuerpo, esa es su tarea: transformar su cuerpo en tensión y crisis permanentemente para asegurar su existencia. Ahí se encuentran la paradoja y el enigma del arte y oficio actoral transformar para mantenerse, mutar para ser leal a sí mismo y mantenerse presente. Ahí está, también, la condición barroca de su existencia.

Visto desde aquí, hay un teatro que es, también, rebelión contra la quietud y el orden del sentido, es revelación de lo oculto, es puesta en crisis y resistencia en movimiento, transformación. Sin embargo, su existencia es al margen, en el fin del mundo ordenado y conocido por la cultura. Se podría decir entonces que este teatro construye una existencia barroca. No una estética barroca sino un comportamiento barroco. El teatro se convierte en la expresión más visible de lo barroco. En el contexto actual devino en un recurso de la crisis para provocar la transformación ética. El teatro se rebela contra la cultura y contra sí mismo, pugna contra la complacencia de la industria del entretenimiento y coexiste críticamente con ella. El modo de ser barroco del teatro es empírico, concreto, la tensión es el ámbito de su existencia material. La crisis en el teatro no es metafísica, ni ideológica sino práctica. Y, el sentido personal de libertad es el

El Comportamiento Barroco del Actor en la Escena: La Enseñanza del Trabajo Corporal del Actor

impulso para la realización de la existencia de sus habitantes. No es la idea de teatro sino su práctica, o mejor dicho, la tensión entre estas, aquello que lo expresa. No es la organización significativa del espectáculo ni tampoco la interpretación de los asistentes, las que modelan su sentido, sino el abrazo conflictivo entre actores y espectadores. El teatro latinoamericano ha resistido en movimiento, ha construido un sentido particular de existencia en precaria libertad, transformándose sobre un suelo inestable como arenas movedizas. Consciente o no de su identidad barroca va generando su práctica en el abrazo paradójico de las tradiciones con las vanguardias, de lo local con lo global, de lo individual con lo social. En busca de un sentido particular de libertad.

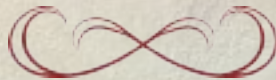
El modo de ser de lo barroco impulsa al actor a modelar su existencia en el escenario a través de la expresión de su cuerpo y de su voz, más allá del texto y de la puesta en escena, no subordinado a éstos, sino desarrollando su propia presencia en tensión con éstos. El cuerpo y la voz del actor se transforman permanentemente para asegurar su expresión sincera. El cuerpo no se complace, se rebela contra la quietud, elabora, modela la expresión cada instante. El cuerpo barroco rompe con los modos de su existencia cotidiana, con los clisés de la expresión, los transforma, transita a una expresión particular, única e irreplicable, que es la creación del actor. Ahí están el arte y el oficio del actor, su capacidad creadora y transformadora, en la expresión de su cuerpo y de su voz dentro de un ámbito de sentido personal de libertad. El cuerpo del actor se rebela contra sí mismo, rompe sus resistencias para encontrar su sentido de libertad, desde donde crea y transforma la expresión. El actor, entonces, debe desarrollar una técnica personal para el encuentro con su propio cuerpo expresivo, una técnica que libere sus potencialidades y no las limite, una técnica que abrace todas las vertientes conjugándolas en el tránsito creador de la expresión, una suerte de técnica mestiza que le permita solucionar el proceso transformador. El actor hace real su existencia en el escenario transformando su cuerpo cada vez. Tal vez, desde esta perspectiva, enseñar el trabajo corporal

Capítulo I Conferencias

al joven aprendiz de actor, no consista en transmitir verdades absolutas ni técnicas omnipresentes, sino generar un camino para su búsqueda personal, para la liberación de sus resistencias y sus modos rutinarios. Para llevarlo a reconocer los principios que activan el bios del cuerpo y ponerlos al servicio de su tránsito hacia la elaboración de su existencia escénica, particular, única e irrepetible. Un cuerpo que es creador y creación al tiempo. Un cuerpo que modela los impulsos de la intimidad expuesta.



Rastros sin Rostros



Liliana
Hurtado Sáenz
Colombia

Biografía

Liliana Hurtado Sáenz. Maestra en Artes Escénicas, Especialista en Cultura y Sociedad, Magíster en Escrituras Creativas. Actriz, directora y dramaturga, más de 25 años de experiencia. Docente Universitaria, actualmente es Profesora Asociada de la Universidad de Caldas en el Departamento de Artes Escénicas, y Coordinadora del taller permanente de dramaturgia perteneciente a la Red RELATA.

Fundadora de TEATRO INVERSO haciendo creaciones colectivas como: "Rastros sin Rostro" "De-sastres y costuras. De- Lirios y crisantemos." Y " Abadón y la Caravana de Exterminio"

Autora de obras como : "Kanosta" , "Vistazo Doméstico o de puertas para adentro" "Ladrillo Portante De Celda Circular," "El Cangrejo." " La Rosa y el León"

Su producción dramaturgica ha sido enfocada a temáticas del orden social.

Ganadora del Premio Mujer de Teatro 2013, otorgado por la Corporación Colombiana de Teatro en el marco del Festival de Mujeres en Escena por la Paz

Ganadora del Premio Nacional de Investigación Teatral 2013 Ministerio de Cultura

Rastros sin rostro y la investigación-creación

Liliana Hurtado Sáenz

Profesora Asociada Universidad de Caldas-

Departamento de Artes Escénicas. Magister en Escrituras Creativas-

Maestra en Artes Escénicas.

Colombia

Resumen:

La ponencia pretende dar cuenta del proceso o recorrido creativo-investigativo obtenido en el proyecto de investigación aprobado por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad de Caldas con el grupo de investigación "Teatro, Cultura y Sociedad" del Departamento de Artes Escénicas. Premio Nacional de Investigación Teatral otorgado por el Ministerio de Cultura 2013. El proyecto se basa en la problemática del desplazamiento forzado en Colombia y da como resultado la puesta en escena y la producción de un material dramático de la obra de teatro "Rastros sin Rostro" la cual se concibe desde el estilo de trabajo de la creación colectiva la cual permite indagar a través de la improvisación como herramienta fundamental, las diferentes posibilidades y caminos creativos escénicos desde lo que se denomina la dramaturgia del actor.

Palabras clave:

Creación Colectiva. Desplazamiento Forzado. Creación-Investigación. Dramaturgia del Actor. Teatro Contemporáneo.

Asumir un trabajo de investigación-creación basado en una problemática social tan compleja como lo es el desplazamiento forzado, significa de entrada un riesgo en cuanto a que la propia temática se encuentra ligada a factores convencionales de tipo receptivo, es decir su sola nominación remite a imágenes y situaciones que lamentablemente se convierten en lugares comunes y en el imaginario colectivo se vuelven reiterativas, amarillistas o en el peor de los casos cotidianas.

Capítulo I Conferencias

El reto pues consistió en determinar un camino creativo que no condujera a la literalidad o la denuncia de este fenómeno social, sino que se explorara en posibilidades expresivas de orden poético que intentaran evidenciar el horror cotidiano producto de la indiferencia, el olvido y la ignominia a los que son sometidos miles de seres humanos.

Para tal fin el grupo de trabajo conformado por actores, actrices y directores profesionales, profesores del departamento de artes escénicas y algunos egresados, decidimos asumir la creación colectiva como ruta de trabajo en la elaboración de nuestra creación teatral, teniendo en cuenta que esta forma de trabajo implica la participación dinámica de todos los miembros del equipo teatral e intenta captar los procesos de cambio de la sociedad y poner al descubierto sus conflictos y contradicciones. En esta dinámica el énfasis está puesto en el espectáculo y el texto escrito puede ser un elemento importante del proceso, pero no es el definitivo. En términos generales pensamos que el método de creación colectiva le ha permitido a numerosos grupos de teatro latinoamericanos, estudiar los procesos de producción de significado de la vida social y su relación con sistemas de poder, es decir recuperar la dimensión política de lo simbólico y lo estético y enriquece con vivencias propias el producto escénico. La creación colectiva se basa en la improvisación conducente a la dramaturgia del actor, uno de los mayores aportes al proceso de trabajo colectivo, ya que los actores producen soluciones de montaje, aportan particularidades de su medio social, político y cultural y por otro lado la relación entre director y actor cambia, pues el director organiza y coordina las diferentes etapas de la producción teatral, pero no es quien instaura una idea o plan de montaje predeterminado. El teatro se convierte en un foro que estudia críticamente los eventos históricos de su presente y que toma una posición frente a ellos. Los aspectos anteriores repercuten en la estructura de la pieza, en los temas de la obra y en todos los detalles que forman el espectáculo teatral.

En este modo de creación, por lo general se termina con la escritura del guión o texto de la obra, ya que no se parte de un material dramático preexistente sino que justamente este se va configurando a medida que se construye la obra escénica y luego viene probado o confrontada con el público, lo cual permite incluso hacer modificaciones hasta que se consiga un engranaje satisfactorio.

Con esta determinación dimos inicio a nuestro proceso de investigación-creación artística la cual difiere sustancialmente de la investigación científica, debido a la diferencia en la apropiación del lenguaje y de su interpretación, dado que el lenguaje científico tiende a ser de carácter unívoco, mientras que el artístico es de carácter polisémico, la generación del conocimiento se especifica en la interpretación individual que acontece en la confrontación de la obra de arte con el público, en donde la imagen teatral está conformada por lo que plantea el discurso escénico y el conocimiento previo y de experiencia personal del público asistente al acontecimiento teatral.

El proceso inicial

Al abordar el proceso de creación basado en el desplazamiento forzado en Colombia, recurrimos a los hallazgos y aportes que desde las ciencias sociales se han elaborado, y utilizamos este material como pretexto para la relectura desde el teatro, es decir, desde el lenguaje científico hicimos una reelaboración del discurso a través del lenguaje artístico. Para ello entonces nos apoyamos en disciplinas, como la sociología, la historia y hasta la geografía, ya que ellas son las que han investigado a profundidad el fenómeno y a partir de allí encontrar los elementos confluyentes con otras disciplinas como la estética, la lingüística y la filosofía, para que este amplio espectro de información se concretice ya en la postulación del acto creativo de la obra de arte.

Es así como la elaboración de la obra de teatro RASTROS SIN ROSTRO, se desarrolló en cinco etapas: 1) La indagación teórica,

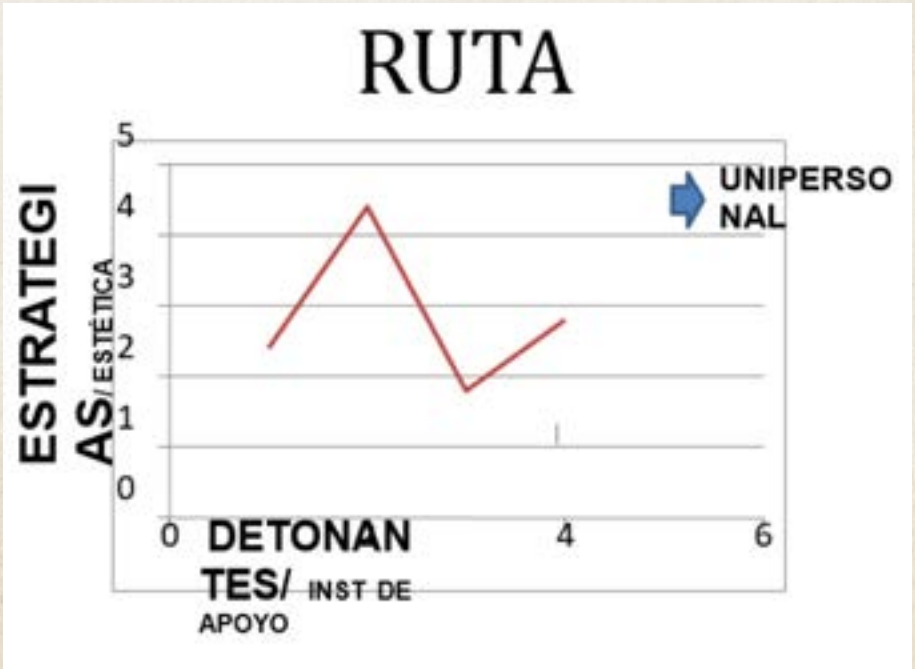
Capítulo I Conferencias

2) La indagación práctica estética, 3) el montaje 4) La síntesis abierta de la obra y la relación de ésta con el público 5) Escritura del material dramático.

Propuesta de un modelo metodológico

Para el desarrollo del proyecto se propuso poner en funcionamiento un modelo metodológico creado por mí como directora de la obra, donde se abordaron diferentes premisas relacionadas con la problemática del desplazamiento forzado desde dos orillas o perspectivas que constituyeron los pilares teóricos y prácticos del proceso de creación. Por un lado nos apoyamos en **estrategias** escénicas de carácter presentativo y representativo tales como, recorridos, rituales, juegos sensoriales, prácticas de inversión, irrupción de lo real en composiciones poéticas sin intermediarios, fragmentación, practicas simbólicas de restauración hechas por el público, además de las tradicionales como la narración oral, la interpretación de roles, el teatro físico y la danza. Por otra parte nos soportamos en lo que llamamos **detonantes** o instrumentos de apoyo soportado en materiales bibliográficos que trataran sobre el desplazamiento forzado desde varias ópticas como la socioeconómica, la antropología, la estadística, el periodismo con testimonios, crónicas, entrevistas y noticias además de documentos cinematográficos, fotografías, declaraciones, informes, listas , expedientes y actas.

En conclusión se elabora de un modelo metodológico a manera de plano cartesiano en donde se sitúan los dos ejes, **X** que corresponde a las ESTRATEGIAS, desde las premisas estéticas y **Y** correspondiente a los DETONANTES, desde los planteamientos socioeconómicos, para lograr un punto



de intersección entre los dos componentes elegidos por cada uno de los integrantes, lo cual constituyó el punto de partida creativo en la elección de una estrategia y un detonante (categorías previamente definidas) sobre las cuales se realizó una revisión bibliográfica en búsqueda de cruces, relaciones, imaginarios, experiencias de vida y elementos técnicos entre otros, que sirvieran de ruta para la construcción de puestas en escena de unipersonales, las cuales a su vez serían sometidos posteriormente a nuevos estímulos dentro de una dimensión ampliada, integrando las propuestas diseñadas por cada individuo y que diera como resultado una reelaboración de los dos materiales sobre los que se partió originalmente.

Después de establecer cruces entre estrategias y detonante, cada creador elaboró un bosquejo y mostró ante el grupo su idea, dichas ideas fueron enriqueciéndose y transformándose a partir de varias

Capítulo I Conferencias

sesiones en las cuales se introducían diferentes estímulos como color, imágenes paradójicas, sonido y respiración.

De esta forma se dieron los siguientes cruces entre estrategia y detonante, dando como resultado un unipersonal:

1. Movimiento Okupa Vs Danza Buthu = **La Mujer despojada que jamás regresó a su casa.** (Rutina de Danza con elementos del Buthu) [Foto 1](#)

2. Testimonio sanación mujeres bordadoras Vs Ritual de Restitución = **La Madre que busca los restos de su hijo raptados por el hombre que no puede morir.** (Monólogo ritual) [Foto 2](#)

3. Nuevas Tecnología Vs Performacia = **La Postprimate Andrógina** (Rutina física) [Foto 3](#)

4. Medios de Comunicación Vs Fragmentación = **El hombre que va perdiendo todo.** (Monólogo ininteligible) [Foto 4](#)

5. Testimonios y Noticias Vs Narración Oral = **La tumba que conserva en frascos despojos humanos.** (Monólogo en narración oral) [Foto 5](#)

6. Hechos históricos Colombianos Vs Ritual Católico = **El hombre que no puede morir** (Monólogo con elementos pánico) [Foto 6](#)

Cada una de las intersecciones fue teniendo un desarrollo en su forma y contenido, de acuerdo con la metodología planteada de creación colectiva, pero aún estaban aisladas, independientes, y era necesario indagar sobre posibles rutas de encuentro, en busca de la unidad, pues si bien eran escenas diferentes, habían partido de un mismo tema.

La estructura

En esta parte del proceso entonces la tarea era buscar una propuesta para darle solución al problema de integración de los cuadros o escenas. Cada uno hizo entonces su planteamiento partiendo de la premisa de generar una sensación de desplazamiento

al espectador. Dentro de las propuestas la que más se considero justificada y con mayor sentido de acuerdo a la problemática, fue primero que todo, abandonar la idea de la convencionalidad de la sala, donde el espectador está cómodo y tiene casi que una posición privilegiada, pues desde que entra a la sala ya está bajo una convención, de aquel que observa lo que los otros hacen, pero que no participa necesariamente. Para eso se pensó en un espacio no convencional como una casa donde el espectador pudiera realizar un recorrido o desplazamiento condicionado por los acontecimientos escénicos que fuera encontrando en el camino.

Era necesario pues hallar una alternativa que amarrara y diera sentido tanto a la idea de recorrido como a los unipersonales y para ello nos encontramos con un planteamiento que desarrolla ampliamente el antropólogo Alejandro Castillejo en su libro "La Poética de lo otro" -Antropología de la guerra, la soledad y exilio interno en Colombia- en el cual expone tres momentos fundamentales por los cuales atraviesa cualquier desplazado: la separación, la liminalidad y la agregación. Luego del estudio y análisis de cada uno de estos conceptos encontramos que cada una de estas etapas podrían determinar los pasos del recorrido por la casa y además cada uno de los unipersonales correspondía o se ajustaba a alguno de estos momentos, ello nos llevó a configurar la estructura dramática del evento escénico y el desplazamiento del espectador dentro de la obra.

Los Cruces

Seguidamente, se paso a un proceso de construcción de cruces, nueva categoría que consistió en olvidarnos de los nichos o habitáculos en donde cada uno de los personajes existía y realmente entregarnos a la no convencionalidad del espacio (casa) y a la necesidad de construir relaciones o antecedentes con los otros personajes, aquí entra algo verdaderamente interesante y fue la siguiente tarea:

Capítulo I Conferencias

1. Encontrar un propósito del personaje, que en la escena se sugiera, pero no se resuelva.

2. Buscar, determinar cruces con los otros personajes que ayuden a alcanzar el propósito.

3. La revelación del propósito se hará en la ausencia del personaje, a manera de rastro.

Cabe tener en cuenta que uno de los aspectos que nos inquietaba en este proceso era justamente la relación con el público. La historia del espacio escénico en los últimos años es la narración de los intentos de escapar o modificar la escena tradicional y destruir su relación escenario-platea. Entonces abordamos una búsqueda de nuevas formas de este contacto, es decir ir en la búsqueda de un público que abandone su actitud pasiva.

Brecht ha sido lúcido en señalar en su Pequeño Órganon que “El teatro que ya encontramos hecho, muestra la estructura de la sociedad (representada en la escena) como no influenciable por la sociedad (la que se sienta en las butacas del teatro)” y califica este teatro de “¡Bárbaro entretenimiento!”, proponiéndonos buscar la diversión de una era científica.

La Obra

Finalmente luego de un minucioso trabajo de relaciones espaciales, propuestas presentativas y construcción de imágenes colectivas, llegamos a la formulación de la propuesta final, donde el público fuera protagonista de la acción desde el inicio de la obra, es decir desde la entrada a la casa le sería asignado un rol el cual debería mantener e interactuar a través de un recorrido por un espacio que no permite la estabilidad sino un continuo desplazamiento, tanto a nivel físico como sensorial y emotivo, además de enfrentarse a una obra cuya narrativa no se ciñe para nada a la linealidad, sino que cada espectador está en capacidad de armar o dotar de sentido su propia interpretación de acuerdo a su vivencia personal.

“**Rastros sin Rostro**” propone seis miradas del fenómeno del desplazamiento, tratando de exponer una visión de conjunto y darle unidad referencial al acontecimiento escénico. Pretendemos crear una reflexión que se pliegue en sí misma y como en un juego de espejos nos veamos reflejados y multiplicados a nosotros mismos.

La obra se soporta sobre estrategias escénicas contemporáneas que permiten hacer una relectura estética de la situación del desplazamiento, desde la fragmentación, la simultaneidad, la performance, los recursos audiovisuales y por supuesto las prácticas escénicas tradicionales, donde el público participa del hecho teatral de manera activa dentro de un espacio no convencional cumpliendo diferentes funciones incluyendo prácticas simbólicas de restauración.

La propuesta apela a los sentidos y a la libre interpretación del espectador a través de personajes en estado permanente de liminalidad los cuales están inspirados desde el realismo, pasando por la mitología y las alegorías hasta aproximarse al futurismo.

El propósito principal de la creación colectiva es destruir el muro que separa al público del actor y ofrecer una obra abierta que sea modificante y modificable en una interrelación dialéctica que convierta la escena en un organismo vivo, tan efímero como puede ser un problema de una comunidad y hasta una noticia periodística.

Solo en la medida en que el público activo lo sea al mismo tiempo participante social, la creación colectiva alcanzará su máxima dimensión al borrar las fronteras entre el arte y la realidad.

Escritura del material dramático.

Después de hacer un análisis juicioso sobre lo acontecido en la puesta en escena se prosiguió a realizar la versión dramática de la obra, para lo cual fue necesario recoger los aciertos obtenidos en la experiencia previa del hecho escénico en cuanto a factores que

Capítulo I Conferencias

podrían determinar el tipo de escritura que demandaría la pieza, para lo cual se entraron a analizar los siguientes puntos:

1- La fragmentación como estrategia narrativa, donde cada cuadro tuviera una independencia pero que a la vez hiciera parte de un todo o universo lo bastante amplio que pudiera englobar o permitir su coexistencia.

2- Así como en la puesta en escena el papel del público jugaba un rol determinante en cuanto a su función y su desplazamiento por el espacio, en la escritura dramática el lector debería estar inscrito dentro de un dispositivo que le permitiera entrar en una convención similar que le sugiriera algún tipo de movimiento desde la narrativa interna de la obra.

3- Los personajes de la obra se convirtieron en una serie de presencias o alegorías que personifican un conflicto más que un personaje, lo cual exige una nominación diferente a la de un nombre de persona.

4- Dentro de la obra existen múltiples momentos presentativos que carecen por su naturaleza de un guión o texto escrito y que se fundamentan en acciones, imágenes, y secuencias dancísticas o físicas, lo cual exige dramáticamente acudir a algún recurso que logre plasmar en el texto de la obra esta serie de acontecimientos.

Dado el análisis de los anteriores puntos se determinó que como directora de obra y gracias a mi oficio como dramaturga abordara la escritura de la obra cuya propuesta contiene algunos de los textos realizados por los actores-creadores dentro de su proceso creativo, inmersos dentro de una estructura fragmentaria que propone llevar al lector-espectador por un recorrido entre pasadizos e instancias antes que por escenas o actos y donde se indaga de manera poética en la acotación o didascálica como recurso narrativo. Por otra parte el texto propone la nominación de los personajes donde su designación no corresponde a nombres sino más bien a conceptos que determinan el carácter del personaje.

Impacto actual o potencial de los resultados:

1- Uno de los aportes del proyecto es la formulación, construcción y difusión de una obra de teatro original, que nace de la preocupación por el entorno social y contribuye a generación de nuevas propuestas artísticas que enriquecen el teatro colombiano y visibiliza la creación artística de la Universidad de Caldas, con la certeza de dar pasos hacia la búsqueda de la paz y la convivencia desde las miradas del arte.

2- Una contribución al desarrollo de las artes escénicas es la indagación y encuentro de estrategias contemporáneas en el teatro, en cuanto a la utilización del espacio no convencional para la puesta en escena de una obra, lo cual desestabiliza los territorios seguros de la tradición y lleva hacia una reflexión del espectador, el cual a su vez no tiene un papel pasivo durante el espectáculo sino que se hace partícipe del hecho escénico no ya como un simple espectador sino como sujeto y objeto del acontecimiento.

El espacio no convencional no solamente colabora con el extrañamiento de la puesta en escena sino que obliga al público a ampliar su perspectiva sensorial, lo cual le permite hacer múltiples lecturas desde su propio universo, al tiempo que lo induce a tomar una postura reflexiva que no está condicionada por una historia lineal sino por la interpretación personal que cada uno ha hecho sobre aquello que selecciona y organiza a su manera.

La indagación en este tipo de espacio permite plantearse nuevas perspectivas sobre el papel del espectador dentro del teatro y la desestructuración de las prácticas tradicionales, sustituidas en este caso por la estrategia del recorrido o movilización del público por diferentes lugares, hasta finalmente llevar a la crisis la tradición donde el sujeto que ya no es sólo observador realiza de manera activa una práctica simbólica de restitución y debe abandonar el lugar de la ejecución de la obra, omitiendo sin ninguna otra opción el tradicional aplauso final.

Capítulo I Conferencias

3- Es importante señalar como potencia del proyecto la elaboración dramática fruto de procesos creativos que validan el trabajo colectivo de un equipo de creadores y que posibilitan rutas metodológicas diferentes a las tradicionales, en cuanto que el texto dramático deviene luego de la puesta en escena y logra recoger, sistematizar e indagar en la escritura producto del acontecimiento teatral y no viceversa, como tradicionalmente se asume el teatro.

4- Otra aportación significativa en el área lo constituye la contribución que se hace al desarrollo de la dramaturgia nacional a partir de la reinterpretación estética de fenómenos sociales, a través de la indagación de escrituras dramáticas contemporáneas ricas que provoquen en futuros artistas una nueva interpretación.



[Texto](#)

Anexo 1
La Mujer despojada que jamás regresó a su casa



[Texto](#)

Anexo 2
La Madre que busca los restos de su hijo raptados por el hombre
que no puede morir



[Texto](#)

Anexo 3
La Postprimate Andrógina



[Texto](#)

Anexo 4
El hombre que va perdiendo todo



[Texto](#)


Anexo 5
La tumba que conserva en frascos despojos humanos



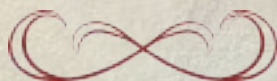

[Texto](#)

Anexo 6
El hombre que no puede morir

[Contenido](#)



**De la Imagen Paradógica
a la Puesta en Escena**



Carlos Julio
Jaime
Colombia

Biografía

Maestro en Arte Dramático. Egresado de la Escuela Nacional de Arte Dramático. Licenciado en Educación con énfasis en Humanidades. Egresado de la Universidad Francisco de Paula Santander.

Especialista en recreación y ecología social. De la Universidad los Libertadores.

Docente Universitario.

38 años de experiencia en el campo de la actuación y la dirección, desarrollando importantes procesos investigativos en obras Colombianas de creación colectiva durante los años 70 y 80, época de auge y consolidación del Nuevo Teatro Colombiano. Siendo Integrante, Director y Actor de Grupos Teatrales, Como el TEAL (Teatro Experimental América Latina), el Teatro Imagen Y Teatro La Carreta de Neiva Huila.

Director y actor del Teatro Quimera Bogotá D.C 1992 a 2004.

Profesor de la Escuela de Arte escénico Perteneciente a la Escuela superior de Artes del Huila en Convenio Instituto huilense de Cultura-Universidad Sur colombiana - Neiva. De 1982- a- 1992.

Coodirector y actor del Teatro Inverso, colectivo de profesores del Departamento de Artes escénicas de La universidad de Caldas, perteneciente al grupo de investigación Teatro Cultura y Sociedad con cuatro obras en repertorio.

Ha participado como actor en cortometrajes como: "Viene para acá", "Vidas de Cartón"

Y "El Cuadro" realizados con alumnos de la Universidad Nacional. Y en el documental animado, "Las niñas de la guerra".

De la Imagen Paradójica a la Puesta en Escena

Docente del área de Teatro en la Secretaria de Educación Distrital, Bogotá D.C 1994 a 2005. Profesor del programa de Artes escénicas de la Universidad del Bosque en las áreas de Actuación,

Teoría de la actuación, Asesoría de dirección y actuación y Taller de dirección. Bogotá

Docente del programa Licenciatura en educación con énfasis en artística de la Universidad Francisco de Paula Santander (Educación a distancia) en las áreas de Artes escénicas, Arte y Cultura, Arte y Comunicación.

Director del Departamento de la Licenciatura en Artes Escénicas con énfasis en teatro de la Universidad de Caldas.

Actualmente es docente en el programa de Artes escénicas de la Universidad de Caldas en las áreas de actuación, dirección, técnica vocal e intensificación.

De la Imagen Paradójica a la Puesta en Escena

Autor: Carlos Julio Jaime*
Colombia

*“La mejor improvisación es la
adecuadamente preparada”*
(Paradoja de la improvisación)

Resumen

El presente artículo trata el proceso de puesta en escena como de la construcción de personajes, durante la elaboración de la obra “RASTROS SIN ROSTRO” producto del proceso de investigación sobre la problemática del desplazamiento forzado en Colombia, proyecto inscrito en la vicerrectora de investigaciones de la universidad de Caldas, cuyo espectáculo fue elaborado bajo la metodología de creación colectiva y realizada por docentes y actores profesionales integrantes del grupo de investigación “Teatro, cultura y sociedad” del Departamento de Artes Escénicas; en donde una de las estrategias metodológicas que se implementó fue la del hallazgo por parte de cada uno de los integrantes de una imagen paradójica que sintetizara el objeto de investigación, y que permitiera abordar la escena desde una lectura polisémica, en la variedad de sentido.

Palabras clave

Imagen, Paradoja, Creación colectiva, Cuerpo, Desplazamiento. Estrategias

Paradoja e imagen

“La fuerza de las paradojas reside en esto, en que no son contradictorias, sino que nos hacen asistir a la génesis de la contradicción. El principio de contradicción se aplica a lo real y a lo posible, pero no a lo imposible de quien deriva, es decir, a las paradojas o, más bien, a lo que representan las paradojas”. (Delleuze, p.59)

Capítulo I Conferencias

Si todo lo que percibimos, de alguna manera se nos presenta como una gran paradoja, debido justamente a esa dualidad con que lo percibimos, siendo nuestros sentidos, los sensores de esa aparente contradicción, y teniendo en cuenta los postulados de la física cuántica, y, específicamente la paradoja cuántica del universo y que es también la formación de quantum los que se comportan como la paradoja del gato de Schrödinger, (a la vez estar vivo y no vivo, para siempre) podemos aseverar por lo tanto que la ciencia y el arte asisten en la actualidad a develar los misterios del mundo que percibimos.

Partir de una imagen paradójica en el proceso de creación de una obra de teatro supone una redundancia en el acontecer escénico, ya que si bien es cierto el teatro funciona a través de un engaño, del espejo; también plantea el eterno problema del ser y del no ser, el de la realidad y la ficción. Es entonces válido recurrir a la imagen como génesis de la creación y dramaturgia, en la búsqueda de lenguajes que contengan la teatralidad requerida para tal fin.

Es así como durante la elaboración de la obra “RASTROS SIN ROSTRO” producto del proceso de investigación sobre la problemática del desplazamiento forzado en Colombia, proyecto inscrito en la vicerrectora de investigaciones de la universidad de Caldas, cuyo espectáculo fue elaborado bajo la metodología de la creación colectiva y realizada por docentes y actores profesionales integrantes del grupo de investigación “Teatro, cultura y sociedad” del Departamento de Artes Escénicas; en donde una de las estrategias metodológicas que se implementó fue la del hallazgo por parte de cada uno de los integrantes de una imagen paradójica que sintetizara el objeto de investigación, y que permitiera abordar la escena desde una lectura polisémica, en la variedad de sentido.

Antecedentes artísticos de imagen paradójica

Grandes maestros de la pintura y escultura universal como Los pintores Escher, Magritte, Dalí etc. han fundamentado su producción

De la Imagen Paradójica a la Puesta en Escena

artística a través de la creación de imágenes paradójicas en donde al parecer se plantean mundos imposibles, imágenes que desafían la realidad tal como la conocemos y que la mente se niega a aceptar por mucho que las contemple. Entre algunas de las otras obsesiones de Escher podemos citar el orden y el caos, lo infinito, las esferas reflectantes y otros temas que podemos encontrar en muchas de sus obras.

En las imágenes siguientes podemos observar dos ejemplos de imágenes imposibles. La primera figura 1 es de Escher y la segunda figura 2 de Magritte.



Fig. 1. "Asalto mortal en el tiempo" Escher



Fig.2. "Las vacaciones de Hegel" Magritte

En el presente trabajo me referiré específicamente a dos imágenes que sirvieron de estrategias para la elaboración tanto de la primera escena como de la escena final de la obra en mención. (La obra consta de 4 pasadizos, cuatro instancias y siete miradas del fenómeno del desplazamiento, en donde seis de los momentos partieron de los mismos parámetros)

La madre que busca los restos de su hijo raptados por el hombre que no puede morir

En primera instancia abordaré el proceso de creación a partir de la imagen provocadora del primer fragmento de la obra imagen 3 "Rastros sin Rostro"



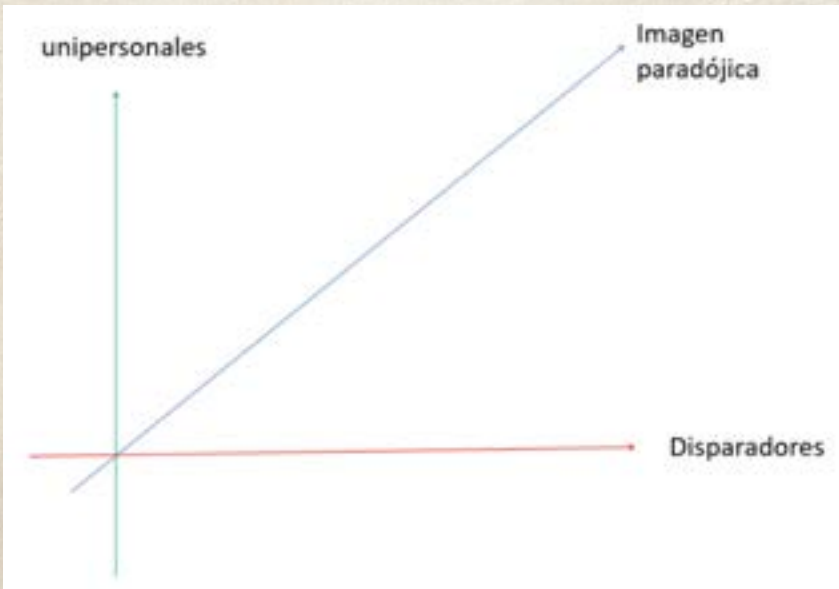
Fig. 3. Imagen paradójica pretexto de la primera escena

Allí como podemos ver se encuentran los fragmentos de la parte inferior de los miembros inferiores de un esqueleto, (huesos de tibia y peroné) al parecer de un niño, que aun lleva puestos los zapatos y las medias, colocados sobre un montón de tierra revolcada.

La imagen nos muestra entonces el qué y el dónde; a lo cual la actriz y a partir del modelo metodológico planteado por la directora

Capítulo I Conferencias

en la búsqueda de elaboración de puesta en escena mediante un esquema a manera de plano cartesiano en donde se cruzaran las indagaciones de carácter socioeconómico del fenómeno del desplazamiento y los materiales y planteamientos estéticos que el colectivo quería abordar. (ESTRATEGIAS, desde lo estético. Y DETONANTES, desde lo socioeconómico), realizaba una primera lectura escénica de la imagen paradójica, y mediante un discurso escénico, da cuerpo y forma al acontecimiento teatral, mediante la presencia y la alegoría de la imagen precedente.



La imagen paradójica también contiene en sí una(s) historia(s), y una o varias lecturas, cuantos observadores sean, de modo que el actor-actriz en el proceso de construcción y teniendo en cuenta que en los procesos de creación colectiva se parte de proponer un tema o una idea que, para los integrantes del grupo, es de su interés y urge explorar teatralmente desde una perspectiva crítica; el partir de una imagen paradójica a la que se le van como agregando los ingredientes obtenidos en la etapa de investigación y durante el tiempo de construcción de la escena y del espectáculo a la vez que

De la Imagen Paradógica a la Puesta en Escena

se revisan archivos, se invita a profesionales ligados a dicho tema, se entrevista posibles testigos o individuos que por alguna razón están involucrados en la problemática a trabajar sobre el escenario. Y es a partir de toda esta documentación que se comienza a construir la trama y el montaje y en donde puede darse el proceso de metamorfosis de esa imagen que en principio se presenta estática y que va a cobrar vida en la escena con la presencia del actor-actriz.

En palabras de la actriz encargada de elaborar la dramaturgia y propuesta escénica:

“Comenzar a bordar esta historia dándole forma circular, el ciclo que remite a la vida misma, a la muerte, esa esfera que atrapa y que a veces nos deja sin salida. Desde las primeras improvisaciones la idea era tejer en el círculo la vida de los personajes, se comenzó con un círculo blanco que dejara ver las huellas por donde la madre transitara, pero no funcionó. Después se hizo el círculo con hojas secas y tierra. Este fue el comienzo para dibujar ese espacio que remitiera al origen, la tierra, el olor a monte, los pies embarrados, el agua, los elementos que son necesarios para continuar con la supervivencia en este mundo. Ya se tenía el espacio del personaje ahora se tendría que revestir ese universo con objetos que narraran la historia, y fue así como indagando llegué al más importante hallazgo para mí en este trabajo: La imagen que ayudó a concretar las bases para elaborar la propuesta, el hecho de ver unos huesitos llenos de tierra con sus medias puestas y unas zapatillas de escuela fue el disparador que generó en mí todas las sensaciones y emociones para querer contar esta historia. Pensé entonces en el niño que se pierde en el monte y al que la madre jamás encontrará. Por este motivo quería dejar un rastro de mí, por ello pensé en el Ritual de restitución a partir de objetos héroe que tienen gran significado en mi vida como los son mis recuerdos de infancia: mis fotos, mi primer babero, mi primera camisa, un mechón de pelo. Otros como una pulsera para el mal de ojo que cobra gran importancia pues

Capítulo I Conferencias

es con la que la madre protege a su hijo de todo mal. El llanto, el lamento, la sensación de impotencia ante esta situación, es el reflejo de un personaje mítico en nuestra cultura: La llorona, esta mujer que busca desesperadamente a su hijo, así como Libia, alma en pena que divaga por los recodos de un espacio que le es ajeno e indiferente, solo es dueña de su pena, de su pesar que la acompañará por el resto de su vida.”

“¿Cómo sentir esto si jamás he pasado por una situación de esas? ¿Cómo angustiarme por mi hijo perdido si jamás he tenido hijos?” La paradoja del actor –actriz



Fig. 4. La madre que busca los restos de su hijo raptados por el hombre que no puede morir

“El cuerpo adopta su postura, es un nuevo balanceo entre el querer ser y dejar de ser, es despertar a emociones y sensaciones únicas, es una voz que canta, que arrulla, que cambia su acento, su entonación, es la voz de esas mujeres que quieren gritar

De la Imagen Paradójica a la Puesta en Escena

que existen en un mundo que no las conoce, en un mundo que desconoce su mundo.” (Alexa Vinasco, actriz del proyecto)

La imagen fue el mayor detonante para la escena, pues generó una serie de sensaciones y emociones que dieron el punto de fuga para elaborar el texto, las imágenes, las acciones y la parte musical.



Fig.5. Altar de ofrenda de la madre a los restos de su hijo

“Lo paradójico es que aún se conserva algo de esa vida en esas medias y zapatos llenos de tierra, la vida enterrada, una vida sin carne, una vida sin vida... es el paso que ya no recorre los caminos, pero que en el camino se encuentran los pasos mutilados de un alguien, los fragmentos de unos pies que cuentan ahora con un rumbo fijo: La soledad y la muerte.”

El hombre que va perdiendo todo

El proceso de elaboración del personaje **El hombre que va perdiendo todo**, en la puesta en escena de la obra **RASTROS SIN**

Capítulo I Conferencias

ROSTRO, pasó por varias etapas; desde la incertidumbre y el caos. Aparecieron todos los interrogantes venidos al caso: qué hacer, cómo hacerlo y desde que perspectivas se abordaría el trabajo de creación del personaje.

Al sugerirse partir de una imagen paradójica que tuviera que ver con el fenómeno del desplazamiento y fue así como indagando apareció una foto en donde se ve una gran inundación que arrasa con todo y los damnificados tratando de salvar sus pertenencias. Aparece un hombre en una inundación con el agua a la cintura tratando de salvar un bidón de agua limpia, clara y pura sobre sus hombros.



Fig. 6. Imagen paradójica, pretexto para el hombre que va perdiendo todo.

Esta imagen provocadora, sugirió entonces inquirir los mecanismos de transposición de una foto fija, estática a una imagen

en movimiento, lo que llevó a inspeccionar los planteamientos expuestos por Ileana Diéguez Caballero sobre los escenarios liminales donde reseña la incorporación de técnicas de fragmentación, caos y desequilibrio en el trabajo con la presencia. “La liminalidad, es una situación de margen, de existencia alternativa en los límites... en donde participan decisivamente el lenguaje poético y la dimensión simbólica” (Diéguez, 2007).

Quedaba entonces cruzar esta estrategia con un detonante que tuviera que ver con las voces de memoria y realidad de la problemática, y allí aparecieron varias alternativas: Contar una historia, exponer algún testimonio o exponer la escena a niveles poéticos.

Fue como apareció entonces la referencia mitológica del mohán, personaje legendario de la región del Magdalena. Mosco embaucador, con sus palabras logra convencer a las mujeres. Vive en una caverna a donde las lleva y ellas quedan encantadas con el oro que allí posee y transforma a las mujeres en muñecas de oro, luego las coloca en un cofre. Los pescadores deben llevarle tabaco y sal para ofrecerle a cambio de no correr el riesgo que les enrede las redes y anzuelos no logrando pescar.

Siendo este personaje la leyenda más conocida de las riveras del río Magdalena, río que ha visto correr gran parte de la violencia fratricida de nuestro país en los últimos 60 años, a dónde han ido a parar los cuerpos de miles de muertos producto de la misma violencia, (en la década de los años 60 del siglo pasado se produjo una película denominada “El río de las tumbas” en donde se hablaba de los muertos que echaban al río para evitar que se supiera de donde y de quien había sido el asesinato)

Ya con estos elementos de partida se fueron aclarando los derroteros a seguir.

Capítulo I Conferencias

El siguiente paso fue entonces crear el material poético, hecho que se fue dando a medida que se indagaba ya en el escenario el desarrollo de la imagen paradójica.



Fig. 7. El hombre que va perdiendo todo.

El resultado de dicho proceso es entonces la imagen de un hombre desnudo parado sobre un bidón lleno de agua clara y limpia rodeado de escombros, cuerpos humanos, y bolsas de desecho, leyendo apartes del apocalipsis y realizando rituales en un galimatías repetitivo, como conjuro de la desolación y el abandono.

Siendo que la imagen paradójica contiene la contradicción en sí misma. Contradicción que no implica necesariamente un conflicto sino más bien un movimiento dialéctico, o como lo plantea Nietzsche, se ponen de manifiesto dos fuerzas desiguales (no necesariamente contrarias) aparecen entonces un mundo de posibilidades de sentido al trabajar sobre la imagen paradójica.

En este proceso se va generando como lo plantea Gilles Deleuze, el juego del sentido y el sinsentido, un caoscosmos, en donde el sentido es una entidad inexistente que tiene relaciones muy particulares con el sinsentido.

○ como en la pintura zen sumi.e en donde hay un elemento que la caracteriza como es el vacío, vacío no como “nada” sino como forma de sí mismo, con la misma autonomía y elocuencia de la forma. Y a la vez este vacío es quien permite a la forma ser de un modo pleno (del mismo modo que la “utilidad de un cuenco está en el hecho de ser vacío”)

Espectadores expresando su percepción

Para concluir retomaré dos comentarios alusivos al cuadro en mención de dos espectadores:

“...la relación textual y simbólica de la obra con el texto Bíblico del apocalipsis Versículo 8 “yo soy el alfa y el omega, el principio y el fin, dice el señor, el que es y que era y que ha de venir, el todo poderoso” en este orden jerárquico del cual hablaba este acto anuncia el final de la obra, pero no el final de este apocalipsis, Nuestra realidad. Pero también me remite al esquema de una dramaturgia posdramática que lleva a un texto puesto en escena fragmentado que no busca integrar todas las piezas. El que las une es el visitante.

En este orden de ideas, la búsqueda estética de la obra busca la interacción y la utilización de elementos funcionales que facilitan el desplazamiento, apropiándose del espacio y conectando los espacios ficcionales y escénicos para lograr cumplir con los niveles sintácticos y semánticos en este acto comunicativo relación actor- espectador.” (Simón Marín, Egresado de la Licenciatura en artes escénicas de la Universidad de Caldas)

“Finalmente aparece el iluminado, principio y fin, alfa y omega. Es el rey entre las basuras, el anacoreta cósmico, Dios y Diablo a la vez,

Capítulo I Conferencias

el que anuncia el fin pero se constituye en principio. Es el personaje que más dice, sin decir nada. Parapetado en la cima de un botellón enuncia un galimatías fundacional del paraíso y del infierno, hace de trabalenguas y destrueques anatemas proféticos. Es un personaje en la desnudez y la soledad del delirio, pero también de la máxima lucidez, es un hereje de los textos bíblicos, porque tiene la energía de crear sus propios valores, es la figura aterradora de un loco profeta que anuncia una nueva era, una nueva palabra en la poética del desciframiento. Es el rey alucinado, conquistador de su propio trono, único habitante de su místico palacio, figura mítica que trae la terrible noticia, forma insólita e inesperada que anuncia entre aterrado y estertóreo un nuevo desorden, que aboga por un espectador sensible y reflexivo, que tiene que saber de si mismo para saber que pasa afuera y cual es el mundo que vivimos y como nos instalamos en él. Este personaje final es una sabia conclusión de la obra, donde está contenida toda, como un misterio por resolver, donde soy importante como espectador y como arquitecto de un mundo determinado por otros” (Rubén Darío Zuluaga, profesor y crítico teatral)

Bibliografía

DIEGUEZ Caballero, Ileana. Escenarios Liminales. Teatralidades, performances y política. 1ª ed. Buenos Aires: Atuel, 2007

HOFSTADTER, Douglas R. Gödel, Escher, Bach. Un eterno y grácil bucle. Fabula Tusquets editores. España, 2007

LÓGICA DEL SENTIDO. Guilles Deleuze. Traducción de Miguel Morey Edición Electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.


MAILLARD, Chantal. La sabiduría como estética china: Confucianismo, taoísmo y budismo. Ediciones AKAL .Madrid , 1995.

La paradoja en la ciencia y el arte
www.ehu.es/~mtwmastm/mmachoULL.pdf
Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat

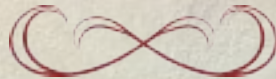

Enlaces

http://www.google.com.co/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q=imagenes+paradojicas+de+escher#hl=es&sugexp=frgbl&gs_nf=1&pq=imagenes%20paradojicas%20de%20escher&cp=8&gs_id=3&xhr=t&q=imagenes+escher&p=sclient=psy-ab&oq=imagenes+escher&aq=0&aqi=g1g-v3&aql=&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=6aa276ed6d668ebf&biw=1366&bih=667

<http://pensaryconocer.blogspot.com/2011/04/el-futuro-vendra-manana.html>



Los Griegos y el Teatro Actual



Carlos Alberto
Sánchez Quintero
Colombia

Biografía

Carlos Alberto Sánchez Quintero. Profesor de Artes Escénicas y Literatura del Proyecto Curricular LEA. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director Artístico de La Esfinge, Teatro de Ilusiones. Director de la Revista Cultural “Creadores”. Director de la Casa de la Cultura de Usaquén. Maestro en Arte Dramático. ENAD. Investigador del Grupo de Investigación INTERTEXTO. Coordinador Del Semillero de Investigación: La Imagen Escénica en el proceso del Montaje Teatral. Investigador principal del proyecto de dramaturgia y montaje de Yo, Roa Sierra. CIDC. U. Distrital. Actor, director de teatro y dramaturgo. Beca de Creación en Arte Dramático Guatimoc o la caída de un Imperio. COLCULTURA-1994. Premio Distrital de Dramaturgia El revendedor shakesperiano. IDCT-1996. Primer Lugar Premio Desfile Metropolitano de Comparsas Bogotanas. El Triunfo de la muerte alegre. IDCT-2004. Premio Estímulos a la creación Los Farsantes. SCRD. 2008. Premio a la creación. Celebración Bicentenario de la Independencia. Cuadros vivos sobre La Pola. SCRD. 2010. Premio dramaturgia programa Amor por Bogotá. El Parque de la dicha. SCRD.2011. Publicaciones: Coautor de Palabras, diálogos y sueños de La Esfinge. Bogotá. Ministerio de Cultura. 2010. Autor de: Teatro de los 70s. Ministerio de Cultura. Bogotá. 2011. Teatro Para Niños. Idartes. SCRD. Bogotá. 2011. Teatro de los 80s. Ministerio de Cultura. Proyecto Editorial. La Esfinge, dramaturgia para el teatro colombiano. Yo, Roa Sierra. CIDC. U. Distrital. Las hadas madrinas no van a las escuelas del sur. (Libro de relatos) Proyecto Editorial La Esfinge. En preparación: Teatro de los 90s- Ministerio de Cultura. Proyecto Editorial La Esfinge.

Los Griegos y el Teatro Actual

Por Carlos Alberto Sánchez Quintero
Colombia

Quizás uno de los asuntos más importantes relacionados con el teatro griego es el hecho de que los atenienses gastaron más plata en los festivales dramáticos que en la guerra, de ahí que el auge del teatro coincida precisamente con su mejor momento político; es decir con el desarrollo del pensamiento democrático. Es en ese sentido que he sido socorrido por las bondades de los primeros y más grandes dramaturgos occidentales de que tengamos noticias, porque el teatro clásico, - y cuando algo adquiere ese adjetivo es precisamente porque sus temas, sus argumentos, y la forma como enfrentaron sus conflictos dejaron tan grandes enseñanzas a la posteridad- cuando nos habla, lo hace con esa autoridad que pareciera que se refieran a nuestros propios conflictos.

En mi experiencia como director de teatro, pero sobre todo como profesor de artes escénicas, he acudido a la dramaturgia griega en el convencimiento de que en lo fundamental *debemos formarnos en lo clásico e informarnos en lo moderno...o en lo posmoderno, ¡Como quieran!*

Así, volvemos al teatro griego con la certeza de que los grandes mitos son los que han generado las más diversas alternativas ideológicas y estéticas; y sobre esos mitos estamos embarcados desde hace algo más de 2.500 años. Por tanto se vuelve al teatro griego en la seguridad de un conocimiento profundo, un teatro intemporal y permanente, un lenguaje de todos los tiempos. Tan es así que ha queda claro que las fuentes de conocimiento fueron las tragedias antes que la ciencia y la lógica. Esa es la validez y la impronta de la reflexión trágica. (Adrados, 1999. P, 11)

El Teatro griego: Una propuesta pedagógica y social

El teatro griego desde un principio se constituyó como un

Capítulo I Conferencias

proyecto educativo, no es sino observar que en el proceso de desprendimiento del actor (alguien mejor preparado para hablar) de la masa coral para explicar de manera más adecuada al espectador los temas más densos de sus historia y de sus mitos, se refleja de alguna manera ese afán pedagógico.

A la par con lo pedagógico el teatro tenía una clara función social y las representaciones estaban vinculadas a la fiesta y a la conmemoración religiosa. Los ritos metamorfoseados en teatro, se constituyen en un instrumento esencial de la cultura popular. Toda la sociedad participaba en su organización. La polis pagaba a los actores, y los ciudadanos más adinerados se encargaban del coro; y para que todos pudieran intervenir, la polis instituyó el *theorikón*, una especie de subvención para que los ciudadanos de estrato 0, 1 y 2 de la época, pudieran asistir al espectáculo sin pagar. Los asistentes por tanto, participaban de esa democratización de la cultura que cubría a todos los grupos sociales de la ciudad: Artistas e intelectuales, trabajadores, asalariados, burócratas, pero también grupos enmarcados en cierta marginalidad, y esta era su única posibilidad de acceder a los eventos artísticos y culturales que ofertaba la polis. (Guerra. 2005. P, 32)

Al comienzo de la década de los 90s del siglo pasado, lideré un proyecto con un marcado enfoque pedagógico llamado "*Hablemos de teatro*", cuyo propósito era proponer una suerte de didáctica de las artes escénicas, empezando por poner en escena la obras cimeras de la dramaturgia universal. El primer experimento de dicho proyecto consistió en la versión dramatúrgica y el montaje de *Edipo Rey* de Sófocles, que en la versión teatral del grupo se denominó *Edipo Fundamental*.

La idea que soportó esta versión, no era una simple adaptación o simplificación de la obra de Sófocles, sino una recreación a partir de dicho texto, o lo que hoy han dado en llamar los estudiosos del hecho teatral una *Re visitación* de la dramaturgia clásica griega; en

el pretendido de volver el tema más atractivo para un público que, se nos antojaba, había perdido el interés por la demanda de estas obras y que por consiguiente habían quedado reducidas al estudio y al examen de estudiosos y especialistas con una formación teatral exigente.

El experimento funcionó y se convirtió en uno de los montajes con más público en el repertorio del Teatro Quimera en 1993, llegando a realizar de manera inverosímil hasta tres funciones diarias, porque los estudiantes de los colegios de bachillerato y de diferentes universidades encontraron en esta versión una manera adecuada de aproximarse al teatro en general, y en particular a la dramaturgia clásica. Hasta los críticos más encopetados, pese a sus reservas, recibieron la obra, y destacaron su importancia en el contexto de la realidad teatral del teatro colombiano por aquel entonces.

Aceptando la validez del hecho que para principiantes y estudiantes de bachillerato, tanto las novelas clásicas, como la literatura dramática, han de ser abreviadas, suprimiendo los pasajes menos significativos para la comprensión de la obra, la versión de Carlos Alberto Sánchez Q, conserva la huella de un trabajo cuidadoso, emprendido con rigor a la vista de este propósito. El fin primordial de esta puesta en escena no es ya aquel que para Aristóteles enuncia en la Poética: sencillamente aquí se ha querido señalar, en el tiempo en el que la tragedia se desarrolla, la manera como fueron sucediendo los episodios dramáticos utilizados por el autor (Pulecio. 1993)

El montaje fue concebido, quizás de manera inconsciente, bajo la óptica de la *hibridación*, aspecto que va a caracterizar la puesta en escena en el contexto de la posmodernidad, y en él se hilvanaban, y en cierta medida se yuxtaponían los lenguajes propios de las artes visuales, la danza teatro, la música, compuesta especialmente para la obra, lo claramente narrativo y el uso recurrente de una suerte de didascalías, que a su vez fungían como efectos de distanciamiento,

Capítulo I Conferencias

no en el sentido clásico de los *Verfremdung Effeks*, brechtianos, sino en un sentido más amplio, cuyo propósito sin lugar a dudas tenían que ver más con la didáctica que proponíamos.

En este sentido la crítica de Pulecio continúa dirigiéndose fundamentalmente sobre este tópico:

Sin duda, el montaje de Sánchez fue concebido con un propósito pedagógico: Divulgar la tragedia griega en un ámbito teatral, pero lejos de las pretensiones, que sobrepasan las posibilidades de un grupo experimental, de poner en escena Edipo Rey, dentro de los exigentes parámetros del gran teatro clásico. El hecho de interrumpir el curso de la acción, para enfatizar o explicar los sucesos, crea el efecto de distanciamiento, es cierto, y ese procedimiento en gran medida limita la identificación del público con la tragedia (Pulecio. 1993)

Y este era realmente el propósito de la nueva versión dramatúrgica y de su puesta en escena: evitar en lo sumo la identificación del público con la tragedia, ahorrándonos de paso la consabida *Catarsis* consustancial en el enfoque aristotélico, de suerte que en un determinado momento se lograban conciliar dos grandes concepciones a cerca del oficio teatral: La visión aristotélica, contenida en la versión original de Sófocles, de quien Aristóteles planteaba no como una tragedia, sino como La Tragedia , y un acercamiento al teatro Épico de Bertold Brecht. (Pulecio. 1993)

Años después, ya con *La Esfinge, Teatro de Ilusiones*, retomamos la idea de la didáctica, y emprendimos un proyecto más ambicioso: realizar un montaje en el que estuvieran involucrados todos los elementos característicos y distintivos de la dramaturgia clásica griega. Ese proyecto se materializó en la Escritura y puesta en escena de la obra: *Dionisiaca, teatro del llanto y de la risa*, en donde, además de adentrarnos en algunos aspectos de la mitología y de la historia del teatro, se seleccionaron textos paradigmáticos de las principales obras de Esquilo, Sófocles, Eurípides y de Aristófanes. Este trabajo

le valió a *la Esfinge*, mucho reconocimiento, y el otorgamiento del Premio a Proyectos de Montaje del Programa Distrital de Apoyos Concertados IDCT. 2009.

Con este montaje volvíamos a indagar en esos temas que habían quedado pendientes en el viejo proyecto pedagógico “*Hablemos de teatro*”, como era el análisis del teatro griego en los términos del legado de la cultura que para los griegos fue el descubrimiento de la comunidad del destino, el hábito de la discusión colectiva, la capacidad política para abordar el conflicto: Individuo – sociedad, a través de una modulación espiritual muy rica, del dialogo: la dialéctica autor – actor y espectador, de la capacidad de divertirse, en el sentido de auto separarse, elementos claves de la representación teatral como acto de comunidad, y que registraría el primer gesto de liberación ideológica.

Retomaríamos el enfoque del teatro griego como el desarrollo de una ceremonia sagrada y un proyecto educativo para el estado; todo esto enmarcado como la lucha entre la lírica coral y el teatro, que se decidió en el siglo V a favor de la palabra actuada. En consecuencia la gran hora del teatro griego fue la hora de los actores, y en eso radica también su actualidad, y para ello solo se requirió de tres actores. *El teatro griego era la palabra: cuando los autores se convirtieron en directores la poesía abrió las puertas al teatro.* (López Férez. 1988. P, 82)

La representación de tragedias tuvo su mayor esplendor en el siglo V a.C. Las obras se representaban en festivales dramáticos, en los que el público asistía masivamente a estas funciones y un jurado elegido de manera democrática, concedía premios a los mejores poetas dramáticos. La tragedia clásica estaba escrita en verso, con partes dialogadas, cantadas y danzadas, pero en todas ellas se cumplía la función esencial del coro, cual es comentar las peripecias de los protagonistas, replicarlos, hacer énfasis en las ideas fundamentales y convertirse en el vivo representante del sentir colectivo. Los tres

Capítulo I Conferencias

autores de tragedias más emblemáticas, y de quienes en hora buena se conservan algunas de sus obras son: Esquilo, Sófocles y Eurípides.

Ahora, la Comedia a pesar de compartir algunas de las características de la tragedia, difiere de ella en varios aspectos. Sus temas no son trascendentales, ahora, sus personajes ya no son heroicos, es decir, reyes ni dioses; y su propósito fundamental es divertir y propiciar una crítica severa sobre algunos aspectos de la sociedad de su tiempo, temas tratados que adquieren cierta relevancia: los militares, los políticos, la justicia. Así, la comedia, por lo general no suele basarse en un episodio mítico, sino en una aventura fantástica y protagonizada por un una especie de antehéroe, por demás muy ingenioso. (Díaz Tejera 1989)


Lamentablemente sólo se han conservado comedias de la época clásica, y particularmente de Aristófanes (445-386 a.C.). En él prevalece lo grotesco, la fantasía carnavalesca, el humor despiadado, la parodia, y la bufonada.

En nuestra versión nos interesaba develar la forma como el teatro, entabló con la sociedad una suerte de trueque al devolverle lo que había aprendido influyendo a través de sus contenidos a todos los sustratos socioculturales. El teatro no escapó a la transición del mito al logos griego. Las nuevas visiones y los nuevos enfoques ideológicos hicieron que el teatro ganara en complejidad discursiva y, como en otras disciplinas, para el beneficio de todos, se convirtió en una actividad tan fascinante enmarcada dentro de lo que hoy se extiende a todas las artes escénicas.


A manera de conclusión, las palabras de Yury de J. Ferrer, a propósito de la puesta en escena de la obra:

Dionisiaca, teatro del llanto y de la risa, la pieza múltiple que La Esfinge, teatro de ilusiones entrega al público, recorre personajes, hechos y mitos que, pese a ser Leit Motiv del imaginario occidental,

adquieren en el contexto de la obra una dimensión didáctica (No es pecado relacionar esta palabra con el teatro en particular y con el arte en general) en su más creativa dimensión: aquella de la refundición que libremente puede generar un dramaturgo, a partir del ejercicio colectivo de creación, dinámica que recoge intencionalidades y apuestas sobre referentes que, como estos, subsisten aparentemente inalterables en el tiempo (Ferrer. 2010. P, 110.)



Capítulo II
Mesa Uno
Prácticas Situadas
de la Educación Artística



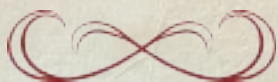
Contenido

Entrefomas	<u>126</u>
La Compañía de Teatro Escolar de la Escuela Secundaria 177 “Coyolxauhqui” en las Emisiones XXXIII y XXXIV de la Muestra Teatral de Secundarias a Escena en el Distrito Federal (D.F.), México. Una experiencia de Educación Artística entre los Años 2012 y 2014.	<u>140</u>
“Sha yin ha”, Indagación y Creación con Ojos Infantiles	<u>158</u>
Talleres de Expresión Creativa Experiencias en Comunidades en Rehabilitación	<u>198</u>
Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística “SILEA”: aciertos y desafíos.	<u>218</u>
Abordagem da História da Arte nos Diferentes Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II	<u>234</u>
Aportes a la Construcción de una Cultura de Paz a través de la Danza, el Caso de la Comunidad Veleña de Santander.	<u>252</u>
Espontaneidad, una Alternativa en la Exploración Literaria.	<u>262</u>
Diagnostico de la Competencia Interpretativa en las Prácticas de la Educación Artística	<u>278</u>
Investigar la Práctica: Narrativas Culturales en Educación Artística desde un Contexto Universitario	<u>300</u>
Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Multiespacio Taller Create	<u>324</u>
Análisis y Reflexión de las Prácticas Pedagógicas de Diafragma Teatro	<u>346</u>
La Música Popular como Pretexto en Construcción de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar; Experiencias de Prácticas de Música/Teatro en las Escuelas Públicas.	<u>354</u>

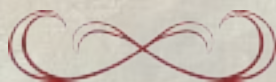
Narrativas Contemporáneas, Prácticas Artísticas y Configuración de la Subjetividad en Jóvenes: La Experiencia en la IED Nueva Delhi.	<u>376</u>
La Interpretación de la Cultura Visual como Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística	<u>392</u>
Cómo trabaja el Colectivo CRaE en Bogotá en Busca de Docentes Artistas como Sujetos de Estudio para Observar su Creatividad y Emprendimiento Pedagógico	<u>408</u>
A Mediação como (Dilatação da) Experiência Estética	<u>444</u>
La Expresión Plástica con Sentido y Significado en Mafalda desde las Experiencias y Exploraciones en los Espacios Habitados	<u>460</u>



Entreformas



Carlos Fernando
Castañeda Ramírez
Colombia



Kelly Yizeth
González Mora
Colombia

Biografía

Kelly González Mora y Calos Castañeda

Ambos de origen Bogotano se conocen haciendo práctica pedagógica en la Biblioteca El TINTAL Manuel Zapata Olivella. en el programa leo con mi bebé, desde allí se consolida el quipo ENTREFORMAS, desarrollando practicas con los agentes educativos que acompañan a la primera infancia desde el reconocimiento de su dimensión lúdica para hacer de ellos un ejercicio efectivo desde la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en diseño de Proyectos educativos Institucionales y no convencionales, aplicando diversos procedimientos propios del arte contemporáneo, haciendo de este un lenguaje de conocimiento, expresión y emoción.

Carlos es Maestro en Artes Plásticas de la Universidad Distrital, Especialista en Educación con énfasis en Artes de la Universidad de los Andes. Técnico superior en educación infantil del “PROGRAMA DE FORMACION EN EDUCACION INFANTIL PARA LA REGION DE IBEROAMERICA: El juego y su metodología” y actualmente se desempeña como docente universitario.

Kelly es docente en formación de último semestre de licenciatura en educación preescolar ha participado en el acompañamiento pedagógico en diferentes escenarios convencionales y no convencionales, hace parte del semillero de investigación de la Unimonserate que desde el tópico de educación y arte se ha propuesto analizar experiencias pedagógico artísticas para entender la importancia de generar experiencias artísticas para los niños y niñas de educación inicial.

Han participado en la construcción de ponencias nacionales e internacionales (Argentina, Cuba y en la Universidad de San Buenaventura en la ciudad de Bogotá Colombia. Así mismo diseñan giras académicas a Chile y Argentina 2013 y 2014 respectivamente

socializando diferentes experiencias de practica artístico pedagógicas con pares académicos en instituciones de estos países.

Coordinaron una propuesta artística en la academia de Artes Guerrero en la fundación Arte sin fronteras “Mi Museo Mi Memoria” con población con capacidades especiales 2015 logrando el reconocimiento de estos seres dentro del contexto académico “formadores de formadores”. Actualmente desarrollan una propuesta de asesoramiento a instituciones interesadas en la construcción de nuevos espacios curriculares, donde el arte y la pedagogía sean la base del proceso educativo.

Título del trabajo **Entreformas**

Carlos Fernando Castañeda Ramírez
carlos.castaneda@iberoamericana.edu.co
carcas2012@hotmail.com

Corporación Universitaria Iberoamericana
Kelly Yizeth González Mora
gkelly909@gmail.com kgonzales@unimonserrate.edu.co
Unimonserrate (Estudiante)
Colombia

Resumen

Este escrito tiene como propósito hacer una breve presentación respecto a las experiencias en educación artística durante nuestra movilidad pedagógica, en prácticas con primera infancia y docentes en formación en la ciudad de Bogotá, Colombia, acompañando desde las diferentes manifestaciones del arte contemporáneo y sus posibilidades, el complejo contexto de aprendizaje y enseñanza que caracterizan nuestro país.

Entreformas presenta las experiencias pedagógicas en los diferentes contextos educativos que se acompañaron durante el año académico 2014 y 2015, documentado las formas de circular el arte por los distintos escenarios, donde estudiantes y docentes transitan. Esto nos ha permitido reconocer la situación del arte en la educación como incierta, en cuanto a los conocimientos artísticos adquiridos, los beneficios que trae para el desarrollo del ser humano y su posibilidad de aplicarlos asertivamente en los diferentes contextos.

Vemos que la adquisición de conocimientos artísticos no solamente debe ser entendida como el recaudo de técnicas y procedimientos, según la etapa o nivel en el que se encuentre el niño y la niña o el docente de acompañamiento. Por el contrario, en esta época globalizada, donde el conocimiento es la principal herramienta que se requiere afinar, para que el futuro profesional pueda

desempeñarse en el ámbito que este elija, de manera analítica, pero sobre todo sensible, pensamos que mucho de esto depende de la armonía entre conocimientos, técnicas y habilidades, por un lado, y de la imaginación, creatividad sentimiento e intuición por el otro.

Introducción

Consideramos que es deber del docente involucrar a sus estudiantes con su propio aprendizaje, de manera que este se reconozca y destaque la individualidad de cada uno de ellos, llevándolos a que puedan encontrar por sí mismos la forma de acceder a una educación continua y autónoma. Partimos de lo anterior para evidenciar como la educación artística permite al individuo desarrollar sus habilidades innatas, desde el uso sensible de técnicas y materiales que le ayudarán a detectar lo que éste necesita aprender desde su cotidianidad, para así, buscar las mejores alternativas de solución y llegar a tomar las decisiones más acertadas según la circunstancias del contexto.

Cuando trabajamos desde el arte se producen interesantes fenómenos en la conducta del ser y lo más sorprendente es que esto no se limita al ámbito de la escuela, sino que, por el contrario, permea la vida del niño y la niña, ya que posibilita una relación de igual a igual entre maestro y estudiante, logrando que el estudiante se convierta en partícipe activo de su proceso de aprendizaje y desarrolle de este modo, actividades provechosas y significativas.

Desarrollo

Desde las prácticas educativas que acompañamos, en espacios convencionales y no convencionales, observamos cómo el arte, en sus múltiples expresiones, posibilita en los niños y las niñas la capacidad de crear, experimentar, analizar y reflexionar, haciéndolos conscientes del papel que éste tiene para la vida, ya que al hacer arte, estamos enlazando los requerimientos que la sociedad actual exige, otorgando a los niños y niñas un papel decisivo y protagónico como nunca antes se les había dado, y al mismo tiempo

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

posibilitando que se reconozcan como seres que portan una estética construida desde su historia personal; esto gracias a que el arte como medio de comunicación poli sensorial implica procesos de construcción, cuya intención no es otra, que expresar la estética con la que cada quien percibe el mundo que le rodea.

Una de las demandas de nuestro sistema educativo es la formación holística del ser, o como lo encontramos en los lineamientos pedagógicos curriculares para la primera infancia de la Secretaría de Educación del distrito en Bogotá: “desarrollo integral”, de manera que el niño y la niña pueda transformar la sociedad de manera positiva. Pensamos que es desde allí donde la escuela debe pararse para trabajar con lo que el arte sugiere, propiciando hacer “click” (Llamamos “click” al acto de darse cuenta). Por esta razón, entendemos la enseñanza artística, como potencial pedagógico, ya que promueve aprendizajes paulatinos, partido de significados adquiridos en la experiencia y retornando a la misma, desde el acto creativo. De este modo alejarnos de la idea que tradicionalmente nos fue implantada “El arte como uso meramente técnico o manual”.

No desconocemos que ha existido una distancia entre pedagogía y arte, dada por la escasa formación en pedagogía por parte de los artistas que se dedican a la enseñanza o por la escasa experiencia artística de quienes se han formado como pedagogos, y que recurren al arte como una herramienta en el aula. Es importante que después de presentar este dilema cuestionemos la idea de educación no solo como un conjunto de prácticas intencionadas que buscan que el niño y la niña, a partir de esta experiencia construyan conocimiento, es allí donde entra el papel del arte, como posibilitador, que provoca esa construcción del conocimiento. Claro está, no siempre se piensa así, y es que si lo analizamos bien, tendríamos que hacer un paralelo entre la enseñanza del arte y enseñanza desde el arte; la primera nos presenta técnicas y procedimientos propios de la historia del arte que propicia el acercamiento a obras de arte conocidas, a experiencias contemplativas y teóricas.

Desde esta perspectiva podemos reconocer que el sentido que se le da a las artes es más técnico e imitable, lo cual consideramos importante, pero en el caso de la enseñanza desde el arte implica la relación del ánimo, la intuición y la vivencia, como eje de desarrollo del saber.

El reto que deben asumir los docentes en la contemporaneidad, requiere de re-orientación en sus acciones educativas, donde se le dé un papel protagónico al arte como experiencia viva y cotidiana, se requiere de maestros conscientes de la habitabilidad del arte en cada uno de nosotros, es decir, que está tanto en el niño y la niña, como en el adulto que los acompaña, procurando enriquecer su dimensión estética desde el contacto con experiencias que le signifiquen un grado de emoción capaz de lograr dicho "CLIK". Sabemos que para esto se requiere de un proceso de sensibilización y percepción del contexto, que permita expresar sentimientos, bien sea por medio gestual, verbal, corporal, plástico etc, con el fin de transformar y resolver problemas en su medio, y así transmitir a otras personas sus emociones.

Sabemos que las sociedades con mayores logros, son aquellas donde el interés por el arte es más alto, y es por qué le proporcionan al ciudadano desde muy temprana edad múltiples experiencias para aproximarle a él, eso nos hace pensar, que desde la escuela se debe propiciar el contacto cultural, para que a su vez los niños y las niñas interpreten y representen mediante formas plásticas sus emociones. Es por esto que consideramos de gran importancia identificar las concepciones que traen los estudiantes para así acompañar dicho reconocimiento en su aplicabilidad en espacios convencionales y no convencionales y de este modo, favorecer su accionar pedagógico.

Por lo anterior, resulta válido proponer que el arte es en sí mismo, una vía al aprendizaje, ya que propicia entrar en relación estética con el campo educativo, permitiendo que los niños y niñas reconozcan el momento histórico desde el cual desea desenvolverse, para así

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

tomar conciencia de lo que registran sus sentidos, pasando así, de una actitud pasiva o de aceptación, a una de animación activa desde su bio-ritmo emocional propio de la infancia.

Acompañamos una pedagogía orientada desde el ser, hacia la realidad que este crea, basándonos en una visión holística del hombre y del mundo, fundamentada en un conocimiento científico y espiritual, que desde una concepción humanista promueve la relación maestro-estudiante, basada en el amor y la libertad.” (Cárdenas Vásquez, 2013). Es así como reconocemos que la educación debe apuntar al desarrollo integral del ser, y qué mejor que desde el arte como forma de expresión y comunicación, que posibilita la resignificación de las experiencias, en productos visibles, que evidencian la relación entre arte y pedagogía, enriqueciendo mutuamente estos saberes. Entendemos que el arte contribuye a la construcción del sujeto, ya que desde su práctica, éste llega a comprender y a dar sentido a su realidad, haciendo explícita esa mirada a la comunidad que sabemos posee la dimensión artística, aunque no sea del todo consciente de esta habitabilidad. En ese aspecto, son los niños y las niñas quienes están más atraídos desde su corta edad por el arte, aventajándonos por su nivel de atención.

Es por esto que desde las instituciones que acompañamos ACADEMIA DE ARTES GUERRERO, UNIMONSERRATE e IBEROAMERICANA desde el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, contribuimos a formar maestros y maestras con un perfil de docente que implemente ambientes educativos que favorezcan el desarrollo integral de los niños, a través de la vivencia de su dimensión lúdica y creativa, en contextos convencionales (jardines infantiles y colegios) y no convencionales (bibliotecas, hospitales, fundaciones), en sectores públicos, privados, urbanos y rurales.” (Monserate, 2003).

Partiendo de este ítem, se resalta la importancia que tiene la creatividad y la lúdica en su proceso de formación, propiciando

experiencias significativas. Es desde el ejercicio del arte que se genera una disposición anímica que posibilita la interacción de las docentes en formación con los niños y las niñas que acompañan en sus prácticas pedagógicas, para que juntos, comuniquen desde sus lenguajes artísticos predilectos (verbales, gráficos, plásticos, gestuales, corporales...), las significaciones que se pueden expresar en cuanto al arte como mediador entre la enseñanza y el aprendizaje del niño con su docente y viceversa.

Frente a esto, se debe tener en cuenta la mirada y la sensibilidad que actualmente tienen las maestras, maestros y los docentes universitarios con respecto al arte y sus experiencias, lo cual abre unos interrogantes que cuestionan el proceso que cada uno/a construye, y esto no lleva a preguntarnos ¿cómo el arte interviene en cada proceso? ¿Cuál es la formación artística de las maestras/os en formación? ¿Cuáles son las prácticas más comunes relacionadas con la experiencia artística en la educación inicial? ¿Cuál es el lugar del arte en la educación?

Por eso, el docente debe preguntarse continuamente sobre el sentido de lo que hace, y reflexionar para proponer soluciones frente al cómo recuperar esas cualidades de la infancia y de proyectarlas como una manera de hacer "*click*".

Destacamos la necesidad de reorientar la educación artística en función del desarrollo integral del ser, propiciando que éste, desde su primera infancia también, haga "*click*" y reconozca que el arte hace parte de su dimensión humana desde sus implicaciones más tempranas, porque sabemos hoy, que desde muy corta edad, se empiezan a utilizar símbolos, porque los niños y las niñas leen imágenes y las comunican creativamente desde su sentir, plasmando de esta forma soluciones que influirán en su entorno, desarrollando su reorganización e interpretando desde un sentido propositivo la ruta a seguir.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Esta situación que esbozamos, plantea un nuevo reto para los docentes a los cuales va dirigido este llamado de posibilitar en los contextos, la interacción de los niños y las niñas con espacios que permitan que el artista que habita en ellos emerja y crezca, y no muera en el adulto, solo así conseguiremos cambiar la percepción que se ha tenido históricamente del arte como ocio, es decir, que no generar ganancia al individuo ni a la sociedad.

Así como algunos artistas reconocidos que trabajan heroicamente es sus obras, nosotros creemos que a los niños y niñas se les debe motivar a elegir sus temas de interés, la manera de trabajarlos y desarrollarlos desde su propio estilo y talento, acompañado de su docente, el cual debe respetar y reconocer su individualidad, presentándole una variada gama de posibilidades y recursos apropiados para su talento.

Las actividades artísticas pasan por momentos similares a los de la vida para la consecución de un producto. El primer momento lo han llamado “inspiración”, desde el cual se percibe el entorno y vivencias personales como experiencia motivadora. Un segundo momento es el de la creación, desde el cual se construye la propuesta que pretende resignificar la realidad sentida y desde el cual se ponen en práctica, técnicas y procedimientos propios del estilo de cada autor. Finalmente, viene un momento de exposición, en el cual se presenta el producto para las reflexiones y miradas del otro, propiciando que el autor se ponga en contacto directo consigo mismo y con su comunidad.

En el artículo de la Revista Magisterio, en la edición N° 49, ARIZA, Nohora (2011) muestra varios de los planteamientos y miradas sobre el arte, la estética y la educación. En este debate se sustenta la importancia de conocer estas concepciones para no llegar a las perspectivas que aún siguen considerando el arte como complemento o, en muchas ocasiones, como “accesorio” en los procesos formativos.

¿Podemos dar significados desde el arte a las anteriores preguntas y a muchas otras que resultan en cuanto al aprendizaje como acontecimiento del ser cognitivo y perceptivo?

Reconocemos que el arte no es una herramienta si no un posibilitador, ya que hace viable la interdisciplinariedad, nos invita a generar preguntas, reflexiones y análisis de la vida, y en el caso particular de la primera infancia, permite su reconocimiento.

En nuestro recorrido de acompañamiento, vemos al sujeto según sus gustos, intereses y necesidades para llegar a realizar actividades que tengan sentido pedagógico; ahora, trabajando con estos elementos, se observa que es necesario visibilizar la palabra arte en nuestra infancia, entiéndase el arte (según el contexto) en la facultad de comunicar a los demás, los propios sentimientos, mediante el empleo de signos exteriores; y en particular en realizar y manifestar la belleza. Es la expresión sensible de lo bello.

Desde este lugar y dando la importancia al arte en la primera infancia, es donde nace la idea que la docente en formación, primeramente, se dé la oportunidad de vivir el arte a plenitud no como una técnica de implementación sino como un sentir, explorar y construir su propio yo en el conocimiento de estas facultades.

Para ello, en cada una de las intervenciones se evidencia que el arte posibilita en el niño, niña y adulto formas de expresión en donde permite que se reflejen sus habilidades en diferentes movimientos artísticos. El por qué, conocer los movimientos artísticos hace posible ver el mundo desde diferentes realidades y perspectivas, en donde el sujeto despliega sus gustos, intereses, revoluciones, inconformismos frente a su cotidianidad, es allí donde se percibe que el ser del sujeto se transforma en el yo auténtico, libre, sensible y social.

Conclusiones:

Todo este recorrido que se ha presentado, muestra que hay un camino arduo y largo que cada uno de nosotros debe recorrer, pero es importante hacer “click” y vivir experiencias artísticas para que los formadores, puedan organizar y valorar en los niños y las niñas la habitabilidad del arte.

Toda esta movilidad académica es apenas el inicio de la labor que como maestros interesados en el desarrollo integral del ser desde la primera infancia, invitamos a recorrer este camino con corazón, seguros de que los maestros comprometidos con su labor, serán más felices y harán niños y niñas felices, críticos y analíticos.

La escuela debe promover que el estudiante construya su propia idea de arte, ayudando para su resignificación la reconstrucción de significados próximos a su contexto.

Los niños y las niñas deben aproximarse desde muy temprana edad a distintas técnicas, materiales y procedimientos del arte, que propicien la comunicación de sus ideas e imaginarios.

El arte potencia la creatividad que permite al futuro profesional, generar soluciones novedosas a los problemas cotidianos que se le presenten.

El arte potencializa los sentidos, desarrollando la percepción del mundo, los otros y ellos mismos, como habilidad para actuar en la vida.


El arte en la escuela promueve la formación de criterios, de rigor y disciplina. Así mismo otorga los medios expresivos técnicos de investigación.

Los maestros pueden asumir una actitud de apertura al cambio desde sí mismo y proyectarla a su ser, saber hacer y saber convivir.

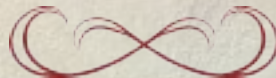

El arte enriquece a la comunidad cuando este entra en contacto con ella, la nutre y fortalece su cultura.

Bibliografía

- Bachelard, G. (s.f.). *Formación Del Espíritu Científico* .
- Bengamin, W. (s.f.). *La Metafísica De La Juvetud* .
- Beuys, J. (s.f.). *Todo Ser Humano Un Artista* .
- Dewey, J. (s.f.). *Arte Como Expresión* .
- Educación, M. D. (7 de 08 de 2014). <http://www.mineducacion.gov.co/>. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/>: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf
- Malaguzzi, L. (s.f.). Los 100 *Leguajes Del Niño* .
- Mallarino, A. M. (2011). *Filo - Abecedario Problematica educativa critica filosofica*. Bogota: FICA.
- Robinson, K. (14 de 09 de 2014). [www.You Tube.com](http://www.YouTube.com) . Obtenido de [www.You Tube.com](http://www.YouTube.com) : <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Skilar, C. (s.f.). *La Diversidad En las Aulas* .
- Steiner, R. (s.f.). *Antroposofía* .



**La Compañía de Teatro
Escolar de la Escuela Secundaria 177
“Coyolxauhqui”
en las Emisiones XXXIII y XXXIV
de la Muestra Teatral
de Secundarias a Escena
en el Distrito Federal (D.F.), México.
Una experiencia de Educación Artística
entre los Años 2012 y 2014.**



Manuel Alejandro
Cárdenas Cuevas
México

Biografía

Manuel Alejandro Cárdenas Cuevas Artista escénico y facilitador artístico. Egresado de literatura dramática y teatro por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha participado como actor en 30 puestas en escena y 5 cortos cinematográficos. Representó a la UNAM en tres festivales internacionales de estudiantes de teatro: dos en Polonia (2003 y 2005) y uno en Serbia (2006). En la docencia, concibe su labor como facilitador artístico. Trabaja en la Escuela Secundaria 177 “Coyolxauhqui” impartiendo la asignatura de Artes (Teatro) y colabora en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en Educación Básica del Centro Nacional de las Artes (CENART) con cinco cursos: laboratorio de cuerpo, laboratorio de espacio, laboratorio de tiempo, seminario de cuerpo y seminario de tiempo. Actualmente cursa el tercer semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo con línea en Educación Artística, programa de postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el CENART.

**La Compañía de Teatro Escolar de la
Escuela Secundaria 177 “Coyolxauhqui”
en las Emisiones XXXIII y XXXIV
de la Muestra Teatral de Secundarias a Escena
en el Distrito Federal (D.F.), México.
Una Experiencia de Educación Artística
entre los Años 2012 y 2014.**

Cárdenas Cuevas, Manuel Alejandro.

teatreroloco@gmail.com y teatroestesis@yahoo.com.mx

Profesor de Artes (Teatro)

en la Escuela Secundaria 177 “Coyolxauhqui”
de Jornada Ampliada.

México

Resumen

Desde 1980, en la Cd. de México, D.F., la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) han convocado a celebrar la Muestra Teatral de Secundarias a Escena del D.F. (MTS). Este certamen de educación artística invita a las escuelas secundarias de la Cd. de México (tanto del sector público como privado) a conformar una Compañía de Teatro Escolar (CTE) con el objetivo de escenificar un texto dramático, ya sea proveniente del amplio repertorio de la literatura dramática, o bien, creado *ex profeso* por los participantes en el evento. La meta es que las distintas CTE se presenten en teatros profesionales en el mes de junio, casi siempre en aquellos administrados por el INBA. La experiencia profesional en teatro que detento me ha llevado a incursionar en la educación artística. Desde el año 2011 laboro en un plantel educativo de carácter público: la Escuela Secundaria 177 “Coyolxauhqui”. El principal proyecto que desarrollo en dicho centro escolar es la formación de una CTE para participar en la MTS. En el ciclo lectivo 2012-2013, nuestra CTE escenificó el texto *Cosas de muchachos* de Willebaldo López, mientras que en el posterior (2013-2014) se trabajó la obra *Nosotros los gordos... ustedes también* de Eduardo Castañeda. Las experiencias vivenciadas por el grupo de participantes (alumnos y

docente) han sido ricas en matices, tanto desde el punto de vista pedagógico como en aquellos más relacionados con los aprendizajes específicos del teatro: la construcción de un espacio-tiempo para ejercer el disfrute, el aprendizaje colaborativo, la conformación de subjetividad e intersubjetividad y la práctica del pensamiento artístico para la vida.

Palabras clave

CTE, MTS, teatro, expresión, trabajo colaborativo, subjetividad, pensamiento crítico, pensamiento artístico.

Introducción

Transcurría el año de 1977 en la Ciudad de México cuando la Subdirección de Teatro Escolar del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) hizo una evaluación del exitoso Programa de Teatro Escolar (al cual identificaré con las siglas PTE), lanzando una pregunta provocadora: “Los niños y jóvenes participan ante los hechos teatrales como espectadores. ¿Qué pasaría si participan como hacedores del teatro: sean actores, directores, escenógrafos, autores, etc?”¹ (INBA, 1980). La respuesta fue la organización de dos eventos que tuvieron su primera emisión en 1980: la Gran Muestra Teatral para Alumnos de Secundarias (hoy llamada Muestra Teatral de Secundarias a Escena o como la abreviaré para los fines de lectura de este documento: MTS) y el Concurso de Obras de Teatro para Adolescencia² (INBA, 1981). De estos dos eventos, sólo el primero continuó celebrándose a lo largo de 36 años, en parte debido al fuerte vínculo interinstitucional entre el INBA y la SEP. Cabe informar que en el 2015 se celebró la XXXV MTS.³ Dicho evento invita a la organización de una Compañía de Teatro Escolar al interior de las escuelas (a la cual nombraré con las siglas CTE). Ésta podrá estar conformada por alumnos, docentes, trabajadores administrativos (incluyendo a conserjes y personal de apoyo) e incluso padres de familia. El objetivo que persigue es la escenificación de una obra de teatro, ya sea a partir de un texto proveniente del canon de la literatura dramática o uno escrito *ex profeso* para el certamen. Los

participantes asisten a talleres impartidos por especialistas del INBA en el Centro Cultural del Bosque⁴ (a partir de ahora abreviado con las siglas CCB) y a cada CTE se le asigna un asesor, el cual ofrece tutorías directamente en su escuela para mejorar el trabajo escénico. Esto ocurre entre los meses de febrero y mayo. Las CTE se presentan en un teatro profesional del INBA en el mes de junio.⁵ En sus inicios, llegaban a participar alrededor de 100 secundarias (INBA, 1980), pero en las últimas emisiones se ha visto reducido el número de escuelas participantes; en las tres convocatorias más recientes (2012-2015) han participado alrededor de 40 centros escolares. La MTS ha tenido varias etapas. La mayoría de las veces ha estado definida como un concurso, en donde un jurado de expertos elegía los “mejores trabajos”. Sin embargo, entre los años 2004 y 2014, el evento dejó de efectuarse como un torneo y quedó sólo como una muestra en donde los estudiantes presentaban su obra de teatro y podían ver los trabajos de otras escuelas sin la presión de la competencia. Esta etapa es la que me tocó a mí vivir como facilitador de una CTE en los períodos escolares de 012-2013 y 2013-2014.

Desarrollo o discusión

En el año 2011 ingresé al Servicio Nacional Docente como profesor de la asignatura de Artes (Teatro) en el nivel secundaria. Fui comisionado a la Escuela Secundaria 177 “Coyolxauhqui” de Jornada Ampliada.⁶ Esta secundaria está ubicada en una colonia de escasos recursos de la delegación Iztapalapa, en el D.F., la cual es una zona conflictiva y con altos índices delincuenciales. Al llegar a ese plantel, llevaba tras de mí una experiencia como actor y gestor cultural, además de haber facilitado talleres de teatro en distintos niveles educativos y haber tenido a mi cargo la materia de Educación Artística en un colegio particular en el 2004 (en el Colegio del Valle). Sin embargo, el primer año en una secundaria pública fue sumamente difícil debido a las circunstancias y situaciones de los estudiantes en el contexto al que estaba arribando. Me asignaron tres grupos de segundo grado. Los más difíciles, coincidirían conmigo muchísimos maestros del nivel en cuestión. Además, tuve

que deliberar los contenidos a enseñar, pues el plan de estudios oficial, de acuerdo a la Reforma Educativa puesta en boga en el año 2006, estipula un programa de estudios diferenciado, escalonado y progresivo por año escolar.⁷ El proceso que llevé en ese período escolar culminó con la organización de una lectura dramatizada de varios textos dramáticos juveniles. Tuvimos presentaciones en la Biblioteca del plantel. Al terminar el curso, decidí diseñar un proyecto para el siguiente ciclo: la Compañía de Teatro de la Escuela Secundaria 177 “Coyolxauhqui”. Al iniciar el período 2012-2013, presenté el proyecto a mi jefa inmediata, la subdirectora académica. Yo me encontraba eufórico, pues sabía que dicha iniciativa entusiasmaría a los alumnos. Contaba a mi favor que me habían asignado los mismos alumnos que el año anterior, pero cursando ya el tercer grado, lo cual era una gran ventaja. Conocía perfectamente quiénes estarían interesados en integrar parte de la CTE. Sin embargo, la subdirectora me comunicó que el proyecto quedaba en espera a la llegada de un nuevo director⁸. No obstante, y pese a la renuencia oficial, a mediados de noviembre de 2012 llegó a la Dirección del centro escolar la Convocatoria para participar en la XXXIII Muestra Teatral de Secundarias a Escena en el D.F. No exagero al decir que la leí con avidez. Por fin tendría una justificación para desplegar el proyecto en el que había estado cavilando tras largos meses. Fue así como, convocatoria en mano, agendé una segunda reunión con mi jefa y terminó aceptando la propuesta. Una vez aprobada la actividad, me di a la tarea de formar la CTE. Para ello, escogí el método más sencillo: invité a alumnos de mis tres grupos que mostraban sobre todo gozo, placer, responsabilidad y dicha por la práctica escénica. De este modo, de los tres grupos a mi cargo, elegí a 16 estudiantes que, sin importarme que fueran buenos en el Teatro, disfrutaban las actividades escénicas. Además, otros 8 alumnos de los mismos grupos se acercaron a mí para pedirme estar en el grupo. Acepté gustoso, pues entre otros aspectos que me interesan como facilitador es promover la iniciativa individual entre los educandos. Así se dio la oportunidad de conformar una CTE con 24 integrantes.

El propósito pedagógico que persiguió la CTE en la Secundaria 177 ese año fue el siguiente: “Que los participantes construyan los conocimientos, los saberes, las habilidades, las actitudes y los valores básicos para la conformación de una compañía teatral estudiantil a través de una metodología lúdica con el objetivo que participen en la 33ª Muestra Teatral de Secundarias del D.F., que se realizará entre los meses de febrero y junio de 2013 con la escenificación del texto *Cosa de muchachos* de Willebaldo López.” (Cárdenas Cuevas, 2012). El texto seleccionado de Willebaldo López fue adaptado por Verónica Nicole Miranda, trabajadora de conserjería en la misma institución⁹. La trama versa sobre una pareja de estudiantes de secundaria que deciden escaparse de la escuela para ir al zoológico de Chapultepec y ocurre la trampa del deseo: el chico embaraza a la chica. Esto los mete en un grave problema, pues no se aman, simplemente cedieron a la curiosidad, a las hormonas y, en el caso de la muchacha, al deseo de desobedecer a sus padres. Terminan casándose y viviendo un infierno, en el que él finaliza asesinado y ella metiéndose a la prostitución. Un melodrama digno de la época del cine de oro mexicano. Yo les propuse este texto a los muchachos y a ellos les agradó porque habla de circunstancias y situaciones próximas a su edad y su medio social. Vieron en él un vehículo de expresión para su visión del mundo. En este sentido, lo que Dewey (2008) dice del arte como experiencia expresiva se verificó con el entusiasmo y la disposición del grupo para comunicar sus inquietudes, sus ideas, sus emociones y sus pensamientos a través de crear una forma escénica y presentarlo a un público: “[...] expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción” (p. 71). Los aprendizajes esperados en los alumnos fueron como siguen: “1. Conocer mejor el funcionamiento físico y sensible de su cuerpo y voz; 2. Ser sensibles al trabajo en equipo; 3. Aceptar el conflicto en la vida y desarrollar vías de solución prácticas y éticas para los mismos; 4. Realizar ejercicios de improvisación en donde los alumnos encuentren la lógica en la acción y las relaciones dramáticas con sus compañeros; 5. Analizar textos dramáticos, teniendo en cuenta la información del autor y su contexto histórico, así como el tejido

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

propuesto por el dramaturgo acerca de los objetivos, obstáculos, deseos y miedos de los personajes: 6. Tener la disposición lúdica para presentarse en un escenario con gozo; 7. Saber lenguaje técnico básico para trabajar en un teatro; 8. Construir un pensamiento artístico acorde con el nivel escolar básico; 9. Fomentar en ellos mismos la construcción de pensamiento crítico a partir de la expresión de su propia subjetividad vinculada a su existencia". (Cárdenas Cuevas, 2012).

En el mes de enero hicimos la inscripción de la CTE en la MTS y comenzamos las sesiones de ensayos. El grupo y yo nos veíamos todos los viernes de 13:50 a 15:30 hrs. Iniciamos un taller de teatro en donde los aprendizajes del cuerpo y la voz eran primordiales para incrementar los niveles de atención y percepción de los participantes y, con ello, beneficiar la sensibilidad propia de cada muchacho. Al hablar de la sensibilidad, nos referíamos a la sensibilidad hacia sí mismo, hacia sus compañeros y hacia el medio circundante a partir del ejercicio sensorial. La estrategia fundamental para propiciar los aprendizajes fue el juego. Los ejercicios de integración grupal y los de improvisación fueron del mismo modo trascendentes para entender la lógica de la acción dramática y las relaciones dramáticas en el espacio. En el mes de febrero inició la MTS. Para ello, la SEP organizó 5 sesiones sabatinas en el CCB a cargo del INBA. En el primer sábado se invitaron a todas las CTE a presenciar la puesta en escena profesional *El enfermo imaginario* de Molière. Al término de la función, los alumnos pudieron dialogar con los actores, el director de escena y el escenógrafo a cerca de los procesos creativos. Después, los técnicos entraron en escena y explicaron a los jóvenes la mecánica teatral, es decir, el funcionamiento de la tramoya, de la iluminación, de los aspectos estereofónicos y demás necesarios en una función de teatro. En ese momento se hizo patente el triángulo convivencial que de acuerdo a Dubbatí (2007) compone el hecho teatral: la convivencia entre artistas, técnicos y espectadores. Los 3 sábados subsiguientes se impartieron talleres para los alumnos y los docentes. Los facilitadores de los talleres fueron reconocidas

personalidades del medio teatral profesional de México. Entre estos se encontraba la maestra Clarissa Malheiros, actriz y directora escénica, quien impartió el taller para docentes. Los talleres para estudiantes tenían como finalidad que montaran una escena de 15 minutos para ser presentada el 5° sábado. A estos talleres pudieron asistir 8 de los integrantes de nuestra CTE.

Durante el mes de marzo sucedió un evento que derivó en la producción de mucho ruido y descontento al interior de la CTE: ingresaron 6 nuevos compañeros. De tal forma, que el grupo contaba ya 30 integrantes. Fue un mes sumamente problemático: los “nuevos” eran rechazados por los “viejos”. Y más, porque procedían de un grupo de “nerds”, el 3° D, el cual tenía la fama de ser un aguafiestas, pues sacaban las mejores notas, eran muy unidos y “presumidos”. Todo esto nos metió en una dinámica de resistencias y confrontaciones, pues no se querían los muchachos. Por más que hablaba y trataba de justificar la importancia del trabajo colaborativo, me topaba con un muro infranqueable. ¿Cómo lo solucionamos? Provocando una reflexión. Ésta fue desencadenada con un ejercicio teatral que yo realicé: en una de las sesiones en las que era imposible seguir el ensayo debido a la manifestación de enojo entre los alumnos, cuando el ruido era insoportable, a punto de la desesperación, decidí expresar teatralmente lo que estaba ocurriendo con el grupo, atrapar su atención como espectadores. Comencé a moverme en el interior de una kinesfera imaginaria con movimientos extra-cotidianos. Poco a poco los alumnos fueron prestando atención por sí mismos y me observaron. En cuanto percibí que tenía su atención total, comencé a disociar diferentes partes de mi cuerpo, de tal modo que empezaran a pelear entre sí. Mi mano derecha con mi mandíbula, por ejemplo. Hubo situaciones que provocaron risa, y otras, francamente espanto. El ejercicio terminaba conmigo completamente inmobilizado, pues todas mis articulaciones terminaron “asesinadas”. Mi objetivo era expresar con una metáfora corporal lo que ocurría con el grupo. ¿Lo había logrado? En ese momento no lo sabía. Cuando acabé el ejercicio y neutralicé, lancé la pregunta: ¿qué acaba de pasar?

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Las primeras respuestas tuvieron que ver con el relato de la acción literal: un hombre peleando consigo mismo. Algunos comentaron que al inicio les causó risa, pero esa sensación fue trasladándose paulatinamente al miedo. Después lancé otra interrogante: ¿qué tiene que ver lo que observaron con nosotros como grupo de teatro? Hubo un silencio. En un momento dado, un alumno, Ernesto, alias “Pocoyó”, comentó: “Es lo que nos pasa. No podemos comunicarnos, estamos peleándonos entre todos. No queremos trabajar juntos.” En ese momento, verifiqué que el ejercicio que improvisé sí había sido entendido como metáfora de nuestro impedimento; de allí, pienso, el susto en ellos. Otra estudiante, Mitzi, dijo: “Pues tenemos que arreglarlo”. Richard agregó: “¿Cómo? Si nos caemos mal”. Yo intervine con lo siguiente: “Muchachos, no se trata que todos seamos amigos, sino que podamos trabajar en un proyecto en común pese a nuestras diferencias. Y, quizá, en el proceso, poder aprender de quien me cae mal y posiblemente terminar como amigos. Pero nuestro objetivo es un proyecto teatral en común, no que todos seamos cuates”. Hubo un silencio prolongado. Después Valeria Alejandra propuso hacer un pacto en el que todos le echarían ganas y mostrarían mejor disposición unos con otros. La situación mejoró mucho a partir de ese momento.¹⁰

Al regresar de las vacaciones de semana santa, a mediados de abril, nos percatamos que un solo ensayo a la semana no rendía. Por lo tanto, decidimos ensayar todos los días. La organización para esos ensayos fue por escenas, de tal forma que no tuvieran que quedarse los 30 miembros de la CTE. Nos quedábamos media hora después de clases con permiso de las autoridades, esto es, de 15:30 a 16:00 hrs. En estos ensayos no calentábamos, sino que entrábamos directamente al repaso de las escenas, debido al poco tiempo que disponíamos. A mediados de mayo ya teníamos lista nuestra escenificación. La escenografía fue elaborada por toda la CTE: era un mural de papel kraft con los nombres de todo el elenco. Hacia el final de la obra era roto por todos los actores. Esto funcionaba como una imagen del caos que los personajes

experimentaban. Organizamos 10 presentaciones de la obra antes de la función en el teatro profesional: 6 en nuestra escuela y 4 fuera de ella (de las cuales 1 fue en primaria y 3 en otras secundarias). Las funciones en la Sec. 177 se dieron en la Biblioteca escolar. La función de la primaria fue en el patio central de la escuela con un tinglado adaptado para presentaciones de danza y teatro; las funciones en las otras secundarias fueron en los comedores, ya que se trataban de Escuelas de Tiempo Completo. Los alumnos estaban emocionados, particularmente nerviosos. Sobre todo en las funciones que dimos en nuestro propio plantel, debido al miedo por el “qué dirán” sus propios compañeros. De aquí constato cómo el teatro es un medio que ayuda a deshacer la máscara social que en la adolescencia comienza a configurarse, máscara que logra inhibir al joven frente a sus pares, pues termina haciéndolo comportar de acuerdo a un estereotipo en que le han situado (“aplicado”, “vago”, “relajiento”, “fresa”, “sangrón”, “infumable”, etc.). En este sentido, el teatro los ayuda a descubrirse en otras posibilidades y a explorarse en el mismo sentido. Añado que sufrimos una censura en la escuela primaria debido al tema de la obra. Pese a nuestro coraje tuvimos que parar la función. Pero yo estaba furioso y los alumnos perturbados por el acto autoritario. Subí al estrado y con micrófono en mano, de la manera más cordial y diplomática posible, pregunté a los niños-espectadores de qué había tratado la obra. Todas las respuestas estuvieron en el nivel temático, ninguno en la anécdota: “De no irse de pinta”, “De tratar bien a las mujeres”, “De obedecer a tus papás”, “De no decir groserías”, etc. Levanté la mirada y la fijé penetrantemente en los ojos de la maestra que inició todo el alboroto para detener la presentación, y comenté apasionado: “Los niños no son tontos. Ellos pueden entender perfectamente los temas de las obras. El teatro es un vehículo para expresar el mundo y utiliza muchas veces situaciones problemáticas que sólo pueden expresarse sin hipocresías.” Esta experiencia sirvió para unirnos más como compañía y adquirir seguridad respecto a nuestro trabajo. Aquí me di cuenta acerca de lo que Campesino (2014) reflexiona respecto a uno de los sentidos de la “Pedagogía Teatral”: a lo que suele llamarse Teatro Didáctico

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

y que cala en lo más profundo de la consciencia del espectador a partir del “ejemplo negativo”. El ejemplo negativo funciona a partir de mostrar decisiones y acciones humanas que derivarán en consecuencias dañinas para las personas y sociedades.

La presentación final fue el miércoles 26 de junio en el teatro Félix Azuela del IMSS. Ese día nos presentamos 3 escuelas secundarias. Nosotros fuimos la segunda compañía en salir al escenario. Todos estábamos nerviosos. Además, uno de los miembros de nuestro grupo no se presentó. Afortunadamente Richard se había aprendido sus parlamentos y acciones. Todo salió bien. Al final, las autoridades del evento abrieron un diálogo con el público. Una de las madres de familia nos inquirió con escepticismo: “Bueno, bueno, su obra les salió padre. Pero, aparte del teatro, ¿qué aprendieron?”. Yo moría por saber esa respuesta en boca de mis alumnos. Valeria Alejandra fue la encargada de responder: “A parte de aprender lo básico que necesita una obra de teatro, aparte de aprender acerca de la responsabilidad en la toma de decisiones para que no nos pase lo que le pasó a los personajes de nuestra obra, como por ejemplo usar condón si deseo, sólo si deseo, tener sexo, pues, bueno, aprendí que nuestros padres deben aceptar el hecho que estamos creciendo y que esto quiere decir que necesitamos de nuestro propio espacio”. El público quedó en silencio. El poder del teatro se dejó sentir: una persona permitió expresar su propia subjetividad de manera ordenada, reflexionada y el mundo calló.

Para el siguiente ciclo escolar (2013-2014) repetí el proyecto. Todos fueron nuevos alumnos y empleé el mismo método de trabajo. Esta vez escenificamos el texto *Nosotros los gordos...ustedes también*, farsa de Eduardo Castañeda. Esta obra habla de la importancia de llevar una dieta sana y, al mismo tiempo, hace un llamado de atención al acoso que sufren muchos de los niños con sobrepeso u obesidad en la escuela. Es un texto divertido y grotesco. En esa ocasión, la CTE estuvo conformada por 15 alumnos. Hice pocas modificaciones al dispositivo de enseñanza-aprendizaje. Quizá cabe notar que pusimos

un mayor énfasis al trabajo físico debido a que la farsa lo requiere. Hubo dos hechos sobresalientes: el primero, que los participantes en este período eligieron un nombre para la CTE: “El sonido del silencio”. La razón de esto fue porque estuvimos trabajando casi un mes en hacer entender una historia escénica sin palabra hablada. El ejercicio fue muy significativo porque los muchachos entendieron que la comunicación es un hecho que trasciende a la verbalización; el segundo fue que uno de mis alumnos, Sergio Valentino, realizó un documental en video que subió a Youtube¹¹ y puede verse allí. Fue un esfuerzo loable y habla mucho de sus propias inquietudes. La presentación final también fue en la última semana de junio en la Sala Xavier Villaurrutia del CCB.

Conclusiones

A lo largo de estas dos experiencias, me percaté de las siguientes posibilidades del teatro y del arte en la Educación Básica: a) Un vehículo de comunicación en donde los alumnos pueden expresar su visión del mundo, sus inquietudes, sus enojos, sus inseguridades, sus dichas, sus placeres, sus preguntas acerca de la vida; b) Un dispositivo que permite el trabajo colaborativo al provocar la sensibilidad de los participantes: sensibilidad hacia sí mismos, hacia los otros y hacia el medio circundante. En este sentido, el proyecto promueve la formación de subjetividad e intersubjetividad; c) Un evento donde los alumnos construyen un sentido a la actividad teatral y comparten significados; d) Me percaté que sigo trabajando como el director escénico. Algo que me he propuesto para futuras emisiones es motivar a que la dirección esté a cargo de los alumnos y a promover el trabajo de creación colectiva.


Notas

- ¹ Este programa tiene a su cargo desde 1942 la presentación de obras de teatro para estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y educación especial (Medina Ortiz, 2013). Es producto de un convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el INBA. Este año se cumple el septuagésimo quinto aniversario del PTE. Tiene dos modalidades: el “Teatro a la escuela” y la “Escuela al teatro”. En la primera, las compañías de teatro profesional llevan espectáculos para presentarse en los planteles educativos, mientras que en la segunda los estudiantes asisten al teatro entre semana en horario escolar. ([texto](#))
- ² Este último programa era dirigido a adolescentes de sectores marginales, que muchas veces no asistían a las escuelas o se encontraban en peligro de vivir en situación de calle. Se les invitaba a expresarse a través de la escenificación de obras teatrales. Desafortunadamente, con los recortes presupuestales este evento se realizó pocas veces y dejó de existir bien entrada la siguiente década. ([texto](#))
- ³ El año 2009 fue el único en que no se efectuó la MTS debido al brote de gripa H1N1 y la subsiguiente alerta sanitaria que se emitió, la cual obligó al cese de toda actividad pública y prácticamente vació las calles de la enorme metrópolis mexicana ya que la gente, a causa del miedo, prefería permanecer en casa. De no ser por esa contingencia sanitaria, este año se hubiese celebrado la XXXVI MTS. ([texto](#))
- ⁴ El CCB dispone de los siguientes recintos para espectáculos de teatro, danza, ópera y circo: la Sala CCB, el Teatro El Granero, Teatro El Galeón, la Sala Xavier Villaurrutia, el Teatro Julio Castillo y el Teatro Orientación. ([texto](#))
- ⁵ En ocasiones las presentaciones finales también se hacen en teatros del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) o del Sistema de Teatros del Gobierno del D.F. (STGDF). ([texto](#))

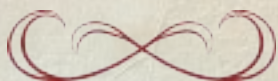

- ⁶ Las secundarias de Jornada Ampliada inician labores a las 7:20 hrs y finalizan a las 15:30 hrs. En las dos últimas horas (a partir de las 13:50) se llevan asignaturas de refuerzo para las asignaturas principales, además de horas extra de educación artística, educación física y actividades lúdicas de aprendizaje. ([texto](#))
- ⁷ Para segundo grado, el currículum determina experiencias más cercanas a las tareas de dirección escénica (SEP. 2006). Comento que los grupos a mi cargo no llevaron Teatro en el primer año. ¿Cómo acercarlos al teatro, si los contenidos del plan curricular para el primer año son necesarios ya que ponen énfasis en el juego dramático desde el punto de vista del actor? Debido a ello, decidí facilitar los contenidos descritos en el currículum para primer grado. ([texto](#))
- ⁸ En ese momento, la Secundaria 177 “Coyolxauhqui” no disponía de un Director del plantel. El anterior había solicitado un cambio de centro de trabajo ([texto](#))
- ⁹ Actualmente estudia la licenciatura en educación artística y piensa concursar como docente en Artes para secundaria una vez finalice sus estudios. ([texto](#))
- ¹⁰ Por otro lado, debo expresar como comentario otro problema de índole administrativo: pese a que nos fue asignada una asesora por parte del INBA, ella no pudo acceder a la escuela ya que no recibió el permiso de la subdirección. Esto me preocupaba, pues sentía la necesidad de un ojo crítico externo que nos guiara en el proceso. Así que tuvimos que seguir ensayando sin asesoría externa. ([texto](#))
- ¹¹ El vínculo al video es el siguiente: <https://youtu.be/Ci6p3AeITZg> ([texto](#))

Referencias Bibliográficas

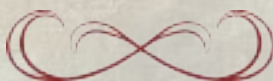
- Campesino, Juan. (2014). Introducción. En Centro de Investigación Teatral Rodolfo Usigli (CITRU). (2014). *Memorias del Encuentro en Pedagogía Teatral 2013*. (pp. 17-29). D.F., México; CITRU/CONACULTA/INBA.
- Cárdenas Cuevas, Manuel Alejandro. (2012). Proyecto académico de la Compañía de Teatro Escolar en la Escuela Secundaria 177 "Coyolxauhqui". Documento personal.
- Dewey, John. (2008). El acto de expresión. En Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. (pp. 67-92). Barcelona, España; Paidós.
- Dubbati, Jorge. (2007). Acontecimiento convivial. En Dubbati, J. (2007). *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. (pp. 43-88). Buenos Aires, Argentina; Atuel.
- INBA. (1980). *Documento maestro de la I Muestra Teatral de Secundarias*. Archivo General del INBA, D.F.; México. Permitido para su lectura por el CITRU el 27 de julio de 2015.
- FINBA. (1981). *Informe de la I Muestra Teatral de Secundarias*. Archivo General del INBA. Permitido para su lectura por el CITRU el 27 de julio de 2015
- Medina Ortiz, Xóchitl. (2013). *70 años de Teatro Escolar del Instituto Nacional de Bellas Artes. Memoria 1942-1972*. D.F., México; CITRU/CONACULTA/INBA.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Artes (Teatro). Educación básica. Secundaria. Programas de estudio*. D.F., México; SEP.



**“Sha yin ha”,
Indagación y Creación con Ojos Infantiles**



Eliana Titina
Rojas Medina
Colombia



Olga Lucía
Gardezabal Cifuentes
Colombia

Biografía

Eliana Titina Rojas Medina, Licenciada en Artes Plásticas de La Universidad de La Sabana. Participante de los talleres del Bachillerato Internacional “Currículo escrito” y “Concept basic learning”. Durante los nueve años de experiencia como docente de artes plásticas bilingüe, ha trabajado en diferentes colegios privados en primaria y secundaria, tales como Colegio Mayor de Los Andes, Colegio Abraham Lincoln y actualmente en el Colegio Internacional de Educación Integral (CIEDI). Su interés principal es permitir que los estudiantes puedan explotar su potencial creativo, explorando diferentes posibilidades artísticas hacia un encuentro personal y un desarrollo de su ser más allá del hacer; motivándolos a ser parte activa y creativa de los montajes escenográficos de las muestras escénicas.

Olga Lucía Gardeazábal Cifuentes, Maestra en Artes Escénicas con énfasis en Danza Contemporánea de la Universidad Distrital, Diplomado en “Docente en Prevención Integral”, participante del “Taller de Indagación” Bachillerato Internacional. Como bailarina interprete hizo parte del elenco de la ópera “Orfeo ed Euridice”, en los musicales “Chicago” y “Cabaret”; así como de diferentes becas de creación Idartes; experiencias que han alimentado sus prácticas como docente desde el 2001. Ha trabajado como docente en el colegio Seminario Espíritu Santo, Montessori British School y actualmente en CIEDI (Colegio Internacional de Educación Integral). Desde entonces, transmitir el amor por el arte y la danza en los niños y jóvenes se ha convertido en una de sus más grandes pasiones.

“Sha yin ha”, Indagación y Creación con Ojos Infantiles

Eliana Titina Rojas

titina.rojas@yahoo.com titinar@ciedi.edu.co.

Colegio Internacional de Educación Integral,
docente PYP Artes Visuales

Olga Lucía Gardeazábal Cifuentes

luchenda_gar@hotmail.com olgag@ciedi.edu.co .

Colegio Internacional de

Educación Integral, docente PYP

Expresión Corporal

Colombia

Resumen

CIEDI, Colegio Internacional de Educación Integral, se basa en los principios del Bachillerato Internacional, el cual propone Unidades de Indagación que estimulan a la comunidad educativa a construir significado a partir del mundo que los rodea, tal como lo sustenta el documento de la organización IB “Cómo Hacer Realidad el PEP”.

Tradicionalmente, el área de artes realiza una velada artística de clausura, en la que se comparten los procesos de los estudiantes en artes, música y expresión corporal; se trabaja con el formato de adaptación de teatro musical, películas y/o de obras literarias. El presente año se plantea un giro en el montaje proponiendo que sea el resultado de la riqueza que se logre en el proceso de indagación colectivo, haciendo realidad los presupuestos filosóficos y epistemológicos del colegio llegando a la creación. Este proceso se constituye en motivo de esta ponencia por ser una experiencia de recreación del mundo desde la mirada infantil con la cooperación de los docentes participantes del proceso.

El trabajo inició con un proceso de indagación de los aspectos culturales geográficos y de cosmovisión de India y Japón, pues estos países representan un fuerte contraste con la idiosincrasia de países occidentales como el nuestro. Aspectos que se constituían

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

en hallazgos y nuevos conocimientos. Cinco meses de indagación fueron uniendo los diferentes hilos del aporte del equipo docente y de la creatividad de los niñ@s de segundo a quinto grado, quienes se convirtieron en artistas plásticos, coreógrafos, y compositores; protagonistas y constructores del proceso artístico.

Como resultado se dio vida a “Sha Yin Ha”, presentación recreada gracias a la creatividad y curiosidad de los niñ@s. Una puesta en escena hecha con amor, entusiasmo y pasión, que surgen de una apropiación auténtica para plasmar en la escena el goce que puede alcanzar un niñ@s cuando vive la experiencia artística.

Introducción

Con la siguiente ponencia se pretende compartir una experiencia de aula enmarcada dentro de la pedagogía de las artes. Esto sucederá en tres momentos: inicialmente se hablará de la importancia del arte en la educación según el pensamiento de Herbert Read como un trabajo transdisciplinar, que permite el desarrollo del individuo dentro de una sociedad; en la segunda parte se hará un acercamiento a la metodología en la educación I.B. a través del ciclo de indagación en un proceso artístico y finalmente se dará a conocer la puesta en escena “Sha Yin Ha” ([Ver anexo 1](#)) llevada a cabo en el Colegio Internacional de Educación Integral (CIEDI).

La educación artística, más allá de lo disciplinar

La experiencia presentada viene de una búsqueda de años atrás de la utópica, pero inspiradora premisa propuesta por Herbert Read de basar la educación en el arte, bajo la cual el autor propone una educación fundamentada en el desarrollo estético del individuo, buscando la armonía, tanto consigo mismo, como con su sociedad. De esta manera, expone que “La finalidad de la educación, entonces sólo puede ser desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo” (Read, 1955, p.31). En este sentido, el desarrollo de la personalidad del ser será entonces trascendental, en tanto que contribuya al avance social.

“Sha yin ha” Indagación y Creación con Ojos Infantiles

Es aquí, donde la educación artística juega un papel preponderante, pues allí, es desde donde se desarrollan los valores estéticos que permiten una explosión espontánea de su propio ser, tal como lo menciona en su libro; “Educación por el arte”, citando a Schiller: “hasta que el hombre, en sus modos físico y sensorial de ser, no se haya acostumbrado a las leyes de la belleza, no será capaz de percibir lo bueno y lo cierto – no será capaz de libertad espiritual”(Read, 1955, p.276). De esta manera es como se pretende que las disciplinas artísticas permitan el encuentro de un goce por la vida misma y una construcción natural de su ética.

Así mismo, Read propone la eliminación de fronteras entre las asignaturas, para que el aprendizaje se convierta en una actividad totalizadora, constructiva y creadora. Es aquí justamente, donde se encuentra el vínculo con el tipo de educación propuesto por el I.B. (Bachillerato Internacional) para primaria, pues es un currículo que se define como “aprendizaje como construcción de significado” (O.B.I, 2009, p. 10) y se orienta sobre un modelo transdisciplinario que se articula a partir de temas globales que se exploran a lo largo del año por las diferentes asignaturas y que permiten al estudiante explorar una misma temática desde las diferentes disciplinas. Desde esta perspectiva, se diluyen las fronteras disciplinares y se da paso a una construcción de conocimiento y creación de significado en relación con la vida real.

Este ambiente educativo transdisciplinario posibilita en el caso de la Educación Artística, vincular y vincularse con otras asignaturas y así brindar al estudiante una visión holística del conocimiento, haciendo conexiones desde la estética para discernir y argumentar con criterio, y luego dar paso a la construcción y creación de nuevos conocimientos.

La indagación como medio constructor de conocimiento

En la práctica de aula los niñ@s muestran cierta dificultad en las oportunidades en que se les invita a abordar el componente

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

creativo; pocos se arriesgan a crear y construir a partir de su propio pensamiento y no se evidencia confianza en sí mismos. En ocasiones se busca imitar ideas o propuestas ya existentes, pues el enfoque que se da al arte en algunas instituciones se queda en el aumento de habilidades técnicas, en la mera precisión y apropiación de géneros o tendencias propias de cada disciplina.

La mirada que tienen algunos colegios respecto a la educación artística, llevan al docente a tener un encuentro con el gran dilema por alcanzar en los niñ@s la apropiación real en el momento de crear, puesto que la interpretación en la puesta en escena no surge de la naturalidad que propone el saber y la intuición del niñ@; sino que surge del conocimiento e imitación propuestos por una idea del docente. Esto se da como resultado del trabajo artístico basado en la técnica, de una manera desligada de la creatividad y conlleva a una fragmentación que impide la capacidad de apropiarse y vivir la experiencia artística de una manera plena, al no ser ésta una creación o recreación mediada por el goce interpretativo; por ende, el estudiante no logra una identificación con lo que hace.

La interpretación está ligada al proceso de creación, por lo tanto, es vital que el docente lleve a sus estudiantes a explotar todo su potencial creativo, de lo contrario tendremos en el aula niñ@s que pueden tocar un instrumento, cantar una canción, realizar un trabajo plástico con sus manos o bailar una coreografía, pero difícilmente alcanzaremos la apropiación plena de los elementos artísticos; lo que ocurre en ocasiones cuando se trabaja bajo el formato de imitación de una obra ya existente; llamémoslo musical, obra de teatro tomada de una película, obra literaria, etc. Cuando el estudiante es el autor intelectual, emocional y sensible de una exploración, de un desarrollo y de un proceso creativo, puede vivir más de cerca la experiencia artística.

A partir de una reflexión profunda de su quehacer en el aula, surge en el equipo docente del área de artes del CIEDI una preocupación

“Sha yin ha” Indagación y Creación con Ojos Infantiles

o reto por alcanzar en el estudiante la proyección y elaboración original para la obra o muestra artística, encontrando en el IB un excelente espacio educativo para que florezca de manera auténtica, flexible y original el potencial creativo de los estudiantes en las diferentes disciplinas artísticas.

De esta manera, el arte se ha posicionado como elemento fundamental capaz de desplegar en los estudiantes sus múltiples inteligencias, y encaminar su creatividad para construir una mirada diferente frente a los problemas que se presenten y porque no, que aprenda a darles una solución; como plantea Gardner creador de la Teoría de las Inteligencias Múltiples “Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas aborda una situación en la que se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 51). Formando en ellos su capacidad de resolución de conflictos, su posibilidad de asombro frente al mundo y finalmente haciendo tangible la formación integral de sujetos éticos y estéticos de los cuales hace referencia Herbert Read.

El enfoque que formula el I.B para que el estudiante llegue a construir su propio conocimiento se basa en la indagación, como una herramienta que permite la conexión de saberes y experiencias anteriores con nuevas. “Indagar implica participar activamente en el entorno con el fin de tratar de comprender el mundo, para luego reflexionar sobre las conexiones entre las experiencias y la información obtenida. Supone sintetizar, analizar y manipular el conocimiento” (O.B.I, 2009, p.34). Para de este modo ir más allá de la comprensión y así, trascender hacia el saber.

Es importante resaltar que este proceso de indagación debe ser iniciado tanto por el alumno, como por el docente, pues esto supone un intercambio de descubrimientos e ideas para llegar a

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

un conocimiento significativo; se pasa entonces de un nivel de comprensión actual a uno nuevo y más profundo, de la mano del maestro quien participa y supervisa. El IB propone que mediante este proceso, “se debe estimular a los alumnos a investigar cuestiones importantes formulando sus propias preguntas, diseñando sus propias indagaciones, evaluando los diversos medios disponibles para realizarlas y llevando a cabo la indagación, experimentación, observación y análisis que les ayudarán a elaborar sus propias respuestas” (O.B.I, 2009, p. 33).

El IB hace posible el trabajo de las artes a través de “Unidades de indagación” que se trabajan a lo largo del año y en donde confluyen todas las asignaturas. Desde temprana edad, se siembran la curiosidad, el deseo de expresar: ideas, sentimientos, pensamientos y conocimientos durante los procesos; generando en todo momento una participación activa. La importancia de esta práctica en el caso de la Educación Artística radica en la búsqueda por parte del docente de proporcionar al niñ@ diversas herramientas y experiencias sensibles enriquecidas con el ciclo de indagación, impulsando a los estudiantes al desarrollo de la creatividad, partiendo de sus sentimientos, emociones e intuición.

Para el caso de la presente experiencia se propuso entonces realizar una indagación estructurada conjunta entre docentes y estudiantes, la cual se explicará y detallará en el siguiente capítulo.

Experiencia y creación colectiva

Anualmente el colegio organiza una velada artística como clausura, en la que se demuestran y plasman los procesos con los estudiantes en artes visuales, música y expresión corporal. En años anteriores la presentación se había realizado a partir de adaptaciones de obras literarias, películas, musicales, entre otros (“Peter Pan”, “Cats”, “El Lorax”).

“Sha yin ha” Indagación y Creación con Ojos Infantiles

A partir de la experiencia docente de anteriores años, y buscando la implementación del modelo I.B, se propuso crear una presentación que fuera concebida y creada en conjunto por los niñ@s y docentes a partir de una idea original autoría de la comunidad CIEDI. En este caso, se eligió como temática de base la cultura oriental por su riqueza ancestral y aspectos diversos y opuestos al sentir Latinoamericano. Se enfocó la indagación en los países de India y Japón, puesto que al ser antónimos, se consideró que podían dar una visión macro de lo que es el continente asiático hasta el momento desconocida para la mayoría de los estudiantes y docentes participantes. Se tomaron como base los conceptos de unidad y diversidad, seleccionados a partir de la simbología de las banderas en las cuales la de Japón se nombra «Nisshoki» que significa bandera del Sol y la de India Tiranga que significa tricolor ([ver anexo 2](#)), a partir de lo cual se tomaron los conceptos de unidad y diversidad respectivamente ([ver anexo 3](#)). Esto marcó el valor del trabajo individual y en equipo para alcanzar una creación colectiva, lo cual corresponde a lo planteado como finalidad de la educación según Read.

Un tema tan amplio, exigió el inicio de una indagación estructurada, guiada por los docentes, para ser realizada tanto a nivel individual, como grupal. Partir de estas indagaciones dio paso a un trabajo transdisciplinar en el que se compartieron experiencias, información general y conocimientos, de los países estudiados; mediante textos, imágenes, vivencias y videos entre otros; que brindaron un panorama general de acercamiento a Oriente a nivel geográfico, cultural, gastronómico, musical, artístico, dancístico, entre otros. ([Ver anexo 4, 5, 6](#)).

La importancia de la participación de los docentes en esta indagación, se vio reflejada en visitas a las Embajadas de los países mencionados y en una entrevista a una madre de familia proveniente de la India. Aquello fue determinante para la selección de aspectos relevantes en cuanto a festivales, celebraciones, leyendas, manejo de técnicas en las artes plásticas

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

y visuales; folclore musical y danzas tradicionales. Igualmente, esta indagación llevó a los docentes a planear actividades provocadoras que les permitieron a los estudiantes tener un acercamiento inicial a estas culturas y algunas de sus tradiciones; tales como: Ceremonia del té, almuerzo tradicional conjugando sabores de la India y Japón, video “Mitos y verdades Colombia y Japón” de Yokoy Kenji Orito Diaz, video “Japón para niños” y “Civilización india para niños”. ([Ver anexo 7, 8](#))

De ahí en adelante, se emprendió una búsqueda que permitió crear nuevas y significativas experiencias, pues indagar no es solo documentarse a nivel bibliográfico, sino que también es una oportunidad que les permite a los estudiantes explorar con sus sentidos y hacer sus propios descubrimientos en el aula y en su entorno. Es así como se dio inicio a una etapa experimental a través de los sentidos, pues en las diferentes asignaturas artísticas se exploraron ritmos, sonidos, movimientos, texturas, colores y formas originarios de dichos países.

Luego de la etapa de indagación y exploración en las que tanto docentes como estudiantes conocieron y se apropiaron un poco más de la cultura oriental, se dio paso al ensamble de las diferentes propuestas creativas que surgieron de los procesos anteriores. Cabe aclarar en este punto, que la producción coreográfica y escenográfica fueron creaciones basadas en elementos básicos y tradicionales de las dos culturas, fusionadas con la creación original individual y colectiva entre estudiantes y docentes. La música se enfocó en la sensibilización, aprendizaje e interpretación de algunas canciones de India y Japón. Se dará paso a relatar de manera breve los resultados que surgieron de este arduo y gratificante proceso en las disciplinas artísticas.

Se retomó la “Leyenda del pez Koi”, que habla sobre un personaje que es visto por los demás como un pez insignificante, por su pequeño tamaño, pero su perseverancia, coraje y valentía lo llevan a cruzar el

“Sha yin ha” Indagación y Creación con Ojos Infantiles

rio dorado hasta convertirse en un gran pez dragón. Esta historia dio paso al concurso de la creación de un cuento, que fue la base de la historia e hilo conductor entre los diferentes momentos de la puesta en escena. El ganador Juan Diego García narró un breve cuento en el que la grulla Sha Yin Ha pedía ayuda a los dioses de los diferentes elementos; aire, fuego, tierra, agua y, para rescatar a Nishoki un pez koi en vía de extinción. Posteriormente “Sha Yin Ha” se estableció como el título oficial de la presentación. ([Ver anexo 9](#)).

Esta historia abrió paso a la creación de cuatro momentos aire, tierra, fuego y agua.

En la escena de **aire** como ejemplo transdisciplinar, se trabajó en la Unidad de indagación denominada “¡No más extinción!”, a partir de un video que evidencia el cuidado que debe tener el ser humano por los animales en vía de extinción. A partir de esto, se hizo una reflexión en la que los estudiantes compartieron sus ideas y sentimientos con relación a la importancia y cuidado de la naturaleza. En danza se trabajó el baile de las grullas, la danza “Hanagasa Ondo” y “Dandiya” y se realizó una exploración corporal, en la que cada niño seleccionaba un movimiento del kung fu (estilo grulla), con la cual en grupo construyeron una secuencia, lo que posteriormente dio vida a la coreografía de las grullas. ([Ver anexo 10, 11](#)).

En música los estudiantes crearon una letra de la melodía japonesa “Squit Gun”, a partir de la leyenda de las mil grullas, que se basa en pedir un deseo y elaborar mil grullas en origami para que éste se cumpla. De esta manera en artes visuales los niñ@s eligieron un deseo grupal (paz mundial, salvar los animales de la extinción, entre otros) elaborando grullas que posteriormente hicieron parte de la escenografía. ([Ver anexo 12, 13](#)).

Como parte de la escena del **fuego**, se desarrolló la escenografía del Festival de Diwali de la India representando este elemento por

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

medio de faroles de origami, ([ver anexo 14](#)) así como también la creación de videos con arena que sirvieron como apoyo visual. En música se realizó la interpretación de la canción Independencia de India. En danza, las niñas propusieron una coreografía a partir de pasos básicos de algunas danzas de la India, exaltando la belleza y la delicadeza de lo femenino. Los niños se enfocaron en las artes marciales, realizando un baile a partir de las destrezas de los guerreros y los samurái.

Con el elemento **tierra**, se realizó una interpretación musical de la canción Bum Bum Bolé, en danza tradicional “Bhangra” reflejando la importancia de la cosecha, un baile lleno de alegría y color representando a la vez el festival Holi a través del uso del elemento de unas sombrillas en las cuales los niños dibujaron mándalas que representaban sus pasiones o gustos ([ver anexo 15, 16, 17](#)). En artes visuales se realizó un rangoli a partir del diseño creado por Jeroimo Prada. ([Ver anexo 18, 19, 20](#)).

Dentro del momento representativo del **agua**, en artes visuales se realizó como elemento escénico unas cometas de pez Koi ([ver anexo 21, 22, 23](#)), recreando un cardumen durante el baile “Yosakoi Soran” versión moderna. En expresión corporal se trabajó a partir de la recreación de la danza tradicional “Yosakoi Soran” clásica con las tablillas en madera llamadas “naruko”.

Como cierre de la puesta en escena, se indicó sacar la grulla de papel que realizaron en casa y en la que escribieron un deseo, para intercambiarla con otra familia, haciendo la reflexión de que lo que se desea para sí mismos, se desea también para los demás. Este momento se acompañó con la ambientación escenográfica y la interpretación musical con aproximadamente doscientos niños en escena entonando la canción Hindú “Chanda Mamma”, una canción de la luna.

Conclusiones

Son innumerables las situaciones, vivencias, experiencias y hallazgos que el proyecto dejó en docentes y estudiantes participantes, en sus dimensiones cognitivas, éticas y estéticas; el crecimiento intelectual desde la sensibilidad desarrollo en niñas y niños formas de relación cooperativas de solidaridad y tolerancia, fortaleciendo con ello aspectos individuales y colectivos, se puede sin lugar a dudas afirmar que el proceso educativo fue amplio y que la creación final se constituyó en el goce de reinterpretar lo vivido.

Sin embargo es importante destacar algunos aspectos puntuales como son:

- Se encuentra en la indagación un medio que propicia el trabajo creativo de una manera natural en las disciplinas artísticas, al mismo tiempo que propicia ir más allá del conocimiento para adquirir un saber.
- Se evidencia que el trabajo transdisciplinario permite amalgamar o entrelazar los conocimientos y experiencias durante el proceso alcanzando un ensamble homogéneo para la puesta en escena.
- No es una receta, pero las diferentes fases que empleamos durante la búsqueda, encaminaron el proceso para hacer visible lo invisible, consiguiendo la suma de diferentes experiencias o hallazgos para llevar al estudiante al goce interpretativo y al disfrute creativo.
- La posibilidad de vivir cada experiencia acompañada de la pregunta como eje de toda acción y búsqueda.
- La participación activa de forma individual y colectiva.
- La vinculación de las diferentes áreas de formación escolar, al igual que procesos intelectuales como son los conocimientos geográficos matemáticos, de lectura y escritura.
- Finalmente, esta experiencia deja abierta la inquietud para que cada docente, estudiante o futuro docente se pregunte cómo abordaría en su contexto específico la enseñanza de las

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

artes y que aspectos podría rescatar de la presente experiencia para ser aplicados.

Referencias bibliográficas

- Read, H. (Ed.). (1955). Educación por el arte. Barcelona: Paídos.
- Organización del Bachillerato Internacional (2007, 2009).
Cómo hacer realidad el PEP. Reino Unido.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Las Artes y su enseñanza
en la Educación Básica Primaria. México.
- kenji, Y. (2014). Mitos y verdades [Archivo de video]. Recuperado
de: <https://www.youtube.com/watch?v=jmVg6XNVBS0>
- Concord Music Group, Inc. (2009). Playing For Change performing
[Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DBD5EUxPhg8>



[Texto](#)

Anexo 1



Anexo 2

[Texto](#)



Anexo 3

[Texto](#)



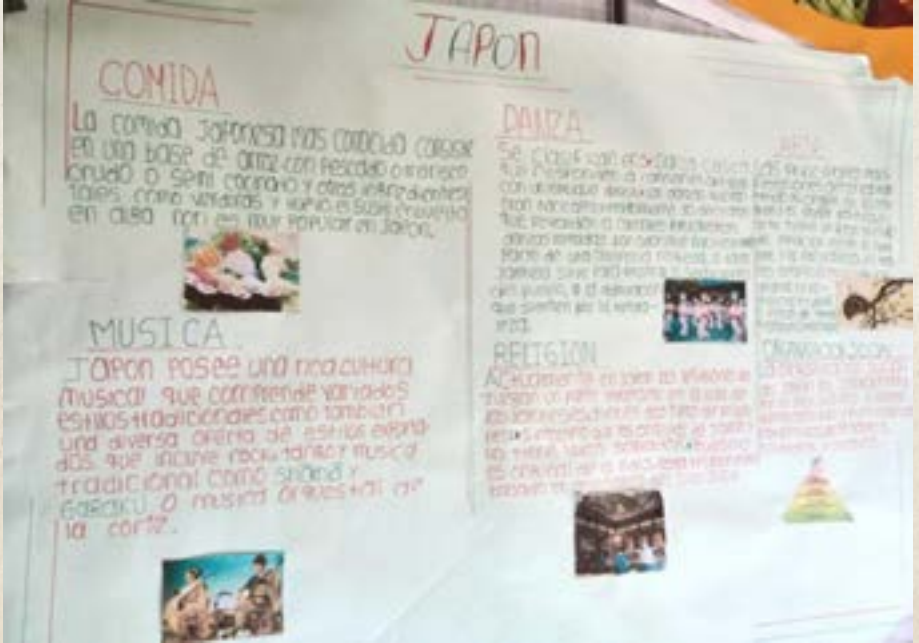
Anexo 5 página 177

Anexo 4



Anexo 5

Anexo 6 página 178



[Texto](#)

Anexo 6



Anexo 7

Anexo 8 página 180

“Sha yin ha” Indagación y Creación con Ojos Infantiles



[Texto](#)

Anexo 8

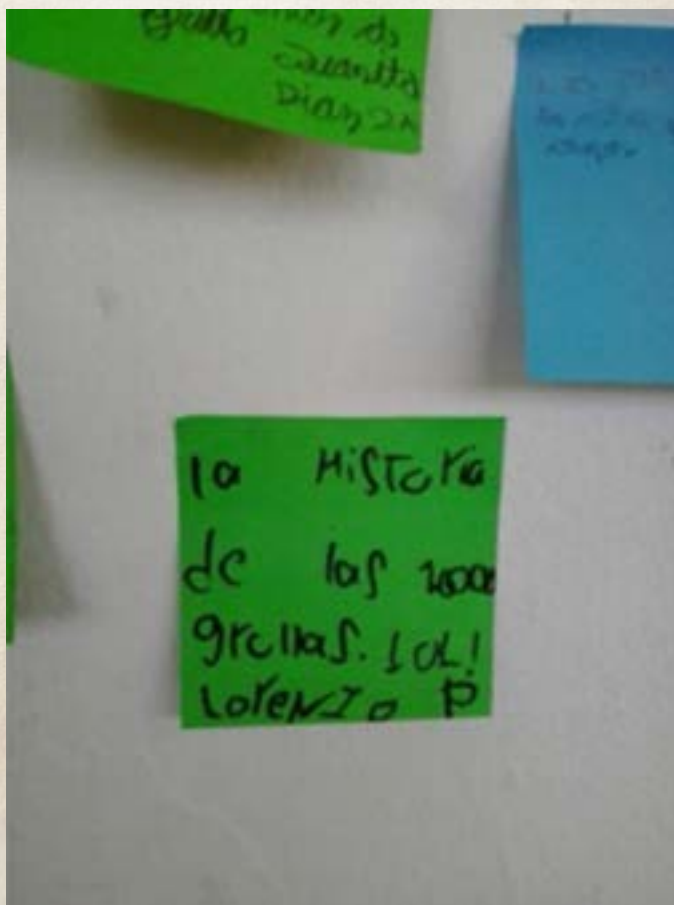
Juan Diego García

La grulla

Un Día se grulla Harata sha-yi-ha llama
al Dios del Agua y le dijo que si podía volverse
pez. El dijo que tenía que cruzar el río Dorado.
Sha-yi-ha trató y trató y no pudo. Llamó
al Dios del Fuego y le pidió poder escupir
fuego cuando se aguar. El Dios se lo dio. Sigio tratándolo
hasta que pudo. Volvió a llamar al Dios del agua y
le dijo que así iba para volver y lo hizo.
Se volvió en un pez dorado y pacífico.
Ya en pegas volar y los de los castillos

[Texto](#)

Anexo 9



Anexo 11 página 183

Anexo 10



[Texto](#)

Anexo 11



Anexo 12

Anexo 13 pagina 185



Anexo 13

[Texto](#)



[Texto](#)

Anexo 14



Anexo 15

Anexo 16 página 188



Anexo 17 página 189

Anexo 16



[Texto](#)

Anexo 17



Anexo 19 página 191

Anexo 18



Anexo 19

Anexo 20 página 192

“Sha yin ha” Indagación y Creación con Ojos Infantiles



[Texto](#)

Anexo 20



Anexo 21

Anexo 22 página 194



Anexo 23 página 195

Anexo 22



Anexo 24 página 196

[Texto](#)

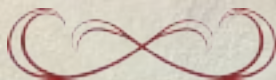
Anexo 23



Anexo 24



**Talleres de Expresión Creativa
Experiencias en Comunidades
en Rehabilitación**



Alicia Beatriz
Massera
Argentina

Biografía

En 1999 comencé el recorrido por las letras. Coordiné talleres literarios en bibliotecas populares y escuelas primarias, al mismo tiempo que dictaba francés en distintos niveles. En 2007, comienzo mi labor en comunidades de rehabilitación de sustancias psicotóxicas. A partir de 2010 entro en contacto directo con las artes plásticas, gracias a la convocatoria de la Univ. de Tres de Febrero, Bs. As, para coordinar talleres abiertos a la comunidad durante los eventos "ENLACES". Este nuevo abordaje me permite incursionar en el arte terapia, para llegar finalmente, en 2013, a la tecnicatura en Arte Visuales. Mediante, participé, como ponente, en Congresos relacionados con el arte, la educación y la prevención y rehabilitación en adicciones.

Talleres de Expresión Creativa
Experiencias en Comunidades de Rehabilitación
Talleres de Expresión Creativa
Experiencias en Comunidades de Rehabilitación

Massera, Alicia Beatriz
aliciamassera@gmail.com
"Vive Libre" Comunidad Terapéutica
Ciudad de Ballester, Buenos Aires, Argentina

Resumen

El Taller de Expresión Creativa dentro de Comunidades de Rehabilitación en Adicciones, ofrece la posibilidad de atravesar distintas experiencias a través trabajar desde la expresión.

El arte, en todas sus manifestaciones, facilita las herramientas que ayudan a redefinir, analizar, pensar y combinar ideas, experiencias y desde allí ampliar y abrir el campo visual, mental y perceptivo y, así, incrementar la flexibilidad necesaria para resolver situaciones cotidianas.

Dónde se terminan las palabras aparecen las imágenes, las metáforas.

El taller de expresión o arte terapia, permite expresarse desde un camino placentero, sin presiones, menos doloroso a la hora de "hablar", ya que todo sentir surge naturalmente. Confluyen, también, la pertenencia, la comunicación y la solidaridad.

Fueron Margaret Naumburg y Edith Kramer, quienes construyen las bases del arte terapia.

Esta es una recopilación de la tarea que vengo realizando con jóvenes en rehabilitación de sustancias psicoactivas, a fin de brindar nuevos elementos para quienes trabajan con diferentes grupos, ya que estas técnicas pueden ser adaptadas según las necesidades.

Introducción

La experiencia en talleres de expresión realizados en Comunidades de Rehabilitación en Adicciones, me mostró que la creatividad despierta emociones y sentimientos, algunos escondidos, que están “ahí”, esperando la buena oportunidad para hacerse escuchar. El arte, en todas sus manifestaciones, obra de vínculo para decir “eso que no nos sale”.

El taller de expresión o arteterapia, brinda la posibilidad de reconocer y nombrar sentimientos a pacientes con dificultades para hacerlo.

El objetivo es que las personas logren el mayor reconocimiento de sus emociones, estados internos, y a través de las técnicas y consignas, estas personas, se acerquen a la posibilidad de que las imágenes que vayan creando les sirvan para visualizar y encontrar nombres y palabras para expresarlas. (Judith Miriam Meldelson)

Breve reseña histórica

El arte como terapia emerge en la década de los años 30, siglo XX, en Estados Unidos, con Margaret Naumburg y Edith Kramer.

Margaret Naumburg, psicóloga y educadora, en 1940, se dedica a introducir el arte como modalidad terapéutica. Ella consideraba que la expresión artística era la manera por la cual se manifestaban las imágenes inconscientes, pensamientos y sentimientos se alcanzan y se desarrollan a través de la expresión de dichas imágenes. Estas imágenes surgidas del inconsciente y representadas pueden hacer frente a los sueños, fantasías miedos, conflictos y recuerdos. O sea el arte como medio que facilite la proyección del conflicto. (Malchiodi, C)

Edith Kramer en su obra de 1958, pone en relieve la importancia de la creatividad en arte terapia, pues por el hecho de crear, el conflicto se reexperimenta, se resuelve y se integra, ya que el hecho

Talleres de Expresión Creativa Experiencias en Comunidades de Rehabilitación

de darle forma al conflicto, permite su racionalización interior. Trabaja con niños y preadolescentes de los suburbios, asentando las bases en arte terapia como ayuda para el control de la agresividad y la prevención de adicciones.

¿Qué es Arte Terapia?

Para entender un poco mejor el termino arteterapia, comencemos por conocer el origen de: **arte, taller y terapia.**

Arte: artis, es una palabra latina de raíz indoeuropea y significa: **ajustar, hacer, colocar.**

Taller: viene del francés **atelier: lugar donde se trabaja preferentemente con las manos.** Y de un francés mas antiguo: **atelier: astilla, astillero.**

Terapia: del griego **tratamiento.**

¿Qué es un taller?

En un lugar dónde se hace, se construye o se repara algo.

Con el tiempo este concepto se amplía debido a inclusiones dentro de la educación, salud, y otras áreas. Podemos, entonces, definir "taller" como **un lugar donde varias personas trabajan para hacer o reparar algo en común, donde se aprende haciendo junto a otros.**

El taller es reflexivo, integrador y comunicativo. Permite la retroalimentación entre los integrantes.

Lo que hoy denominamos laborterapia y arteterapia, es decir: trabajo y arte, el médico francés Philippe Pinel, en 1801, instauró la utilización del trabajo, la pintura y la música. Inicialmente se llamó "talleres de expresión". (Prof. Dr. Carlos Caruso)

Esta denominación dada por Pinel, es mi preferida y la que utilizo, en general, para referirme a esta actividad, ya que como expliqué anteriormente, me lleva a pensar en un espacio propio para su

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

integrante, donde cada uno de ellos, puede expresar lo que siente, liberarse a través de una actividad artística, sin temor al ridículo o a equivocarse. Un lugar de comunicación, pertenencia, fraternidad y solidaridad con el otro.

Jean-Pierre Klein explica como el ejercicio del arteterapia permite, a través de las obras creadas por personas con diferentes problemáticas (obras plásticas, literatura, teatro, etc.), re-crearse a sí mismo y encontrar un camino de crecimiento.

El Dr. Carlos Caruso en “Por qué el arte en psiquiatría”, nos hace mención a Sifreos y su término alexitimia: del griego: **a**: falta; **Lexis**: palabra; **timos**: estado de ánimo, afecto, para designar la dificultad de reconocer y comunicar con palabras los sentimientos. Ante esta dificultad, el Dr. Caruso toma al arte como un recurso terapéutico de primer orden, ya que la expresión artística puede ayudar a expresar lo que ni con las palabras ni con los psicofármacos se puede.

Veamos, dentro de las expresiones, de que se trata el taller de lectura y escritura creativa.

Es un espacio dónde la magia de las historias y poemas permiten llaman a imaginar y a pensar, ayudan a resolver “situaciones ajenas”, dónde también está presente la nuestra.

En escritura toda palabra sirve para un despertar a nuevas historias que pueden ser la manifestación y/o modificación de las nuestras. (Jean-Yves Revault)

Es el espacio donde la palabra está permitida, donde la palabra es libre. Cada uno es creador de un personaje al que le permite decir, hacer, sentir y de una situación que debe que resolver. Las lecturas nos ayudan a recordar cosas que creíamos olvidadas.

Talleres de Expresión Creativa Experiencias en Comunidades de Rehabilitación

Nos dice el Dr. Francisco Berdichevsky: “Los lenguajes del arte poético-literario y de las vivencias sensitivo-artísticas, en general, modifican la sensibilidad y la cultura del paciente, le permiten tener otra visión de sí mismo, de los demás, y del mundo en general. Se desarrolla así en él una capacidad sensoperceptiva que le permite abrirse a nuevos campos cognitivos y emitir mensajes en la comunicación expresiva que antes se guarnecían en la conciencia o estaban agazapados en el inconciente, o simplemente permanecían latentes en su interior, pero el paciente lo ignoraba”. O sea, nos ayuda a reflexionar, permite otra visión de las cosas, buscar opiniones, comunicar y da el placer de poner en palabras aquello que pensamos.

Vivencia, modalidad y ejemplos

El trabajo a continuación cuenta la experiencia recogida en Talleres de Expresión Creativa realizados con jóvenes entre 14 y 35 años, en Comunidades Cerradas de Rehabilitación de Sustancias Psicotóxicas, a partir del año 2007 en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta actividad se plantea como una acción de intervención desde el arte y la literatura, para el beneficio a personas que padecen problemas, conflictos y secuelas que no pueden enfrentar y/o reconocer. Es la función del taller de expresión creativa brindar, a estas personas, herramientas y un mejor conocimiento de sí mismos y su entorno, para afrontar situaciones y revertirlas.

Expresarse es crecer, es liberarse.

En mis comienzos, como coordinadora de talleres literarios, pude observar que muchos de los integrantes, después de un período de trabajar en el taller, comenzaban a retomar actividades que habían dejado pendientes, modificaban algo de su vida cotidiana, y hasta mejoraban su salud física. Esto me llevó a investigar “qué pasa con la creación y sus beneficios de trabajar en grupo”. La vida me acercó al arte visual y por consiguiente a mi experiencia en comunidades de rehabilitación por medio de la expresión creativa.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Estos talleres son de una duración de 2 horas semanales, en estos casos con una asistencia de entre 15 y 20 participantes, de una población prácticamente fija ya que están internados, y una duración total de un año aproximadamente, que es el tiempo que dura el tratamiento.

En mi paso por la Fundación C. G. Jung de Psicología Analítica, en las prácticas de arte terapia vivencial, dictadas por la Lic. Mariel Ferreyro, pude conocer y experimentar diferentes consignas y elementos para trabajar según las necesidades requeridas. Casi todas ellas adaptables a diferentes grupos.

Por ejemplo:

- lana, hilos, cintas, para armar un recorrido de vida, o enlazar o desenlazar sentimientos.
- tinta china, para trabajar los miedos, la tolerancia.
- el espejo, para reflejarnos y decir que vemos. (Este ejemplo no siempre es válido para Comunidades de rehabilitación)
- una figura geométrica recortada en pedacitos (rompecabezas), y armarla con la forma que se desee, pero teniendo en cuenta que cada parte del mismo será una parte de nuestra vida.

En la Escuela Municipal de Artes Visuales, la Profesora Laura Medinilla, me introdujo al arte terapia desde la música, las texturas y los aromas, elementos que facilitan la concentración, relajación y los recuerdos.

A continuación veremos las etapas y desarrollo de un taller y ejemplos de producciones de los algunos internos, comentarios y conclusiones.

Etapas de un taller:

1. Apertura
2. Desarrollo
3. Cierre - Conclusión

Talleres de Expresión Creativa Experiencias en Comunidades de Rehabilitación

1. Se abre el taller con una consigna. Pueden existir estímulos previos, usados como disparadores, como un cuento, una figura, etc. Se explica, que se va a trabajar y con que elementos.
2. En esta etapa los talleristas desarrollan el trabajo. Es el hacer mismo. La producción artística, el proceso creador. El accionar concreto con los materiales que se propongan.
3. El momento del cierre de la actividad, el compartir grupal, el intercambio. La palabra entra en escena desde el protagonista, el autor de la obra, quien significa lo producido nombrándolo, poniéndole palabras, describiendo sentimientos, recuerdos, contando porqué eligió determinado elemento o color o forma para referirse o simbolizar algo de si mismo, de otros o de su vida.

Los trabajos de los talleristas no se analizan, lo importante es lo que ellos dicen de sus creaciones.

Trabajo 1: Consigna:

Presentarse. Cada integrante se presenta mediante un trabajo donde muestre con colores, formas, imágenes, palabras que lo represente, qué lo identifique. Lo que le gusta, que no le gusta, que le gusta oír, decir, ver.

María, 16 años, decidió pintarse las manos y plasmarlas en la hoja. Utilizó la tempera como elemento que ensucia. Dijo que sus manos estaban sucias porque ella “había tocado cosas sucias” cuando se prostituía en la calle. Razón por la cual se sentía sucia y desmerecida. ([Ver anexo 1](#))

Trabajo 2: Consigna:

Después de leer una parte de “El hombre de la armadura oxidada”, el trabajo era representar lo que cada uno sentía que tenía bajo su armadura.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Javier, 30 años, pintó su corazón encerrado en una caja de hierro y su mano tratando de rescatarlo. ([Ver anexo 2](#))

Trabajo 3: Consigna: Representar un momento feliz.

Rodrigo, 18 años, representó sus últimas vacaciones con sus padres, a los 10 años. Dijo que recordaba ser la última vez que compartió algo con ellos. Recordaba la luna, el río y ellos pescando y charlando a la noche. ([Ver anexo 3](#))

Trabajo 4: Consigna:

Sacar dos figuras al azar (de una cajita donde había muchas figuras diferentes), escribir palabras que surgieran de la figura, y finalmente escribir algo con ellas.

Jessi, 24 años, sacó de la caja la figura de una cartera y una gorra. Las figuras le produjeron mucho rechazo y angustia, primero decidió tirar la imagen de la gorra y usó, solo, la figura de la cartera. Dijo que le producía mucha angustia, ya que le recordaba cuando ejercía la prostitución, y ella con sus compañeras daban vueltas a la plaza, todas con una cartera pequeña que las identificaba como prostitutas. Ella era la única chica que usaba una gorra. ([Ver anexo 4](#))

Conclusión

En este largo camino de compartir talleres con pacientes en rehabilitación de adicciones, aprendí que el taller de expresión es integración, es conexión con nosotros mismos y con el mundo. Es compartir lágrimas y risas. En cada uno de los encuentros, estos jóvenes toman un poco más de confianza en sí mismos y con el entorno, se emocionan con sus revelaciones y se encuentran en las historias de sus compañeros. Aumentan su autoestima en cada creación, ya que a veces no creen ser capaces de crear. Comienzan a sentirse ávidos por conocer otras formas de vida. El resultado de los talleres es enriquecedor, y comienza en el proceso mismo. Es maravilloso verlos crecer en todo sentido, verlos descubrir una actividad que les guste y verlos emprenderla.

Talleres de Expresión Creativa Experiencias en Comunidades de Rehabilitación

El campo para desarrollar la expresión creativa o arteterapia es inmenso, debería estar presente mucho más en centros de salud, escuelas, instituciones que alberguen problemáticas sociales.

Las situaciones apremiantes, el abandono, la violencia, las carencias, las adicciones, el abuso, violaciones, y todo maltrato psíquico y físico, no son patrimonio exclusivo de poblaciones marginales, si bien, éstas son más vulnerables y carecen de menos recursos a la hora de afrontar problemas. Estas situaciones están instaladas en gran parte de la sociedad sin mirar clases sociales; por lo que sería muy importante llevar planes dónde se pueda trabajar desde y en distintos lugares estas problemáticas, a través de talleres que brinden la posibilidad de “ver, entender y reparar”.

“El arte es un largo camino que pinta en cada uno de sus pasos la palabra exacta que cada uno de nosotros necesitamos” (Ali Massera).

Bibliografía

Berdichevsky, Francisco; (2009), Arteterapia, experiencias en Argentina, Cap. Enfoques Conceptuales sobre Arte Terapia Poético-Literaria, Akadia Editorial; Argentina

Caruso, Carlos E; (2009); Arteterapia, experiencias en Argentina; Cap. ¿Por qué el Arte en Psiquiatría?; Akadia Editorial; Argentina

Ferreyo, Mariel; (2010), Fundación C.G.Jung de Psicología Analítica; Curso práctico de Arte Terapia.

Kleim, Jean Pierre; (2006); Arteterapia: una introducción; Ed. Octaedro

Kramer, Edith: Art (Therapy) Tells the truth/Psychology Today; <https://www.psychologytoday.com/.../edith-kramer-a>

Mendelson, Judith Miriam; Arteterapia, experiencias en Argentina; Cap. Arte terapia: Discurso de Imágenes. Akadia Editorial; Argentina

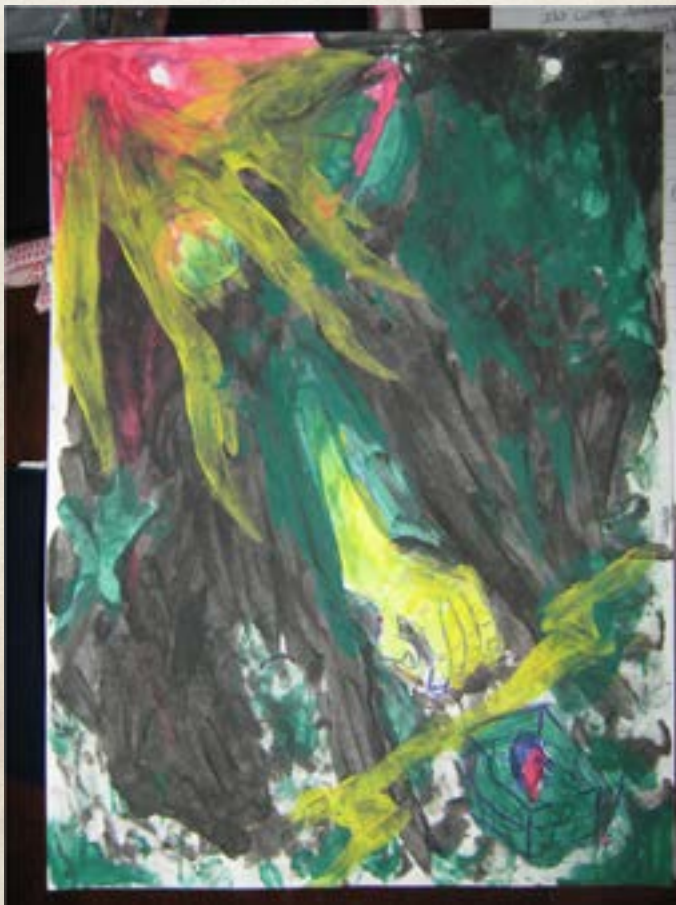
Renault, Jean-Yves; (1998); Escribir para curarse. Los poderes ocultos de la escritura; Ed. Abraxas, España

Talleres de Expresión Creativa
Experiencias en Comunidades de Rehabilitación



[Texto](#)

Anexo 1
Trabajo 1



[Texto](#)

Anexo 2
Trabajo 2

Talleres de Expresión Creativa
Experiencias en Comunidades de Rehabilitación



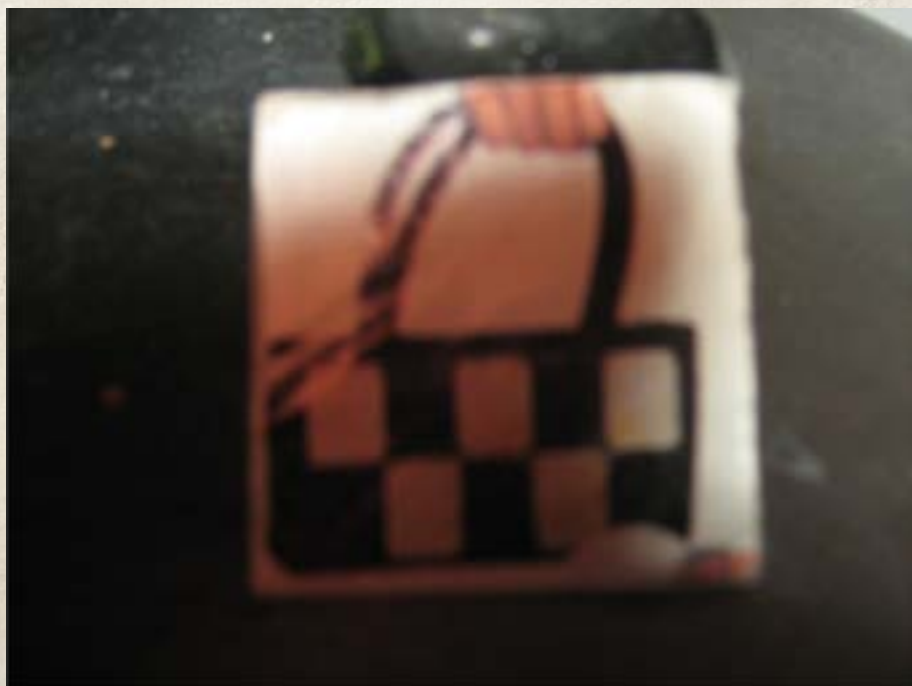
[Texto](#)

Anexo 3
Trabajo 3

Capitulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Cartera ramera
con cara asustada.


Qué pasaba
con la ramera altanera
de mirada profunda.
Ramera ya no miraba
sino actuaba



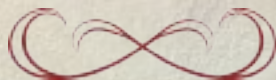

[Texto](#)

Anexo 4
Trabajo 4

[Contenido](#)



**Sistematización de la Experiencia de
Semilleros Infantiles
de libre Expresión Artística
“SILEA”
Aciertos y Desafíos**



Rosa Isabel
Moncada Gómez
Colombia

Biografía

Rosa Isabel Moncada Gómez (1969), Bucaramanga, pero crecí en la ciudad de Barrancabermeja.

Maestra en Artes plásticas de la Universidad de los Andes; Especialista en Educación para la cultura de la Universidad Antonio Nariño; Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás. Actualmente, candidata a Magíster en Educación de la Universidad de Pamplona.

Docente tiempo completo, categoría asociada, al programa de Artes visuales de la Universidad de Pamplona (2004); Responsable de cursos como historia del Arte en la Modernidad, e Historia del arte Latinoamericano; Talleres de profesionalización y profundización bajo el modelo de la investigación –creación.

Creadora y directora del proyecto SEMILLEROS INFANTILES DE LIBRE EXPRESIÓN ARTÍSTICA (2007), el cual está adscrito al programa de Artes visuales. Misionalmente se suscribe como proyecto ligado al campo de la Investigación y de la Interacción social del programa.

Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística "SILEA": aciertos y desafíos.

Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística "SILEA": aciertos y desafíos.

Moncada Gómez, Rosa Isabel
rosaisabelmoncada@yahoo.es
rosaisabelmoncada@gmail.com

Universidad de Pamplona, docente T.C. Programa Artes Visuales
Colombia

Resumen

El presente trabajo de investigación da cuenta, por medio de un proceso de sistematización, de la historia de una experiencia formativa dirigida a la población infantil del municipio de Pamplona, Norte de Santander, en el área de la educación artística, desarrollada durante los años 2010 al 2013. Dicho trabajo investigativo, tuvo como propósito reconstruir y dar sentido a una serie de prácticas formativas, con el ánimo de resignificar su quehacer práctico y en especial para reconocer, a través del concierto de sus participantes, los aciertos, desaciertos y proyecciones de las mismas. Bajo un enfoque cualitativo que propendió, desde un nivel descriptivo-interpretativo, se pudo evidenciar el aporte que sus actores otorgan a dicha experiencia, permitiendo concluir que el valor que ésta ha tenido en su recorrido, ha trascendido hacia las esferas de la sensibilidad humana, logrando resaltar sus contribuciones para el *desarrollo humano*, para la *implementación de la educación artística en el contexto escolar* y para el *proyecto SILEA*, en su forma de organización y desarrollo metodológico.

Desarrollo

¿Por qué se hizo la sistematización?: En los tiempos actuales caracterizados por la urgencia, el cambio, la globalización y las constantes revoluciones tecnológicas; la visibilidad e invisibilidad de la memoria se vuelve recurrente frente a una marcada "imposición del olvido" (Achugar, H. 2003, p. 13), ante el cual surge como consecuencia, la necesidad de la sociedad por saldar cuentas pendientes de la historia y del paso del tiempo en este nuevo siglo.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

En esta situación, los seres humanos nos vemos obligados a plantear nuevas miradas sobre el mundo, a reflexionar sobre nuestro quehacer y específicamente, este hacia donde nos conduce. En el campo de la Educación artística y especialmente en un proyecto como los Semilleros Infantiles de Libre Expresión Artística (SILEA), desarrollada durante siete (7) años de existencia, no se había detenido a reflexionar sobre las intervenciones que ha realizado y la aplicación de metodologías de enseñanza ejecutadas, por lo tanto, la recuperación de la memoria de esta experiencia a través del ejercicio de la Sistematización, se convirtió en una urgente necesidad. De esta manera se plantea de manera perentoria, la tarea de la sistematización de la experiencia, durante el periodo 2010-2013, entendida esta como un “esfuerzo por recuperar el conocimiento pedagógico que emerge de las prácticas docentes” (MEN, 2013, p.2) y como una vía para dar sentido a las realidades educativas y de paso transformarlas.

¿Qué se sistematizó?: SILEA es un proyecto de educación artística dirigido a niños y niñas de 2 a 15 años que durante 7 años se ha venido desarrollando en el municipio de Pamplona, Norte de Santander, como extensión del programa de Artes Visuales de la Universidad de Pamplona. En jornadas sabatinas los niños acuden a un encuentro con las artes plásticas a través de la libre expresión como oportunidad para el desarrollo de la sensibilidad humana y del disfrute del arte como una experiencia que fomenta el despliegue de las subjetividades. El proyecto SILEA ha contado -para su desarrollo- con el apoyo y vinculación de los estudiantes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Artes Visuales. En el mismo sentido, SILEA mantiene una estrecha relación con los padres de familia de los niños y niñas que acuden a este espacio permitiendo que los propósitos y la metodología privilegiada en SILEA también sean comprendidas y apropiadas por parte del adulto, para la continuidad de experiencias afines en el contexto familiar.

Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística "SILEA": aciertos y desafíos.

El proceso de sistematización que se adelantó comprendió entre otros los siguientes objetivos, la reconstrucción de la historia de SILEA y la experiencia formativa adelantada durante los años 2010-2013 incluida la consolidación de los elementos estructurales y su horizonte conceptual; la identificación de las concepciones, metodologías y estrategias de la formación en educación artística; el reconocimiento de los aciertos y desaciertos que dicho proyecto ha evidenciado, derivando orientaciones para la cualificación de los procesos de educación artística que hacen parte de la formación de los futuros Licenciados en Pedagogía Infantil. Finalmente es necesario precisar, que la sistematización del proyecto SILEA posibilitó la construcción de sentido que los participantes involucrados en él otorgan al mismo, propósito central de cualquier proceso de sistematización de experiencias educativas y de este proyecto en particular. En coherencia con los objetivos propuestos, el proceso de sistematización posibilitó para SILEA proyectar y asegurar su continuidad en el marco de las funciones misionales del programa de Artes Visuales y como respuesta a las necesidades regionales que en materia de Educación artística se evidencian.

¿Cómo se hizo la sistematización?: El presente trabajo investigativo siguió un diseño cualitativo que propendió, desde un nivel interpretativo, dar sentido a una experiencia de trabajo académico, asumiendo la reconstrucción de una labor adelantada durante un periodo de tiempo significativo. Para ello, se apoyó en el proceso de sistematización del proyecto SILEA, permitiendo a esta experiencia, trascender de la práctica a la reflexión teórica, por medio del análisis y construcción de sentido. Para efectos de rigor, este proceso metodológico de sistematización mantuvo tres momentos o fases necesarias de abordar, pero además claves y determinantes a la hora de dar significado.

- *Ordenamiento de la experiencia: recolección y clasificación del material primario desarrollado durante el proyecto SILEA.*
- *Interpretación: Lectura y relectura de producciones, análisis de la*

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

información lograda a través de los instrumentos de exploración y consulta, construcción de sentido de la experiencia, valoración de resultados.

- *Proyección: Posibilidades de continuidad y enriquecimiento del proceso desarrollado en SILEA.*

Los participantes del proyecto de investigación fueron los estudiantes que han estado vinculados a SILEA provenientes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Artes visuales a través de la figura de trabajo social o de los cursos contemplados en los planes curriculares de estos programas; los niños y niñas que asisten a los encuentros de los SILEA, así como sus padres y acudientes. ([Anexo 1](#)). La recolección y la organización de la información para el proceso de sistematización estuvieron dadas a partir de las siguientes técnicas e instrumentos de registro sintetizados en la siguiente tabla:

Tabla 1. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Técnica	Instrumentos	Dirigido a
Análisis Documental	Guía de análisis documental	<ul style="list-style-type: none">✓ Proyecto Educativo Institucional – PEI✓ Documento maestro programa de Artes Visuales.✓ Documentos oficiales del proyecto SILEAa) Protocolos de planeación.b) Proyectos Temáticos.c) Talleres de Formación SILEA.✓ Correos electrónicos✓ Contenido Programático de los cursos.✓ Producciones artísticas de los niños y niñas.
Entrevista	Guía de entrevista	<ul style="list-style-type: none">✓ Estudiantes✓ Padres de Familia y/o Acudientes✓ Niños

Para proceder con la sistematización del presente proyecto de investigación, se tuvo que organizar el material protocolar básico con el fin de clasificar la información y proceder a su posterior análisis e interpretación. La historia de SILEA, fue el eje central que permitió la construcción de sentido y respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación, permitiendo identificar momentos relevantes dentro de su desarrollo histórico, así como momentos críticos que tuvieron que sortearse dentro del mismo. De igual manera, este insumo histórico fue determinante para profundizar en el sentido otorgado por los actores, al proyecto SILEA. Dicha organización

Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística "SILEA": aciertos y desafíos.

fue posible a partir del análisis documental que soporto el trabajo de búsqueda y reconstrucción que fue complementada a partir del sentir de los propios actores mediante la entrevista. Finalmente se realizó una relación entre el proceso de sistematización histórica, la construcción de sentido y los objetivos propuestos en el presente trabajo de investigación, partiendo de categorías anticipatorias surgidas del bagaje teórico que lo soporta; categorías que fueron debidamente resignificadas desde los testimonios de los participantes, permitiendo de esta manera lograr la validez de los atributos del proyecto SILEA, que emergieron durante la revisión y análisis descriptivo, llevando a su posterior interpretación. ([Anexo 2](#))

Conclusiones

Después de la realización de este proceso de sistematización, se pueden deducir una serie de reflexiones dirigidas a la comprensión global de este proyecto de investigación relacionadas así:

La sistematización es una herramienta investigativa muy pertinente para generar conocimiento a partir de las prácticas educativas y pedagógicas que se adelantan en los diferentes contextos de formación, por lo tanto, todo conocimiento, experiencia u reflexión que tengamos en nuestro trabajo docente, debe ser conservado, sistematizado y difundido.

La producción de conocimiento desde la sistematización, no tiene solo un propósito teórico, sino que obedece a una finalidad transformadora de las prácticas pedagógicas, como se pretendió en este trabajo de investigación. En consecuencia, la sistematización empodera al docente como agente reflexivo de su realidad y como generador de conocimiento desde el contexto mismo de las prácticas pedagógicas.

La producción del documento histórico que en primera medida recoge un recorrido a través del tiempo de SILEA como un insumo importante para los programas académicos que participan

en él, así como para posteriores investigaciones. De igual manera, este proceso ha permitido la superación de la sobre-experiencia y el exceso de práctica, para realizar un ejercicio de reflexión crítica del proyecto en cuestión.

En este mismo orden, la reconstrucción histórica posibilitó el reencuentro con los participantes de SILEA para descubrir, gracias a ellos, una realidad que solo hasta antes de iniciar el trabajo investigativo de sistematización, pertenecía al campo de la especulación, de la intuición, o simplemente esa realidad era desconocida para los participantes de SILEA. Por otro lado, la identificación de los factores que han posibilitado su desarrollo y las posibles amenazas del mismo evidenciando cómo ante situaciones adversas, el proyecto ha respondido creativamente para asegurar su sostenimiento. Finalmente permitió reconocer la producción de instrumentos de trabajo que han contribuido, de acuerdo a las necesidades y particulares del proyecto, ir consolidando el mismo.

Las **concepciones** que emergen del proyecto de investigación, en especial en torno al área de la Educación artística y cómo esta es concebida en los contextos educativos, específicamente, se reconocen dos posiciones que generan una mirada hacia la situación de esta área obligatoria y fundamental. En primera instancia, se puede concluir que al área de la Educación artística dentro del contexto de la Educación superior, debe reconocérsele su importancia como eje fundamental de la formación profesional, en especial de la formación docente. Tal situación se evidencia, puesto que el mundo de las artes genera en los sujetos, procesos de subjetivación e intersubjetivación ayudando al conocimiento de sí mismo, al conocimiento del otro y de las posibilidades de encuentro entre los individuos, fomentando el desarrollo sensible y creador en cada uno de ellos. En segunda medida y en consonancia con lo anterior, la Educación artística en el contexto de la educación básica merece igualmente ser resignificada, puesto que es poco

Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística "SILEA": aciertos y desafíos. reconocida por la comunidad educativa, atribuyéndole un escaso valor en el currículo y deformando de paso, sus fines y lineamientos.

Por su parte, las **metodologías** en el proyecto SILEA evidenciadas a partir las triadas didácticas entre el experto-tallerista-niño; experto-saber-tallerista; tallerista- saber-niño, promueven la mediación entre los talleristas, los estudiantes y el conocimiento, a partir de ambientes de aprendizaje basados en la libertad y el respeto. De la misma manera estas interacciones son de carácter flexible y están sujetas al escenario de participación lo cual le otorga un dinamismo al proyecto. Las metodologías privilegiadas en SILEA posibilitan ultimar que los encuentros con las artes han fomentado en sus participantes fuertes lazos de cohesión social, al promover entre ellos la convivencia, el encuentro de lo humano, los escenarios de igualdad a partir de la promoción de las actitudes de colaboración, compromiso y reconocimiento entre los sujetos partícipes del proyecto y que además desbordó el escenario de los talleres, extendiendo la prolongación de sus metodologías en los espacios del hogar de los niños y niñas.

Las **estrategias de la formación** en educación artística en el proyecto SILEA son el producto de la conjunción de múltiples experiencias por parte de todos los actores que confluyen en ese escenario. En relación al reconocimiento de las mismas, se destacan en primer lugar, la relación entre el arte y la vida que se fomenta en el proyecto. Esta estrategia se resalta especialmente, porque a través de ella, se transforma la relación del sujeto con su entorno, sensibilizándose cada vez más la lectura del contexto y abriendo nuevas percepciones ante el mundo que le rodea. En segundo lugar, la relación entre la experiencia vivida al interior del proyecto SILEA y los cursos que se articularon a él, permitieron a los participantes (talleristas) trascender a las opciones instrumentales del mundo del arte, toda vez que los principios fundantes sobre los cuales se soporta el proyecto, ampliaron el horizonte conceptual

permitiéndoles a los mismos, la deconstrucción y resignificación del conocimiento en torno a la educación artística.

Los **aciertos del proyecto SILEA**, están asociados principalmente al efecto que ha tenido el mismo sobre los participantes (talleristas). En este sentido, confirman cómo han sido atravesados por esta experiencia de encuentro con niños y niñas, también con sus propios pares y con ellos y ellas mismas a través del proyecto SILEA. La experiencia de las artes vivida a lo largo de estos cursos de educación artística ha permitido para algunos talleristas abrir sus horizontes hacia nuevas perspectivas del mundo de la sensibilidad, es decir, “aprender a ver el mundo con nuevos ojos”. En esencia, se puede observar cómo una experiencia de trabajo y de práctica profesional como la que ofrece SILEA a los estudiantes de la Universidad de Pamplona, se convierte en un escenario que tiende a transformar sus vidas, sus visiones, con respecto a la disciplina del arte, a humanizarlos y por último y no menos importante a confirmar y reafirmar sus vocaciones profesionales. Igualmente SILEA generó el reconocimiento de las artes como medio para fortalecer las funciones sociales de sus participantes, al contribuir significativamente en el desarrollo de actitudes sensibles, confiadas, respetuosas y comprensivas de las diferencias en el sentir, en el pensar y en el trabajar. Este proyecto SILEA a su vez, es entendido como espacio de formación para todos sus participantes, resaltando el aporte didáctico como principal contribución de SILEA y los aprendizajes - capacidades que se fomentan en él para los talleristas. En este sentido, el fomento del trabajo interdisciplinario que desde los SILEA se genera, redundando en los procesos de formación de los programas académicos de la Universidad de Pamplona, específicamente, de la licenciatura en pedagogía infantil, ya que afianza el conocimiento relacionado a la infancia con la educación artística, convirtiéndose esta última, en herramienta fundamental para orientar el trabajo con los niños desde el mundo de las artes.

Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística "SILEA": aciertos y desafíos.

Los SILEA también, son percibidos como un escenario generador de conocimientos especializados en relación al área de la Educación artística, esta apropiación del conocimiento se concreta en la ampliación del bagaje conceptual de los estudiantes, gracias a la participación en este proyecto. En consecuencia, este proyecto es asumido como un espacio para la cualificación profesional de los futuros profesionales, gracias y no solo a la interdisciplinariedad que se genera por la participación de estudiantes de diferentes programas académicos, sino también, por las dinámicas que se propician en él. En este sentido, la articulación de la líder del proyecto SILEA con los cursos de programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil relacionados con la educación artística permitieron la comprensión teórico- práctica de la infancia con esta área. La libre expresión como modelo de formación por su parte, permitió a los talleristas ser docentes creadores, toda vez que generó un ambiente propositivo que los cualificó en su ejercicio docente.

Los procesos de gestión del proyecto SILEA por su parte, han garantizado que el mismo trascienda del ámbito institucional al nacional, a través de la participación y obtención de recursos por medio del programa de Concertación Nacional del Ministerio de Cultura, visibilizando sus acciones y ampliando su cobertura y la difusión del mismo en eventos nacionales e internacionales ha evidenciado su valor para ser presentado como una experiencia significativa en el plano de la relación infancia y educación artística.

Como proyección es importante destacar, el fomento de la igualdad que se gesta desde los SILEA, se constituye en una oportunidad dentro del proyecto, relacionada con el componente político, como discurso que probablemente empiece a desatarse para alimentar su hacer y su ejercicio. Esto es fundamental para comprender un hacer que no se ha reflexionado, ni que el proyecto sabía que promovía desde sus inicios y es la generación de espacios de equidad y de respeto entre sus participantes como metodología fundamental de la Educación artística.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Los **desaciertos** de SILEA, evidenciados en este proceso de sistematización hacen referencia especialmente al ámbito institucional y al ámbito de la formación. Desde el ámbito de la formación, surgen necesidades asociadas al acompañamiento desde el campo disciplinar, la organización, la formación de los talleristas en el área y la conexión con el proyecto SILEA. En cuanto al acompañamiento es necesario reforzar, profundizar el conocimiento de la Educación Artística y la socialización del modelo SILEA. También se resalta, que en el proyecto ha faltado organización –especialmente en sus inicios- dado que se carecía de los procesos de sistematización que permitieran identificar entre otros aspectos, su estructura, el trabajo interdisciplinario entre líderes profesionales de diferentes áreas del conocimiento y el seguimiento y monitoreo de la experiencia de manera constante y ordenada. Específicamente los talleristas evidenciaron la falta de más formación en el área y la falta de recursos al inicio de los SILEA, desacierto que se ha superado con la gestión. Otra debilidad de los SILEA se genera, cuando los talleristas no se conectan con el modelo del proyecto, en el campo de la docencia de la Educación artística infantil específicamente y también cuando se les olvida a los mismos, desplegar la sensibilidad hacia la niñez, en especial, la comprensión y conocimiento del ser humano en este momento de la vida. Por último, se destaca como debilidad, el crecimiento del número de niños frente al número de talleristas, lo cual puede amenazar el modelo SILEA, puesto que la educación personalizada que se privilegió en sus inicios en este proyecto, puede menoscabar las dinámicas de atención, acompañamiento entre estudiantes-talleristas y los niños y niñas.

Dado el sentido que los participantes talleristas de SILEA le otorgan al proyecto, se pudo evidenciar que el mismo se ha convertido en un espacio pedagógico de **apoyo a la formación docente**, toda vez que desde este escenario académico, los talleristas recibieron las bases teóricas y prácticas para llevar a cabo la implementación de una Educación artística adecuada. Igualmente, la ampliación del

Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística "SILEA": aciertos y desafíos.

campo perceptivo y sensible a través de un cúmulo de experiencias estéticas y de la historia del arte universal; como por ejemplo la visita a los museos de la ciudad, la observación de las mismas prácticas educativas que se adelantan en los SILEA y la realización del Trabajo social.

En este orden de ideas, los talleristas sugieren que el incremento del número de créditos académicos en la malla curricular del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, podría garantizar una mayor profundización en la formación ya que el área de la Educación artística contempla no sólo aportes para el futuro docente, sino también el despliegue de las facultades que permiten ser mejores seres humanos. Vale la pena reiterar la necesidad de fomentar una educación para la creatividad y la sensibilidad, en especial un modelo que transversalice el currículo de la formación docente en el contexto universitario.

Lista de referencias

- Achugar, H. (2003). "El lugar de la memoria". Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4-oPf5K6w1sJ:www.bdigital.unal.edu.co/1270/4/03CAPI02.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). La sistematización y el posicionamiento del maestro como intelectual de la educación. Una apuesta por el profesional reflexivo. Recuperado en datateca.unad.edu.co/.../Sistematizacion_profesional_reflexivo.pdf
- Torres, A. (1998). Ponencia presentada al Tercer congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de desarrollo socio-cultural y comunitario. La Habana, oct. 1998. La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. Recuperado el 15 de junio de 2015, en: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&id=0CCAQFjAAahUKewj23Y7TvpXGAhXHGKwKHfqeALc&url=http%3A%2F%2Fwww.pedagogica.edu.co%2Fstorage%2Fps%2Farticulos%2Fpedysab13_04arti.pdf&ei=nsGAVfaWGsexsAX6vYK4Cw&usq=AFQjCNFKMsjbbbJX80y-4dLRk3X6xp9xKw&bvm=bv.96041959,d.b2w

Sistematización de la experiencia de Semilleros infantiles de libre expresión artística "SILEA": aciertos y desafíos.

Anexos

✓ **Tabla 1. Participantes del Estudio**

Participantes	Cantidad	Rol
Estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil	14	Talleristas
Número de niños y niñas	15	Beneficiarios del proyecto
Padres de familia y/o Acudientes	9	Responsables de la formación

[Texto](#)

Anexo 1


Anexos



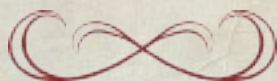

[Texto](#)

Anexo 2

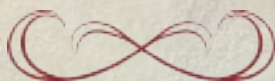
[Contenido](#)



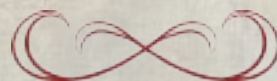
**Abordagem da História da Arte
nos Diferentes Segmentos
da Educação Básica
no Colégio Pedro II**



Erika
Njaime
Brasil



Shannon
Figueredo
Brasil



Vera
Rodrigues
Brasil

Biografia

Shannon Botelho

botelho.shannon@gmail.com

Professor permanente no Departamento de Artes Visuais e Desenho do Colégio Pedro II. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Escola de Belas Artes/UFRJ, na Linha de História e Crítica de Arte. Possui Bacharelado em História da Arte (EBA-UFRJ) e Licenciatura Plena em Artes Visuais (Centro Universitário Metodista Bennett). Sua pesquisa abrange os Salões de Arte Moderna na década de 1950 e a Modernidade Artística no Brasil. Atua nas áreas de História da Arte e Arte-Educação, com ênfase em História, Teoria e Crítica da Arte, dialogando com seguintes temas: Sociologia da Arte e Cultura Brasileira. No campo da Arte-Educação tem integrado as narrativas históricas da Arte com as pesquisas sobre o desenvolvimento de poéticas artísticas no ambiente escolar.

Erika Njaime

ekanjaime_cpil@yahoo.com.br

Professora permanente no Departamento de Artes Visuais e Desenho do Colégio Pedro II, atuando como coordenadora pedagógica de disciplina e professora no segmento de Educação Infantil do colégio. Especialista em Gestão da Cultura com ênfase em Marketing Cultural pela Universidade Estácio de Sá. Possui licenciatura em Educação Artística, habilitação História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem como áreas de pesquisa Arte Educação, História da Arte, Ensino da Arte na Educação Infantil e Cultura Visual.

Abordagem da História da Arte nos Diferentes
Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II

Vera Rodrigues de Mendonça

verarodrigues.artes.cp2@gmail.com

Graduada em Educação Artística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e mestre em Arte, Cultura e Cognição pela mesma instituição. Atuou como consultora em Artes Visuais na Fundação Getúlio Vargas □ FGV Online e professora-autora no projeto FGV Ensino Médio. Foi tutora presencial do curso de Pedagogia Licenciatura do Consórcio CEDERJ/UERJ. Participou de várias comissões de seleção, entre elas: júri de artes plásticas do “Santander Talentos da Maturidade 2013” e vários editais do Centro de Artes Visuais da Fundação Nacional de Artes – Funarte. Desde 2006, é servidora pública federal com cargo de administradora cultural na Funarte e, a partir de 2014, como coordenadora e professora de Artes Visuais no Colégio Pedro II.

Abordagem da História da Arte nos Diferentes
Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II

Abordagem da História da Arte nos Diferentes Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II

Erika Njaime

ekanjaime_cpil@yahoo.com.br,

Colégio Pedro II, Coordenadora Pedagógica

Shannon Botelho

shannonbotelho@yahoo.com.br,

Colégio Pedro II, Coordenador Pedagógico

Vera Rodrigues

verarodrigues.artes.cp2@gmail.com,

Colégio Pedro II, Coordenadora Pedagógica

Brasil

Resumo

O objetivo principal deste trabalho é apresentar como o ensino da História da Arte é abordado em diferentes segmentos da educação básica - educação infantil e ensinos fundamental I e II - no Colégio Pedro II, o que significa um importante pilar no desenvolvimento das práticas dos professores de artes visuais.

Palavras-chave

Ensino de arte; História da Arte; educação infantil; ensino fundamental

Abstract

The goal of this paper is to present how art history teaching is approached in different segments of basic education - kindergarten and elementary school I and II - at Colégio Pedro II, which means an important pillar in the development of teachers' practices visual arts.

Keywords

Art education; Art History; Kindergarten; Elementary School

Introdução

A História da Arte fornece subsídios que contemplam tanto as

Capítulo II Mesa Uno. Práticas Situadas de la Educación Artística

transformações da humanidade quanto as de suas produções artísticas, o que pode tornar mais dinâmico o trabalho do professor em mostrar para seus alunos como as relações entre arte e sociedades são estabelecidas. Com uma carga de ideologias, razões ou emoções, a arte permite transgredir fronteiras existentes entre os vários campos do conhecimento e, com isso, criar sentido no seu ensino dentro do cotidiano escolar e para seus alunos.

O Colégio Pedro II é uma referência em educação pública na história da cidade do Rio de Janeiro. O ensino da arte, nessa escola de longa tradição, foi construído gradativamente, e passou por inúmeras reconfigurações ao longo dos anos porque acompanhou as abordagens e metodologias que formam a história do ensino de arte no Brasil.

O ensino de arte no Colégio Pedro II privilegia o protagonismo de professores e, sobretudo, dos alunos no momento em que as aulas de arte passam a ser entendidas como aulas para um fazer acompanhado de reflexões e sentidos, permeadas por percurso histórico que se desenvolve para além de uma linha temporal, mas por uma abordagem conteudística.

Educação infantil

Criada em 2012, a unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II atende crianças entre 3 e 5 anos, separadas por grupamentos. A característica dessa unidade é a bidocência, se comparada aos demais segmentos do colégio. Sua proposta pedagógica pressupõe uma ação integrada entre linguagens, interesses e práticas que partem da escuta atenta da criança para serem desenvolvidas pelas turmas. Para tanto, o trabalho é pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nas quais “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular (...) devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p.25).

Abordagem da História da Arte nos Diferentes Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II

De acordo com as diretrizes (BRASIL, 2010), um currículo para a Educação Infantil seria um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (p.12)

Sendo assim, em consonância com a DCNEI e a proposta pedagógica, as Artes Visuais, como as demais linguagens especializadas, não possuem um conteúdo pré-definido de trabalho. O conteúdo parte dos questionamentos das crianças e de situações que surgem ao longo dos processos. Nesse sentido, temos uma escola aberta na qual cada turma segue seu próprio percurso e escolhe seus próprios caminhos.

Dentro dessa perspectiva, como trabalhar o ensino da arte em um contexto no qual é impossível dissociar as linguagens artísticas das ações pedagógicas cotidianas propostas na Educação Infantil que utilizam elementos e materiais próprios do campo da Arte, sem se tornar um mero assistente de ateliê?

Vale ressaltar que, embora não se tenha um conteúdo específico para o trabalho com esta faixa etária, temos conceitos transversais e elementos da Arte que podem e devem ser apresentados às crianças e desenvolvidos dentro das propostas integradas de trabalho com as turmas. Desse modo, colocamos a linguagem artística como protagonista das ações, ao mesmo tempo que destacamos a “unidade” que é o conhecimento e reforçamos a inter-relação entre a arte e a vida, bem exemplificada nas palavras de Dewey (2010):

as qualidades sensoriais, tanto do tato e do paladar quanto da visão e da audição, têm uma qualidade estética. Mas não a têm isoladamente, e sim em suas ligações; em sua integração, e não

como entidades simples e separadas. Essas ligações tampouco se restringem a sua própria espécie, cores com cores, sons com sons. (p.237)

Um dos conceitos transversais que podem e devem ser explorados com as crianças, já na primeira infância, é a História da Arte. Esse conceito integra a engrenagem que dá vida ao processo ver-fazer-conhecer, proposta na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, arte educadora referência no ensino da arte. Segundo seu estudo (BARBOSA, 2009), a prática não pode estar dissociada da contextualização e da apreciação da Arte. Nesse contexto, a partir das interações e da brincadeira, é que “estudamos” a História da Arte na Educação Infantil.

Mas como abordar um tema que soa ser tão disciplinar com a primeira infância? A palavra história para as crianças já possui um enfoque lúdico. Histórias são para serem contadas e tem um “quê” atemporal, pode ser algo que já passou ou que esteja acontecendo ou que irá (ou não) acontecer. Ela é viva, assim como o são a História e a Arte. É pelo caráter lúdico e atemporal de uma obra de arte que podemos envolvê-la em qualquer proposta ou experimento e, assim, apresentar à criança as dimensões artística, social e cultural que estão envolvidas no processo do fazer artístico. Como fala Dewey (2010), “o que a criatura viva preserva do passado e espera do futuro funciona como orientações no presente.” (p.83)

A Arte é um meio pelo qual a criança se expressa, experimenta, conhece e apreende o mundo. Com isso, transformamos seus campos de experimentação em condições para a criação plástica. Para envolver as crianças e contextualizar a prática criativa, o primeiro passo é apresentar uma obra, ou seja, imagens, muitas imagens: imagens de hoje, de ontem, de artistas conhecidos ou não e delas mesmas. A leitura de imagens é a etapa inicial para o processo de descoberta da Arte e para a introdução do contexto histórico. O segundo passo, que deve ser seguido pelo professor, é

Abordagem da História da Arte nos Diferentes Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II

aprender a ouvir, estar atento. Não julgar. Deixar que as histórias se criem e se confundam. O papel do professor, ao longo do processo, é mediar, dar um caminho. O terceiro passo é apresentar livros de arte. Esse é um momento de pesquisa, de enriquecimento de vocabulários e de ampliação do conhecimento. Acompanhar esses momentos de leitura é extremamente enriquecedor. Observar os olhares de maravilhamento, de espanto e de dúvida faz com que compreendamos como tudo é acompanhado e percebido pelas crianças. O quarto e último passo é transpor todo esse conhecimento para a prática. Viver a Arte de uma maneira plena e não apenas se utilizar da técnica e das linguagens como meros fazedores autômatos.

Fundamental I

O conteúdo programático para o ensino Fundamental I do Colégio Pedro II é organizado por eixos temáticos. E a História da Arte perpassa esse eixos de modo atemporal, com ênfase nos eventos que a constituem.

A organização do espaço da sala de artes imprime uma ideia de liberdade não experimentada em uma sala organizada dentro dos moldes tradicionais. A organização do espaço é preparada para facilitar a discussão sobre os temas trazidos pelos professores e pelos próprios alunos e, quando necessário, para o trabalho coletivo. Dentro desse ambiente, a história da arte estimula o desejo de se falar sobre o que se faz, o que se vê e o que se acredita ser o melhor diante da proposta de atividade apresentada. As crianças avaliam o que produzem baseadas no que é proposto pelos componentes históricos dados a elas por meio de imagens, principalmente. Tais imagens contribuem para as crianças terem um senso seletivo do que é uma imagem artística ou não, baseadas em critérios não só estéticos. Segundo Aumont (1993):

Seja como for, essa função da imagem [estética] é hoje indissociável, ou quase, da noção de arte, a ponto de se

Capitulo II Mesa Uno. Práticas Situadas de la Educación Artística

confundirem as duas, e a ponto de uma imagem que visa obter um efeito estético poder se passar por imagem artística... (p.80)

Como a História da Arte é apresentada em eventos, isso permite o ir e vir dentro de uma trajetória que acaba se mostrando como um percurso mais próximo das histórias dos alunos. As crianças possuem uma noção de tempo curta, o que torna incompreensível grandes espaços temporais. Falar apenas que aconteceu “há muito tempo atrás” é bem melhor do que enumerar os séculos.

As imagens artísticas provocam reflexões acerca de como, um dia, foram possíveis de acontecer e a razão de terem acontecido da mesma forma em que hoje estamos produzindo as nossas. Além de ser mostrado que também estamos construindo essa história que não se permite terminar. Canclini (2008) analisa as ressignificações que os trabalhos artísticos adquirem ao longo de sua história, e é o que ocorre quando as crianças tomam contato com tais trabalhos:

Nas artes plásticas, os historiadores que analisam “a fortuna crítica”, ou seja, as reelaborações experimentadas por uma obra ou por um estilo, também veem a arte “como uma relação: a relação entre um objeto e todos os olhares que tenham sido lançados sobre ele na história” e que o tenham “transformado incessantemente”. (p.151)

A História da Arte também expõe como o desenvolvimento tecnológico afeta a produção artística. As crianças percebem como os modos de produção se alteram de acordo com as mudanças vividas pelas sociedades e como o artista experimenta as novas tecnologias.

Dentro de uma proposta de educação para arte que envolva os três pilares citados por Ana Mae Barbosa (2009), principalmente o da reflexão sobre o fazer, quanto mais diversificado for o repertório imagético da criança, suas percepções estéticas se tornam mais

Abordagem da História da Arte nos Diferentes Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II

amplas e ela se sente mais segura nas avaliações de seus trabalhos, de seus colegas e dos artistas apresentados a ela. A história da arte nos fornece imagens que mostram que as resistências culturais fazem parte de um mundo conectado onde as diferenças fazem dele um local de vivências plenas em diversos contextos culturais. É por essa abordagem que as linguagens visuais dialogarão com a cultura visual onde a criança se insere, sobretudo a arte contemporânea que fala diretamente sobre aquilo que é vivenciado por elas, seja nos equipamentos tecnológicos, incluindo os vídeos games, ou na efemeridade das relações aportadas pelas redes sociais ou na superficialidade dos diálogos com seus grupos.

A história mostra nossas bases contextuais que acabam sendo trabalhadas em sala de aula. Ela serve como ponte na mediação entre professor e aluno, além de reforçar o papel de provocador no professor de artes. No espaço da sala de aula, a questão estética, entre outras, é tratada de modo relativizado dentro de seu percurso histórico, mostrando às crianças que a produção artística nos leva a refletir sobre nosso tempo e nos modos em que estamos produzindo. O professor mostra a seus alunos que o “não saber desenhar” é relativo porque o que vale é a intenção do desenho, sem juízos de valor, muito menos o certo ou errado.

Fundamental II

Tendo em vista a realidade pedagógica do Colégio Pedro II, o ensino da arte, durante o segundo segmento do Ensino Fundamental, confunde-se com o ensino da História da Arte. O desafio que desponta para nós, enquanto educadores, não reside simplesmente no ato pedagógico, mas alcança níveis mais profundos no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas das questões fundamentais que enfrentamos são: como tornar o ensino das Artes Visuais e sua prática, sob a luz da História da Arte, uma atividade agradável e proveitosa para os alunos sem tornar-se um enfadonho discurso a respeito de culturas distantes

geográfica e temporalmente? Além disso, como despertar no aluno, um interesse pelos elementos visuais derivados da História da Arte que permanecem em seu dia-a-dia? Como não permitir que o comodismo da transmissão de conteúdo se sobreponha à prática e à reflexão a respeito da Arte e seus entremeios?

Certamente há caminhos sendo descobertos por colegas que há algum tempo vêm tentando encontrar uma maneira de cumprir o programa do segundo segmento do Ensino Fundamental sem deixar de proporcionar aos seus alunos a experiência prática da Arte. Existem aspectos físicos da própria escola que dificultam o trabalho, mas há também, antes de tudo, uma real dificuldade em aceitar que é preciso realizar um trabalho de ensino da arte em uma via que integre não somente a prática e o conhecimento histórico, mas também a contextualização, reflexão e ampliação da capacidade produtiva de cada aluno, uma vez que o resultado de toda produção “seria se inscrever na história através de escolhas plásticas”. (Bourriaud, 2009, p.31)_

Como uma proposta experimental, temos tentado trabalhar o entrecruzamento dos conteúdos da História da Arte e as novas tecnologias, experiência sensorial e atividades artístico-culturais. Essa proposta de trabalho se deu pelas necessidades que enfrentamos ao nos depararmos com o desinteresse apresentado pelos alunos em se aproximar de determinados momentos da História da Arte. Na atual situação, onde a tecnologia impõe novos modos de visualidade e atenção, a projeção de uma única imagem não satisfaz a uma gama de adolescentes que recebem hiperestímulo dos meios de comunicação e tecnologias.

Os reflexos da pós-modernidade na arte, com a valorização da história, a utilização deliberada do patrimônio cultural como subsídio da produção artística e a apropriação assumida de imagens pelos artistas também reforçaram a necessidade de uma revisão da filosofia do ensino da arte. (OSINSKI, 2001, p.103)

Abordagem da História da Arte nos Diferentes Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II

Ao considerar esses aspectos, temos proposto novos meios de visualização da imagem e novos meios de construir sentido para aquilo que se vê em sala de aula. As relações de cores que se podem encontrar nas obras dos pintores impressionistas passam a ocupar a atmosfera da sala de artes ao se colar papel celofane nos vidros e perceber que a mistura das cores complementares criam áreas luminosas no espaço real, assim como nas obras de Monet e Renoir, ou ainda a relação da pintura de Georgina de Albuquerque e Visconti com a técnica impressionista.

Em uma experiência fotográfica de recriar “Os Profetas” de Antônio Francisco Lisboa, trabalhamos a dramaticidade barroca, a iluminação, a crise da representação clássica e, em paralelo, pudemos estabelecer uma relação possível entre o ato de “vestir-se como profeta” e a performance como meio de expressão, como forma outra de Arte. Como aponta Cauquelin (2008), “se uma parte da linguagem é corporal [...] finita, limitada e definida, a parte da linguagem que é incorpórea, aquela que me interessa, é ilimitada, infinita, sem orientação, sem atração particular, indiferente” (p.17). Não basta somente apresentar as narrativas teleológicas da arte, mas resignificá-las no processo de aprendizagem, no processo de apropriar-se da obra para que, após ela, exista outra reflexão a respeito da vida fora dos muros da escola.

A proposta triangular feita por Ana Mae (2009), em que produção, reflexão e contextualização se dão na mesma medida e em qualquer ordem de acesso, só se torna possível após um esforço de transformar o processo real. Nesse sentido, buscamos em nossa prática criar espaços propícios para o desenvolvimento de uma atividade produtiva em seus amplos aspectos. Em nossa realidade, onde o conteúdo se afirma sobre o processo de descoberta, a proposta triangular só deixa o plano da utopia quando passa a vigorar uma aproximação anterior, um reconhecimento do terreno e um desabrochar de ideias e desejos. Certamente, de forma reduzida, esse processo poderia ser encaixado em qualquer uma das faces da proposta de Ana Mae,

mas, ainda assim, o desenvolvimento de qualquer atividade e prática ficaria claudicante, como já experimentamos.

Arte e Cultura e Histórias se integram nesse procedimento experimental que temos proposto. É preciso que o aluno se conecte com o mundo com seus próprios meios e que ele, após a experiência artística, consiga enxergar seu lugar, seu bairro com outros olhos e, lá, possa estabelecer suas próprias relações. Portanto, nosso trabalho, enquanto educadores dentro do Colégio Pedro II, tem tentado alavancar situações e condições de oferecer aos alunos novas abordagens e meios de acesso ao conteúdo que lhe será oferecido. O trabalho, que vem desde a Educação Infantil com a familiarização e descoberta e que se alarga no primeiro segmento quando a prática incorpora e significa o discurso, é movediço, porém, fiel a sua proposta de alcançar o aluno e fazer com que ele mergulhe nas informações e saiba avançar com elas.

Conclusão

Não existem formas na natureza, no estado selvagem, porque é nosso olhar que as cria, recortando-as na espessura do visível. As formas *desenvolvem-se* (grifo do autor) umas a partir das outras. O que ontem seria considerado informal ou “informal” já não o é mais. Quando a discussão estética evolui, o estatuto da forma evolui com ela e através dela. (BOURRIAUD, 2009, p. 30)

Ir além das palavras e da reflexão também se constitui como desafio e, acima de tudo, criar uma linguagem unificada dentro da instituição para que nossos discursos e prática possam conduzir ao mesmo lugar. Se nos diferentes níveis da educação básica o trabalho realizado pelos professores for coeso, lá na curva da estrada quando nossos olhos não puderem alcançar o aluno, os frutos poderão ser colhidos. Consciência crítica e valorização da expressão cultural e artística são os valores que ao longo dos anos pressupomos trabalhar com esses alunos. Os frutos são ouvidos e vistos quando, fora da vida escolar, já na idade adulta, os alunos (que um dia passaram

Abordagem da História da Arte nos Diferentes Segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II


por nossas mãos ou de colegas) nos enviam notícias de como a experiência e a aproximação com a Arte lhes foram importantes.

Formar um aluno com consciência e visão críticas não pode passar como utopia para nós. O espírito de formação se fortalece quando seus agentes se dispõem a querer também aprender com os conhecimentos de todos os que estão envolvidos no processo. Lembrando as palavras de Freire (2001) em uma carta aos professores, “estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* (grifo do autor) mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (p. 264).

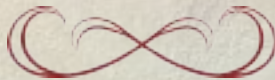

O professor mediador, provocador, coloca-se em sua própria arena quando se arrisca nos seus planejamentos de aula, na construção de sua formação permanente e na sua individualizada concepção de Arte. Ao se expor para seus alunos, põe em cheque suas argumentações e seus desejos sobre possuir uma posição na construção de conhecimento de cada um que passa pelas suas aulas. A Arte e sua História mostram que as coisas nem sempre são simples de serem alcançadas. Entretanto, mostra também que sempre vale a pena o risco porque quem se arriscou conseguiu chegar a seu objetivo, independente de ainda estar presente ou não na vida, mas eternizado na memória.

Referências Bibliográficas

- AUMONT, Jacques. *A Imagem. Campinas*. São Paulo: Papirus, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. (org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2010.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CAUQUELIN, Anne. *Frequentar os incorporais: contribuição de uma teoria da arte contemporânea*. São Paulo: Martins, 2008.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados.*; vol.15; nº 42; 2001; p. 259-268. On-line. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.



**Aportes a la Construcción
de una Cultura de Paz
a través de la Danza,
el Caso de la Comunidad
Veleña de Santander.**



Yina Marcela
Agudelo castillo
Colombia

Biografía

Yina Marcela Agudelo Castillo

Nací en Vélez, Santander, Colombia, en 1982. De origen campesino, artista y maestra.

Aprecio mucho a Bogotá, ya que aquí he realizado estudios en la Escuela Normal Distrital María Montessori, luego ingrese a la Universidad Distrital a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y actualmente curso tercer semestre de la Maestría en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural en el Grupo de Investigación: Galatea de la UD. Laboro desde hace 3 años en la SED, como docente de Educación Artística.

Aportes a la Construcción de una Cultura de Paz a través de la
Danza...

**Aportes a la Construcción de una Cultura de Paz
a través de la Danza,
el Caso de la Comunidad Veleña de Santander.**

Agudelo Castillo Yina Marcela
yinamacastillo@gmail.com
Secretaría de Educación del Distrito,
Colegio Llano Oriental IED,
Docente de Danzas

Resumen

Perpetuar las prácticas culturales, es posible en aquellos espacios o campos vitales donde la organización social se concibe en paz y hay una actitud sensible frente a la vida y sus relaciones sociales, se destaca que aquellas maneras pacíficas de reconocerse y crear en comunidad, fomentan la armonía, el respeto, la confianza, el afecto, la fraternidad, la autoestima, la convivencia, el trabajo solidario en colectivo, la sensibilidad y la comunicación intercultural: elementos que se construyen en comunidad.

Para ello se toma como objeto de estudio, el caso de la comunidad de Vélez, municipio ubicado en Santander, donde actualmente se realiza una investigación de campo que analiza la experiencia artística en los conjuntos folclóricos, específicamente los grupos de danzas de niños, jóvenes, adultos y adultos mayores presentes en el Festival del Tiple y la Guabina de Vélez, en su versión número 54 de 2015. ([Anexo 1](#)).

El objetivo principal de la investigación pretende visibilizar el aporte de la danza a la consolidación de una cultura de paz. Los objetivos específicos buscan analizar los significados que median la experiencia de la danza en la comunidad veleña y aportar elementos para los procesos de transformación cultural.

Desde abajo y en silencio
Se trabaja por la paz Con
chicha, tiple y requinto Lo
queremos resaltar.

Introducción

La situación y la coyuntura actual que se vive frente a la expectativa de la paz, lleva a ver que las formas de socialización vivida en el tiempo mediados por el conflicto y la violencia, han configurado lo que podemos denominar una cultura de la violencia, en esa medida surge la pregunta ¿Cómo aportar a la consolidación de una cultura de paz a través de la danza?. El Observatorio para la Paz, señala que

Un sujeto de paz reconoce la existencia del otro y también mucho de su realización la vive en la realización del otro. Para afirmarse no tiene que destruir al otro; puede construir al lado del otro, juntos hacen más; no somos solos, somos una construcción de adquisiciones culturales que se mantienen vivas al relacionarnos con los demás; no soy único, exclusivo ni individual; sino un ser social construido por relaciones y que llego a donde estoy a través de la participación de los otros porque siempre estoy en participación con otros. (Observatorio para la paz, 2004, p.178).

La sabiduría popular y el trabajo de las comunidades, reflejadas en las tradiciones, la construcción de lo propio y sus prácticas culturales, manifiestan una consolidación de la paz como un modo de ver y vivir la vida, por tanto, destacarlo y hacerlo evidente, es una manera de hacer consciente las experiencias culturales y artísticas vivenciadas desde el cuerpo en espacios reales como lo es el del Festival, donde se respira un ambiente pacifista.

Desarrollo o discusión

Para la comunidad veleña, la danza es un aprendizaje y práctica cultural autónoma que pasa de generación en generación, tanto en el ámbito familiar como educativo. Reflexionar sobre el sentido en como el cuerpo danza, es analizar el cómo se da el contacto sensible con el otro, y esto es lo que debe sobresalir si se quiere contribuir a fortalecer una cultura de paz. Pensarse fuera de la socialización violenta, implica reflexionar en la construcción de mundos culturales propios, como es el caso de la comunidad veleña y eso es engrandecer la patria.

El Manifiesto por la paz desde la creatividad y la diversidad, divulgado en Santa Cruz de Mompox en el 2001, comunica que

Constatamos también que cada día se expresan con inusitado vigor los signos de una nación de hombres y mujeres constructores de una cultura para la paz. Desde las fronteras del caos irrumpen la alegría, la emoción libre, la fiesta, la imaginación, el goce con el folclor, la disposición a la risa o la pasión por el arte y el conocimiento. (Cátedra para la paz, 2001, p.10)

Los vínculos culturales dan sentido y significación, como el crear con alguien y para alguien: espectador, turista, visitante o residente, que observa las diferentes participaciones de bailarines y conjuntos folclóricos, guarda en sus imaginarios vividos y creados el recuerdo de un momento que se compartió con alegría.

La experiencia artística da muchas respuestas a las problemáticas que afectan la sociedad colombiana, por ello resaltar los procesos culturales es dar resignificados a las dinámicas de interacción social.

Conclusiones

La cultura de paz se construye día a día en las costumbres, emociones, pensamientos, lenguajes artísticos, entre otros, donde se destaca que los Festivales son lugares de encuentro para celebrar la vida con prácticas discursivas y estéticas autónomas.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

El Festival de la Guabina y el Tiple es un proceso cultural con más de 50 años de historia, que aporta a cada generación una estética social pacífica.

Consolidar una cultura de la paz a través de la danza, genera en las comunidades seres pacíficos, creativos, sensibles, alegres, capaces de relacionarse respetuosamente con los demás.

Consolidar una cultura de paz, pero escribir sobre nuestra cultura, es tocar el corazón de la gente y recordar que antes de la invasión europea, convivían pacíficamente cientos de pueblos indígenas, y que después de 523 años de violencia, aun resiste y persevera este modo de vida.

Finalmente la investigación se proyecta como una herramienta pública al alcance de una educación para la paz y el post-conflicto

La comunidad veleña
a través de su Festival
nos convoca a todos
a celebrar la paz.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Cultura. (2001). *Cátedra para la cultura de paz desde la diversidad y la creatividad*. P.10.

Observatorio para la paz. (2004). *Pedagogía y conocimientos para construir paz como cultura y comunidad*. Ediciones Amaranta. Bogotá. P.178.

Anexos



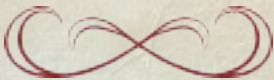
[Texto](#)

Anexo 1
Afiche promocional del LIV
Festival Nacional de la Guabina y el Tiple

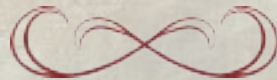
[Contenido](#)



**Espontaneidad,
una Alternativa en la Exploración Literaria.**



Andrés Camilo
Méndez López
Colombia



Francisco Guillermo
Rodríguez Motavita
Colombia



**Espontaneidad,
una alternativa en la exploración literaria.**

Andrés Camilo Méndez López
a_camilo8600@hotmail.com

y Francisco Guillermo Rodríguez Motavita.
pachosputnik8@gmail.com,

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica
con Énfasis en inglés.

Miembros del Semillero SI-DIT.
Colombia

Resumen

El propósito de esta presentación es compartir nuestra experiencia investigativa en el campo de la educación artística, en particular en relación a la literatura. En ella describiremos la manera en la cual estudiantes de la L.E.B.E.I. vivieron una experiencia de lectura de textos literarios en inglés, inmersos en un ambiente de enseñanza-aprendizaje en el cual la noción de espontaneidad actuó como principio. El problema de investigación atiende la demanda expresada por los estudiantes de la LEBEI mediante una encuesta en la cual se preguntaba por sus hábitos y preferencias lectoras, dando cuenta de la necesidad de encontrar un enfoque alternativo de lectura. Por tanto, indaga acerca del fenómeno de lectura en los estudiantes de la L.E.B.El. Para ello se construyó una ventana teórica que nos permitió explorar la lectura de textos literarios, facilitando que los participantes tuvieran la oportunidad de manifestarse utilizando como elemento didáctico la adecuación de espacios de estimulación estética.

De la misma manera esta ventana nos brindó fundamentos, tomados de la teoría de crítica literaria propuesta por Louise Rosenblatt en la Teoría de Respuesta del Lector, los cuales nos permitieron proponer como uno de los objetivos específicos de la investigación, observar la relación lector-texto que tenía lugar en cada uno de dichos espacios de estimulación estética. De allí que la

espontaneidad sea entendida como una variable que desencadena, dentro del fenómeno de lectura observado, la posibilidad de una experiencia formativa fructífera. Así, la espontaneidad se configura como un principio en la manifestación de ideas propias y por ende en la participación colectiva de construcción de significado. La lectura devenida en una experiencia formativa, desde nuestra perspectiva, revela el potencial de la literatura en la formación para la vida.

Introducción

La espontaneidad es el escenario en el cual la literatura es vivida por quien lee, es la manera en que se vincula la vida al arte. Con el fin de explicar cómo actúa la espontaneidad durante la lectura de textos literarios escritos en inglés, en primer lugar describiremos de manera breve los fundamentos que guiaron nuestro proceso investigativo. Objetivos, pertinencia, el marco teórico del cual nos servimos para la observación del fenómeno de lectura, y las conclusiones que surgieron de ello. En segundo lugar, nos enfocaremos en describir la espontaneidad como una variable dentro del proceso de lectura de un texto literario. Esta noción es vista como un principio en la construcción de conocimiento. Finalmente, expondremos la manera en que fue explorado el fenómeno de lectura a través de la adecuación de espacios en los cuales los lectores encontraban una alternativa que les permitía acercarse a la literatura de manera espontánea, participativa y formativa.

Desarrollo

Estudiantes de la L.E.B.E.I. que participaron en la encuesta inicial acerca de hábitos y preferencias lectoras expresan la necesidad de encontrar una alternativa frente a una lectura enfocada en los aspectos gramaticales de la lengua. Pues también esperan que esta actividad se relacione con sus gustos y búsquedas académicas personales. Este hecho se presenta debido a la importancia que la lectura tiene para su desarrollo personal y profesional. Por otro lado, la lectura literaria debe ser tenida en cuenta como una experiencia de formación para la vida. El punto en esta afirmación, consiste en

señalar que la exploración del fenómeno de la lectura nos brinda una visión en la cual la literatura explota su potencial en la formación de seres participativos.

La relación biunívoca entre lector y texto es explicada por la Teoría de Respuesta del Lector. Los eventos que tienen lugar en un trabajo literario ocurren en un tiempo y lugar particulares, y los diferentes lectores reaccionan a estos eventos de diversas formas, a partir de sus propios intereses y experiencias. Cada lector agrega su propia interpretación personal a una obra literaria. Así pues, un texto literario es un proceso activo experimentado en la relación lector-texto. En esta medida, esta propuesta de investigación busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles manifestaciones artísticas son evidenciadas por los futuros docentes de inglés cuando leen literatura bajo la perspectiva de la Teoría de Respuesta del lector?

Una vez expuestos los elementos propios de la noción de espontaneidad como uno de los hallazgos de esta investigación, es pertinente describir los objetivos que fundamentaron el proyecto. De esta manera, el objetivo general se enfoca en la identificación de las respuestas artísticas que los docentes de inglés en formación expresan a partir de una propuesta de lectura literaria vista a través de la ventana de la Teoría de la Respuesta del Lector. Así pues, con un carácter más específico, y una vez conformado el grupo de participantes que tomaron parte de los espacios de estimulación estética, se establece la necesidad de señalar sus hábitos y preferencias lectoras; la exploración de la relación lector-texto que allí ocurre; y finalmente la conceptualización de las manifestaciones artísticas a partir de la observación de dicha relación dentro del fenómeno de lectura.

Ventana teórica

El Semillero de Investigación Didáctica del Inglés y Tecnología (S.I.-D.I.T.) en el desarrollo del proyecto de investigación

denominado “Manifestaciones artísticas a partir de la lectura de textos literarios en inglés como lengua extranjera mediante la implementación de la teoría de Respuesta del Lector” ha elaborado una definición de los elementos teóricos que configuran una Manifestación Artística, y a su vez ha señalado su pertinencia en el contexto de la L.E.B.E.I. Para esbozar la manera en que entendemos esta noción, en primer lugar, buscando responder a la pregunta por la manera cómo conocemos, nos centraremos en dos conceptos propuestos por John Dewey: transacción y experiencia. Estas nociones plantean la base epistemológica desde la cual Louise Rosenblatt elabora su teoría de crítica literaria denominada Respuesta del Lector. Estas nociones nos permitirán entrar en la descripción del modelo de comunicación propuesto por Dewey y su aplicación en el campo de la educación. En segundo lugar, con la intención de responder a la pregunta sobre la manera como se da dicha relación lector-texto, analizaremos las nociones de transacción y respuesta en la teoría de Rosenblatt, ajustados a una propuesta innovativa sobre la manera de llevar la literatura al aula de clase, en la cual el objetivo principal es la formación para la vida. De la misma manera, traeremos a la discusión postulados elaborados por Mijaíl Bajtín, teoría del lenguaje donde se fundamenta Rosenblatt. Éstos afirman que la lengua está en la vida a través de los enunciados. Lo cual implica que la lectura de textos literarios es una experiencia de carácter estético que se relaciona con los aspectos personales de la vida dando paso al entendimiento y por ende al aprendizaje. Este entendimiento del texto literario se ve reflejado en los enunciados producidos, o respuestas estéticas expresadas que en definitiva son la fuente que permite observar el fenómeno.

Por otro lado, la aproximación a los conceptos de transacción y experiencia, en el área de conocimiento propia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, aportan elementos que permiten la construcción de significados a partir de la sensibilidad misma de los lectores de una obra literaria. Dando paso a la consolidación de

una comprensión fructífera del texto (comprensión fructífera es una noción que toma distancia de la de comprensión eferencial puesto que esta implica la manifestación de elementos emocionales como respuesta). Tal comprensión fructífera es un elemento gestor de capacidades para la vida y la participación democrática. De modo que la indagación sobre la manera en la cual se presenta una experiencia literaria, logre subrayar particularidades del fenómeno que configuren la definición de manifestación artística como aquella respuesta que completa el sentido de la obra, y que a su vez evidencia un ejercicio de aprendizaje fructífero.

Intervención pedagógica.

La intervención pedagógica propuesta en este proyecto se basa en la concepción de enseñanza-aprendizaje como una sola entidad en la cual enseñar y aprender se dan simultáneamente, y sin alguna de éstas no se puede dar la otra. Por esta razón el diseño de la intervención propone una relación horizontal entre los participantes de la investigación en donde el propósito es aprender y enseñar de manera espontánea como una forma de comunicación. En ese sentido vale aclarar que vemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como una forma de comunicación en la cual se persigue el alcance del entendimiento sobre sí mismo y el mundo. Este proceso de intercambio comunicativo se dio durante la investigación entre los miembros de una comunidad con características particulares. En nuestro caso la característica más relevante es su pertenencia a un círculo académico concreto como lo es la comunidad de la L.E.B.E.I.

Adecuación de espacios para la manifestación

El apartado es denominado “adecuación de espacios para la manifestación” debido a que es la manera más clara en la que podemos describir aquello que constituye un escenario en el cual fuera posible un proceso de enseñanza- aprendizaje vinculado a la lectura de textos literarios escritos en inglés. En primer lugar es necesario identificar los parámetros de la intervención como lo son sus propósitos pedagógicos, su soporte teórico y su metodología de

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

aplicación, a continuación expondremos tales criterios.

El objetivo pedagógico que se propuso a lo largo de los diferentes trabajos de campo en los cuales los participantes se vieron inmersos en diferentes ejercicios de lectura de textos literarios consistió en: adecuar espacios en los cuales los participantes vivieran una experiencia formativa en torno al ejercicio de lectura de textos literarios escritos en lengua inglesa. Este objetivo fue la brújula que le permitió a los asesores e investigadores tener una línea de trabajo consistente en la cual el fenómeno de lectura constituyó el motivo de interés de la comunidad estudiada.

En consecuencia cada trabajo de campo llevaba consigo un diseño particular con unos objetivos de carácter instruccional específicos. Sin embargo, cada uno tenía en común el enfoque a partir del objetivo pedagógico propuesto y una base teórica que brindaba la posibilidad de entender la manera en que el fenómeno de lectura sería observado.

Además, contamos con enfoques propios de la práctica pedagógica como lo son: la teoría epistemológica basada en la experiencia, propuesta por John Dewey, y la teoría enunciativa propuesta por Mijail Bajtin. La primera nos brinda una perspectiva del fenómeno educativo en la cual la transacción, la comprensión de sí mismo y del mundo, y las prácticas democráticas son el eje del aprendizaje. La segunda nos provee de una visión del lenguaje en la cual el fenómeno comunicativo se constituye a partir de una cadena de enunciados infinita.

Por otra parte como mencionamos anteriormente los roles de docente y dicente se basaban en una relación comunicativa horizontal en la cual todos los participantes de la experiencia formativa ejercían los dos roles. Pues en concordancia con nuestra visión del proceso de enseñanza-aprendizaje era necesario que los participantes fueran agentes activos en la construcción de significado. Caracterizado el grupo de participantes podemos observar que

todos ellos son docentes en formación y a la vez son estudiantes activos de la universidad. Tales condiciones hacen que los roles en el ambiente diseñado se integren generando un ambiente de enseñanza-aprendizaje y a su vez una experiencia formativa. Vale aclarar que los eventos de formación fueron guiados de manera didáctica tanto por los investigadores como por los asesores del proyecto, siempre permitiendo a los participantes tener voz y desempeñar un rol activo en la construcción de significado.

En cuanto a los materiales utilizados a lo largo de los momentos de lectura podemos identificar una variedad de posibilidades que van desde alimentos hasta acuarelas, sin olvidar que el cuerpo humano fue explorado como una herramienta de expresión. Adicionalmente el material principal para el desarrollo del trabajo de campo consistía en lecturas de literatura escrita originalmente en inglés, adecuado de acuerdo a lo expresado por los participantes en la encuesta acerca de gustos y hábitos de lectura que fue aplicada en la primera etapa. Estos textos constituyen un material auténtico desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua extranjera.

Además cada trabajo de campo contó con espacios idóneos en los cuales los participantes podían desarrollar, bajo condiciones óptimas, las diferentes actividades propuestas en la adecuación. Estos espacios van desde un parque con reserva natural hasta un salón diseñado para el desempeño teatral. Puesto que las diferentes actividades tenían distintos requerimientos para la realización de actividades de dibujo, escritura y expresión corporal entre otros, los espacios debían contar con una iluminación idónea, equipos de proyección audiovisual, y suficiente amplitud espacial. Gracias a ello los diferentes paneles de discusión, lecturas y ejercicios de producción estética fueron llevados a cabo sin ningún tipo de dificultad. Contamos con zonas verdes, auditorios, salas de lectura, una sala para la práctica de teatro.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

El tiempo destinado para cada trabajo de campo oscilaba entre 3 y 6 horas- Esto era necesario puesto que se llevaban a cabo lecturas que requerían un tiempo considerable a favor de alcanzar el propósito de una comprensión fructífera: es decir, para leer de manera tal que el participante a su vez creará artefactos y articulará un discurso a partir de tal experiencia.

La variable de la espontaneidad.

Debido a que el interés central de la investigación fue observar el fenómeno de lectura de tal manera que los participantes vivieran una experiencia formativa, los distintos trabajos de campo se basaron en la adecuación de un espacio de enseñanza-aprendizaje en el cual los lectores construyeron significado a partir del intercambio de ideas. El fenómeno de lectura será entendido en esta investigación como una relación biunívoca lector-texto. Tal relación puede ser afectada por diversos factores ambientales y emocionales, sin embargo encontramos en el factor espontaneidad una manera de provocar entendimiento, es decir un conocimiento de “sí mismo” y del “mundo”.

Pues desde nuestra experiencia, durante los trabajos de campo, el factor de la espontaneidad provocó una respuesta en los lectores. Es por este hecho que se hizo necesario vincularlo al diseño del espacio pedagógico. Entender la espontaneidad como principio en la construcción de significado fue dando espacio a la creatividad, intereses, destrezas, y formas de comunicación de los participantes. Para llevar a cabo la tarea de adecuar espacios de estimulación estética fue idóneo el arte en sus distintas manifestaciones. Abrir la posibilidad a los participantes de expresarse de forma estética durante la lectura de textos literarios permitió su manifestación espontánea en relación a su experiencia al leer.

Estrategias tales como: escritura creativa, dibujo abstracto, paneles de discusión, talleres al aire libre, relecturas, entre otros, fueron herramientas que se implementaron a lo largo de cada uno

de los trabajos de campo. Proponer estas actividades permitió a los participantes encontrar momentos en los cuales tenían la oportunidad de construir significado colectivamente y a su vez exponer sus argumentos personales acerca de lo vivido al leer literatura escrita en inglés. Este paso configuró la posibilidad de hacer visible aquello que han vivido. Por tanto, la experiencia de lectura literaria constituyó un aprendizaje, una experiencia formativa en torno al fenómeno de la lectura.

Formación para la vida

El punto central del aprendizaje obtenido gira en torno a cómo aquello que leemos constituye la vida misma. Puesto que leer consiste en poner la vida en concordancia con aquello que es leído, podemos afirmar que leer es completar el sentido de una obra literaria a través de la puesta en escena de la vida misma del lector al crear su propio relato. Es decir, el ejercicio de lectura sólo es fructífero en cuanto el lector llega a tener la capacidad de dar cuenta de aquello que lee a través de su propia manera de narrar, lo que equivale a crear un relato de sí mismo y de su experiencia estética.

En ese sentido vemos como la relación lector-texto es evidenciada a través de respuestas espontáneas de los lectores, que en simultáneo con su expresión empiezan a constituir un pensamiento estético y por ende una comprensión fructífera del texto leído. Tal tipo de comprensión fue evidenciada en las respuestas estéticas o manifestaciones artísticas que los participantes generaron a lo largo de las distintas actividades durante el trabajo de campo.

Comprender un texto literario equivale a poner en juego ideas articuladas que emanan de nuestro pensamiento estético, cada respuesta es un eslabón en la cadena de sentidos que un grupo humano genera. Es por ello que podemos ver prácticas democráticas en la construcción e intercambio de significado. Cada experiencia formativa constituye una transacción de ideas, sentimientos, y argumentos en

torno a aquello que es transmitido de forma sensible a los individuos, y es en sus prácticas comunicativas que adquiere forma y valor.

En síntesis los resultados alcanzados pueden ser comprendidos desde dos perspectivas. La primera es la perspectiva investigativa, y la segunda la perspectiva pedagógica. En tanto a resultados de tipo investigativo planteamos lo siguiente: a) la noción de “Manifestación Artística” como un concepto que aporta elementos de comprensión al estudio del fenómeno lector-texto en el contexto específico de la L.E.B.E.I.; y b) la visualización de las relaciones existentes entre los campos de la Educación y la Literatura, puesto que los elementos comunes entre estos dos campos configuraron la integridad de nuestro análisis.

La segunda perspectiva nos la brinda la disciplina pedagógica, desde ella podemos encontrar elementos tales como la espontaneidad como un principio para la comprensión de sí mismo y del mundo, y por ende erigida también como un principio para la lectura de textos literarios. El comprender la espontaneidad como principio nos permite construir vivencias significativas, pues se basan en la sensibilización, sin que esto implique perder de vista el hecho que esta experiencia estética recorre un camino particular de comprensión de la vida y los individuos en comunidad.

Vale aclarar, que el resultado esperado no radicaba propiamente en aplicar una metodología de enseñanza del inglés como lengua extranjera o en probar alguno de sus postulados. Cualquier inclinación a entender ello como nuestro fin sería una mala interpretación, puesto que las implicaciones en el campo del inglés como lengua extranjera aparecen como tangenciales pero no por esto ocultas a los ojos de los investigadores. En definitiva el resultado esperado radica en explorar de manera investigativa (rigurosa y metódica) la relación lector-texto en los estudiantes que participaron a lo largo del proceso, lo que nos llevó a plantear un concepto como el de Manifestación Artística como un resultado endógeno de nuestra indagación.

Conclusiones

Entendida la necesidad de enmarcar la noción de manifestación artística dentro de un proceso que sustenta el objetivo principal de la investigación, se concluye que esta se determina como una respuesta estética provocada por una experiencia literaria llevada a cabo bajo un ambiente adecuado sobre el principio de la espontaneidad. En esta experiencia, la relación Lector-Texto es pues observada como una expresión permitida mediante una estimulación estética, en la cual los sentimientos, emociones y experiencias evocadas por la lectura literaria corresponden a las respuestas que constituyeron las distintas manifestaciones artísticas evidenciadas durante el trabajo de campo. En ese sentido afirmamos que la espontaneidad, vista desde nuestra perspectiva, es el escenario en el cual la literatura es vivida por quien lee, es la manera en que se vincula la vida al arte, y se manifiesta.

La adecuación de espacios de estimulación estética bajo el principio de espontaneidad, es una característica fundamental de nuestra metodología de investigación a través del diseño de la intervención pedagógica. En ese sentido, el grupo de participantes de la L.E.B.E.I. y nosotros como grupo de estudiantes-investigadores nos encontramos inmersos en una concepción de enseñanza-aprendizaje entendida como una dicotomía en la cual enseñar y aprender se dan simultáneamente. Así, este rasgo característico de nuestra metodología de investigación, bajo un enfoque cualitativo, nos permite afirmar que tales espacios de estimulación y manifestación artística son una alternativa innovativa de lectura literaria en inglés que impulsa la participación colectiva en la construcción de significado y el entendimiento de la vida en comunidad. Es así como concluimos que se hace evidente nuestra perspectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje visto como una forma de comunicación en la cual se persigue el alcance de la comprensión de sí mismo y de el mundo.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Elementos fundamentales en la formación para la vida como propósito pedagógico.

Referencias


Bajtín, M. (1979). Estética de la creación verbal. Siglo Veintiuno Editores. México, (1982) Connell, J. (1996).

Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory. educational Volume 46, Number 4, Board of Trustees. Department of Educational Policy Studies University of Illinois at UrbanaChampaign. USA.

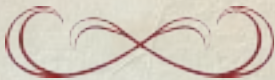
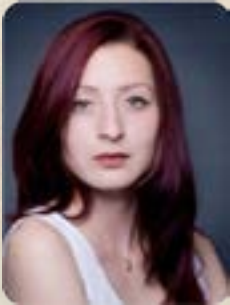

Dewey, J. (1938). Experience & Education. Kappa Delta Pi. USA, 1998. Dewey, J. (1923). Democracy & Education. Indoeuropean Publishing. Los Angeles CS, USA., 2012.

Rosenblatt, L. (1938). La Literatura como exploración. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1995.

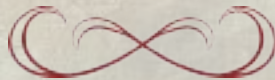
Rosenblatt, L. (1964). The reader, the text, and the poem: the transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1978.



**Diagnostico
de la Competencia Interpretativa
en las Prácticas
de la Educación Artística**



Hari Andrea
Martínez Mantilla
Colombia



Judith Alejandra
Vargas Vargas
Colombia

Biografía

Hari Andrea Martínez Mantilla, nació el 19 de mayo de 1992 en el municipio de Zipaquirá.

Mi padre Jaime Martínez ingeniero de sistemas y mi madre Nereida Mantilla directiva docente y Magister en Educación, soy la mayor de 4 hermanos.

Soy diseñadora técnica y gráfica del Instituto Técnico Industrial de Zipaquirá, he estudiado teatro, danza árabe, acro yoga, actualmente estoy finalizando mis estudios como licenciada en educación artística en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, también soy docente de artes en el gimnasio villa Lorena bilingüe, y en el programa 40x40 para la excelencia académica y la formación integral se encuentra en el marco del Plan de Desarrollo Distrital Bogotá Humana, en donde se reconoce la importancia de la cultura, el arte y el deporte en el currículo escolar para el desarrollo integral de las personas.

Judith Alejandra Vargas Vargas. Bachiller Académico del colegio El Porvenir I.E.D en donde desarrolle programas de alfabetización y concientización del papel del arte como forma de transformar la violencia entre jóvenes. Actualmente estudiante en proceso de grado de Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Diagnostico de la Competencia Interpretativa
en las Prácticas de la Educación Artística

**Diagnostico
de la Competencia Interpretativa
en las Prácticas de la Educación Artística**

Hari Andrea Martinez Mantilla.

dorovishawa@gmail.com.

Judith Alejandra Vargas Vargas.

jalejav@gmail.com.

Estudiantes Licenciatura en Educación Básica

con Énfasis en Educación Artística

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Colombia

Resumen

Palabras claves:

Diagnostico, educación, artística, interpretación, comparación, contexto.

El presente trabajo consiste en hacer una evaluación de la competencia interpretativa a partir de un diagnostico comparativo en dos colegios en la ciudad de Bogotá; uno de ellos es el colegio Llano oriental I.E.D, y el otro es el colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán I.E.D, centrándolo en los estudiantes de grado quinto. Esta etapa es importante, ya que los niños tienen mayor capacidad de aprendizaje a través del juego, también están en la búsqueda de su personalidad y de su rol en la sociedad.

Con el fin de evidenciar e identificar las falencias, las fortalezas y la importancia de las prácticas pedagógicas en la Educación Artística, se realiza este trabajo donde, a través de una prueba diseñada bajo los conceptos que maneja el Ministerio de Educación Nacional que determina las competencias mínimas desarrolladas en cada nivel educativo además se tomó como referente principal las propuestas de valoración artísticas que hace Elliot Eisner como son: Productivo, Crítico y Conceptual.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Se investigó y se analizó el desarrollo de las clases, el plan de área, y su pertinencia con el currículo que plantea el MEN en cuanto a la Educación Artística; para determinar cómo el contexto y las prácticas en el aula que son diferentes en cada institución y la manera en que esto influye en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. A partir de los resultados se puede reflexionar el por qué algunas instituciones no siguen a cabalidad los parámetros asignados en cuanto a prácticas y contenidos en el área Educación Artística afectando significativamente los procesos formativos de los estudiantes

Introducción

Teniendo en cuenta que el Estado Colombiano, a través de las pruebas Saber evalúa el nivel alcanzado por los estudiantes en las competencias básicas: Interpretativa, Argumentativa y Propositiva. Es pertinente centrarse en la primera, ya que es una de las competencias que más desarrolla habilidades de comprensión, ubicación, valoración, observación, análisis y postura crítica, como lo muestran las políticas públicas de la Educación Artística, estas son necesarias para el desarrollo del ciudadano como ser integral en una sociedad. El Estado ha limitado ésta y otras competencias en áreas de conocimiento como el lenguaje y las ciencias humanas y aplicadas, dejando a un lado la Educación Artística siendo ésta de gran importancia para el desarrollo del ser humano tanto personal como a nivel académico.

Esta área además de propiciar espacios en donde se genera una apropiación cultural más consciente y una participación activa del entorno en el que se desenvuelve. Todos los seres humanos requieren de estas habilidades, por eso es importante vincular la competencia interpretativa en la Educación Artística.

En la actualidad, los estudiantes de básica primaria presentan dificultades en el desarrollo de las competencias básicas según el último análisis de los resultados de las pruebas *saber*, aunque estas parecen ser inherentes al ser humano, es responsabilidad de la

Diagnostico de la Competencia Interpretativa en las Prácticas de la Educación Artística

escuela y la sociedad permitir el desarrollo de estas habilidades en el marco de una educación de corresponsabilidad, es decir todos los factores, elementos y personas que intervienen en el aprendizaje de los escolares.

Por lo tanto se realiza este trabajo con el fin de identificar qué factores son los que intervienen, en la elaboración de un plan estratégico que fortalezca la competencia interpretativa en los estudiantes del grado quinto de estas dos instituciones, mediante una comparación en donde se determine cómo influye el contexto en el que se desenvuelven cada una. Para la valoración de dicha competencia, factores como: localización del colegio, formación en educación artística de cada institución, contexto entre otras cosas que se irán mencionando en el desarrollo del trabajo. Se escogieron estos colegios teniendo en cuenta que uno de ellos implementa la educación artística y el otro no, para hacer más evidente las fortalezas, ventajas y desventajas en cuanto a este ítem principal.

La caracterización de la interpretación en la Educación Artística se realiza en estas dos instituciones las cuales son: IED. Colegio Llano Oriental, y el IED Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán. El primero de ellos cuenta con un plan de área acorde a los parámetros establecidos por en MEN en cuanto a Educación Artística y el segundo lo hace de una forma muy Irregular, debido a las practicas docentes que realizan algunos estudiantes de LEA de la Universidad Distrital FJC.y su plan de área no es claro.

Desarrollo

Esta investigación requirió comprender, estudiar y observar una situación social en el contexto cotidiano de un grupo de sujetos determinados, en este caso corresponde a los estudiantes de grado quinto y su desarrollo en el colegio. Para un excelente desarrollo de este proyecto se tomó la etnometodología que busca comprender la situación de un sujeto y su interacción con su contexto cotidiano.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

La Educación Artística es el área predilecta de la expresión, la percepción, la divergencia y la creatividad en una formación de prácticas sensibles, prácticas pedagógicas, aplicaciones didácticas y varias comparaciones estéticas. En esta área tan fundamental el niño tiene la circunstancia de soñar, expresar, reír, apreciar, extasiar, estimar, valorar, crear y comunicarse con el otro, con su ambiente y con los variados objetos estéticos que se le muestran en su complicada cotidianidad afable y académica.

En los parámetros curriculares del MEN habla de la educación artística como un área necesaria y primordial por todo lo que enlaza en el desarrollo humano.

La enseñanza de los lenguajes artísticos en el colegio, tiene resultados cognitivos que preparan a los educandos para la vida: entre otras el desarrollo de destrezas como la observación, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que se designa como la ideología holística justamente lo que acuerdan las exigencias del siglo XXI. Ser “educado” en este argumento significa utilizar símbolos, leer iconografías complejas, comunicarse creativamente y pensar en medios y soluciones previamente no imaginadas.

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, (Ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural. 2007). Por ello en el currículo del área de Educación Artística se proponen tres competencias específicas.

1. Sensibilidad: Refiere a la intencionalidad con que se hace el producto artístico.
2. Apreciación Estética: Consiste en el concepto, la ética y la técnica de la producción artística.

Diagnostico de la Competencia Interpretativa en las Prácticas de la Educación Artística

3. Comunicación: Aborda el tema de cómo el estudiante busca comunicar a través de su obra.

El MEN no relaciona la educación artística con las competencias que evalúa, por eso este diagnostico tiene como foco la competencia interpretativa, dado que la interpretación es el acto de partida para desarrollar las competencias tanto argumentativas como propositivas, siendo la lectura el ejercicio de partida para ejecutar las otras acciones, además de esto, la interpretación no solo estimula el fortalecimiento de las otras competencias, sino que permite desarrollar un proceso crítico sobre el uso del conocimiento, así propiciar un desarrollo no solo del hacer, sino del ser; siendo esto de total pertinencia con los parámetros establecidos de competencia a partir del MEN.

El ejercicio de interpretar tiene múltiples campos, entre ellos está la comunicación, la actividad escrita, la semiótica, entre otros. Dado que la Educación Artística en sus diferentes disciplinas está inmersa en diferentes lenguaje, casi todos ellos no verbales (pintura, cine, música, teatro, danza...) la caracterización del desarrollo de la competencia interpretativa que se desea hacer se centra en la semiología y en específico una de sus ramas como lo es la semiótica visual, quien se encarga del estudio y la interpretación de imágenes, signos, gestos, incluso lenguaje corporal, de esta forma entender lo que ello comunica y cómo eso se relaciona con el contexto social.

Hablar de interpretar a partir de la Educación Artística es introducir en el campo de la alfabetización visual, que compete a la lectura sintética de lo que está observando como: forma, color, sensación, ya que el primer ejercicio de interpretación es la lectura directa, después de ello viene la relación con el contexto del autor y finalmente la relación del contexto de quien lo analiza.

De esto podemos inferir que evidentemente la Educación Artística aún no es un campo explorado, ni ligado a las competencias

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

básicas ya que el arte no es fundamental en la construcción de un pensamiento académico y social, por estas razones enfoca este trabajo donde dialogan las competencias básicas y la Educación Artística exaltando la importancia que esta tiene en el desarrollo cognitivo del ser humano. Por ello se este trabajo se llevó a cabo en dos instituciones oficiales que permitían hacer un diagnóstico comparativo ya que cada una presenta procesos artísticos diferentes.

Se seleccionaron dos colegios oficiales que se ciñen a los lineamientos del MEN ya que las competencias básicas fueron implementadas como la evaluación estándar que permite establecer los niveles de conocimiento requeridos en Colombia.

En estos colegios y particularmente en este curso las edades los estudiantes oscilan entre 9 y 12, la mayoría son de estratos 2 y 3, viven con sus padres, pasan la mayor parte de su tiempo entre el colegio y casa, son estudiantes que llevan una continuidad en cada uno de los colegios desde que iniciaron su formación, las dos instituciones educativas están enfocadas en el área de artes plásticas cada colegio tiene una malla curricular diferente, en el colegio Llano Oriental cuenta con un plan de área con temas como: lectura de planos, teoría del color, dibujo de rostros, ampliaciones de imágenes. Por otra parte el plan de área del colegio Manuela Beltrán está enfocado hacia las manualidades por ejemplo el trabajo del fomi a partir de figuras de animales, ocasionalmente se ven temas como línea, y teoría del color, es importante resaltar que los estudiantes la mayoría de las veces no tienen una continuidad en sus temas ya que practicantes de Lic. en Educación Artística intervienen en sus procesos académicos.

La prueba se diseñó pensando cómo se podrían determinar los niveles de interpretación basándonos en las valoraciones de arte que nos sugiere E. Eisner también los conceptos vistos en el aula con sus respectivos docentes de artes sin dejar de lado los fundamentos que sugiere el Ministerio de Educación Nacional, este

Diagnostico de la Competencia Interpretativa en las Prácticas de la Educación Artística

trabajo no solo buscó crear la prueba, sino que a su vez se plantean los posibles resultados en niveles y las características de cada uno de estos, también se pensó que esta prueba sirva como una guía para los docentes que se interesen por mejorar e identificar las debilidades interpretativas en esta área.

Se escogió como referente principal a Elliot Eisner, ya que es un importante educador que contribuyó a la investigación sobre la Educación, las Artes y la evaluación en el aula de clases en una de sus múltiples reflexiones sobre el currículo. Eisner afirma que el proceso de evaluación es responsabilidad del maestro, indagar por diferentes modelos educativos ya que es la persona que está más cerca a los estudiantes y conoce sus procesos de aprendizaje y formación.

A partir de la investigación respecto a la malla curricular que maneja cada curso se elaboró la prueba pensada en focalizarla a los conceptos vistos recientemente por cada grado. Para ello se estudió el plan de área, buscando unificar temas y metodologías que sean familiares a lo que los niños han venido manejando.

Eisner relaciona la evaluación con los procesos de valoración de la obra entre ellos señala tres magnitudes del aprendizaje artístico, las cuales son: productivo, crítico y conceptual.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

PRODUCTIVO	Habilidad Técnica La forma en que se manejan los materiales	Aspectos Estéticos Relación entre lo que se quiere decir y la forma	Imaginación Creativa Invención de algo novedoso, no hay límites.
CRÍTICO	Observación Corresponde a la descripción de los elementos visuales	Interpretación Corresponde a la relación entre lo visual y la emocionalidad.	Evaluación Corresponde al juicio valorativo según una obra determinada.
CONCEPTUAL	Corresponde a todo lo teórico, ya sea histórico o social.		

Teniendo en cuenta la indagación realizada se escogió el proceso de valoración que señala la parte crítica ya que esta se ajusta a la competencia interpretativa y se ajusta a los parámetros de grado quinto que propone el MEN.

De los parámetros que nos brinda el MEN en el artículo número 16 se ha tomado la siguiente tabla donde se habla claramente de los conocimientos en cuanto a educación artística deben tener los estudiantes en este grado de escolaridad (quinto), se escogieron los temas que abordaban artes plásticas ya que son los temas que se manejan en cada uno de los colegios, estos son los siguientes: ([ver anexo.1](#)).

Teniendo en cuenta los parámetros anteriores en cuanto a qué se espera determinar y cómo se evaluar; la prueba tiene tres etapas, las cuales consisten en:

1. Contextualización: aquí se hace un breve repaso por los temas y conceptos que se abordarán en la prueba como lo son: línea, plano, espacio y teoría del color, luego se dará la indicación de cómo debe realizarse la prueba

Diagnostico de la Competencia Interpretativa en las Prácticas de la Educación Artística

2. Trabajo práctico: este espacio de trabajo cuenta con 2 etapas la primera:

A partir de la obra *“La noche estrellada”* de Vicent Van Gogh el estudiante, decodificará la obra en figuras compuestas por líneas rectas manteniendo la base de la obra original en cuanto espacio, y color. Luego el estudiante extraerá de la obra la composición original de la línea en una hoja blanca que permita mostrar el manejo en cuanto a proporción y forma que interpreta cada estudiante de la obra dada. De este ejercicio se pretende evaluar la capacidad de interpretar la obra extrayendo las figuras principales transformándolas en formas con línea recta, y se les pidió mantener el color original de la obra con el fin de evaluar su apreciación técnica del color.

La segunda etapa consiste en la creación a partir de un tema abordado en clases anteriores, donde hizo una composición a partir de líneas orgánicas. De este ejercicio se evalúa la interpretación de acuerdo al espacio y proporción de los elementos originales que brinda la obra.

3. Trabajo creativo: El estudiante realizó una creación donde priorice la línea recta y las figuras geométricas. Acá se pretende evaluar la capacidad de creación individual utilizando diferentes materiales y técnicas.
4. Trabajo oral: Después de realizar la prueba se entrevistó a algunos estudiantes con el fin de diagnosticar el juicio valorativo de la obra en cuanto a forma, color, línea y espacio.

Evaluación:

Se evaluó en una escala de valoración numérica que es la implementada en ambas instituciones educativas y en la mayoría de colegios en donde 5.0 es el valor que cumple con todos los requisitos y 1.0 es el que más lejos está.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

De los Lineamientos para la Educación Artística que propone el MEN se escogieron los siguientes logros que pertenecen a los grados cuarto y quinto:

“Describo comento y explico mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices y manifiesto mis preferencias por los estímulos provocados por determinadas obras o ejercicios”

“Realizo ejercicios de decodificación de obras (interpretación formal) utilizando el vocabulario específico de las artes”

“Realizo ejercicios de creación individuales o colectivos, de acuerdo a los procesos productivos de las prácticas artísticas, utilizando diversos instrumentos, materiales o técnicas”

De los aportes de valoración crítica en el campo artístico que propone Elliot Eisner se escogieron los siguientes:

Observación: Corresponde a la descripción de los elementos visuales

Interpretación: Corresponde a la relación entre lo visual y la emocionalidad.

Evaluación: Juicio valorativo según una obra determinada.

Basándonos en lo anterior y bajo nuestro criterio se caracterizó los niveles de la siguiente forma:

5.0 – 4.0 Nivel 4

El estudiante logra decodificar las figuras que componen la imagen transformándolas en objetos compuestos de líneas rectas, siendo esta composición correspondiente en espacio y color con la obra original. Además utiliza un vocabulario acorde y un juicio

Diagnostico de la Competencia Interpretativa en las Prácticas de la Educación Artística

de valoración técnica de la obra. También Interpreta los elementos básicos de la obra como son: el color, la forma, proporción.

El estudiante aplica los elementos de juicio de valor artístico como son el color, la forma, el espacio... y los aplica de manera consiente en una creación.

4.0 – 3.3 Nivel 3

El estudiante mantiene las formas y colores de la obra, pero no tiene conciencia de espacio ni lateralidad, el vocabulario apto pero no técnico, reconoce los colores pero no su valor.

3.3 – 2.0 Nivel 2

El estudiante no cuenta con un desarrollo alto de la capacidad interpretativa es decir, no logra mantener la forma original de la obra en su creación, omite el color y los espacios. No tiene conocimiento técnico de los colores ni lo que compone los planos.

2.0 – 1.0 Nivel 1

El estudiante no reconoce ni lo logra decodificar imágenes y no tiene apropiación del tema ni los contenidos. No logra comprender el ejercicio ni las instrucciones.

Resultados:

Los resultados obtenidos de las pruebas se ven resumidos en los ([anexos 2, 3 y 4](#)) donde se muestra la cantidad y la proporción de estudiantes en cada nivel de desarrollo.

Dado que el tamaño de los grupos es diferente en cada institución educativa, el análisis de estos resultados se hace a partir de las proporciones de estudiantes en cada nivel.

Se evidenció que en el colegio Llano Oriental el 47% de los estudiantes se encuentran en el nivel 3 y el 28% está en el nivel 4, por lo tanto se puede observar que el 75% de los estudiantes tuvieron resultados de aprobación de la prueba, tan solo el 7%

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

de los estudiantes obtuvo el nivel 1 en la prueba siendo el menor porcentaje presente en esta institución educativa.

Por otro lado, en el colegio Manuela Beltrán se evidencia que los grupos por nivel son más homogéneos. En el nivel 4 se encuentra el 20% de la población evaluada, en el nivel 3 se encuentra el 24%, en el nivel 2 se acumula la mayor parte de estudiantes con un 36% y en el nivel 1 se encuentra el 20% restante de la población, es decir que más de la mitad de los estudiantes no cumplen con los requisitos básicos diagnosticados por la prueba.

Conclusiones:

Esta investigación ha mostrado cómo es posible diseñar y aplicar una prueba basado en la competencia interpretativa enfocada hacia el aprendizaje de la Educación Artística, a partir de la orientación y los recursos disponibles. Como también evidencia que las pruebas generadas son útiles y valiosas para promover progresos apreciables y demostrativos, tanto en la enseñanza del profesor, como en el aprendizaje de los educandos, favoreciendo a la satisfacción y bienestar de las dos partes.

Sin embargo los resultados de las pruebas muestran como el inadecuado desarrollo de las clases y la falta de planeación de una malla curricular acorde a lo solicitado por el MEN rompe el proceso de aprendizaje en el área de Educación Artística, colocando en desventaja a los estudiantes del colegio Manuela Beltrán, frente al colegio Llano Oriental quienes tienen una práctica artística que sigue los lineamientos establecidos y cuenta con una estructura clara tanto en temas, conceptos y metodologías en su plan de área siendo coherente con las competencias requerida para esta área.

Es importante reflexionar como las prácticas de los estudiantes de LEA interrumpe con los contenidos temáticos de las clases en el colegio Manuela Beltrán. Además de esto, los practicantes no tienen

Diagnostico de la Competencia Interpretativa en las Prácticas de la Educación Artística

un proceso continuo lo cual genera que no haya una consecuencia en los temas desarrollados durante el año escolar.

Estos resultados permiten inferir la necesidad de seguir con un lineamiento curricular establecido, que sea capaz de suplir las necesidades intelectuales y creativas en el área de Educación Artística.

Mediante el desarrollo de éste trabajo queda la inquietud de, si ambos colegios pertenecen a la Secretaria de Educación Distrital por qué sus mallas curriculares son tan diferentes, ya que uno de ellos no tiene la pertinencia en ninguno de los lenguajes de la Educación Artística.

Con el fin de continuar fortaleciendo la investigación en la Educación Artística se propone para próximos trabajos crear un plan de área enfocado a fortalecer la competencia interpretativa a partir de la Educación Artística.

Referencias Bibliográficas:

Bernal, J., & Giraldo, G. (2008). EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS EN COLOMBIA.

Burgos, F., Palacios, G., & Constanza, M. (2003). *diagnostico de competencias comunicativas en ámbitos académicos: Aplicado a estudiantes de grado 11 del colegio INEM*. Bogotá: Universidad Nacional.

Documento No. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. (2011). Bogotá.

Elliot, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona.

Garfinkel, H., & Perez Hernaitz, H. (2006). *Estudios en etnometodologia*. Rubi, Barcelona: Anthropos Editorial.

Martinez, M. (1984). La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico.

Diagnostico de la Competencia Interpretativa en las Prácticas de la Educación Artística

Grados Cuatro y quinto
Describe, comenta y explica sus experiencias emocionales, sensoriales y motoras, y manifiesta sus preferencias por los estímulos provocados por determinadas obras o ejercicios. (C.B.1.4)
Se relaciona con características específicas de una melodía, ejercicio dancístico o escueto, por ejemplo, cambios súbitos en el ritmo o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc. (C.B.1)
Se relaciona especialmente con diversas modalidades de expresión emocional y su representación simbólica; y comenta sus reacciones frente a las producciones artísticas propias o la de otros. (C.B.1)
Realiza ejercicios de identificación de obras (interpretación formal), utilizando el vocabulario específico de las artes. (C.B.1.2)
Discrimina y efectúa evaluaciones comparativas de altura, intensidad, duración y timbre en un conjunto de sonidos diversos; de intensidad, saturación o rítmica en una escala cromática; progresiones de la acción múltiple como desplazamiento, giro, suspensiones, equilibrios. (C.B.1.1)
Identifica diferentes formas de clasificar las artes y las obras, como la naturaleza del medio a través del cual se manifiestan las creaciones (artes espaciales, temporales, mixtas); el género (tragedia, comedia, drama); estilo (realismo, abstracción). (C.B.1.1)
Aplica aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio (en un instrumento principal específico, en un ejercicio dancístico, plástico o teatral), con un fin comunicativo determinado. (C.B.1)
Realiza ejercicios de creación individual o colectiva, de acuerdo a los procesos productivos de las prácticas artísticas, utilizando diversos instrumentos, materiales o técnicas. (C.B.1)
Propone variaciones sobre un patrón geométrico o modelo, musical, escueto o visual, facilitado por el docente. (C.B.1.1.2)

[Texto](#)

Anexo 1

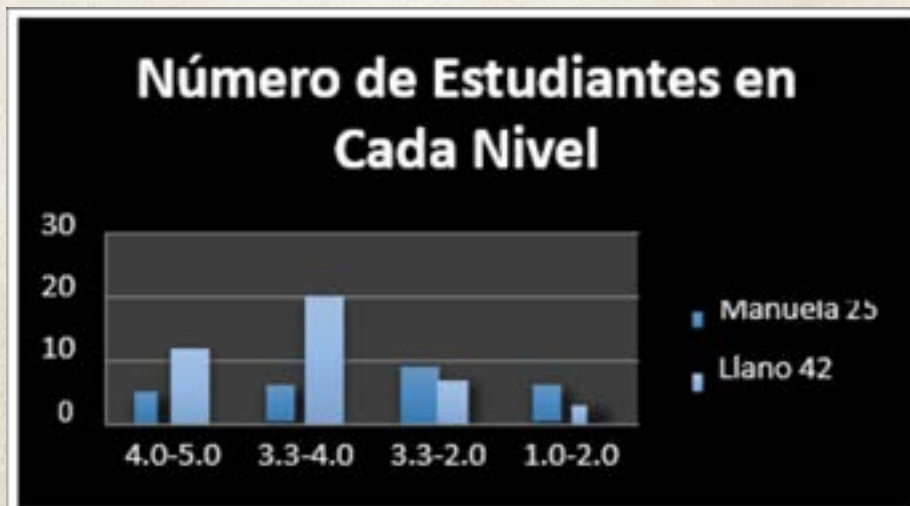
Anexos

	Manuela 25	Llano 42	M. Porcentaje	Li. Porcentaje
4.0-5.0	5	12	0,2 (20%)	0,28 (28%)
3.3-4.0	6	20	0,24 (24%)	0,47 (47%)
3.3-2.0	9	7	0,36 (36%)	0,16 (17%)
1.0-2.0	6	3	0,24 (24%)	0,08 (8%)

Anexo 3 página 296

Anexo 2

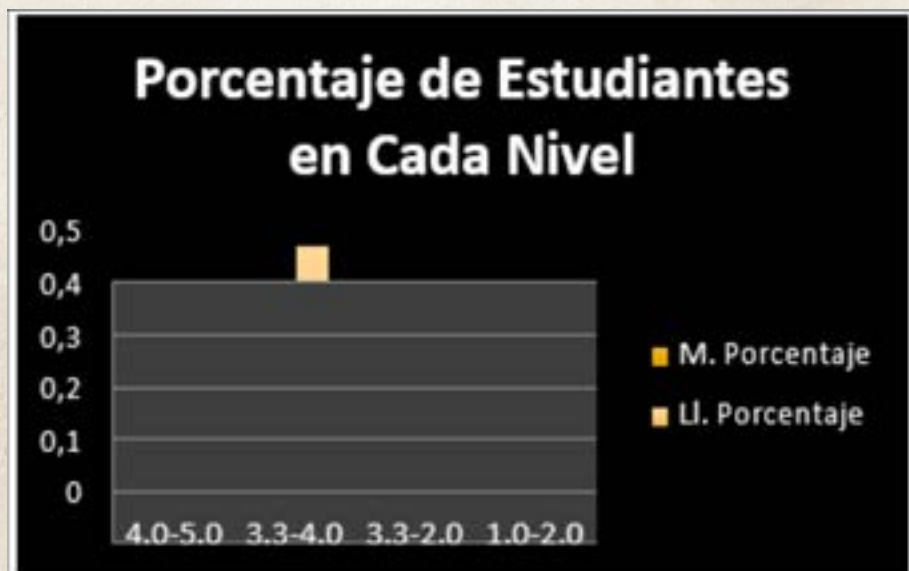
Diagnostico de la Competencia Interpretativa
en las Prácticas de la Educación Artística
Anexos



Anexo 4 página 297

Anexo 3


Anexos



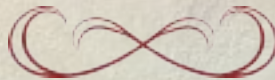

[Texto](#)

Anexo 4

[Contenido](#)



**Investigar la Práctica:
Narrativas Culturales
en Educación Artística
desde un Contexto Universitario**



Mónica Marcell
Romero Sánchez
Colombia

Biografía

Mónica Marcell Romero Sánchez. Artista Plástica y Especialista en Educación Artística Integral (Universidad Nacional de Colombia). Candidata a Doctora en Artes y Educación (Universidad de Barcelona), Magíster en Artes Visuales y Educación de la misma institución. Especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural (Universidad Autónoma Metropolitana de México). Docente en la Universidad Pedagógica Nacional (2008-2013). Integrante actual del grupo de investigación **Unidad de Arte y Educación**, docente invitada de la Maestría en Educación Artística (Universidad Nacional de Colombia). Desde 2013 hace parte del Observatorio de Poéticas Sociales (Universidad Jorge Tadeo Lozano). Vinculada a proyectos colaborativos conformados por artistas de distintas disciplinas cuyo centro de interés es la relación crítica entre el arte, las comunidades y la educación. Su mirada investigativa se centra en revisar el lugar de la creación en procesos educativos, propiciando escenarios de reflexión e indagación pedagógica desde el quehacer artístico. Coinvestigadora de **Another Roadmap for Arts Education. Arts Education Histories Workshop**, con el Institute for Art Education (IAE- Zurich University of the Arts). Ha realizado asesorías a políticas en educación artística y ha acompañado la implementación de programas específicos, entre ellos los laboratorios de investigación-creación en artes visuales (Dirección de Artes, Ministerio de Colombia, 2005-2007).

Investigar la práctica: narrativas culturales en educación artística desde un contexto universitario

Investigar la Práctica: Narrativas Culturales en Educación Artística desde un Contexto Universitario

Mónica Marcell Romero Sánchez

mopomapa2@gmail.com

Universidad Nacional de Colombia,

Facultad de Artes. Unidad de Arte y Educación-Maestría en Educación Artística. (Docente invitada).

Universidad de Barcelona.

Doctoranda en Artes y Educación. Facultad de Bellas Artes. Colombia

Resumen

Espero compartir una perspectiva reflexiva sobre la investigación de la tesis doctoral que adelanto: *Construcción de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas en artistas-docentes universitarios*. Ésta espera dar cuenta de relaciones y tensiones presentes en las aulas de la maestría en educación artística en la Universidad Nacional de Colombia centradas en la experiencia, tanto pedagógica como artística de un grupo de profesores universitarios en artes, y de mi relación con ellos como colega.

Ésta se desarrolla en el marco del Doctorado en Artes y Educación, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Aquí se narra la experiencia vivida del profesorado en relación con su formación profesional y con el contexto en el que cada cual la desarrolla, cuestionándome también como investigadora. Esto señala aspectos relevantes en la discusión sobre la investigación en educación artística en nuestro contexto, teniendo como punto de partida *comprensiones de lo pedagógico y tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística*.

En esta investigación se aborda un reconocimiento a la labor de artistas y educadores que se ha construido en el tiempo. Aquí se enfatiza en a la capacidad que tenemos los educadores

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

artísticos de agenciar prácticas de resistencia en nuestros microterritorios: las aulas donde nos relacionamos cotidianamente con colegas y estudiantes.

Apuesto metodológicamente por la investigación narrativa que, para este caso, articula elementos biográficos, etnográficos visuales como *estrategia híbrida* para asumirnos como investigadores y contribuir a las discusiones que consideran al arte como campo de conocimiento.

En un primer apartado comparto el recorrido de la investigación para tener un panorama de la misma. Posteriormente presento los elementos que componen las narrativas: el tránsito entre conversaciones y entrevistas, la producción de imágenes y los mapeos que conectan testimonios personales con escenarios más amplios en perspectiva, inicialmente, de una *historia cultural*. Finalizo recogiendo comprensiones y aprendizajes en medio del proceso mismo de investigar.

Sobre el recorrido de la investigación

La tesis da cuenta de relaciones presentes en la praxis de la educación artística de un grupo de profesores universitarios cuya formación inicial es en artes y con quienes he construido vínculos de distintas maneras como colega y profesora. Mi motivación inicial es comprender el ejercicio docente universitario de la educación artística en un contexto específico dentro del cual, si bien existen múltiples prácticas, poco se ha escrito.

El trabajo se concentró en acompañar a un grupo de profesores durante año y medio del programa de la maestría en educación artística (2013-I) de la Universidad Nacional de Colombia, único en el país. El inicio oficial del curso en mención fue en febrero de 2013.

Este acompañamiento lo realicé de distintas maneras: durante el primer semestre asistí a todas las clases y algunas reuniones de

Investigar la práctica: narrativas culturales en educación artística desde un contexto universitario

profesores, en el segundo solo a momentos específicos de éstas dando prioridad a un espacio dentro del mismo programa que es de investigación, y el tercer semestre estuve en las sesiones de apertura y parte de las presentaciones iniciales relacionadas con el trabajo final de maestría, realizando con otros colegas y algunos estudiantes procesos de investigación y tutorías de trabajos finales de máster. Esto me significó cuestionamientos permanentes al posicionarme como investigadora dentro del campo en el transcurso de la pesquisa.

De esta estancia recogí fotografías, videos, audios, notas de campo, trabajos de estudiantes y documentos oficiales del programa que han sido los insumos para la organización, descripción, análisis e interpretación de los distintos materiales (trabajo de campo).

Desde finales del primer semestre hasta el tercero realicé entrevistas. Algunas de ellas derivaron en *conversaciones* con los distintos colegas que conforman el grupo de la maestría. A su vez me encontré con otras personas externas al grupo que estuvieron en disposición de hacerlo, a quienes considero interlocutores importantes de la educación artística en el contexto local y que hacen un contrapunto a las entrevistas realizadas a los miembros del grupo. Otra perspectiva la recogí de las voces de estudiantes de la maestría que a su vez son también docentes universitarios. Estos últimos los invité en función de las distintas disciplinas artísticas que se reúnen dentro del curso.

El análisis e interpretación lo inicié con las conversaciones teniendo como referente primero los *incidentes críticos*¹. Aquí fue importante la distinción entre *historias de vida y relatos de vida*, dado que las conversaciones con los colegas hablaban más de experiencias vividas como docentes y artistas, que de lo sucedido en la maestría como tal. Este trabajo me permitió perfilar los grandes temas de la pesquisa, que posteriormente crucé con aproximaciones a: la teoría fundamentada, el análisis creativo y ejercicios básicos de

codificación, asumidos como caja de herramientas para el análisis y la interpretación. Éstos temas fueron: *lo que ha significado ser docente, las transformaciones como docente, comprensiones de lo pedagógico, los tránsitos por la enseñanza de las artes y la educación artística desde la experiencia vivida, y las revelaciones en medio de las conversaciones alrededor de: el miedo, la vulnerabilidad, el “no saber” cómo parte constitutiva de ser profesores, una conciencia política de su accionar dentro y fuera del aula.*

Estos tópicos han derivado luego en dos ejes principales: las **compresiones de lo pedagógico** y los **tránsitos en la enseñanza de las artes y la educación artística**, que a su vez se ponen en relación con dos marcos teóricos que se han ido precisando a medida que avanzaba la investigación. El primero de ellos: lo pedagógico y el segundo: la experiencia. Con el tiempo, éstos se han perfilado como *pedagogías críticas* y la *experiencia estética* que se vincula con la enseñanza y aprendizaje de las artes. Cabe mencionar que estos marcos siguen revisándose a la luz de los materiales recogidos.

Metodológicamente he abordado tres rutas: la biográfica recogida en entrevistas y conversaciones con el grupo de profesores y los dos contrapuntos descritos anteriormente; la etnográfica recogida desde diarios de campo, audios en intervenciones, trabajos de estudiantes y documentos oficiales; y la visual recogida en fotografías de las clases y videos de las entregas finales y devoluciones de las mismas.

La construcción del relato investigador es un *boceto narrativo en escenas* que dan cuenta de los distintos momentos relevantes dentro de la estancia. Éstas luego de varias escrituras, las he agrupado en: **cambio de relaciones; relaciones entre colegas; relaciones estudiantes/profesores** (en tanto la pedagogía se piensa más relacional que un contenido específico), y por otro lado en **naturalezas de la imagen**, que empiezan a configurarse como: registro, tema de investigación, y nuevas elaboraciones a partir de fragmentos de clases y entrevistas.

Construcción de narrativas

El que escucha una historia, ése está en compañía del narrador; incluso el que lee participa de esa compañía.

(Benjamin, 2008: 83)

Como anclaje metodológico abordo la investigación narrativa que, siguiendo a Bolívar (2002); Bolívar, Domingo & Fernández, (1998, 2001); Connelly & Clandinin (1995); Hernández & Morejón (2004) y Rivas & Herrera (2009), la entiendo como una manera de dar cuenta de las distintas construcciones que se hacen alrededor de una realidad concreta, en la que las relaciones entre las personas son fundamentales. En el caso de esta investigación, se espera visibilizar los modos de hacer y pensar que han venido configurando en un grupo de profesores universitarios alrededor de la educación artística en tanto contextos de significación, y de mi relación con ellos.

La investigación se asume como un lugar en el que es posible construir conocimiento desde el testimonio mismo, pero no desde su idealización sino desde la confrontación con otras fuentes que son afines a los procedimientos de la creación artística. Se aboga por un *conocimiento narrativo* que, “en contraste con el científico se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y el control” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001:105).

Estas narrativas se componen de varios elementos, por un lado los testimonios personales de colegas y estudiantes y por otro lado de documentos que ponen en contexto fichas historias para comprender y poner en relación aquello que se dice. Es desde esta mirada múltiple que comparto posicionamientos y estrategias que transitan entre testimonios personales y los discursos institucionales que empiezan a configurarse como narrativas culturales que posibilitan rehistoriar la experiencias (Trafî-Prats, en prensa).

Conversaciones y entrevistas

La conversación se asemeja al ensayo en el que la capacidad de escuchar ocupa el primer plano. Saber escuchar es una actividad interpretativa que opera mejor si se centra en detalles de lo que uno oye, como cuando se busca comprender a partir de esos detalles lo que otra persona ha dado por supuesto pero no ha dicho.

(Sennett, 2012: 44)

En el caso de las entrevistas previamente había preparado las preguntas a modo de entrevista semiestructurada, la pretensión era generar espacios de conversación como ejercicio de reflexión. En ocasiones lo lograba y en otras no, dependía mucho de la “hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador” (Van Manen, 2003:124).

Un elemento relacionado es el trabajo que realizo con los colegas, aquí el desafío es que **la entrevista se torne conversación**.

Luego de una primera entrevista, les propuse un segundo encuentro en 2014, una devolución que fuera apropiada ante su generosidad. Esto me significó varias dudas y temores frente a cómo iba a ser leído el trabajo y la interpretación que hice de lo dicho, así como muchas horas de trabajo para devolver afectivamente lo compartido. Estas devoluciones finalmente adquirieron forma de **cartografías de la experiencia**² que elaboré para cada uno de ellos.

Podría hablar de las entrevistas y su tránsito a conversación como discurso en tanto las palabras allí pronunciadas, aunque fueran las mismas, retornaban distintas (Foucault, 1970). En sí mismas son dispositivos que dan cuenta de la experiencia y permite vernos ante el otro distinto, renovando a su vez la imagen y la representación que hacemos el uno del otro.

Investigar la práctica: narrativas culturales en educación artística desde un contexto universitario

En medio de la revisión de las mismas prioricé aquellos *cuerpos categoriales* donde se ubicara mayor número de *resonancias* en relación con lo dicho, según Carola Conle:

Cuando nos aproximamos a una historia de forma experiencial, reaccionamos a través de nuestra propia narrativa, una actuación a la que denomina *resonancia*. “Una respuesta típica podría ser, “Esto me recuerda a...”, a lo que sigue un segmento de experiencia vivida. La resonancia es así un proceso que hace avanzar la indagación, produciendo más y más historias, a través de conexiones metafóricas más que estrictamente lógicas” (Conle, 2000:53 en Creus, Montané y Sancho, 2011:55)

Por tanto la revisión de estas cartografías empezó a concentrarse en los cuerpos categoriales que correspondían a *comprensiones de lo pedagógico y los tránsitos entre la enseñanza del arte y la educación artística*.

Elaboración de imágenes

El trabajo con imágenes también nos plantea preguntas de significación frente a lo sucedido en las clases, éstas han sido desencadenantes.

¿Qué podemos conversar y reflexionar a partir de ellas? Hernández (2012), ha sido uno de los interrogantes presentes en distintos momentos de la pesquisa. En ese sentido he identificado tres tipos de imágenes: las de documentación misma del proceso de investigación, las que son tema de investigación y las que se reelaboran a partir de fragmentos de registros.

Las narrativas visuales que finalmente decido trabajar corresponden a los primeros minutos de lo que cada uno de los estudiantes de la maestría, todos artistas profesores, donde presentan avances en la construcción de su trabajo final. En la [figura no.1](#) comparto fragmentos de una narrativa que

reelaboré a partir de registros de las clases. En estas se ponen en juego posicionamientos respecto a la relación pedagógica, ya la concepción misma de imagen que el mismo artista- docente empieza a construir a partir de su propia experiencia, a los asuntos a los que priorizan y sus preguntas como estudiantes de una maestría en educación artística que contempla las distintas disciplinas de las artes: música, artes escénicas (teatro, danza), literatura, artes plásticas y visuales, e incluso profesores de artes cuya formación es de humanidades y ciencias sociales.

Mapeos: redes de relaciones

La elaboración de mapas (Mesquita, 2013) ha sido una constante que vengo a identificar en el proceso mismo de la tesis. Estos se han convertido en estrategia de diseño y pensamiento situar los *cuerpos categoriales* de los distintos relatos y entregarlos, cuando ha sido posible a los colaboradores.

También se han potenciado como conectores entre las dimensiones micro y macro de las narrativas. En la [figura no.2](#) comparto la visualización de uno de ellos.

Las relaciones que específicamente en este mapa se refieren a discursos institucionales presentes en conversaciones con algunos de los entrevistados y del grupo con el que me relaciono. Sitúa de manera parcial elementos importantes dentro del contexto local. Identifico algunos documentos oficiales relevantes – como elementos de contraste para la construcción del relato final-. La relevancia la señalo a partir de reiteraciones en las entrevistas/conversaciones, de la participación del grupo (Unidad de Arte y Educación) en la construcción de estos documentos y de la revisión bibliográfica realizada hasta el momento.

En la [figura no. 3](#), presento un boceto inicial de relaciones entre los documentos oficiales y los que se consideran relevantes en esta pesquisa en relación con las conversaciones sostenida con

Investigar la práctica: narrativas culturales en educación artística desde un contexto universitario

los colaboradores. La imagen contiene las fuentes trabajadas. En la parte superior izquierda está un documento de archivo personal que da cuenta del fragmento de la entrevista ubicado en el recuadro verde de la parte inferior. Los dos recuadros de la derecha mencionan documentos oficiales producidos en el año en referencia (1976). La lectura cruzada que hice de estos documentos corresponde a la mención del trabajo de los artistas al aula y la invitación de académicos -en este caso del conservatorio- a trabajar en dichos programas. Asuntos por el que varios de los implicados en la pesquisa hemos pasado en distintas épocas y que hacen parte significativa (en ocasiones conflictiva) de nuestro ejercicio como docentes de artes.

Un posicionamiento macro sobre la condición docente

Lo realizo desde una perspectiva de *historia cultural* (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003) que asume una mirada del presente en la que se evidencian distintas perspectivas de la historia. Ésta no se da únicamente de antemano y no se centra solo en la revisión de datos del pasado. Precisamente es desde el presente que se tejen puentes a otras épocas para comprender las distintas aristas del mismo fenómeno y evidenciar los cambios.

En ese sentido no es solo reconstrucción del pasado sino que permite situar genealógicamente aludiendo a Foucault (1980) perspectivas de un problema en concreto.

En relación con la pesquisa un asunto que ha sido relevante dentro de las evidencias recogidas es el asunto disciplinar. Lo específicamente disciplinar de las artes como un asunto que sigue en discusión, en tanto legitimación de conocimiento, aquí dialogo con los autores ya citados en este apartado donde plantean que

El conocimiento tiene su propia doblez. Los cambios en los medios interpretativos del conocimiento disciplinado no solo son respuestas a las luchas disciplinares sobre las cuestiones del

conocimiento, sino también cambios en las relaciones de poder a través de las cuales se forman y se hacen posibles las construcciones disciplinares. (...) La reconfiguración de la indagación social e histórica siempre va incorporada en los campos de las prácticas y las relaciones y nunca es exterior a ellos.

(Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003:48)

Estos posicionamientos plantean la posibilidad de resignificar las historias mismas de la educación, no como algo definitorio sino como una recuperación de los relatos de los *agentes* (Sömmer, 2005) de un tiempo y en donde la construcción de la historia es no lineal, no fija dando cabida a multiplicidad de lecturas de imágenes y textos en los que tiempos y espacios en los que suceden las acciones adquieren otros sentidos.

Aprendizajes en medio de la investigación³

Comprensiones de lo pedagógico

Lo pedagógico se construye en el encuentro⁴ y en las relaciones con el otro donde se pone en juego: la disciplina artística, la condición humana, las repeticiones, los olvidos, los castigos, y los estímulos –entre otros elementos-, que provocan situaciones para aprender juntos incluso a partir de la propia vulnerabilidad (Hernández, 2011)

La condición pedagógica se da a partir de modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, bien sea en perspectiva de renovación o reivindicación. *La relación está mediada por el estudiante y su práctica artística como problema pedagógico.* Somos profesores *aprendiendo a serlo*. La condición de vulnerabilidad y el “no saber” (Atkinson, 2012) es un primer impulso intuitivo para elaborar programas, aferrarse al sentido común y generar estrategias de autoformación que con el tiempo se van transformando.

Las relaciones con nuestros estudiantes se dan desde: la contaminación, un querer hacer, atrapar, confrontar, el cuidado, la confianza, el dolor.

Investigar la práctica: narrativas culturales en educación artística desde un contexto universitario

Tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística

Una educación artística crítica en nuestro contexto significaría escuchar en detalle sus prácticas cotidianas. Esto significa conocer el sistema de representaciones culturales y simbólicas que habitamos: *la conciencia en la ruptura es responsabilizarse por lo que se genera en y con otros*.

Con relación a la enseñanza universitaria, en el contexto colombiano se han elaborado importantes investigaciones de corte histórico⁵. A su vez y de manera reciente el discurso del *giro pedagógico*⁶ hace una presencia importante⁷, en la que no se puede dejar por fuera a la comunidad educativa⁸.

Un lugar que aún sigue en debate es la relación entre disciplinas, interdisciplinas, transdisciplinas e indisciplinas⁹.

Desde las artes se considera al cuerpo como el centro de la experiencia. De manera concreta *¿cómo se pone en diálogo su saber con las estructuras de la Escuela?* Cuestión que invita a revisar las maneras en que las artes se viven en estos lugares y prestar atención al carácter implícito de transformación que muchas veces se les otorga, sin problematizar lo que allí sucede, siendo necesario reparar en posicionamientos alternativos.

Apuntes finales

En esta investigación, la capacidad de *agencia* se construye en el conversar con colegas, acompañar sus prácticas e implicarse con y en ellas, generando otras miradas de las interacciones en el aula, invitándonos a su vez a problematizar y reinventar lo que allí nos acontece.

Revisar lo que hacemos y ponerlo en diálogo con otras trayectorias, amplía el panorama para comprender aquello que hacemos localmente. De este modo, *renovar las prácticas en colegaje* se configura en un desafío base para el empoderamiento.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Las revisiones sobre las prácticas artísticas son relevantes; lo que entendemos por ellas y sus manifestaciones escolares; sus contextos de producción, de creación y de circulación. Incluso su acepción relacional y experiencial son tema de debate; así como su capacidad de *resistencia poética*, de mediación, transformación y resolución de conflictos.

Este escenario devuelve preguntas no sólo a las instituciones que gerencian y albergan la educación artística, sino a los profesores y artistas que la *agenciamos*¹⁰.

Notas

¹El trabajo con *incidentes críticos* (Kiely, R., Matt, D., & Wheeler, E., 2010), fue relevante para dar cuenta los *cambios radicales, durativos, accidentales y revividos de la experiencia de las personas* como señala Denzin (en Bolívar et al., 2001:174). ([texto](#))

²Éstas se estructuraban a partir de los siguientes elementos:

- *Los inicios como profesores de artes* (contienen elementos del contexto político, social y educativo situados en los 80´s)
- *Temporalidades en la narración* (aspectos que atraviesan su momento actual como profesores –algunos de ellos profesores de la Maestría, otro no- con experiencias iniciales y que en ocasiones se relacionan con su experiencia como estudiantes)
- *Cruces de relatos* (elementos que empiezan a ser comunes entre los entrevistados: la construcción desde el diálogo, su relación con la/lo político son dos de los asuntos más mencionados. Entre líneas se nombra unas condiciones del profesorado desde lo que cada quien ha vivido)
- *La formación como estudiantes*
- *Comprensiones de lo pedagógico* (desde las relaciones entre estudiantes, profesores y colegas, y desde los saberes específicos que para este caso se sitúan entre la enseñanza de la artes y la educación artística). En este punto ante la saturación de estos elementos he decidido abrir este apartado. Uno de ellos mantiene el nombre de comprensiones de lo pedagógico y el otro se ha denominado tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística.
- *Contextos de acción* (universitarios, escolares, público/privado)
- *Algunas revelaciones* (asuntos de los que somos conscientes mientras conversamos, algo se nos revela-revelaciones críticas, emotivas, entre otras.) ([texto](#))

³ Dado que la pesquisa está en proceso, propongo este apartado a modo de conclusión en tono de aprendizaje. Me asumo aún como investigadora en formación. ([texto](#))

- ⁴ Aquí una pregunta que considero central: *¿Desde nuestros roles en un encuentro pedagógico, cómo nos disponemos para que acontezca la indeterminación, la incertidumbre, la creación, para que (nos) ocurran cosas no previstas?* ([texto](#))
- ⁵ Entre las que se encuentran: Huertas, M. (2013). *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia. Discursos de cuatro momentos fundacionales*. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis inédita de Doctorado). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia; Mejía, S. (2010) *“La nación entera, un inmenso taller”. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892 – 1917*. (Tesis inédita de Maestría). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia; y Vásquez, W. (2008). *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia: 1886-1899*. (Tesis inédita de Maestría). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia. ([texto](#))
- ⁶ Rogoff, I. (2008). *Turning*. En: *e-flux journal #0. November*. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/> ; y Helguera, P. & Hoff, M. (2011). *Pedagogía no campo expandido*. Porto Alegre, Brasil: Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul. ([texto](#))
- ⁷ Muestra de ello fue el MDE11: Encuentro internacional de Medellín MDE11 *Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte*. ([texto](#))
- ⁸ Este llamado lo plantean –entre otros–: Rodrigo, J. (2009). *La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas*. Recuperado de: <http://aulabierta.info/node/956> ; Mörsch, C. & Sturm, E. (2006). *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca, España: Fundació Es Baluard Museu d’Art Modern i Contemporani de Palma; Mörsch, C. (2011a). *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Landkammer, N. (trad). Intervención MDE11. Medellín; y Mörsch, C. (2011b). *Trabajo en contradicción: la mediación del arte en cuanto práctica*

Investigar la práctica: narrativas culturales en educación artística desde un contexto universitario

crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución.

García, C (trad). Recuperado de: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622710.htm> ([texto](#))

⁹ Cada una de estas disciplinas contiene unos desarrollos históricos particulares y unas manifestaciones específicas instaladas en el contexto local. Ante esa distinción hay posicionamientos integradores y otros que reclaman didácticas, metodologías y pedagogías específicas. Una interlocución interesante al respecto, la señaló Natacha Rena en su intervención “Procesos creativos colaborativos y tecnología social” realizada en el marco del Encuentro *Creación, pedagogías y contexto. II Encuentro de investigaciones emergentes*. Realizado en Bogotá el 22 y 23 de octubre del 2012. Organizado por: Instituto Distrital de las Artes y Universidad Jorge Tadeo Lozano. ([texto](#))

¹⁰ Se comparte el posicionamiento con Doris Sommer (2005) al referirse al *agente* como “una palabra que reconoce los pequeños cambios en la perspectiva y la práctica que pueden hacer de los artistas y los profesores los primeros impulsores de un cambio colectivo.(...) **Entre la ambición frustrada y la impotencia, la agencia es un llamado modesto pero implacable a la acción creativa, un pequeño paso a la vez.**” (p.3) ([texto](#))

Referencias bibliográficas

- Atkinson, D. (2012). *The event of learning: politics and truth in art and art education*. Recuperado de: http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/palestras/dennis_atkinson.pdf
- Benjamin, W (2008). *El narrador*. Oyarzun, P. (trad.) Santiago de Chile: Ediciones/metales pesados.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE, Universidad de Granada.
- (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf
- Connelly, M., y Clandinin J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa J. (et.al) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Creus, A., Montané, A. y Sancho, J. (2011). *Reconstrucción del proceso de una investigación autobiográfica en educación superior*. En Hernández, F, y Rifà, M. (comps.), Investigación autobiográfica y cambio social. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. González, A. (trad.). Barcelona: Tusquets Editores, S.A

Investigar la práctica: narrativas culturales en educación artística
desde un contexto universitario

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Varela, J. y Álvarez, F. (trad). Madrid: Edisa.

Hernández, F. y Morejón, L. (2004). (Comps.). *Historias de vida y educación de las artes visuales: V Jornades d'Història de l'Educació Artística*: [Barcelona 20 i 21 de febrer de 2003]. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts.

Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En: *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Universitat de Barcelona. INDAGA-T – RECERCA. Recuperado de: <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>

----- (2012). *Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes, desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica*. Seminario pedagogías de la cultura visual. Doctorado en Artes y Educación curso 2012-2013. Universidad de Barcelona.

Kiely, R., Matt, D., & Wheeler, E. (2010). *Investigating Critical Learning Episodes: a practical guide for continuing professional development*. CfBT Education Trust. Recuperado de: <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2010/r-investigating-critical-learning-episodes-2010.pdf>

Mesquita, A. (2013). *Mapas disidentes. Proposicoes sobre um mundo em crise (1960-2010)*. Doutorado em História Social. Universidad de Sao Paulo. (Tesis doctoral no publicada)

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Popkewitz, T., Franklin, B. y Peneiros, M. (2003) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (comps.) Barcelona- México: Ediciones Pomares S.A.

Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Galmarini, M. (trad). Barcelona: Editorial Anagrama.

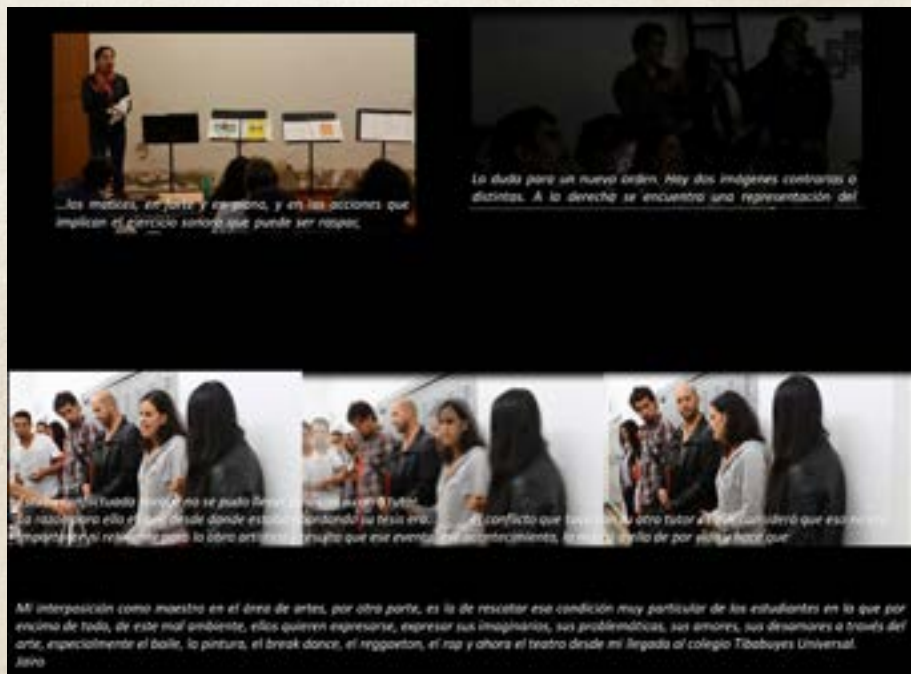
Sömmer, D. (2005). *Art and accountability*. Recuperado de: www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf

Trafi-Prats, L. (en prensa). Para una formación del profesorado basada en el cosmopolitismo: Curriculum derivativo y posibilidades de exploración indirecta de la subjetividad (en prensa). En: Oliveira, M., & Hernández, F. (orgs). *A Formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Brasil: Universidad Federal de Santa María. Texto compartido en el Seminario de pedagogías culturales y perspectivas críticas del doctorado en Artes y Educación (febrero, 2014)

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Investigar la práctica: narrativas culturales en educación artística desde un contexto universitario

Anexos

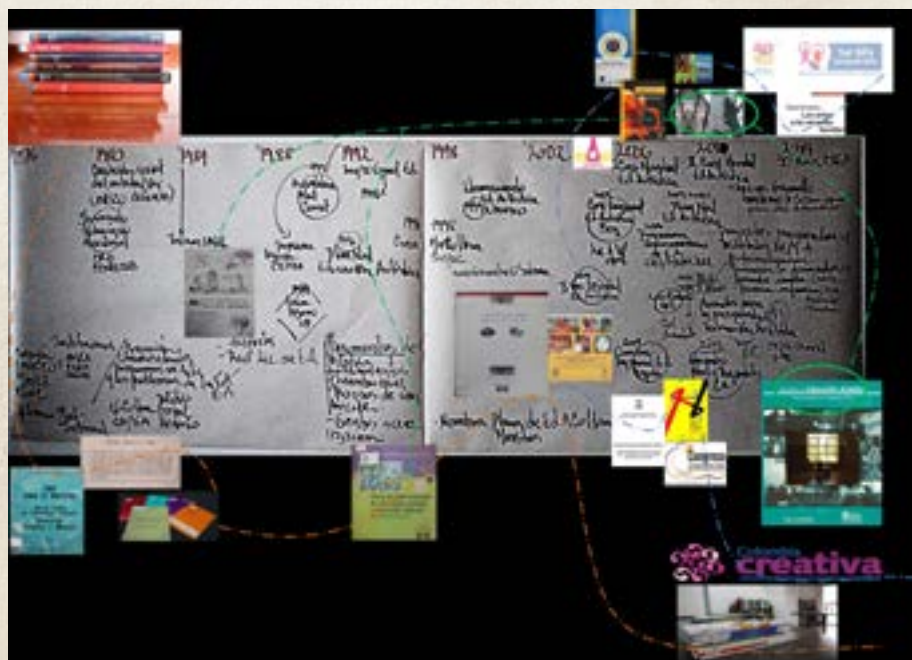


[Texto](#)

Anexo 1

Figura 1. Captura de video. Fragmento de narrativa visual (2014)

Anexos

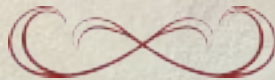


[Texto](#)

Anexo 2

Figura 2. Mapeo inicial de referentes de discursos institucionalizados presentes en los diálogos con colegas (marzo, 2015)

**Nuevos Paradigmas
en los Procesos de Enseñanza y
Aprendizaje: Multiespacio Taller Create**



María Lorena
Guanella
Argentina

Biografía

María Lorena Guanella

16/02/1975, General Roca, Río Negro, Argentina.

Profesora Nacional de Artes Plásticas. Especialidad Pintura- Instituto Universitario Nacional de Artes. Argentina Año 2002

Estudiante de Diplomatura en Fotografía - Universidad Nacional de Flores. Argentina

Ayudante de cátedra en la materia Ergonomía- Universidad Nacional de Río Negro - Argentina.

Docente a cargo de las materias Pintura I y II Instituto Universitario Patagónico de Artes- Argentina

Docente de plástica en escuelas de Nivel Primario y Medio.

Fundadora en el año 2008 y directora del Multiespacio Taller Create, un espacio de educación no formal para disciplinas Artísticas y otras relacionadas y afines. Allí doy clases de Arte infantil para jóvenes y adultos, así como Seminarios de Mandalas, Piedras Pintadas tanto en mi ciudad como en diversas localidades de mi provincia.

Realizo Asesoramiento en Decoración de Interiores, Pinto cuadros para estudios, oficinas, casas y proyectos particulares. He participado de numerosas muestras de Pintura y fotografía. Realizo cursos y Seminarios de Arteterapia, Técnicas y materiales, Historia del arte, Gestión y liderazgo para que la actualización sea permanente

Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje:
Multiespacio Taller Create

Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Multiespacio Taller Create

María Lorena Guanella

loreguanella@yahoo.com.ar – guanellart@gmail.com
Consejo Provincial de Educación – Río Negro – Argentina

Resumen

El arte muestra la posibilidad de compartir y conectar las diferentes culturas y cruzar las barreras de las diferencias entre los grupos, sin importar la clase social o económica. Nos da un lenguaje común y auténtico, una herramienta de conocimiento y de placer. En este sentido, este trabajo intenta reflejar la esencia del nacimiento y crecimiento del “Multiespacio Taller Create”, un espacio de trabajo artístico no formal de arte para niños, adolescentes y adultos, donde se da cabida a disciplinas como crochet, fotografía, cocina natural, Mandalas, piedras pintadas, consultas y masajes ayurvédicos. Esta posibilidad de transformar, se inició en el corazón y en la mente de quienes acompañamos ese cambio, dando cuenta de la realidad actual que nos demanda cada vez respuestas más eficaces y contundentes en la búsqueda y desarrollo del ser, de la creatividad humana.

En el taller, se superan las concepciones clásicas de enseñanza como transmisión y se abre una nueva didáctica adaptada a todo aquel que quiera o sienta expresarse, crear, hacer, trabajar. Cuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje incluyen no solo lo académico sino también lo artístico, la educación es sumamente brillante y efectiva. Cuando una persona pueda aprender con su cerebro, su cuerpo, sus manos, su corazón y su alma, entonces la enseñanza será completa. Tenemos que abrirnos a las posibilidades que nos da la enseñanza del arte, verlo como un instrumento central para el desarrollo del ser humano y no dejarlo como algo extracurricular. Hoy la educación necesita un nuevo rumbo, construido desde todas las instancias, un nuevo sentido que supone nuevos discursos, pero más que nada nuevas prácticas.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Por esta razón, Multiespacio Taller Crearte se presenta como un equipo técnico profesional que ofrece talleres que llegan a mayor cantidad de personas sin importar condición, edad, ni conocimientos previos.

El arte en la escuela

En las últimas décadas se han producido importantes modificaciones en el escenario político, económico, social y cultural de nuestro país y del mundo. A la vez se han ido profundizando los conocimientos sobre el enseñar y el aprender fruto de la investigación y del desarrollo de la pedagogía y de las didácticas específicas. Así, la escuela se ve desafiada por las demandas de un mundo cambiante a las que aspira a responder con plasticidad.

Esta perspectiva ha establecido la necesidad de repensar la dimensión social del arte, sus objetivos, y los alcances.

Como disciplina escolar, la plástica transitó profundas revisiones de los diferentes aspectos que hacen a su enseñanza y la escuela se vio comprometida en este proceso implicando una revisión del sentido y las modalidades del enseñar. La escuela interpeló algunas concepciones y prácticas muy arraigadas en la tradición del sistema, pese a no desconocer la diversidad de prácticas de enseñanza que coexisten y que, en muchos casos, se hacen eco de nuevos puntos de vista, virajes y cambios cualitativos en el planteo de situaciones de aula.

No obstante, también, en muchos casos, se puede observar la persistencia de rutinas escolares que poco tienen que ver tanto con la práctica social del arte como con el tipo de práctica escolar expresada formalmente en el currículo. ***“Podríamos decir que las prácticas escolares suelen proponer artefactos, en el sentido de invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido no parece apoyarse en algún referente extramuros”¹*** (Baquero y Teregi, 1998)

Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Multiespacio Taller Create

Artefactos naturalizados por la fuerza de la tradición, ante los que perdemos de vista que han sido originados por la escuela y ha sido la escuela misma la que les dio el sentido que hoy tienen. Concepciones que se han ido convirtiendo en mitos y , como tales, llegan a *“transformarse en una verdad sagrada, a la que se le otorga crédito o fe que no admite cuestionamientos”*.² (Harf et.all 1996)

Rutinas, artefactos o mitos, en cualquier caso nos muestran la necesidad de revisar situaciones de enseñanza de la plástica para comprender las interacciones que promueven y establecer de que manera inciden en los procesos de aprendizaje.

En Rio Negro, dentro de la currícula, la materia Plástica tiene una carga horaria de 40 minutos semanal para el Nivel Primario y 80 minutos semanales para Nivel Medio de 1° a 3° año solamente, ya en 4° y 5° deja de dictarse.

Los docentes que tenemos horas allí debemos en ese tiempo intentar dar la introducción de la clase, desarrollo y conclusión con el respectivo tiempo de limpieza y guardado. Es una carrera contra el tiempo con lo cual la materia es proclive a ser tildada como de relleno, o comentarios al estilo “no sirve para nada”, “en plástica no se hace nada”, etc.

El arte como forma de expresión: Multiespacio

Revisar mi propio quehacer docente y ver las deficiencias en el sistema, en el aprendizaje de los niños y jóvenes, me llevó en agosto de 2008 a abrir un espacio alternativo sólo para plástica extracurricular al sistema educativo formal.

Por aquel entonces el espacio se denominó “Taller Create” donde comenzaron asistiendo niños desde 5 años hasta adolescentes y algunos adultos que tímidamente se animaban a incursionar en el arte, en su mayoría todos del barrio y cercanos a la dirección

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

del Taller. La cantidad que asistía era de unas 10 personas en total.

Los padres buscaban un lugar alternativo para que sus niños, con interés en la plástica, pudieran tener un desarrollo más exhaustivo del área. Se enseñaba escultura, pintura, técnicas mixtas dentro de un lugar físico armado para tal fin aunque con escasos 20 mts².

Las clases consistían en un encuentro semanal de 2 hs para los adultos y 1 1/2 hora para los niños. Cada uno traía sus materiales y se promovía un proceso personal guiado por mí y consensuado con el alumno, con la observación y análisis del grupo como parte del trabajo en el contexto del taller.

La modalidad elegida de dictado era y sigue siendo el Taller como metodología participativa que opera en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está constituido sobre la base de actividades individuales, en pequeños grupos y con el grupo total. Tiene un eje que se estructura pedagógicamente en la acción: se aprende haciendo sobre un proyecto concreto de trabajo.

Una metodología es algo más que un conjunto de técnicas: es una estrategia integral que incluye diversas tácticas cuyo objetivo es lograr el “cómo aprender”.

Estos supone una serie de pasos organizados lógicamente en variadas actitudes, conocimientos, habilidades, destrezas, juicio crítico y capacidad de resolución de problemas.

En este marco, integramos la teoría con la práctica, la reflexión y la acción y las vivencias con la experiencia. En el taller se refuerzan las conductas participativas, protagónicas, solidarias y en especial la comunicación.

Por sus características pedagógicas, el taller promueve la actividad en los participantes. Nadie puede desempeñar un rol

Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Multiespacio Taller Crearte

pasivo – simple receptor de conocimientos aislados- ya que el taller integra técnicas, y no modelos para copiar o repetir.

Es un trabajo en equipo, donde se alternan y comparten los roles y donde se aprende sobre la importancia de interrelacionarse y vincularse con otro.

En el taller se establece un espacio de encuentro, una relación directa, “cara a cara”, donde no existen intermediarios; un espacio en el cual podemos intercambiar el “yo” por el “nosotros”, para, en conjunto, enfrentar la soledad y el individualismo. El dialogo se convierte así en una herramienta de conocimiento.

En el taller se promueve la capacidad de aprender a aprender en lugar de “acumular por acumular”. Esto implica el desarrollo de una creatividad individual y grupal a partir de la búsqueda de problemas comunes.

En el taller, trabajo en equipo, participación, protagonismo, solidaridad, expresión, creatividad, actitud lúdica y comunicación son pilares básicos para poder encontrar alternativas de acción eficaces para la transformación de la realidad social. En síntesis, es un instrumento excelente de intervención en todo trabajo grupal ya sea en el campo educativo, social y comunitario.

Conforme fue pasando el tiempo sobre mediados de 2010, el taller iba creciendo en participantes, unos 17 entre todas las edades, seguía siendo solo un espacio para enseñar y aprender plástica en sus múltiples modalidades, promoviendo otros espacios como el patio, la plaza cercana, el piso, caballetes, la flexibilidad y apertura de otras formas y lugares.

Para 2012, el taller contaba ya con 40 mts², duplicando su espacio físico se amplió la capacidad de los que asistían. El numero iba ascendiendo a 25 anuales entre los diferentes

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

turnos y edades y ya venían muchos niños de escuelas privadas, estatales y adultos que llegaban por el referido boca a boca.

En 2012, el número ascendía a 29 alumnos que pasaron anualmente, claro no todos quedaban el año entero, la mayoría niños que por su corta edad cambiaban a diferentes actividades durante el año.

A principios de 2015, comienza a gestarse la idea de abrir el espacio a otras disciplinas y profesionales, para convertirlo en lo que se llamaría “Multiespacio Taller Crearte”. Esta idea surge primero desde una necesidad personal de poder transmitir el Arte y sus diferentes manifestaciones a muchas más personas, de trabajar en equipo junto a otros, de brindar un espacio donde la persona pueda con o sin necesidad de experiencia previa y sin límites de edad tener opciones de talleres y seminarios diversos.

Nuestro ritmo de vida actual tan acelerado ha generado en la gente una necesidad imperiosa de contar con actividades que favorezcan la expresión y comunicación, que sean un vehículo canalizador de emociones, de pasiones, del encuentro con uno mismo y con otros.

Así tímidamente comencé a invitar a través de la página de facebook, tomando la tecnología como herramienta de ayuda y comunicación a otros profesionales que quisieran sumarse.

Hasta la fecha, se han dictado seminarios de Crochet a cargo de una profesora que viaja de Viedma (a 600 kms de Gral Roca), consultas ayurvédicas mensuales que son una opción a la salud natural a cargo de una profesora que viaja 200 kms hasta el multiespacio. También tenemos un taller de Cocina Natural con clase demostrativa para unos 25 participantes, a cargo de una profesora que viene desde Cutral Co (a 250 kms de Gral Roca), taller de fotografía básica a cargo de profesores que viajan

Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Multiespacio Taller Crearte

desde Neuquén a 45 kms de G,Roca. Esta semana comienzan clases mensuales de tejido a dos agujas y talle de automaquillaje a cargo de profesoras de la localidad de Gral Roca. También a cargo mío se han dado Seminarios de mandalas y de Piedras Pintadas.

Todos estos talleres y Seminarios suelen establecerse en una sola jornada, en general sábado y/o domingo los días donde la gente puede participar más por fuera de su actividad laboral. Son manualidades de talleres abiertos algunos y cerrados otros ya que según el caso sus miembros tienen una permanencia estable, con un número fijo de miembros que se mantiene en forma constante durante su desarrollo y hasta su finalización, no permitiéndose el ingreso de nuevos integrantes una vez iniciado el mismo.

A la fecha han pasado en estos 5 meses desde la apertura como Multiespacio más de 250 personas por los mismos.

Los Talleres y Seminarios propuestos así se han establecido no fijos pero busca que los profesionales puedan volver a brindarlos una vez por mes para que haya una continuidad de las propuestas aunque sus miembros puedan variar de uno a otro, por eso son abiertos, los participantes vienen a participar del tema o propuesta elegido, permanecen y pueden irse sin restricciones. Esta situación favorece un nivel máximo de gestión y resulta adecuado a las necesidades y expectativas de sus integrantes.

Este tipo de taller abierto exige una mayor planificación, dadas sus características especiales, como así mismo realizar un acopio de materiales de trabajo individual y en cantidad suficiente para el máximo de participantes, ya que por lo general se brindan con todo incluido para que la persona solo venga a disfrutar y aprender sin preocuparse por los materiales ni recursos necesarios.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

La coordinación del Multiespacio pese a estar actualmente a cargo mía, directora y fundadora, estamos en continuo intercambio de ideas y armado de Talleres y Seminarios con los profesionales que ya están o los que se van sumando.

Facebook y el boca a boca han sido los medios a través de los cuales la gente se entera de las actividades y decide consultar o sumarse.

La localidad de General Roca no cuenta hoy con otro espacio de estas características, quizás estas mismas actividades se dan en espacios y lugares muy diferentes. Aquí la gente encuentra un multiespacio donde puede sumarse a diferentes actividades.

Paralelamente a esto, cada semana se siguen brindando Talleres de Arte para niños, jóvenes y adultos. Son talleres unitarios organizados alrededor de un eje principal como es el área de plástica con actividades de dibujo, pintura, técnicas mixtas, grabado, etc. Este tipo de taller resulta altamente gratificante, porque es integrador de diferentes enfoques o áreas de trabajo. La coordinación, dictado y planificación corre toda por mi cuenta.

Tanto los niños jóvenes o adultos que participan son casi constantes a lo largo del año, mas en especial jóvenes y grupos de adultos todos separados por horarios según proximidad de intereses y horarios. Los participante aportan su experiencia personal y al ser compartida se va transformando en la experiencia grupal. Cuando en el taller todos elaboran e intervienen en la construcción colectica del conocimiento y en sus implicancias prácticas, la participación se transforma en protagonismo.

El lema del taller es “Crear en libertad”, entendiendo la palabra latina creare de crear, engendrar, producir. La actividad creativa debe tener una intención y esta deberá ser dirigida hacia un

Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Multiespacio Taller Create

objetivo, que puede ser artístico, metodológico o meramente diversional.

La creatividad implica también la transferencia de datos, los cuales al ser relacionados con otros datos, producen un resultado creativo, en la medida que contribuya a la realización de una tarea o a la solución de algún problema.

Hay variables en la creatividad que tienen relación con el proceso creativo y las personas: están referidas a las actitudes, a las motivaciones, a las habilidades o aptitudes y a las características de la personalidad de los individuos. Aquí se dan la confluencia múltiples personalidades, edades, orígenes y motivaciones diferentes, los que vienen por placer, por desafío, por aprender a pintar, por saber técnicas, los que buscan un espacio de calma, de tranquilidad, un vehículo canalizador de emociones, de placebo ante alguna enfermedad como depresión, fobia, pánico, cáncer, autismo, disfunciones motrices, retrasos mentales, esquizofrenia, trastornos bipolares, dificultades de integración grupal, etc... pero todas y cada una confluye en este ambiente conformando su espacio de expresión personal y buscando la permanencia dentro de un grupo que lo contenga.

Trabajamos tanto en el taller adentro como usando todos los espacios abiertos posibles, los patios, un espacio en el río brindado por la naturaleza y su posibilidad de ser pintada y admirada. Se busca que el alumno pueda ser flexible en cuanto a técnicas, tamaños, materiales espacios, a diversas propuestas, a buscar diferentes maneras de llegar al objetivo propuesto.

Actualmente, del taller infantil que va desde 2 y medio años hasta 12 años asisten 35 niños, del taller de jóvenes - entre 12 y 17 años- 7 y del de adultos - de 25 en adelante- 14 aproximadamente. Los grupos tienden a ser estables, se da un

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

fuerte sentido de pertenencia respecto del grupo, del horario y de las cosas que desarrollan individual o grupalmente.

En los talleres de niños se incluyen muchas veces actividades como una clase de cocina donde entre todos cocinamos galletitas y luego las decoramos para llevar a casa, otra forma de crear y pintar con las manos en la masa. Se hacen actividades especiales en función de fechas, ejemplo día de la madre, del padre, fiestas patrias. El último 9 de julio -día de la independencia de Argentina- la jornada consistió en volver a jugar retomando juegos de la niñez, compartiendo a hacer tortas fritas y chocolate caliente como actividad integradora y participativa.

Por fuera de las clases, los grupos de adultos organizan salidas para ir a comer, visitar muestras, festejar cumpleaños.

Hasta aquí un sucinto recorrido por algunas de las situaciones y propuestas que el multiespacio ofrece como lugar no formal de aprendizaje y educación de las artes plásticas como de artes relacionadas.

No he pretendido agotar todas las situaciones posibles y dadas a lo largo de estos 7 años, así como reconozco que dentro de las elegidas, hay muchas realidades diferentes. Pero como lo he expuesto en el resumen, la intención ha sido la de abrir al análisis y conocimiento a algunos conceptos valiosos en relación a los paradigmas de enseñanza y educación.

La modalidad del Multiespacio organizado como talleres parte de un conocimiento por parte del docente de los saberes previos del grupo, en los que incluyen las necesidades e intereses de los alumnos y participantes, y determinando los medios para alcanzar el fin propuesto, entre todos. El objetivo se vuelve consigna permanente, recrear el conocimiento en función de sí mismo y de los demás en un clima de afecto y cordialidad para

Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje:

Multiespacio Taller Create

que cada uno pueda re-descubrir la conformación, buceando en sí y en los otros. Y allí está involucrado el docente que también crece y aprende con sus alumnos. Para generar un dialogo que tenga sentido e invite a distintas modalidades de interacción, que enriquezca y signifique la acción, que la articule con la reflexión, que sea transformador del ser humano en su totalidad.

Notas

- 1 Baquero y Terigi, citado en Terigi, F., “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar”, en Achochky et al, Artes y escuela, Buenos Aires, Paidós, 1998. ([texto](#))
- 2 Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante y Windler. (1996). Nivel inicial, aportes para una didáctica. El Ateneo. ([texto](#))

Bibliografía

- Palopi, MD. (2005). Didáctica de las Artes Plásticas. Editorial Bonum.
- Read, H. (1982). Educación por el Arte. Paidós Ecuador.
- Gardner, H. (1983). Inteligencias Múltiples. Paidós.
- Ortiz, C. y Dupuy, N. (2005). Aprender desde el Arte. Papers Editores.
- López, C. (1995). Talleres ¿Cómo hacerlos?. Troquel Educación.
- Bixio, C. (2005). Enseñar a Aprender. Homo Sapiens Ediciones.
- Eisner, E. (1995). Educar la Visión Artística. Paidós Ecuador.
- Nun de Negro, B. (2008). Los proyectos de Arte. Grupo Editorial Lumen. Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante y Windler. (1996). Nivel inicial, aportes para una didáctica. El Ateneo.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el curriculum escolar". Paidos.
- Masip, C. Aula Taller, una propuesta de educación alternativa. Ediciones Novedades Educativas.

Ver anexos página 339 a 343

Anexos



Anexo 1
Figura 1. Talleres de Arte infantil 2008 - 2015

Anexos



Anexo 2
Figura 2. Talleres de Arte infantil 2008 - 2015

Anexos



Anexo 3
Figura 3. Talleres para jóvenes 2008 - 2015

Nuevos Paradigmas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje:
Multiespacio Taller Create
Anexos




Anexo 4
Figura 4. Talleres para adultos 2008-2015

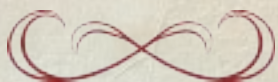

Anexos



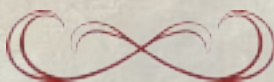
Anexo 5
Figura 5. Seminarios



**Análisis y Reflexión
de las Prácticas Pedagógicas
de Diafragma Teatro**



Sharon Yesenia
Rodríguez Hernández
Colombia



María Camila
Varón Mesa
Colombia

Biografía

Sharon Yesenia Rodríguez Hernández, (Bogotá, 17 de Mayo de 1994) estudiante de Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística (X Semestre), con experiencia en trabajo comunitario en el municipio de Soacha y las localidades de Kennedy, San Cristóbal y Ciudad Bolívar de la capital del país, en el cual a través de diferentes proyectos se ha buscado transformar miradas y sembrar semillas de cambio, especialmente en población juvenil y de primera infancia. Bailarina apasionada e investigadora del cuerpo, con aspiraciones de minorar la brecha entre el arte y la educación de las personas.

María Camila Varón Mesa, (Bogotá, 23 de Agosto de 1993) estudiante de Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística (X Semestre), formada como actriz y bailarina en espacios de educación popular, investigadora de los procesos no académicos que promueven la construcción de saberes, comprometida con el trabajo comunitario con un proceso de más de tres años en la localidad 4 de la capital del país.

Análisis y Reflexión de las Prácticas Pedagógicas de Diafragma Teatro

María Camila Varón Mesa

Laureles.enredados@gmail.com

Sharon Yesenia Rodríguez Hernández.

Sharonyeseniahernandez@gmail.com

Estudiantes de Educación Básica

Con Énfasis En Educación Artística;

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Colombia

Resumen

Diafragma Teatro es un colectivo artístico que viene adelantando procesos educativos, de gestión y animación sociocultural con los que busca contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas de las comunidades de la localidad (4) San Cristóbal en Bogotá DC; Nuestro propósito es exponer y reflexionar sobre el trabajo que el colectivo ha venido desarrollando, convocando artistas y gestores alrededor de ciertas apuestas, presupuestos, postulados éticos, pedagógicos y políticos críticos, relacionados con la educación popular; lo anterior se basa en una sistematización reflexiva que realizamos durante el último año, la cual tiene como fin transformar las prácticas educativas de los actores de este proceso, en aras de alcanzar los objetivos pedagógicos, éticos y políticos que convocan alrededor su trabajo artístico. Deseamos compartirlo a fin de seguir sembrando semillas de cambio y transformando miradas desde la sensibilización de un proyecto vigente de educación popular.

Palabras claves.

Trasformar, educación popular, educación artística, comunidad.

Diafragma Teatro.

Como estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, nos sentimos comprometidas con

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

el apoyo a los procesos educativos y artísticos populares, que aportan a la transformación de la sociedad.

Este trabajo es un ejercicio investigativo en camino a generar una [Praxis] “práctica consciente y reflexiva”. (Ortiz & Borjas, 2008); que se basa en el proceso pedagógico que ha tenido el grupo Diafragma Teatro desde sus inicios hasta el primer semestre del año 2015, en la localidad (4) de San Cristóbal y que pretende contribuir a los proyectos artístico pedagógicos que se están llevando en nuestra sociedad; basadas en una perspectiva Freiriana que argumenta la importancia de analizar los procesos pedagógicos que se realizan, para comprenderlos de una forma crítica.

Diafragma Teatro es un colectivo artístico que nace en el 2006 como parte del Proyecto Mujeres Arte y Parte por la Paz de Colombia, abanderado por la Corporación Colombiana de Teatro, bajo el auspicio de Magdalena Norway y de la Ong FOKUS, de Noruega; este inicialmente fue compuesto por ocho actrices, un director y un asistente de dirección quienes mediante su trabajo denunciaban el machismo y el patriarcalismo mediante la creación de obras teatrales que apostaban a la búsqueda de la equidad de género. En el 2012 quisieron desarrollar procesos educativos que mejoraran la calidad de vida de las personas de las comunidades de la localidad (4) San Cristóbal en Bogotá DC; es así que a partir de la organización de diferentes talleres empezaron a construir pares artísticos, es decir jóvenes formando jóvenes; que con el tiempo lograron conformar un grupo de teatro a través en tres etapas que al momento expondremos.

Primera Etapa.

El proceso pedagógico de Diafragma Teatro nace por una necesidad de abrir espacios de formación artística; el primero surge en el 2012, dentro del marco del proyecto ciudadanía juveniles, en la localidad de San Cristóbal con el proyecto “cuerpos que hablan de territorio” dirigido a jóvenes, cuyo objetivo fue: “*Generar*

Analisis y Reflexión de las Prácticas Pedagógicas de Diafragma Teatro

canales de comunicación y de encuentro entre los y las jóvenes de la localidad que conlleven a la reflexión de los imaginarios sobre su cuerpo desde la perspectiva de género en diálogo con su territorio" (Diafragma Teatro, 2012); este se desarrolló desde la apertura de tres espacios de formación escénica; uno en Villa Javier en la sala cultural Kábala Teatro, otro en el en el salón comunal San Jacinto, y el ultimo en el salón comunal Juan rey; en los cuales durante los próximos seis meses se trabajaron ejercicios que apuntaban a la objetividad del proyecto y culmino con la muestra de los elementos encontrados durante el proceso.

Segunda Etapa.

Desde el análisis de los resultados surgentes del proyecto "*Cuerpos que hablan de territorio*", Diafragma se siente en la responsabilidad de darle continuidad al proceso iniciado, esta vez con la intención de generar procesos teatrales continuos; de esta manera bajo el apoyo y el respaldo de Kábala Teatro, se unifican los procesos anteriormente divididos y reanudan los espacios de formación como también renuevan sus objetivos; "*Estamos seguros que el teatro es un elemento emancipador. Como sujetos políticos estamos convencidos de la importancia de formar pares, de crear grupos e involucrar cada vez, a más personas en el inmenso mundo del arte; por estas razones decidimos continuar con el proyecto de "Cuerpos que hablan de territorio" en búsqueda de Consolidar un grupo de teatro aficionado*". (Diafragma Teatro, 2012).

Durante esta etapa se buscó ampliar los conceptos y técnicas que sirvieran para la formación de posibles actrices y actores, tras las necesidades que iba exigiendo el grupo, se iba conformando y nutriendo el *equipo pedagógico*, bajo la visión de construir desde los conocimientos individuales un colectivo.

Tercera Etapa.

El 25 de Noviembre del año 2012, nace el grupo Cuartablas Teatro "*Escena viva*"; aquí el colectivo comienza a participar en

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

intervenciones culturales, comparsas e intercambios artísticos y desde el equipo pedagógico hacia finales del año 2013, se establece como objetivo la creación de la primera obra teatral del grupo a fin de tener un avance en la formación y generar nuevas experiencias; en efecto para mediados del año 2014 la obra fue estrenada en la sala cultural de Kabala Teatro por seis actores.

Voces de los Integrantes de Diafragma Teatro.

Hamed Gonzales (Integrante del equipo pedagógico).

Para Diafragma es claro que dentro de nuestra pedagogía hay una intención que aún se puede llevar más lejos hacia la integridad del actor, cultivar el cuerpo es fortalecer la mente, el espíritu, el físico, la identidad cultural, nuestras capacidades y habilidades, y sobre todo trabajar más fuerte en nuestras faltas. El cuerpo es nuestro punto de partida para reafirmar la posición en la que cada quien se encuentra, reconocer el contexto al que pertenecemos, iniciando con el auto reconocimiento, sentirse parte de un espacio – tiempo, reconocerse en una familia y por tanto una sociedad. Y ahora al sentirnos parte de una comunidad nace la inquietud por proponer acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes, conscientes de la necesidad del arte en la vida de todo ser humano. Es importante nombrar que para el grupo es claro que antes de ser artistas somos personas, seres humanos, conscientes de nuestro entorno y cada día trabajamos para fortalecer y ampliar nuestra visión del mundo generando un pensamiento crítico, objetivo, constructivo y creador. Es por eso que tomamos como excusa para el grupo cuartablas el montaje de la obra “Un hombre es un hombre” de Bertolt Brecht, porque nos identifica la deshumanización que hoy vivimos a nivel mundial y antes que todo defendemos la vida.

Camila Varón (Integrante del equipo pedagógico).

Podemos observar que desde este proceso se logró transformar miradas y sembrar semillas, pues los jóvenes que tuvieron acceso a esta experiencia, decidieron consolidar un grupo de teatro y esta

Analisis y Reflexión de las Prácticas Pedagógicas de Diafragma Teatro

fue una de las proyecciones que diafragma se planteó en el 2012; considero que se han visto los frutos de este proceso; pues algunos de los jóvenes que iniciaron su quehacer artístico con diafragma actualmente están estudiando artes, otros continúan haciendo teatro con la escuela de formación artística de Kabala Teatro y otros más desean seguir haciendo procesos como los que nosotros hicimos con ellos; personalmente me siento contenta de que esto haya servido para que más personas le sigan apostando al arte y a la educación no formal.

Equipo pedagógico.

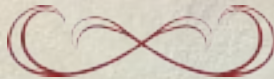
A nivel pedagógico el grupo Diafragma Teatro decide continuar construyendo pares artísticos, “Jóvenes Formando Jóvenes” apostarle a los procesos continuos, crear grupos de teatro que se mantengan y continúen con esta tarea. Pues consideramos que debemos Educar para la vida, ofrecer herramientas para relacionarse con el mundo. La idea es que desde este proceso surja una escuela propia, y poder abarcar más población. Pues consideramos que es lo que una de las cosas que necesita un país como el nuestro

Conclusiones

Deseamos darle continuidad al proyecto educativo que Diafragma Teatro ha venido desarrollando desde hace tres años, a partir de la sistematización, análisis y reflexión del proceso; con el fin de tener la posibilidad de adelantar lecturas críticas y profundas del mismo, a fin de nutrir desde la praxis este; de igual manera esperamos que este trabajo sirva para el desarrollo de otros procesos de organización que se estén realizando.



**La Música Popular como Pretexto
en Construcción de la Dramaturgia Teatral
en el Contexto Escolar;
Experiencias de Prácticas
de Música/Teatro en las Escuelas Públicas.**



Ronaldo de Jesús
Santos
Brasil

Biografia

Ronaldo de Jesus Santos. Natural da cidade de MutuípeBa, residente em SalvadorBa. Formado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia em 2015 (aguardando colação de grau); Professor de Ensino Infantil do Centro Educacional Gira Girou; Professor de ensino Fundamental I pelo Colégio Alicerce; Arteeducador pela Associação Viva Vida; Diretor Musical do grupo Cantando e Contando Histórias, destinado ao ensino infantil. Pesquisador da musicalidade e oralidade do candomblé.

La Música Popular como Pretexto en Construcción
de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar...

La Música Popular como Pretexto en Construcción de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar; Experiencias de Prácticas de Música/Teatro en las Escuelas Públicas.

Ronaldo de Jesús Santos
ronaldvaz.10@gmail.com

Formando en Licenciatura en Teatro
de La Universidade Federal da Bahia

Profesor de Teatro en el Centro educacional Gira Girou
Diretor Musical
Brasil

Resumen

Este estudio tiene como objetivo describir el proceso de utilización de la música como un pretexto para la creación dramática con referencia en la recolección de datos. La experiencia de las pasantías pedagógicas proporcionada como profesor de disciplina de Artes en el Colegio Estadual Evaristo da Veiga. Por medio del taller titulado "tocando teatro y haciendo música", buscando a través de autores vinculados en las áreas de música, teatro, de teatro para los niños y de pedagogía musical identificar como la música, se utiliza como pretexto creativo, y puede ser un recurso viable para la creación teatral, culminando en espectáculos escénicos. La investigación aparece como un estudio de caso cualitativo, cuyo objetivo principal es analizar las posibilidades de creación teatral y la utilización de los elementos musicales en el proceso de creación, con músicas oriundas de la realidad de los participantes. La pregunta guía fue: ¿Cómo la música puede ser usada como un pretexto para la creación dramática y escénica en el ambiente escolar? Se han utilizado como herramientas metodológicas para la recolección de datos: diálogos en mesas redondas, registros fotográficos y material de archivo.

Palabras clave:

Música, Teatro, escuela y el proceso de creación

Artista Maestro, la Propuesta Triangular y la música como un pretexto para la práctica teatral en el ámbito escolar

Actualmente la música y el teatro están siendo encaminadas como disciplinas diferentes en el sistema educativo regular, rara vez hay una interrelación entre las dos vertientes artísticas. En el sistema de educación regular. Hay varios retos para la aplicación de la disciplina de la educación artística, a veces por las dificultades en la gestión de la unidad de la enseñanza pública, a veces por el poco interés de los estudiantes hacia las prácticas artísticas, así como el estancamiento de algunos profesionales del área de educación para proponer nuevas formas de aplicar el contenido a los estudiantes.

El uso de la música como un pretexto¹ para crear la práctica dramatúrgica y teatral surge de la necesidad de utilizar formas creativas de emplear los recursos históricos de las realidades de los estudiantes en relación con el proceso de creación musical, dramático y teatral.

Para ello, se presentan algunas reflexiones sobre la relación entre la práctica artística basada en el arte de enseñar Propuesta Triangular² para ver, apreciar y contextualizar aplicado a través del segmento de la música artística, con la ayuda de las técnicas de enseñanza del Artista Maestro³, centrándose en el proceso creativo desarrollado en experiencia de las pasantías del curso de pregrado Licenciatura en Teatro de la Universidad Federal da Bahía, vividas en El Colegio Estadual Evaristo da Veiga, ubicada en la ciudad de Salvador, Bahía Brasil, entre septiembre y noviembre 2013.

La Propuesta Triangular de Educación Artística en la escuela

Para iniciar la discusión sobre el arte triangular propuesta de enseñar en el entorno escolar es necesario entender cómo es la organización teórica de la propuesta. Su objetivo es abordar la práctica artística en el ámbito educativo modelado en tres directrices: i) la práctica

La Música Popular como Pretexto en Construcción de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar...

artística, la actividad de producción / creación; II) para la lectura de obras de arte, la actividad de evaluación; III) contextualización, que pasa a ser un reflejo de la obra creada a través de la apreciación.

Se originó en la zona de Bellas Artes, publicado por Ana Mae Barbosa (PENNA, 1999), la propuesta de enseñanza triangular fue concebida inicialmente como metodología triangular, de manera que cada maestro sería libre de aplicar de una manera diferente y única su práctica en los cuadros de diálogo metodológicos con otros segmentos de la obra artística, lo que permite a los estudiantes el derecho de interactuar con la obra de manera heterogénea, explorando al máximo las posibilidades educativas establecidas en esta técnica.

La formación del maestro debe cubrir una amplia gama de conocimientos, pedagógicos, didácticos, históricos, estéticos, artísticos y prácticos, con el fin de suplir las posibles necesidades de referencia del estudiante, Entendiendo que, artistas y educadores pueden contribuir de manera decisiva en la relación entre sujeto y el arte objeto, desde que estos estén conscientes e involucrados.

Artista profesor y la relación con la Propuesta triangular en la práctica

En la música, tenemos varias posibilidades de aplicación de los conceptos teóricos y musical prácticos para el ambiente escolar. En la práctica, cuando se da la oportunidad a los niños, jóvenes y adolescentes para presentar su faceta artística, su manera de entender el mundo a través de sus gustos musicales, traen sus raíces culturales, se convierte en un proceso más integrador, instigador, original y placentero.

Por tanto, existe la necesidad de construir una educación musical en la escuela que no niegue, que tome en cuenta y de un nuevo significado al conocimiento de sentido común de los estudiantes sobre las aparentes realidades del espacio social

y llevar a cabo de una manera consistente con el tiempoespacio la cultura infantil, ayudando a construir sus múltiples dimensiones del ser joven / niño (SOUZA, 2004, p. 11).

La propuesta triangular está de acuerdo con la declaración anterior, pues defiende que la “apreciación” no sólo se produce a través de una obra de arte, lejana a la realidad social de estos jóvenes. Así que se adaptó la aplicación de la propuesta triangular al contexto teatral / musical teniendo como soporte práctico las competencias profesorartista que actuará como mediador entre el estudiante y el arte con una postura de liderazgo, pero manteniendo la condición sensible de un colaborador igualándose a un mismo nivel profesor alumno y alumno maestro en el proceso de creación.

Según Debortoli:

El profesorartista todavía tiene la oportunidad de tratar en clase con la democracia inherente al teatro, que plantea interrogantes preocupantes, ayudar a los estudiantes a comprender mejor los acontecimientos, y proporcionar nuevas perspectivas de pensamiento y acción (Debortoli, 2014, p. 96).

El Pretexto y la música

En la publicación, “Drama como Método de enseñanza” (2006), escrito por Beatriz Cabral, la autora trae el drama como eje generador Del hacer teatro, centrándose en diversos contenidos de investigación desde la perspectiva de que el pretexto asume el estímulo o piloto de desarrollo de la investigación y la construcción teatral en el contexto de la ficción.

Para Cabral (2006, p.15)

El pretexto es el guión, la historia o el texto que servirá de punto de partida para iniciar el proceso dramático, que actuará como un telón de fondo para guiar la selección e identificación de actividades y situaciones exploradas escénicamente.

Cabral (2006) reitera que el pretexto puede ser identificado

La Música Popular como Pretexto en Construcción de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar...

también como una tarea que se debe cumplir, una decisión que debe ser tomada o un proceso de investigación de la escena. Un cofre que contiene fragmentos de un diario, artículos personales, mapas, es decir, todo lo que corrobora con el desarrollo de hacer teatro a través del *drama*.

El pretexto indica no sólo que existe antes en el texto, sino que también subsidiar la investigación posterior, una vez que introduce elementos para identificar la naturaleza y los límites del contexto dramático y el papel de las participantes. (2006; p16).

A partir de esta concepción de Beatriz Cabral (2006), se observó que la música puede ser utilizada como un pretexto, desde el momento en que las composiciones musicales, las letras de ciertos autores y compositores de la época, llevan a cabo una carga dramática, con suficiente información para promover la investigación, el estudio y la identificación de la historia y el texto subliminal contenida en obras musicales.

Se consideraron dos posibilidades de trabajo con la música y como se pueden llegar a utilizar como un pretexto: a) uso de composiciones musicales presentes en la realidad de los estudiantes utilizando estas para el desarrollo de la dramaturgia en la práctica teatral; b) la creación de melodías , paralelo al proceso creativo en el desarrollo dramaturgo, por medio de composiciones oriundas de las experiencias de los estudiantes, siendo estas experiencias sonoras el único estímulo para la creación del texto.

“tocar teatro y hacer música”: experiencias de la práctica de montaje teatral en la Escuela Estatal Evaristo da Veiga, Salvador, Bahía.

Definida la idea de aplicar la música, a través de la Propuesta Triangular (BRASIL, 1997), en su aplicación como pretexto insertada en el proceso creativo de la construcción escénica / dramática explorando los recursos pedagógicos del profesor artista en

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

La enseñanza de teatro. El siguiente paso fue definir los recursos metodológicos para la práctica en el aula.

El primer proceso de composición dramatúrgica tuvo para pretexto canciones que ya formaban parte de la realidad cultural de los Estudiantes, también eran canciones de artistas conocidos por los medios y que estaban presentes en sus comunidades y que además, tenían una estructura literaria, armónica, rítmica y melódica definidas.

Por Boal (2000), se investigaron las historias contenidas en las canciones. La obra "Juegos para actores y no actores", especialmente en el capítulo III (Arsenal del Teatro del Oprimido y escuchar todo lo que se oye) consiguió la primera base para plantear inquietudes y preguntas sobre las canciones presentadas a los estudiantes, evaluar juntos lo que sería factible para componer el texto dramático desarrollado en el aula.

En paralelo, el trabajo de Spolin (2000), específicamente el fichero promovió la creación y el apoyo de las escenas basadas en tres elementos esenciales para el desarrollo del juego estableciendo el "dónde", "el quién" y el "qué" para definir una estructura dramática que permite la creación del texto sin un enfoque predefinido.

Por medio de estas dos referencias, el texto / guion, fue definido desde el contenido que aparece en las canciones les expuestas por los alumnos. El siguiente paso fue la Presentación De Muestra escénica en la Escuela Estadual Evaristo da Veiga, en Conmemoración del Día de la conciencia negra en el Brasil el día 23 de noviembre de 2013.

Es de destacar que, con esta intensa experiencia, firmamos el primer contacto con los participantes, estableciendo un vínculo de confianza en el maestro alumno explorando al máximo lo que fue

La Música Popular como Pretexto en Construcción de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar...

posible desarrollar a través de la pre texto, con la colaboración del Artista Maestro y el diálogo con los autores.

La relación y la creación dramática con instrumentos musicales. “ Yo No sé tocar!”

En una segunda etapa con el mismo grupo se dio libertad en la exploración musical, sin embargo, ya no hubo composiciones musicales presentes en la vida cotidiana de estos estudiantes para la construcción dramática, y si la disposición de instrumentos musicales para una nova composición, pauta en el proceso de creación colectiva, por medio del pretexto, la música, representada por las melodías ejecutadas por los estudiantes.

En esta etapa se trabajó en la creación de la “dramaturgia de sonido” (Smeták,

2013), que son arreglos y composiciones procedente de los experimentos sonoros de los participantes en la creación de la escena/dramática.

El primer contacto con los instrumentos musicales fue a través de un vínculo de respeto, estimulando de otro modo la gestión y ejecución. Los instrumentos fueron el *metalofone*, la guitarra, el *birimbao* y el *pandero* sólo con la improvisación musical en busca del objetivo que era identificar los sonidos armónicos y percusión que pudieran llevar a la visualización de algunas escenas a las que la música arremetía.

Sin embargo, la curiosidad se hizo presente y fueron apareciendo muchos interesados en el manejo de los instrumentos, por esto se establecen algunas normas sobre la conservación, rotación de los instrumentos, y el tiempo del silencio en la explicación. (Spolin, 2001) para el desarrollo de juegos que ayuden en la composición de la dramaturgia musical. Cada actor / músico tendría la oportunidad de

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

tocar cualquier instrumento, pero estaría obligado a tocarlos todos respetando el acuerdo de rotación y la demanda dramática.

A través de uno de los juegos de sonido aplicados, cada participante extraería el sonido deseado del instrumento de su elección. Y se le formularía la siguiente pregunta: ¿Qué está viendo en ese sonido? Cada estudiante tenía la libertad de responder o no.

Para reforzar el aprendizaje, se utiliza la propuesta triangular con el fin de fundamentar y dar a conocer lo que se hacía, estimulando, contemplando y contextualizando.

Como la propuesta triangular, se usó la apreciación en primer plano con el fin de disponer para los alumnos materiales sonoros para su posible uso en el futuro, así los participantes tendrían referencias a sus improvisaciones sonoras. Cada estudiante debería crear una composición sonora y fijar mentalmente la escena. Cuando se llega a esta etapa, se hace necesaria la intervención como profesor-artista en la sala. Esta necesidad surgió al momento en que un sonido particular, estuvo presente en la idea de un estudiante, pero no en ejecución.

Por lo tanto, en la evolución de las clases, se estaba firmando la dramaturgia través de ritmos, sonidos y musicalidad que han surgido. Inicialmente, los sonidos parecían células sueltas, sin embargo a lo largo de las experiencias y del proceso se fue adquiriendo un sentido dramático que llegó a ser un texto con el título "Misión", este espectáculo se presentó en un teatro profesional en

14/12 / 2013 como requisito de evaluación para el componente curricular de las pasantías del curso de pregrado licenciatura en teatro de la Universidad Federal da Bahía.

La Música Popular como Pretexto en Construcción de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar...

Además, fue muy importante permitir a los estudiantes de una comunidad con pocos recursos la oportunidad de tener una experiencia en la música y el teatro en una producción colaborativa desarrollada directamente con la participación de ellos e inseridos de una forma u otra en sus realidades y culturas.

Conclusión

Por medio de la utilización del pretexto, con el auxilio didáctico de la Propuesta Triangular de Enseñanza y de la práctica en sala del Artista – Maestro amparado por los juegos teatrales que estimulan la percepción sonora, crítica y estética fue posible envolver los alumnos en una atmosfera colectiva y en un ambiente recíproco, sin jerarquías, permitiendo la producción de dos obras dramatúrgicas.

El proceso vivido en esa experiencia de prácticas ha demostrado que, con los conceptos de los autores citados y, la aplicación de juegos favorables a la práctica musical/teatral y dramatúrgica y la combinación teatralmusical explorada por el profesor/profesional que es posible llegar a un resultado satisfactorio, lo que permite concluir que el uso de dos segmentos artísticos paralelos permitió experimentar una nueva forma de diseñar y crear el espectáculo apropiado para el entorno educativo, sin embargo, la relación entre el Artista Maestro y el alumno fue de fundamental importancia para asegurar el éxito al final de la obra

Espero que esta investigación pueda estimular estudios con el fin de crear más opciones de sobre la viabilidad de la relación creativa entre la música y el teatro, en favor de la enseñanza-aprendizaje y del arte en entornos educativos.

Las técnicas surjan con el fin de combinar las prácticas, permitiendo que los estudiantes / participantes puedan desarrollar el deseo de la creación artística.

Notas

- ¹ Método de enseñanza abordado por Beatriz Cabral en el drama libro como Método de enseñanza (2006); ([texto](#))
- ² Abordado en la disertación de Maria Cristina Monteiro (2005), basado en la propuesta triangular educación artística de Ana Mae Barbosa; ([texto](#))
- ³ Abordado por Rossana Perdomini Della Costa (2009), que defiende la noción del profesor; artista atrelada a práctica pedagógica e teatral de manera conjunta. ([texto](#))

La Música Popular como Pretexto en Construcción
de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar...

Referencias

- BARBOSA, Ana Mae. Comunicación e Educación, São Paulo, (21: 59 a 64, jan. /abr. 1995.
- BENZA, Rodrigo. El profesor dialógico: algunas propuestas prácticas para una oficina teatral. Disponible en: http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/01CENICAS_Rodrigo_Benza.pdf. Aceso em 12/07/2014.
- BOAL, Augusto. 1931 – Juegos para actores y noatores, 3° edición. Rio de Janeiro: Civilización Brasileira, 2000.
- _____. 1975. Teatro del oprimido e otras poéticas políticas. Rio de Janeiro. Civilización Brasileira.
- BRASIL, Ministerio da Educação e do Deporte. Parámetros Curriculares Nacionales Secretaria de Educación Fundamental. Tercero y cuarto ciclos de la enseñanza Fundamental. Artes. Brasilia: MEC/SEF, 1997. Vol.6.
- CASTILHO, Jacyan. El ritmo musical en la escena teatral. la dinámica del espectáculo de teatro. 2008. Disponible en: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9610>
- DEBORTOLI, Kamila. Revista Artes Ciencias Profesor y artista o profesor artista? http://antigo.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/01CENICAS_Kamila_Rodrigues_Debortoli.pdf Visualizado en 10/11/2014.
- KATER, Carlos. que podemos esperar de la educación musical en proyectos de acción social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 4351, mar. 2004.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

LOUREIRO, Alicia María Almeida. A educação musical como prática educativa em o cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 6574, mar. 2004.

PENNA, Maura – la dupla dimensão de la política educacional e a música na escola: I – analisando la legislação y termos normativos. *Revista da ABEM*, nº 10. Marzo de 2004.

SMETAK, Uibitu A trilha sonora em o teatro de animação: o caso do espetáculo o Pássaro do Sol do Grupo A Roda de Teatro de bonecos. Disertación (Maestreado) – Programa de Pós-graduação em Artes escénicas. Salvador, 2013. 190 f. ir.

SOUZA, Jusamara. Educação musical y prácticas sociales. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 711, mar. 2004.

SPOLIN, Viola – Juegos teatrales: o fichero de Viola Spolin. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Anexos

Guion/texto1

Fragmentos Negros (esto tiene que cambiar)

TABLA 1

Posición inicial: En forma triangular por el escenario.

Empieza un movimiento circular y el sonido del tambor, de vuelta a la formación y la inicial y la vocalización de la canción “El Rincón de las tres razas”.

TABLA 2

**POESÍA 1 (todo) EXISTE TODAVÍA CONFLICTOS.
NACIONES ENTRE, GENTE,
GRUPOS Y TRIBUS. LA RAZÓN?
FALTA DE RESPETO A OTRA DIFERENCIA**

(El toque de tambor) VENTILADORES DE FÚTBOL DE ESCENA.

Los otros estudiantes se enfrentan fuera de la audiencia. Los dos ventiladores, entre en la confrontación, formado un alboroto y al abrir uno de los participantes sobre el terreno.

Música: En el momento de la cautividad

Cuando me golpearon

Le pedí a la Virgen

Cuando el dolor golpe (La negar entra. Mira Sinhá negar ...)

**POESÍA 2 (todos) A SELECCIÓN NATURAL,
NO NATURAL.**

Se racial, social,

CRUEL Y DESIGUAL

(Toque para tambor) ESCENA SELECCIÓN POR

COLOR

Se forma una cola. Un estudiante grita la palabra “cerca !!!”. Y conseguir una selección en una especie de máquina de colada (empieza por Antonio Bermejo).

Nombre nombre de la madre Edad Nombre del Padre
Mora donde Desestimación color de la piel. (Para finalizar todos los estudiantes).

Formación. Vocalización de “Canción de los Tres razas” música. (Hable acerca zombi)

(Toque de tambor) **ESCENA CONTRASEÑA DE DISTRIBUCIÓN**

Los estudiantes forman una protesta. El productor viene de dentro y dice que no tiene contraseñas. Una pelea estalla guardias de seguridad de regalo; Sucede más confusión y un participante cae.

Poesía 3 (todo) **MIENTRAS EL COLOR DE LA PIEL
PARA MÁS IMPORTANTE
LOS OJOS BRILLANTES,
HABRÁ GUERRA**

(MÚSICA SOY NEGRO PARA CERRAR)

Guion/texto2

GUIÓN PARA EL DÍA DE DEMOSTRACIÓN 14/12

1 (Inicio con música para la entrada). Todo alrededor de la bolsa misteriosa; (

1.1) introducir uno a uno en la sala, sin hablar;

(1.2) comienzan a preguntarse unos a otros;

(1.3) comienzan a cuestionar hasta el sonido de la policía y todo el mundo corre pasillo;

La Música Popular como Pretexto en Construcción de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar...

(1.4) (Inicio de la escena de "Señor Presente). Momento será la última misión en el carácter que se llevará a su fin;

(2.1) toma el personaje principal de los cuarteles con una pandereta en la mano haciendo el cuartel de sonido. Todo marcha y se encuentran en la cola de Egipto; General Pasando en la revista! (Todos los presentes). Tenemos esta Para ser entregado y entregará es ...

(2.2) Después del partido se reúnen y deciden que lidera. Misión (llorando) te llevo.

Generales De acuerdo. Se trata de una prestación de alta peligrosidad,

Misionero Señor, una pregunta ... ¿Cuál es el lugar de entrega de la orden? (Todo el mundo empieza a cantar la misión imposible de la música).

General No lo sé, porque si lo supiera, usted y charla sé. Pero sabes cuando sabes. Ahora ve!

Pam pam pam, pam, pam ...

Pam ... Pam, pam, pam

Pam pam pam, pam, pam ...

Pam ... Pam, pam, pam

El ... que es

La ... para ser

La ... para ser

La ... para ser (canción en solitario).

3 (Cuatro de los estudiantes venir y sentarse en el escenario junto a la otra persona sostiene una carta escrita "manicomio LOST.).

Comienza la música de la comedia?

Misión Buenas tardes, ¿me puede dar alguna información?

Señor 1 (en voz baja)

Misionero ¿Me puede dar alguna información? Por qué no respondes?

Señor 2 (en voz baja)

Misión ¿Y tú? ¿Me puede dar alguna información? Wow, ¿dónde estoy?

Señor 3 (en voz baja)

Misionero Señor, ¿por qué no responden?

Señor 4 Psiiiiuuu !!!! Silencio ... Estamos pescando bestia nosotros?

Misión (Mira a la audiencia) bestia Pesca nosotros? (Mira en el personaje) y han cogido un poco?

Señor 1,2,3 y 4 Usted es el quinto !!! (Todos ríen)

3 Todos abandonan la escena. Dos de los actores principales de la mesa con la orden.

(3.1) Introduzca dos personas mayores y empiezan a quejarse en la vida. Después de un rato entra el misionero.

(Sonido de la pandereta, como una samba)

Misionero buen día damas ...

Mujer de edad avanzada 1 Hola? En ...? (Toma un susto)
HAlII Dios mío!

Misionero Fácil damas ... Soy sólo un deseo misionero y piden información ...

Goody 2 Diez dólares ...

Anciana 2 ¿Cuál es esta mujer ... Es sólo información. Y si él está dispuesto a tomar un atracón?

Anciana 1 (cantado) Mejor aún, la necesidad es obtener beneficios ...

Misionero No hay señoras ... no quiero ir al baño ... No es que me dirigieron a entregar ese orden, pero ni siquiera saben la ubicación de entrega ni que entregar.

1 lh anciana ... el otro se hizo Rascal (risas) ... como se

La Música Popular como Pretexto en Construcción de la Dramaturgia Teatral en el Contexto Escolar...

puede entregar algo y no sé dónde, ni siquiera saben que entregan (risas) ...

Goody 2 Oxente mujer ... (a la misión). Mira, creo que no podemos ayudar, pero en cuatro días caminaron en esa dirección tiene el sabio "Birimbolado" la tierra de berimbal ... Él lo sabe todo. Quién sabe puede ayudarle a ...

Misionero Cuatro días! Esta muy lejos ...

Mujer de edad avanzada 1 Todavía creo que hay un poco de información. Ahora va adelante los diez cuentos ...

Goody 2 Basta ... esa cosa fea ...

Misión La señora, si yo tuviera el dinero que le daría a las damas ... Mujer de edad avanzada 1 Mano de vaca ... (todos cantan)

Y allí estaba el viajero
Cuatro días a pie
El orden ta pesada
Ella no puede dejar de

Hoy el sol abrasador ta
Y el hambre está aquí
Voy a Sage House
Ese viejo me dijo

4 (. Y la casa del sabio, un estudiante se coloca sentados en medio de la escena Otras personas están alrededor de salvia)

Misión El maestro y el maestro Birimbáldo?
(Maestro concentrado no responde. El discípulo plantea un tablero donde está escrito que sólo escucha a tocar el berimbal.)

Misionero (coger el berimbal) Maestro tengo que entregar un paquete, pero no sé quién es ni dónde.

Berimbaldo (todo en uno otra voz) que conozco. Usted entregó a una persona especial.

Misión ¿Quién es? (El misionero mira y hace un gesto con el labio apuntando a la berimbal. Toca) ¿Qué vas a recibir esta orden?

Berimbaldo Una persona muy inteligente ... (Todos hacen hooo ...)

Misionero ¿Quién? (Toca el berimbal) ¿Quién?

Berimbaldo Una persona muy agradable ... (Todos hacen hooo ...)

Misionero ¿Quién? Quien? Quien?

Berimbaldo Yo! (Todos hacen hooo ...) Misionero (toca el berimbal) ¿Cómo sabes? Berimbaldo ¿Sabes quién es?

Misionero No ...

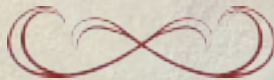

Berimbaldo yo también ... (Todos hacen hooo ...) Pase aquí ...

(Una música de suspenso para abrir el orden abierto)

Final: El mensaje de Nelson Mandela.



**Narrativas Contemporáneas,
Prácticas Artísticas
y Configuración de la Subjetividad
en Jóvenes:
La Experiencia en la IED Nueva Delhi.**



Giordano Darío
Alvarado Silva
Colombia

Biografía

Profesor de planta de la Secretaría de Educación de Bogotá en el área de Humanidades desde el año 2010. Experiencia profesional de más de 8 años en diferentes instituciones y proyectos de educación media. Interesado por los medios de comunicación y las prácticas artísticas vincula el proyecto de Comunicación y Medios Escolares Qué tienes en la mente? a escenarios educativos y académicos como el Observatorio de Comunicación Educación y Medios (OCEM) y La Escuela de Medios de la Universidad Uniminuto. A nivel local participa en la Localidad Cuarta en el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) de la SED, Proyecto C4 Universidad Javeriana, Escuelas Transformando Territorios y Señal Colombia, Red local de comunicación escolar y Mi Edu en Serie Canal Capital. Actualmente se encuentra interesado en los procesos de creación audio-visual y los lenguajes multimediales que circulan en superficies de alta tecnología.

Narrativas Contemporáneas, Prácticas Artísticas
y Configuración de la Subjetividad en Jóvenes...

**Narrativas Contemporáneas, Prácticas Artísticas
y Configuración de la Subjetividad en Jóvenes:
La Experiencia en la IED Nueva Delhi.**

Giordano Alvarado Silva¹

giordhano@gmail.com

Secretaría de Educación Distrital Institución Educativa Distrital
Nueva Delhi Docente de Humanidades
Colombia

Resumen

La ponencia que presento a continuación² hace referencia a una *investigación- creación* que abordó el tema de la exploración del *sentido* y la subjetividad, con un grupo de jóvenes de la Institución Educativa Distrital Nueva Delhi, ubicada en la localidad de San Cristóbal al sur-oriente de Bogotá.

Este trabajo recoge la experiencia artística y audio-visual de un grupo de jóvenes que participan en el Proyecto de Comunicación y Medios Escolares del Colegio; que han encontrado en las manifestaciones de la cultura Hip Hop nuevas maneras de asumir su subjetividad. En efecto, esta propuesta trabaja alrededor de las prácticas artísticas, los medios de comunicación escolar y los procesos de creación como escenarios de producción de *sentido*.

Además de hacer un análisis de cómo las sociedades han configurado el sentido a lo largo de la historia, desde el mito hasta las industrias mediáticas contemporáneas, esta experiencia plantea la idea de dimensionar de otro modo, el papel que tiene lo mediático en el mundo actual y el papel que tienen

las prácticas artísticas en la configuración de los sujetos y la subjetividad.

Lenguajes sonoros, plásticos y/o audiovisuales, buscan experimentar otros sistemas de representación, donde los sujetos ya no solamente se limitan a observar las producciones hechas por

las industrias culturales, sino que por el contrario, asumen en las prácticas del arte un rol distinto en la producción de nuevas maneras de narrar el mundo en el que viven.

Para este trabajo, los procesos de creación son asumidos como lugares donde se construye conocimiento, porque al igual que la ciencia, “la actividad artística... fabrica imágenes, objetos, e ideas sobre lo real” (Laiglesia, 2008)

Palabras Claves:

Sentido, prácticas artísticas, medios de comunicación, subjetividad.

Narrativas contemporáneas, prácticas artísticas y configuración de la subjetividad en jóvenes: La experiencia en la IED Nueva Delhi.

Los procesos de investigación en el campo educativo han tenido una preeminencia de modelos que, a pesar de encontrarse situados en el campo de las ciencias sociales, buscan dar cuenta de fenómenos que no siempre pueden ser entendidos a partir de las lógicas del conocimiento científico.

Bajo este argumento, es importante mencionar inicialmente que este trabajo ha desarrollado, además de una propuesta teórica y conceptual que sustenta el trabajo con los estudiantes; una serie de videos que participan en tres convocatorias distritales de producción audio-visual³. Estos dos elementos, la propuesta teórica y la propuesta audio-visual, se desarrollaron de manera simultánea en el proceso de *investigación-creación* y permitieron construir las herramientas conceptuales y metodológicas que exploran las maneras en las que los sujetos asumen el sentido y la subjetividad.

Este ejercicio de *investigación-creación*, visibiliza lugares y recorridos propios de los procesos creativos que no siempre pueden ser predecibles o estar esquematizados; por el contrario, fluctúan en dinámicas que son aleatorias y que le son propias a las

Narrativas Contemporáneas, Prácticas Artísticas y Configuración de la Subjetividad en Jóvenes...

prácticas artísticas y los procesos de creación.

Para comenzar, es necesario resaltar el papel que ha tenido el desarrollo de la ciencia y la tecnología en la medida que nos ha permitido conocer el mundo en el que vivimos hoy. Los alcances de estos desarrollos tecnológicos han generado una disponibilidad sin precedentes de formas simbólicas⁴ que circulan abiertamente por los *medios* y tienen un papel preponderante en la manera como los sujetos asumen las relaciones con el *sentido*.

Visibilizar esas maneras en la que hemos llegado a ser nosotros, nos permite pensar que no solo es información lo que transita en los *medios*, sino sobre todo, esquemas de interacción simbólica que aportan de manera significativa a la constitución de la experiencia de sí de los sujetos. De hecho, estas formas simbólicas configuran unas subjetividades que establecen horizontes de sentido a partir de los elementos que circulan a través de los desarrollos tecnológicos y las industrias culturales.

En efecto, estoy afirmando que gran parte de lo que somos como sujetos hoy, es gracias a que hemos sido insertados en unos *esquemas narrativos*⁵ y unas relaciones simbólicas que disminuyen la posibilidad de explorar otros lenguajes donde también se construyen los significados del mundo.

Estos esquemas narrativos (Larrosa, 2005), circulan con facilidad y se constituyen como un espacio de elaboración simbólica que establece coordenadas para legitimar discursos, formas de relación o maneras de entender y asumir la subjetividad. La vida social se va tejiendo en esas visiones que a lo largo de la historia han ubicado al sujeto en lenguajes pre-elaborados donde se configura el *sentido*.

Entonces, pensar el sentido en el que hemos sido nosotros, implica cuestionar la manera en la que hemos sido narrados a partir de discursos como *los del éxito o las buenas costumbres*, por

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

poner un ejemplo, y comprender cómo hemos sido insertados en unas gramáticas que nos indican la manera de asumir nuestra experiencia en el mundo.

De hecho, asumir que las relaciones de correspondencia que se construyen en el significado son unívocas, es asumir que descansan sobre una gramática que a lo largo de la historia, se ha asumido como *la* manera en que es posible comprender *el* mundo. No obstante, tendríamos que decir aquí, que este tipo de relaciones permite comprender *un* mundo o, mejor dicho, insertar al sujeto en *un* plano discursivo, donde los límites están dados por la estandarización de los estímulos, las percepciones y las interpretaciones, y donde los sujetos ocupan los lugares que previamente les han sido asignados en calidad de *entes subordinados*.

Dado lo que significa la propuesta anterior para el sujeto, por cuanto ata su experiencia a una posición dentro del discurso, es fundamental afirmar que *el mundo* que circula abierta y sutilmente por *los medios*, no es el único, sino que, existen diversas alternativas en las que es posible construir nuevos sentidos y relaciones en la experiencia de sí.

Delimitar el alcance del saber instrumental como uno entre otros, posibilita el descubrimiento de *mundos* que se esconden en planos simbólicos desconocidos, planos de referencia que se entrecruzan y se mezclan, y que llenan de sentido la realidad. Nelson Goodman (1976) lo explica de la siguiente manera: “No hablamos ahora de múltiples alternativas posibles a un único mundo real, sino, por el contrario, de múltiples mundos reales” (Goodman, 1976, pág. 19) donde se tejen lenguajes que no pertenecen precisamente al saber instrumental, sino que buscan posicionar nuevas coordenadas para entender el territorio.

En la medida en que los sujetos tienen la posibilidad de asignarle a su experiencia en el mundo nuevas posiciones y

Narrativas Contemporáneas, Prácticas Artísticas y Configuración de la Subjetividad en Jóvenes...

lugares heterogéneos en el discurso, es posible configurar otros ordenamientos, que den lugar a nuevas relaciones y posiciones inter-subjetivas.

Por supuesto, el arte se constituye como una de las herramientas más poderosas para experimentar lenguajes que descansan en otros ordenamientos y recorridos simbólicos, donde es posible generar nuevas relaciones de correspondencia con el significado.

Justamente las intensidades sonoras, disposiciones cromáticas o pericias corporales, que se trabajan en el Proyecto de Comunicación, posicionan al sujeto en otras coordenadas y le permiten adentrarse en unas lógicas que guardan sus propias gramáticas, velocidades y ritmos.

Bajo esta perspectiva, es importante resaltar el papel que cumple el arte y los procesos de creación en la elaboración de nuevas relaciones y significados, en la medida en que sus prácticas exploran otros escenarios de producción simbólica. De esta manera, las prácticas artísticas tejen otras alternativas en las que los sujetos simbolizan la realidad, construyen mundos, y crean conceptos⁶. En última instancia, constituyen nuevas formas de representación que buscan construir un mundo y ponerse en relación a él.

Del arte quiero destacar su carácter dinámico que le apuesta a la exploración de los modos como las sociedades producen el sentido, en tanto que establece una tregua para decidir sobre la vigencia de las formas tradicionales de representar la realidad. Entiendo las prácticas del arte como un ejercicio de implicación simultánea de sensibilidades que busca representar a partir de los cuerpos, las imágenes o los sonidos, mundos que guardan internamente sus propias velocidades y flujos. Por esta razón reafirmo la idea de que "la actividad artística puede ser equiparada a la actividad científica porque produce conocimiento, fabrica imágenes, objetos, e ideas sobre lo real" (Laiglesia, 2008).

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

De la misma manera, los procesos de creación participan activamente durante la producción simbólica, en la medida en que alimentan las prácticas del arte formando otras sensibilidades que no son más que un ejercicio que busca “ocupar un lugar en el que se redistribuyen las relaciones entre los cuerpos, las imágenes, los espacios y los tiempos” (Rancière, 2009, pág. 5). En efecto, estoy haciendo referencia a unos escenarios que se constituyen a partir de sus propias maneras de representar el mundo y proponen una sintaxis interna que les permite asumir nuevos escenarios de significación.

Este proyecto piloto de creación participa en el marco del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) de la Secretaría de Educación y ha potenciado su fuerza de trabajo gracias a la participación de las convocatorias distritales en producción audiovisual. Este hecho ha dado la posibilidad de que los jóvenes exploren los alcances que tienen sus prácticas en relación a la música, el baile y las propuestas visuales que se trabajan en el colegio, donde los procesos de creación audiovisual y el interés por la cultura Hip Hop, dan lugar a un ordenamiento estético de formas y sensibilidades que posicionan nuevos acercamientos simbólicos en donde se constituye el sentido.

Bajo este argumento, los procesos de creación, el arte y sus prácticas reorganizan el plano simbólico y los escenarios de posibilidad donde actores y eventos, validan *lugares* des-organizados del *mundo*; quisiera decir aquí, proponen la construcción de mundos en *lugares* inesperados que se rigen bajo sus propias dinámicas y velocidades internas. Las prácticas artísticas “suponen el tenso ejercicio de una actividad que se mantiene en el ámbito de lo que todavía no es, de la posibilidad” (Laiglesia, 2008, pág. 27), en ocasiones, no puede explicar la forma de afrontar la ejecución sin ejecutar la acción. En otras palabras, el artista “hace” inventando al mismo tiempo el “modo de hacer” (Laiglesia, 2008, pág. 29). Y es en este sentido que la ejecución de las prácticas del arte, buscan

Narrativas Contemporáneas, Prácticas Artísticas y Configuración de la Subjetividad en Jóvenes...

nuevas maneras de representación que comprometen al sujeto en procesos sociales de construcción de sentido.

Conclusiones

El trabajo desarrollado hasta el momento se ocupa de producir (y analizar) un fragmento de la realidad social; un fragmento en el que circulan y se interrelacionan discursos, lenguajes y visiones de mundo que visibilizan escenarios en los que se configura los procesos de producción de sentido. Las prácticas artísticas, la cultura Hip Hop, los medios de comunicación escolar y los procesos de creación, visibilizan maneras en las que los sujetos asumen su subjetividad, en tanto que permite un acercamiento con otro tipo de lenguajes y gramáticas que posicionan otros escenarios donde se produce el sentido.

Las manifestaciones estéticas en relación al Hip Hop y los lenguajes audio- visuales desarrollados en este trabajo, están vinculados inicialmente a un proceso de creación artística, que en sí mismo le permite al sujeto alejarse o tomar un posicionamiento distinto al de los lenguajes y los discursos que circulan a través de las industrias culturales contemporáneas. La experiencia de creación y circulación abre la posibilidad para que los sujetos encuentren nuevos caminos para narrar su experiencia y asumir su subjetividad; y es en este proceso de creación, realización y producción de elementos sonoros, gráficos o audiovisuales, que los sujetos logran configurar un mundo y ponerse en relación a él. El territorio de la creación es un escenario que permite realizar nuevas interpretaciones de los discursos sociales y desarrollar nuevos acercamientos para entender las dinámicas que se dan en relación a la experiencia que tienen los sujetos con los productos mediáticos contemporáneos.

En efecto, las narraciones de mundo que circulan por las industrias culturales y por los medios de comunicación masiva, dejan ver un fragmento de la realidad social, en el que se establecen y se priorizan ciertas relaciones discursivas que montan la idea de lo subjetivo

a partir de visiones y lenguajes homogenizados del mundo. La subjetividad se constituye precisamente en la experiencia que tienen los sujetos en esas relaciones simbólicas que priorizan las industrias culturales contemporáneas. En ese escenario se constituyen formas de ser, de vivir; formas de pensar el mundo y asumir las relaciones con los otros. En contraste, este trabajo enfoca todo su esfuerzo en desarrollar y producir unos lenguajes que den cuenta de gramáticas propias en las que los sujetos construyan la idea de mundo a partir de nuevos acercamientos con las artes audiovisuales, las prácticas artísticas y los medios de comunicación escolar.

Desde esta perspectiva, el Proyecto de Comunicación y Medios Escolares *Qué tienes en la mete?*² configura un territorio de subjetivación en el que es posible dar cuenta de un escenario donde la producción de sentido está mediada a partir de la creación de productos simbólicos que circulan en el mundo digital.

Entonces, el sentido se configura en relación a nuevos sistemas de representación, a nuevas formas de interpretar el mundo y, además, a partir de nuevas gramáticas discursivas que se tejen en lo que Eliseo Verón (1993) ha llamado la *semiosis social*.

En este orden de ideas, el sentido producido, como lo diría Verón (1993) es, en esencia, el punto de partida para analizar las relaciones que producen los sujetos alrededor del arte y la comunicación. Sin embargo, *los objetos* que interesan al análisis de los discursos no están, en resumen, en los discursos; tampoco están *fuera* de ellos; están en alguna parte de la “realidad social objetiva”. Son sistemas de relaciones: “sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos por la otra” (Verón, 1993, pág. 128).

La música, el baile, el diseño, la cultura Hip Hop, los medios de comunicación y las artes audiovisuales son escenarios donde se constituyen unos territorios de subjetivación que buscan conectar

Narrativas Contemporáneas, Prácticas Artísticas y Configuración de la Subjetividad en Jóvenes...

la experiencia del mundo a partir de sistemas de relaciones que se tejen desde el posicionamiento de nuevas gramáticas. Los sujetos logran significar su experiencia con las prácticas del arte y los procesos de creación; y continúan participando de los discursos hegemónicos contemporáneos que circulan en los medios de comunicación masiva. Sin embargo, esta experiencia los posiciona en relación a esos discursos desde otra perspectiva. Los sujetos pueden narrar la experiencia de sí, con otros elementos que complejizan aún más la interpretación de la realidad. Depende del tipo de experiencias y la manera como el sujeto asuma su subjetividad, que podremos inscribir un mundo desde lenguajes y formas de sensibilidad que nos permita entender sus propias velocidades y sus propias maneras de configurar el sentido.

Finalmente este trabajo es el punto de partida para dar inicio a una serie de análisis que buscan también en los lenguajes multimediales y en las narrativas transmedia un escenario donde sea posible crear nuevos ordenamientos del mundo social bajo gramáticas que nos cuenten cómo se configuran a través de las relaciones insospechadas entre los procesos de creación, las prácticas artísticas, y los medios de comunicación escolar “Y tú... ¿Qué tienes en la mente?⁸”.

Notas

- ¹ Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales (UDFJC) y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de planta del área de Humanidades en bachillerato y líder del proyecto de Comunicación y Medios Escolares “Qué tienes en la mente?” (QTM?). ([texto](#))
- ² Tesis Meritoria para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional 2014-1 ([texto](#))
- ³ Mi Edu en Serie - Canal Capital (2014), Escuela Transformando Territorios - Señal Colombia (2015) y Proyecto C4 de la Universidad Javeriana (2015). Estos trabajos se han estado recopilando y pueden ser vistos en la pg oficial de Facebook *Qué tienes en la mente?* ([texto](#))
- ⁴ Textos escritos, música, películas, fotografías, videos, programas de televisión, videojuegos, software, etc. ([texto](#))
- ⁵ Larrosa, J. (2005). *Tecnologías del Yo y Educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. ([texto](#))
- ⁶ En palabras de Gallo (2003), “Un concepto es un dispositivo, una herramienta, algo que es inventado, producido a partir de unas condiciones de posibilidad dadas y que opera en el ámbito mismo de esas condiciones. Un concepto es un dispositivo que hace pensar, que permite, de nuevo, pensar.”(Gallo, 2003, pág. 43). Un concepto es absoluto en relación a sí mismo y es relativo en relación a su contexto (Gallo, 2003) y se incorpora en el plano de inmanencia con la intención de solucionar problemas y fomentar nuevas formas de entender la realidad. ([texto](#))
- ⁷ <https://www.facebook.com/pages/Qu%C3%A9-tienes-en-la-mente/138259053031271?ref=hl> ([texto](#))
- ⁸ Spot Radial 2013. Emisora Dementes Radio. Proyecto de Comunicación y Medios Escolares Qué tienes en la mente? ([texto](#))

Bibliografía

- Barbero, J. M. (2002). La educación desde la comunicación. *EduTEKA*, 1-17.
- Benjamin, W. (1989). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Discursos Interrumpidos* (pág. 206). Buenos Aires: Taurus.
- Bonilla, R. (2008). *Aproximaciones a un estudio etnográfico sobre subjetividad adolescente y estudios visuales*. Sevilla.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora S.A.
- Daza, S. L. (2009). Investigación-Creación. Un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizonte pedagógico*, 92.
- Deleuze, G. (2002). *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 51-86.
- Flusser, V. (1997). *Medienkulture*. Frankfurt: Fischer.
- Foster, H. (2001). El artista como Etnógrafo. *Akal*, 175- 207.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autentica.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Goodman, N. (1976). *Maneras de hacer mundos*. Barcelona: Seix Barral.

Herrera, J. D. (2007). La Cartografía Social. En J. D. Herrera, *La Cartografía social* (pág. 15). Bogotá: IDEP.

Huergo, J. (2000). Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos (breve ensayo desde comunicación/educación). *Oficios Terrestres*.

Laiglesia, J. F. (2008). *Notas para una investigación artística*. Pontevedra: Universidad de Vigo, Servicio de publicaciones.

Larrosa, J. (2005). *Tecnologías del Yo y Educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Levy, P. (1999). *¿Que es lo virtual?* Barcelona: Paidós Ediciones.

Montoya, A. G. (2006). Juventud Música e identidad. Medellín, Colombia.

Rancière, J. (Julio de 2009). La división de lo sensible.

Rancière, J. (Julio de 2009). La división de lo sensible. Rancière, J. (2009). Políticas Estéticas. *Fotocopiteca*, 4-14.

Rincón, O. (2002). La nación como un happening mediático. En O. Rincón, *La nación de los medios* (pág. 84). Bogotá: Cuadernos de Nación.

Rincón, O. (2008). *La Nación de los medios*. Bogotá: Cuadernos de Nación.

Narrativas Contemporáneas, Prácticas Artísticas
y Configuración de la Subjetividad en Jóvenes...

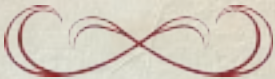
Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert en Colombia.

Thompson, J. (1997). *Los media y la modernidad*. Paidós Ediciones.

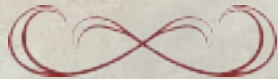
Verón, E. (1993). *La Semiosis Social*. En E. Verón, *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad* (pág. 236). Barcelona: Gedisa.



**La Interpretación
de la Cultura Visual
como Posibilitadora de Narrativas para la
Educación Artística**



Nataly
Cacula Velasco
Colombia



Lina Janeth
Gil Sánchez
Colombia

Biografía

Nataly Cacua Velasco. Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional y Tecnóloga en Diseño Gráfico y Publicitario. Actualmente es docente en el área de Artes Plásticas y Diseño Gráfico en el Colegio Andrés Rosillo de la ciudad de Bogotá-Colombia. Sus ejercicio formativo gira en torno a la educación y la cultura, participando en organizaciones con enfoque de educación popular, en el año 2011 a 2013 hace parte de la creación de la corporación CULTUREUNITED, desempeñándose como promotor de actividades pedagógicas entorno a el audiovisual, la creación de material impreso con contenido cultural y social dirigido a jóvenes de la localidad 8 de la ciudad de Bogotá- Colombia. En el año 2014, Semana del Cine localidad Kennedy, 2014 - Festival Territorio Reggae, en el año 2012, organización y participación en la exposición artística colectiva *"CONSUMASE DESPUÉS DE ABIERTO"*, *Diálogos entre el consumismo, el mercado, la publicidad, lo subversivo y el cuerpo* -Casa de la Juventud TECHOTIBA (Kennedy).

Lina Gil Sánchez. Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, se desempeña como docente de artes visuales del Colegio Gimnasio Sabio caldas, actualmente adelanta un proceso de voluntariado en el Museo Nacional de Colombia. Participó en la exposición artística colectiva *"CONSUMASE DESPUÉS DE ABIERTO"* 2012.

La Interpretación de la Cultura Visual como
Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística

La Interpretación de la Cultura Visual como Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística

Cacua Nataly

nattykqa@gmail.com

Docente área de Artes Plásticas:

Colegio Andrés Rosillo.

Gil Lina,

lina.jgs@hotmail.com

Docente área de Artes Plásticas y Visuales:

C.E.D Gimnasio Sabio Caldas

Colombia

Resumen

Esta ponencia presenta una práctica educativa realizada en una institución escolar de la ciudad de Bogotá, en el nivel de la media vocacional, en la que se da a conocer el proceso llevado a cabo mediante una etnografía educativa con la intención de postular como tema de debate a *la interpretación de la cultura visual* como parte de la educación formal de los jóvenes, siendo esto una alternativa para la educación artística escolar, principalmente desde la enseñanza de las artes visuales.

Palabras clave:

Cultura visual, educación artística, lectura crítica de la imagen, artes visuales.

Introducción

En el proceso educativo tradicional se le ha delegado protagonismo al lenguaje verbal y el textual, pero, ¿Qué ocurre cuando los lenguajes de comunicación se han volcado a prestar mayor importancia a lo visual?, ¿Cuando la tecnología ha facilitado la expansión de las imágenes y la cultura visual?, estos cuestionamientos conducen a construir una educación que ceda un lugar de reflexión a la Cultura Visual.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Esto motiva a múltiples discusiones sobre la pertinencia de llevar al aula asuntos que normalmente quedaban fuera de los contenidos de la educación formal en general, como la publicidad, los videojuegos, la moda, los memes, el diseño industrial, los dibujos animados, las aplicaciones de los Smartphone, entre otros. Inicialmente este debate académico sobre la *visualidad* es abordado por los campos de estudio que se relacionan con lo visual, como las artes visuales, los estudios visuales y la antropología visual, Sin embargo, el carácter transdisciplinar de la cultura visual permite dar un lugar de análisis desde diversos campos de estudio a un mismo asunto, de este modo la interpretación de la cultura visual no sólo da cuenta de lo expresado en imagen, también funciona como campo de investigación en el que se evidencia el contexto y la postura de quien ve y de quien interpreta.

Aunque ha sido de reciente apertura esta temática dentro de la educación formal, se ha generado una tendencia por la inclusión de la cultura visual con que los estudiantes se relacionan en sus tiempos de ocio, desde las asignaturas que se encargan de la educación artística visual en la escuela, se promueve a ésta temática como foco procurando que la normatividad de las escuelas tomen en cuenta y cedan un lugar a las manifestaciones visuales cotidianas que conforman la cultura visual de los estudiantes, y que usualmente no han sido priorizadas para dar una lectura crítica.

Trasladar este foco de tensión, desde postulados provistos en Norte América por Nicholas Mirzoeff y Kerry Freedman, como también los generados en Europa, específicamente en España con Fernando Hernández y María Acaso, al caso colombiano es tarea de los profesionales del campo de la educación que se cuestionan por las transformaciones y las condiciones en las que se educa la mirada, en relación con lo que se vive en su contexto.

La Interpretación de la Cultura Visual como Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística

Desarrollo

Este texto expone una investigación cualitativa que reconoce a la cultura visual como eje cuestionable en escenarios formales de educación, con el ánimo de traer al debate la reciente tendencia de cuestionar y plantear proyectos educativos que incluyen y reconocen a la cultura visual, como agente trascendente en la educación.

Este cuestionamiento es abordado en el proyecto de grado titulado "*La interpretación de la cultura visual; una narrativa para la educación artística*" elaborado en el 2013 al 2014, que permitió reconocer y describir una narrativa para la educación artística al incluir la interpretación de la cultura visual en una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá – Colombia.

Para el desarrollo de esta investigación se implementó un enfoque cualitativo, ya que se buscó identificar la naturaleza profunda de las realidades y los fenómenos educativos con relación a la educación artística y la interpretación de la cultura, otorgándole un lugar importante a la reflexión de la experiencia y la acción educativa, para ello el diseño metodológico que se utilizó fue la etnografía educativa, teniendo en cuenta lo enunciado por Serra (2004):

La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación (p.166).

Este diseño favoreció la inmersión en la comunidad e identificar particularidades, comportamientos y características propias de los sujetos partícipes; los estudiantes de grado décimo, docente titular del área de artes de la institución educativa y dos docentes en formación (Universidad Pedagógica Nacional).

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

El proceso metodológico se llevó a cabo en cuatro etapas contemplando la inmersión al contexto, la implantación de una propuesta pedagógica, recolección de datos, categorización e interpretación y la retroalimentación a la comunidad.

Se ejecutó una propuesta pedagógica ([Ver anexo 1](#)) a partir de diferentes sesiones que tuvieron como foco de atención la cultura visual y la relación de los jóvenes con esta, la implementación de dicha propuesta posibilitó espacios para el debate, la construcción de subjetividades, lugares de intersubjetividad desde la creación colectiva y el trabajo colaborativo, los estudiantes emprendieron proyectos de creación donde se evidenciaron los diferentes roles como el de consumidor, interprete y productor de cultura visual ([ver anexo 2](#)). El transcurrir de dicha propuesta pedagógica fue consignado en diarios de campo, elaborados por dos docentes en formación que simultáneamente cumplían el rol de observadores participantes, registrando hechos, reacciones, eventos, expresiones, etc que dieron cuenta del fenómeno estudiado desde la experiencia.

Tras un proceso de interpretación de datos se visibilizaron tres voces; la primera desde la institución, la segunda desde los estudiantes y la tercera las lecturas e interpretaciones de las docentes en formación, lugares que revelaron las nociones de cómo fue pensada y vívida la educación artística al ser incluida la interpretación de la cultura visual en dicha comunidad, estas voces se interpretaron desde dos categorías metodológicas nominadas de la siguiente manera: *“Narrativa para la educación artística”* e *“Interpretación de la cultura visual”*.

Las conclusiones, se determinaron teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta investigación, entre ellos; visibilizar los vínculos entre la educación artística y la cultura visual ([Ver anexo 3](#)) y detectar las transformaciones que se generan en el enfoque de la asignatura de artística al incluir la interpretación de la cultura visual como objeto de estudio, evidenciar los cambios en las producciones

La Interpretación de la Cultura Visual como Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística

artísticas de los estudiantes ([Ver anexo 4](#)) y en la institución al incluir la interpretación de la cultura visual en la asignatura de artística ([Ver anexo](#)) e identificar las metodologías utilizadas por docentes en formación para la inclusión de la interpretación de la cultura visual en la asignatura de artística.

Esto permitió dar cuenta de una narrativa para la educación artística, que se constituye a partir de la interpretación de la cultura visual. Como etapa final se realizó un proceso de retroalimentación desde la elaboración de un material virtual con el fin de exponer los resultados del proceso investigativo con la comunidad. Se desarrolló la creación de un sitio web donde se comunicaron los resultados y la información que hizo parte de la construcción y culminación del proyecto investigativo.

Conclusiones

En esta experiencia se consiguió reconocer que el vínculo más significativo entre la educación artística y la cultura visual es la facultad de las imágenes (sonoras, textuales o visuales) de trasladarse de un campo a otro, sin embargo al ser la cultura visual el universo en el que coexisten las artes visuales prevalece reivindicar un lugar dentro de la educación artística visual para la cultura visual ([Ver anexo 5](#)), además su carácter transdisciplinar, como lo Rogoff (citado por Hernández 2007), afirma que la aparición de la cultura visual como un campo de investigación transdisciplinar y transmetodológico no significa otra cosa que una oportunidad para considerar, desde otro ángulo, algunos de los problemas más espinosos del presente cultural, pretendiendo ampliar el espectro de acción de la educación artística visual a la *interpretación de la cultura visual*.

Se deduce que metodologías como el trabajo por proyectos, el espacio de tutorías, el trabajo en colectivo, los espacios de debate y de socialización, el uso de imágenes propias del contexto de los estudiantes sin importar si pertenecen al campo del arte o de la cultura

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

popular ([Ver anexo 6](#)), y en general cualquier tipo de metodología que velen y se valga de los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, favorece una narrativa para la educación artística visual que incorpora la interpretación de la cultura visual.

No podemos afirmar que la inclusión de la interpretación de la cultura visual generó múltiples narrativas para la educación artística, debido a que el conjunto de condiciones, estrategias y metodologías utilizadas en la propuesta, conformaron solo una narrativa para la inclusión de la cultura visual, de este modo no se puede dar cuenta de otras narrativas al concebir que el conjunto de los recursos pedagógicos que fueron utilizados, hace parte tan sólo de una posibilidad para la interpretación de la cultura visual en la escuela como parte de la formación artística en la educación formal.

La Interpretación de la Cultura Visual como
Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística
Bibliografía

Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades*. España: Catarata.

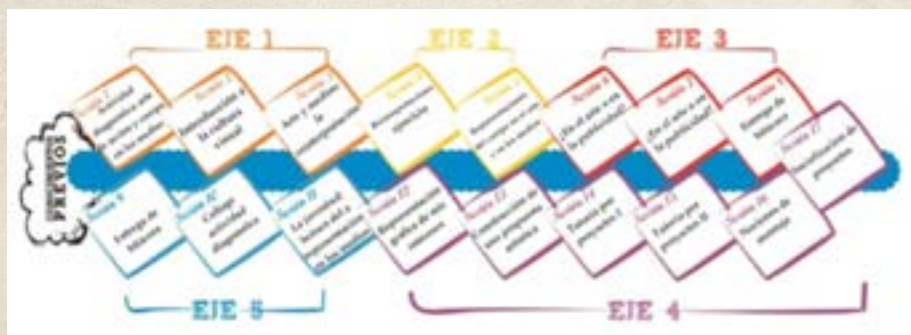
Acaso, M., Ávila, N., Antúnez, N., Belver, H., Nuere, S. & Morenot, M., (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. España: Akal Bellas Artes.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro

Serra, C. (2004), Etnografía escolar de la educación. *Revista de educación, número 334*, pp. 165-176.

Anexos



[Texto](#)

Anexo 1
Diagrama ejes temáticos, propuesta pedagógica.

La Interpretación de la Cultura Visual como
Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística
Anexos



[Texto](#)

Anexo 2
exposición proyectos de creación, estudiantes ejecutando
los diferentes roles como consumidores, intérpretes y productores
de cultura visual.

Anexos



[Texto](#)

Anexo 3
vínculos entre la cultura visual y la educación artística

La Interpretación de la Cultura Visual como
Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística
Anexos



[Texto](#)

Anexo 4
transformación y proceso de creación, estudiantes de grado 10°.

Anexos



[Texto](#)

Anexo 5

Décimo A, reproducción audio visual sesión 11: La juventud; lectura de la representación en los medios.


La Interpretación de la Cultura Visual como
Posibilitadora de Narrativas para la Educación Artística
Anexos



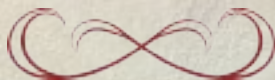

[Texto](#)

Anexo 6
"La mona guisa", Imagen elaborada por estudiantes de grado 10°,
reinterpretación.

[Contenido](#)



**Cómo trabaja el Colectivo CRaE en Bogotá
en Busca de Docentes Artistas
como Sujetos de Estudio
para Observar su Creatividad
y Emprendimiento Pedagógico**



Ruth Kattia
Castro Andrade
Colombia

Biografía

Ruth Kattia Castro: Artista experimental, Diseñadora Textil “Sin título” (primera obra), Instituto de la investigación de la Expresión Colombiana IDEC ,año 1980. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Francisco de Paula Santander, año 2000. Especializada en Edumática, informática para la docencia de la Universidad Central, año 2004 y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, año 2008. Formada en diversa técnicas artísticas y tradicionales básicas, textiles, joyería en amarre y cerámica, con experiencia docente en comunidades étnicas, poblaciones vulnerables y en educación para las artes plásticas con énfasis en la pedagogía infantil en diversos lugares de Colombia y Latinoamérica.

Actualmente es docente de artes plásticas y visuales en el Colegio San Jorge de Inglaterra, “Sait George´s School”, docente de la Licenciatura LBEA en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO y Tutora de Semillero de Investigación LBEA Colectivo Renovación a Escena CRaE, además es tallerista de La Academia de Artes Guerrero.

En publicaciones adelantó la propuesta y desarrollo de contenidos de la serie de los textos escolares: “Libro del gran artista” de 1ro. a 5to. Grado, publicados por la Editorial Educar.

**Cómo Trabaja el Colectivo CRaE en Bogotá
en Busca de Docentes Artistas como Sujetos de Estudio
para Observar su Creatividad
y Emprendimiento Pedagógico [Anexo 1](#)**

Ruth Kattia Castro Andrade
ruthkattia@hotmail.com,
ruthkattia@gmail.com,
rucastro@uniminuto.edu
Colombia

Con apoyo de las y los auxiliares de investigación del Semillero de Investigación LBEA Colectivo Renovación a Escena CRaE (S. de I. CRaE): Leonardo Ayala Ladino, Luisa Fernanda Carvajal, Diego Alejandro Castro, Brigitte Tatiana Cruz, Briggyt Paola Gamba, David Alberto Gutiérrez, Juan Alejandro Lozano, Jennifer Alexandra Martínez, David Felipe Méndez, Sayda Yanith Velandia.

colectivorenovacion@gmail.com

Facultad de Educación FEDU, Licenciatura en Educación Básica
con Énfasis en Educación Artística LBEA,
Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO

Resumiendo cómo se la pasa en CRaE

Semillero de Investigación LBEA Colectivo Renovación a Escena

La investigación que adelanta el grupo S. de I. LBEA CRaE, es una experiencia que evidencia la participación de una comunidad educativa universitaria, la cual está abriendo espacios para intercambiar saberes, conocimientos y experiencias enriquecedoras al interior del grupo, pero con proyección a la comunidad educativa, donde tanto ¡Estudiantes, Artistas y Científicos! conforman un espacio para darse la oportunidad de investigar realidades necesarias para la sociedad, utilizando el entorno, la cotidianidad y los pares como sujetos-objetos de estudio. El Colectivo quiere llegar a verificar, así sea tangencialmente, respuestas a las hipotéticas problemáticas planteadas frente a saber: ¿Cómo aplican los docentes artistas metodologías innovadoras que permiten posesionarles como líderes

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

creativos en la educación artística en Bogotá y zonas de influencia?, por tanto, ha surgido la necesidad de formular el proyecto: “CRaE Busca en Bogotá docentes artistas como sujetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico”; formulado éste, a partir de una duda que asalta en buena medida a estudiantes de la LBEA en UNIMINUTO, o, como se intuye, también sucede con otros actores del gremio artístico y educativo, lo cual consiste en intentar saber y aclarar dudas en si se puede ser artista y docente al mismo tiempo, tema abordado en diversos espacios académicos.

Por tanto, yendo más allá, y, obedeciendo a un “mito”, que acompaña la existencia de todo artista, el de la “creatividad”, así en consonancia como los determina Mandoky(2088) para la estética, a partir de estos presupuestos, buscar un conjunto de colaboradores entre un selecto grupo de ponentes invitados por el Colectivo en años anteriores a una secuencia de VII Simposios, y otro grupo, escogido entre artistas docentes que se destacan por el impacto positivo que generan en sus estudiantes, buscándolos no solo en lo que respecta al campo de la educación universitaria, sino asumiendo también espacios desde la formación escolar y el desempeño cultural. En respuesta a lo anterior y sumado al buen ánimo y esfuerzos por parte del Colectivo, se ha concertado adelantar el proyecto que soporta los propósitos aquí expuestos, aprobados éstos institucionalmente, para poder así observar y estudiar esta fenomenología en diversos formadores especializados en los distintos lenguajes artísticos.

Siendo así, una decena de estudiantes, con una docente como tutora, son los que se encuentran responsables de llevar a término a esta propuesta, para de allí, descubrir y socializar planteamientos abiertos al conocimiento y la creación de acciones artísticas emprendedoras y generadoras de aportes críticos en lo que se propende por dar complementos pretendidos como innovadores, emprendedores y emancipadores al “resonante” vínculo dentro del medio, entre arte y educación; manteniendo la intencionalidad por parte del Colectivo, de conservar desde la observación, reflexiones

que detonen principalmente en los integrantes del Semillero, acciones performáticas como espacios para convalidar una puesta en común a las respuestas obtenidas, es decir, se busca en últimas, que la misma discusión académica e intelectual frente a los resultados alcanzados, se convierta a su vez en la misma producción artística del Colectivo. Sin embargo hablando puntualmente, en esta ponencia se dará cuenta primordialmente del estado de avance del proyecto, destacando el *modus operandi* o forma de trabajo dentro del proceso que hasta el momento ha adelantado el Semillero, lo cual en sí mismo, aporta a la innovación y el emprendimiento que motiva al equipo a adelantar la investigación aquí esbozada.

Palabras claves

Didácticas Específicas, Investigación cualitativa, Metodologías Artísticas de Investigación en Educación, Enseñanza Aprendizaje, Creación, Innovación, Emprendimiento, Emancipación, Lenguajes Artísticos, Sensibilidad, Creatividad, Aprender, Apreciación.

Introducción para compartir una experiencia

El S. de I. LBEA Colectivo Renovación a Escena CRaE, inició su recorrido el 20 de septiembre de 2010, encontrándose a la fecha festejando un lustro de experiencia. Abrió con la participación inicial de ocho (8) estudiantes de la Facultad de Educación FEDU del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística LBEA de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. Ha estado hasta la fecha a cargo de la misma docente tutora, quien ha cumplido el papel tanto de asesora, como de cohesionadora del grupo. Por otro lado, en su historial, CRaE cuenta con un equipo que se ha establecido y girado alrededor de una docena de integrantes. Durante el transcurrir del mismo, se han adelantado diversas actividades especialmente de carácter académico y artístico tales como: organización de simposios, participaciones presenciales como mediadores o con ponencias en eventos, presentaciones y posters, talleres y por último, acciones performáticas. Las inquietudes surgidas en esta trashumancia, se han

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

concretado en la consolidación actual del Proyecto Institucional: CRaE Busca en Bogotá docentes artistas como sujetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico. (Proyecto I+D+i CS-114-16).

Pero, en esta ponencia se quiere dar cuenta esencialmente del *modus operandi* o forma de trabajo establecido al interior del Colectivo en aras de evidenciar aquello que se ha ido construyendo entre aciertos y desaciertos en el alcance de las metas propuestas a corto, mediano y así se espera, lo sea también a largo plazo. El equipo ha buscado que cada paso dado sea en sí mismo, una ejemplificación de los objetivos planteados dentro de la misma propuesta de investigación y por lo tanto sea un trabajo emprendedor, innovador, creativo y por tanto emancipador dentro de los espacios artísticos y académicos en los cuales le satisfaga a sus integrantes participar, haciéndolo más desde cada persona por convicciones personales, que por dar cumplimiento oficial a directrices institucionales; total, a nadie ni se le presiona, ni se le retiene a estar en el equipo, todos son libres en su tránsito por el mismo, se obedece a las ganas de vivir la experiencia y no a la prolongación forzada de la permanencia, en resumen es esto lo que define la convivencia dentro de una jerarquización en que predomina la horizontalidad del equipo, Goleman y Ray (2002).

En primera instancia, la tutora institucional, si bien es la responsable y quien da la cara por los resultados del equipo, siempre ha delegado en los estudiantes al igual que en ella, todas las decisiones y las propuestas que se hagan con miras a consolidar las intervenciones del Colectivo en todos sus campos de acción tanto artísticos como académicos, sin embargo, no sobra aclarar que dentro de los estudiantes también existe la figura de una líder y su suplente, para responder principalmente entre otras, a todas las solicitudes de informes y avances que suelen hacerse por parte de UNIMINUTO; también los integrantes que se destaquen tiene la oportunidad de hacer sus prácticas profesionales desde su colaboración en el

Semillero. Además, dentro del equipo cada persona cuenta con una responsabilidad principal, asignada con nombre propio, ello no quiere decir que cada una de esas asignaciones no hagan parte de la responsabilidad de todos. En todo ello, es en lo que se va a profundizar gradualmente en el desarrollo de la ponencia.

Desarrollo del *modus operandi* o forma de trabajo de CRaE

La fuente de inspiración de trabajo dentro del Semillero de Investigación LBEA Colectivo Renovación a Escena CRaE, se ha ido construyendo en buena medida, alimentada e innovada desde la experiencia propia y la de propuestas de autores o teóricos, basados estos principalmente en teorías para la creatividad, la innovación, la emancipación, el liderazgo y el uso de metodologías artísticas para la investigación en la educación. El Semillero luego de girar un buen tiempo, de manera productiva claro está, en torno a su principal preocupación centrada en ¿Si se puede ser artista y docente al mismo tiempo?, decidió lanzarse a concurso en una convocatoria institucional con un proyecto de investigación el cual entre inquietudes y sobresaltos por parte del equipo, fue con gran satisfacción aprobado, se llama: CRaE Busca en Bogotá docentes artistas como sujetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico. (Proyecto I+D+i CS-114-16); motivo que hoy abre espacios para poder dar este informe parcial y lanza al grupo a dar resultados preestablecidos a términos.

Propuestas para repensar

La labor del S. de I. CRaE, no se ha centrado únicamente en avanzar en la investigación, sino en generar presentaciones y ponencias que permitan foguear los adelantos hechos, convalidarlos, confrontarlos y reconsiderarlos entre otros. Lo primero fue, hacerle al proyecto los ajustes pertinentes según las correcciones sugeridas por los jurados calificadores, siendo así cómo según se dijo más atrás, se asignaron responsabilidades y se esbozaron unas formas de trabajo en las que todos pudieran dar sus aportes, algunas veces juntos, otras separados en mesas de trabajo, todo según las necesidades de los desarrollos a

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

despejar. Cada reunión de cuatro horas semanales, se ha mantenido full de trabajo, que si bien, las pueden cumplir en tiempo unos más que otros, se es consciente que los aportes, bien sean grades o pequeños, son todos muy valiosos, así se den desde las disidencias generadas por algunas situaciones al interior del grupo; pues se facilita que a partir de dichas divergencias, estas se verbalicen, se pongan en consideración, se dialoguen, se establezcan acuerdos y se pueda continuar adelante, y que por más que los integrantes del grupo roten, se mantengan cohesionadas las metas propuestas en Colectivo.

Presentadas las correcciones y casi en simultáneo, se ha ido recopilando información de docentes e investigadores invitados a los VII Simposios realizados, uno semestralmente por el Semillero, cuya temática central y enfoques se centraron en “Simposios sobre Didácticas e Investigación en las Disciplinas Artísticas” con énfasis cada uno en aspectos puntuales tales como: entornos culturales, inclusión, gestión cultural, medios emergentes, lo étnico, la paz y el posconflicto y metodologías innovadoras. Para obtener respuestas, en principio se partió de los “Conceptos Relativos a la Creatividad” según Garma (2004) quien retoma a Eco, seleccionando los enunciados más importantes, para con estos insumos, generar luego una encuesta cuya información solicitada con autorización a los participantes, está siendo proveída muy poco a poco mediante datos suministrados por los colaboradores a través de la encuesta virtual diseñada para tal fin por el equipo CRaE en: https://docs.google.com/forms/d/1KxuJZIHZsVxb86KP1J_QZn CZIB8Ax_P4kt55mNAx5k/viewform

Este fue realmente el inicio de un trabajo colaborativo, adoptado como *modus operandi* para casi todo tipo de trabajo y encuentro, en esta ejemplificación, en primera instancia entre todos se hizo el estudio del documento, se estructuraron las preguntas, se diseñó la presentación de la encuesta, se hicieron una y otra vez las correcciones pertinentes, se trabajó de forma virtual y presencial con el apoyo de

medios audio visuales, dando a cada integrante un protagonismo según su fortaleza: magníficos compañeros o compañeras, buenos lectores o lectoras, hábiles diseñadores o diseñadoras, generadores de ideas, correctores de estilo, visualizadores de errores, diestros administradores de Tics entre otras.

Con el inesperado resultado en esta oportunidad, de constatar la baja respuesta por parte del grupo a quienes se dirigió la encuesta, es decir, de los ponentes que asistieron a alguno de los Simposios organizados por CRaE; realmente pocas son las personas que han dado contestación a un producto tan elaborado; pero igual, el instrumento sigue abierto por si se suman otros colaboradores. ¿Posibles faltas?, la principal, la duración de la encuesta, una hora aproximadamente, sin embargo es de aclarar que en el encabezado de la misma está explícita la explicación del porqué de ese tiempo de duración, más aun tratándose de propósitos explícitos con carácter académico, nunca se pensó que productores de discurso no atendieran a este llamado, que según otros que han estado en contacto con el instrumento, opinan que el contenido de las preguntas invitan a la reflexión artística y docente por parte de quienes resuelven la pesquisa. Aún se sigue esperando por una contestación más favorable por parte de los participantes; el equipo en su totalidad aprobó la herramienta y para todos fue útil y pertinente su diligenciamiento como piloto de prueba interno. En este mundo de la inmediatez, queda aún esperar nuevos aportes.

CRaE, foguea, muestra, da a conocer su propuesta

El proyecto ha tenido dos oportunidades, con esta tres, para su fogueo en los entornos académicos, uno fue en el “XIII Encuentro Regional de Semilleros de Investigación Nodo Bogotá-Cundinamarca” (CÓDIGO: EIPIE-14-049), organizado por RedCOLSI del 6 al 9 de mayo de 2015 en la Universidad San Buenaventura. Allí se llevó una ponencia con presentación y estuvo a cargo de dos de las estudiantes el defender la relatoría en dicho evento, ello se hizo, frente a los avances de investigación alcanzados. El proceso,

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

igualmente fue conjunto y con un buen porcentaje de trabajo con apoyo de las Tics, quizás por el mismo medio digital a trabajar. También fue invitada la docente tutora, quien estuvo acompañada por la estudiante líder para mostrar una ponencia de similares características en cuanto presentación y forma de trabajo en las IV Jornadas Nacionales de Grupos de Investigación y II de Semilleros de Investigación del 13 al 15 de mayo de 2015

(Matrícula –P181), en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO con sede en Bello, Antioquia.

En estas dos oportunidades, estos eventos evaluaron la participación sin que ganáramos reconocimiento alguno más allá de aquel de haber sido seleccionados a participar, lo cual, imprimió en el equipo algo de desaliento, ya que el proceso se defendió con todas las ganas. Fue contundente que en ambas oportunidades, ganaron propuestas basadas en el manejo y uso de las Tics, pero en el caso de CRaE, a pesar que son un importante soporte para el *modus operandi* del Colectivo, no está allí el interés central de estudio, sino esencialmente en lo artístico y lo humano, por eso en el equipo se sintió una carencia y por tanto había que procurar un paso más allá en la forma de dar a conocer el proceso de investigación, mostrándolo enfocado más bien desde el “cómo se hace” que es la fase que se vive, se siente y atañe en este momento y con la que se construye conocimiento.

Breves intereses teóricos de CRaE

Para consolidar el Marco Teórico del proyecto, ya se traían importantes referentes desde antes de la formulación del proyecto, las actividades específicas del Semillero se han centrado en tomar como objetos de estudio las temáticas de la ‘Patafísica y el performance, esto lo marcó y lo puso como derrotero la intencionalidad que ha mantenido el grupo desde sus inicios, por promover desde el arte como detonante, la innovación y el emprendimiento como motores para generar indagaciones en torno a las didácticas en las disciplinas artísticas apoyadas en esos otros, en esas minorías teóricas que

emergen como Roldán & Marín (2012) desde su propuesta para las metodologías artísticas de investigación en educación, sin dejar de lado, claro está, conservando referentes en algunos teóricos clásicos de gran reconocimiento. Cabe aclarar que, técnicamente se les llama disciplinas, porque es la línea de investigación que mantiene la Facultad FEDU en UNIMINUTO, pero de preferencia el Colectivo las promueve de mejor manera enunciándolas como lenguajes, hasta no encontrar, como suele pasar con lo que se relaciona en conceptualizaciones en torno al arte, una palabra que las denomine de manera más apropiada.

Antes de comenzar los informes de lectura, de lo cual se hablará más adelante, a modo de antecedentes, el equipo, ha centrado en buena medida sus estudios en la 'Patafísica, que según Martínez (2009) es «esa “ciencia de las excepciones y de las soluciones imaginarias”», definición basada en las ideas de su creador intelectual Alfred Jarry, compiladas y promocionadas por estudiosos de la temática desde diversas escuelas y editoriales en distintos países y retomada por artistas como William Kentridge (1955), en obras como el portafolio de grabados “Ubú cuenta le verdad” (1996-1997) editada en el libro del Banco de la República (2014, Págs. 242-243). El otro tema yuxtapuesto es el del performance, asimilado a través de la artista María José Arjona a partir de su participación en Maraloto (2011), así mismo, de la revisión de un artículo aparecido en el periódico Arteria y del fruto de la experiencia que los integrantes del Colectivo tuvieron como mediadores apoyándola a ella en el evento NC – LAB “Laboratorio del Pensamiento Creativo” en septiembre de 2014. Por otra parte, revisando el legado dejado por la artista María Teresa Hincapié, registrado en un excelente libro del Convenio Andrés Bello escrito por Robayo (2001) y en la muestra de uno de sus performances que hace parte de la Colección Permanente del Museo de Arte del Banco de la República.

Temas tomados como centros de interés, ya que, siendo un Colectivo, la transformación no afecta únicamente a un género que

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

por lo menos al interior del programa LBEA, se le promueve como integrador de todos los lenguajes artísticos, el teatro, sino por sobre todo, pensando al creador o creadores de la pieza performática, nacida ya de forma reconocida, así mismo de manera interdisciplinar, desde las artes plásticas en el movimiento artístico Fluxus en los 60's y 70's; pues, al estar conformados como un Colectivo, esto ocupa a CRaE de algunos aspectos fundamentados en la puesta en escena performática, sin que por ello sea la "disciplina" rectora del proceso, sino todas y cada una a la vez; además consolidando ambas fuentes de estudio, 'Patafísica y performance, comunes a la búsqueda de ese incierto y polémico vínculo entre las artes y la educación, haciendo énfasis en las particularidades como bien lo demuestran Grassa Toro y Carrió (2013) en su estudio de los "Conquistadores en el Nuevo Mundo".

Todo lo anterior, es lo que hace ir al S. de I. CRaE del estudio de la parte, el docente artista, a propuestas para un todo, la creatividad y el emprendimiento en las didácticas específicas dadas desde los lenguajes artísticos a través de metodologías artísticas para la investigación en educación. Sin embargo, en pasadas oportunidades, en las cuales se ha recurrido al performance como práctica artística del conocimiento, soslayar el espacio académico y el artístico en simultáneo, cuesta trabajo conciliarlos ante el espectador o el participante, en una ocasión, con toda "sabiduría" un ponente de uno de los Simposios promovidos por CRaE, ha hecho un llamado al Semillero frente a la seriedad que requiere un espacio académico, para interpelarlo en simultáneo por ejemplo con acciones titiriteras. Pareciera que la disruptiva aludiendo a Acaso (2013), es temida así sea lúdica.

Si así opinan quienes son los rectores del arte y la educación o de la educación para el arte, ¿qué se puede esperar de un público menos versado en el tema? Lo cual conlleva a intentar ir dando una respuesta cada vez más consolidada a la principal pregunta hipotética que ha acompañado la vida del semillero desde casi su

fundación: ¿Se puede ser artista y docente al mismo tiempo?, intentando como antecedente, dar contestación mediante el ensayo “El jardín de Mrs. Acosta” adelantado como documento de estudio por Castro (2014), la tutora de CRaE. Tema de interés para otras instancias con la Galería NC-Arte (S.F.) desde su Proyecto Educativo, o, los talleres que promueve María Acaso en diversos países.

Por tanto, ya en la segunda fase, es decir, la del desarrollo de la observación para la investigación, y con el fin de seguir fortaleciendo el proceso, otro paso ha sido asignar la lectura de libros según los lenguajes específicos y los temas de interés de cada uno de los integrantes del Colectivo en vínculo con los objetivos y las principales metas del proyecto. Como guía de estudio e informe de lectura se ha tomado el Capítulo I “Cómo elaborar un informe de lectura”, de Létourneau (2007); desde el cual, cumplidos los plazos para la lectura y la elaboración de cada informe,

en reuniones de equipo se colectivizan los resultados dando cuenta de los temas más importantes que sirvan para enriquecer la investigación. A grandes rasgos, las nuevas lecturas ya socializadas o que se encuentran en vías de informe y documentación, pero que aún se encuentran en proceso de desarrolladas como soportes teórico al estado del arte, ocupan principalmente temáticas como: didácticas y pedagogías generales y específicas en cada lenguaje artístico, metodologías alternativas en la investigación en general y para las artes en particular, aspectos de la pedagogía y la investigación praxeológicas según planteamientos institucionales UNIMINUTO, propuestas dadas desde la innovación, el emprendimiento, la creatividad, el liderazgo, o como ejemplos específicos, la emancipación según Rancière (1987), o por último, la profundización en temas para la performance según Taylor y Fuentes (2011).

Además, a partir de cada lectura, se ha generado una matriz para crear un decálogo que dé cuenta de mínimo 10 aspectos a tener en consideración al momento de la observación que se va a hacer a los artistas docentes como sujetos- objetos de investigación,

teniendo en cuenta para ello la objetivación del sujeto según Muñoz (2011) en Taylor y Fuentes (2011). Otra tarea que aún está en proceso, es la de crear a partir de la lectura y de esas ideas centrales, unos párrafos donde se argumenten citas textuales o parafraseadas que vayan constituyendo la columna vertebral en la constitución de la estructura teórica del documento como proyecto final.

Diseño de manejo de bitácoras o diarios de campo

Como la metodología se adelanta teniendo en cuenta patrones para realizar una investigación de corte cualitativo descriptivo, enfocada en pautas de observación dadas por el modelo institucional praxeológico UNIMINUTO: (ver, juzgar, actuar y la devolución creativa), soportada paralelamente en metodologías artísticas de investigación en educación (FotoEnsayo o FotoSecuencia). Se ha decidido en principio para la observación, por algo nada nuevo en estos procesos, llevar una bitácora o diario de campo, en el cual, está aún en proceso definir los indicadores de observación; para luego, de la información allí registrada, pasar ésta a una matriz creada e identificada como “Ficha de Observación y Registro de Información CRaE”, tomada en parte de la ficha de observación dada por UNIMINUTO para las prácticas profesionales. En el caso de la matriz de observación, se ha trabajado, caracterizando y categorizando cada espacio presupuestado para la observación a adelantar con artistas docentes que precisamente de voz, son populares por esas características particulares que les hacen merecer favorables reconocimientos de sus estudiantes y que serán los sujetos-objetos de la investigación como punto crucial, desde dónde, se da vuelta al paradigma investigativo de partir más bien de aciertos, en lugar de problemáticas, y quien sabe, si siendo así, encontrarlas. En esta matriz se han contemplado de manera innovadora espacios pertinentes para cada aspecto a tratar, lo cual supone facilitar la clasificación de la información.

Los espacios o casillas determinados en la ficha, más o menos se han dividido así: uno para las generalidades observadas en la bitácora o

diario de campo, de allí se pasan a la clasificación por casillas, una, contempla aspectos praxeológicos apoyados desde metodologías artísticas de la investigación, FotoEnsayo o FotoSecuencia; otra, para registrar aspectos didáctico-pedagógicos y metodológicos del docente como líder, otra, para hacer el acopio de tintes y matices dados desde la creatividad, la innovación, el emprendimiento y la emancipación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje artístico observado; así mismo en otro espacio, consignar todo lo que tenga que ver con esos detonantes que vayan generando ideas para la formulación de futuras acciones performáticas en torno a la contemplación de ese sujeto/objeto que seduce la observancia, cerrando con un espacio para registros varios, aquellos que suelen quedarse por fuera y que por ser únicos como enuncia Martínez (2009) vistos desde la 'Patafísica, pueden convertirse en los más relevantes. Por tanto dicho trabajo se ha convertido en otra labor muy importante dentro de la colectividad del Semillero, además, junto con la creación y el diseño de esta matriz, lo son otras fichas de registro, la realización de las presentaciones para ponencias, los posters o la elaboración de encuestas entre otras. Siempre íeso sí! trabajado unánimemente.

Conclusiones de CRaE a la fecha

El trabajo del S. de I. CRaE, obedece principalmente en su especificidad al hecho de ser un Colectivo, solo que, intenta serlo conjuntamente tanto desde lo artístico, como desde lo académico. La estructura del *modus operandi* o forma de trabajo compartida en este documento, podría suponer lo evidente, aquello que cualquier investigador pudiera obtener obedeciendo pie puntilla a una fórmula o a unos presupuestos preestablecidos por ejemplo por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006). En cambio, lo que ha encontrado el Semillero es precisamente todo lo contrario, el equipo ha notado cómo algo tan banal y rutinario como avanzar en el paso a paso de un proceso de investigación, se trasforma en un mundo invadido por la creatividad, la emancipación del conocimiento y las artes, sin por ello subvertir los principios ni

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

las propuestas establecidas, y es que, ya solo con el hecho de ir preparando la investigación, la dimensión cognitiva se va ampliando asertiva y significativamente al igual que el horizonte artístico.

Desde el inicio formal del proyecto a comienzos del 2015, tanto las presentaciones, como las herramientas y matrices planteadas, en su gran mayoría han nacido de ideas simples, o quizás más bien sutiles, alimentadas y consolidadas hasta abarcar en su integridad los aspectos a tener en cuenta en el paso a paso del desarrollo de la investigación. Es de consenso general, que a pesar de algunas diferencias, la forma establecida para el trabajo en equipo, ha ampliado en los integrantes del Semillero el conocimiento tanto artístico, como teórico. A veces el tiempo es el que pone mellas en el asunto, así como la premura por la entrega de diversos tipos de informes, como también, hacer coincidir los horarios para los encuentros semanales, por eso se recurre a los medios virtuales, sin abusar de ellos, y sin tampoco pretender la exigencia presencial de todos los integrantes, lo importante es la calidad de los aportes. Seguro que quienes carecen de autonomía en la realización de sus compromisos, no encontrarán en el equipo, a corto o a largo plazo, un espacio idóneo para trabajar, tampoco quienes apuestan por logros individuales, tarde o temprano, o bien, se integran a la dinámica del grupo o se retiran por voluntad propia. Sin embargo, las puertas siempre están abiertas a los que se van o a los que se quedan y a los que llegan, invitándoles en medio de la fluctuación de integrantes, a formar parte de este proceso de crecimiento personal y Colectivo.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta. En Díaz, S. & Montemayor, S. (Ed.), La educación artística como instrumento de integración intercultural y social. (pp. 37-76). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Abad, J. (2009). Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/9161/>
- Acaso, M. (2000). Arte infantil y nuevas tecnologías. En Hernández, M. & Sánchez, M. (Ed.), Educación Artística y Arte Infantil (pp. 349-354). Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Acaso, M. (2010). La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid, España: Catarata.
- Acaso, M. (2011). Didáctica de las Artes y la Cultura Visual. Madrid, España: Akal Ediciones.
- Acaso, M. (2011). El Aprendizaje de lo inesperado. Madrid, España: Catarata.
- Acaso, M. (2011). Una Educación sin cuerpo y sin órganos. Madrid, España: Akal Ediciones.
- Acaso, M. (2013). rEDUvolution: hacer la revolución en la educación. Barcelona, España: Paidós.
- Acaso, M. (2015). María Acaso. Educación disruptiva + educación artística. Madrid, España: Página personal de María Acaso. Recuperado de <http://www.mariaacaso.es/>

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Banco de la República. (2011). Colección Maraloto -el ojo del coleccionista-. Bogotá D.C. Museo de Arte Banco de la República.

Banco de la República. (2014). William Kentridge, Fortuna. Editado por Lilian Tone con comentarios de William Kentridge. Editorial Planeta Colombiana S.A. Bogotá, Colombia. Ver imagen digital tomada de: Martínez Celis, N. (Martes, 23 de marzo de 2010). Arte Actual. Una mirada sobre las prácticas artísticas contemporáneas que se generan en la actualidad. Recuperada en: <http://arte-actual.blogspot.com/2010/03/el-17-de-mayo-se-exhibe-en-el-museo-de.html>

Bernal, J. & Calvo, L. (2000). Didáctica de la música: la expresión musical en la educación infantil. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Camilloni, A. (2008). El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cañas, J. (1992). Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Barcelona, España: Octaedro.

Carlé, S. (2006). El juego del arte. Barcelona, España: Octaedro –Rosa Sensat.

Castro, R. K. (2014). El Jardín de Mrs. Acosta. (Sin publicar).

Coleman, D. Ray, M (2002) El Espíritu Creativo. Editorial: Javier Vergara Editor SA.

Cuéllar, M. (1998). La enseñanza de la danza: principios y orientaciones metodológicas para su aplicación. El Patio de Asemef.

- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística. Barcelona, España: Paidós.
- Garma, A. (2004, septiembre). Conceptos relativos a la creatividad artística según Umberto Eco. A Parte Rei. Revista de Filosofía. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/amanda.pdf>
- Grassa Toro. C. y Carrió. P. (2013). Conquistadores en el Nuevo Mundo. Tragaluz Editores.
- Goleman, D. Ray, M (2002) El Espíritu Creativo. Editorial: Javier Vergara Editor SA.
- Hernández Sampieri, R. Fernández-Collado, C. Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de investigación. Cuarta Edición. Mc. Graw-Hill Interamericana. México D.F.
- Jarry, A. (2003). Patafísica. Logroño, España: Pepitas de Calabaza.
- Juliao, C. G. (2011). El enfoque praxeológico. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Facultad de Educación.
- Létourneau, J. (2007). La caja de herramientas del joven investigador. Medellín. La carreta Editores E.U.
- Mandoki, K. (2008) Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura. Siglo XXI Editores, México.
- Martínez, M. (2009). 'Patafísica: epitomas, recetas, instrumentos & lecciones de aparato. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Medina Rivilla, A y Mata S. (2009). *Didáctica General*. Madrid, España. Pearson Prentice Hall de Pearson Education S. A. UNED.

Muñoz, J.E. (2011). *Introducción a la teoría de la desidentificación en Taylor, D y Fuentes, M. (2011). Estudios avanzados de performance*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Niño, J. A. (1998). *Preguntario*. Bogotá D.C., Colombia: Panamericana Editorial.

NC-Arte. (S.F.) *Proyecto Educativo. Micro LAB. Pedagogía y Curaduría*. Rescatado de: <http://www.nc-arte.org/educacion/>

Palopoli, M. (2009). *Didáctica de las artes plásticas en el nivel inicial: el lenguaje visual, un camino con nuevos desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.

Roldán, J. & Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante*. Laertes.

Robayo, A. (2001). *La crítica de los valores hegemónicos en el arte colombiano*. Bogotá: Convenio Andrés Bello: Ediciones Uniandes.

Taylor, D y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación

Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, Portugal: UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). Bases del Liderazgo en Educación 1. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>

UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios. (Febrero, 2015). Informe Ejecutivo de Auto Evaluación de Acreditación Institucional. Sede Principal. Vicerrectoría General Académica, Dirección de Acreditación Institucional. Bogotá, Colombia: Uniminuto.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo UAEH. (2009). Algunas reflexiones en torno al concepto de liderazgo. Pachuca de Soto, México: UAEH. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LI_SistOrgSocMedEfec/mendoza_moh_eno_jessica/algunas_reflexiones.pdf

Vergara, R. (2014). Biografía Dr. Ramiro Vergara. Bogotá D.C., Colombia: Fundacyt Fundación Ciencia y Tecnología – Investigación científica rentable. Recuperado de <http://www.funda-cyt.com/bio.html>

Anexos



[Texto](#)

Anexo 1
Banner creado por Luisa Fernanda Carvajal
CRaE en acción, Mayo de 2015
Fotografías archivo Colectivo Renovación a Escena CRaE

Anexos

CAÑAS, J. (2008) DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA. (PRIMERA EDICIÓN) BARCELONA: EDICIONES OCTAEDRO S, L.	
Contexto y Origen de la obra	
Competencias del Autor	José Cañas Torregrosa, Montilla-Córdoba (1955-) Profesor de expresión dramática, director teatral y dramaturgo. Profesor especialista en Expresión Dramática Infantil por la Universidad de Bolonia y uno de los principales investigadores españoles en el campo de la literatura infantil y la relación entre el teatro y la educación.
Género de la obra	En esta obra literaria tipo ensayo el autor hace una reflexión y descripción de la función de la expresión artística teatral en el ámbito educativo y cómo debe plantearse una adecuada didáctica dramática, de acuerdo a las edades y capacidades de los niños y jóvenes; sin dejar a un lado la razón social que cumplen los talleres en el desarrollo de la personalidad y la confianza de los participantes.
Asunto principal de que se trata la obra	
Objetivo que se propone el autor	El objetivo propuesto por el autores promover el teatro en el aula educativa como una de las formas de expresión más completas, basada en un concepto esencial: el juego. El libro consta de once capítulos y un apéndice. El primer capítulo es una introducción de su justificación "El porqué de la expresión dramática en los centros escolares". Dos capítulos hablan de la relación e incidencia entre la expresión dramática y el juego.
Organización general de la obra	

<p>Metodología</p>	<p>EL capítulo cuarto plantea los elementos fundamentales dentro del currículo escolar de la educación básica para la expresión dramática. Cuatro capítulos cita elementos de estudio y trabajo bases para una creación teatral colectiva. Tres capítulos de otros elementos artísticos que complementan el ejercicio escénico. Para culminar, el apéndice cita un ejemplo de una creación colectiva en un aula escolar basada en la obra teatral <i>Érase una vez la revolución</i> (1789 o así) de José Manuel Ballesteros.</p> <p>Es un texto argumentativo con una investigación cualitativa, puesto que presenta la observación al Colectivo Infantil Gianni Rodari de Lucena (Córdoba) y su trabajo que el autor expone en el apéndice.</p>
<p style="text-align: center;">Esquema y análisis de la obra</p>	
<p>Elementos principales de la demostración</p>	<p>La expresión dramática como metodología didáctica que desarrolla expresiones verbales y corporales en niños y jóvenes de la educación básica.</p> <p>Existen dos conceptos que participan de un proceso en común, RE-CREAR, pero son totalmente opuestos; el “juego dramático” y el “teatro”. Por citar unas principales brechas de distancia, el primero es un proyecto oral que tiene como interés final el proceso de juego y los actores son niños, animados y estimulados por un adulto, en situación de juego colectivo, y;</p>

<p>Elementos esenciales de la argumentación</p>	<p>por otro lado el Teatro- espectáculo es un proyecto escrito interesado por el resultado final y los actores son, por lo general, adultos en situación de trabajo.</p> <p>Estos conceptos fundamentales deben estar presentes en la elaboración de un currículo escolar de actividad dramática, propuesta planteada por Cañas en las diferentes etapas educativas de la enseñanza; son seis fases expresada en tres talleres diferentes cada una con niveles de aprendizaje estos son: El juego dramático para niños de 4-10 años (III Niveles), El taller de expresión dramática para niños de 10-14 años (II Niveles) y el Taller de teatro para jóvenes entre 14-16 años (* Niveles).</p> <p>Cañas presenta los talleres como metodologías para lograr una creación colectiva teatral, en la que se disponga a los estudiantes a delegar cargos para el análisis de textos, la búsqueda de personaje y desarrollo de puesta en escena, etc; afianzando en ellos la humanización, identificación del otro, visión crítica del mundo, libertad y seguridad. Hace hincapié en la presentación de herramientas y técnicas de creación como títeres, marionetas, máscaras, sombras corporales y música para la escenificación.</p>
<p>Balance y evaluación crítica de la obra</p>	
<p>Aporte principal</p>	<p>En conjunto, la obra reflexiona sobre la labor principal de los talleres de expresión</p>

<p>Aspecto criticable</p>	<p>dramática en el aula, no se queda en el producto escénico; apunta hacia el alcance personal, social y comunicativo de los niños y jóvenes en el transcurso del proceso educativo. Hay algo fundamental, invita al docente a replantear su función creadora e impulsadora dentro del aula, como punto de cambio para ofrecer a los participantes espacio protagónico del resultado del proceso escénico. Para el proyecto de CRaE, es una fuente bibliográfica que desglosa la didáctica escénica y demuestra que en el aula el docente puede desarrollar su papel de artista creador junto a su colectivo escolar.</p> <p>Considero que las funciones para la creación colectiva no deben seccionarse, puesto que es fundamental que los participantes del montaje estén todos enterados y aprendan de las temáticas que involucran su proyecto, independiente de que le agrade o no; porque son aprendizajes significativos. Con escaso tiempo pueden dividirse las funciones pero no sin antes realizar un taller para cada tema.</p>
----------------------------------	--

Sayda Yanith Velandia Cruz
Abril 07 de 2015

Anexo 2
Ejemplo análisis de lectura CRaE

Juan Alejandro Lozano Bernal ID. 000211241
Semillero de Investigación CRaE

10 GENERALIDADES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ARTE SEGÚN ELLIOT EISNER

1. El arte ofrece una visión de la experiencia humana desde los miedos, los sueños o los recuerdos, entre otros, y conlleva a la consolidación de las metáforas visuales, la activación de la sensibilidad y la vivencia de un espacio-tiempo.

2. El arte es un medio y una herramienta utilizada para determinados fines sociales, culturales y educativos que se ajusta con base en las necesidades de una población determinada.

3. La expresión del significado visual en los niños, jóvenes y adultos surge desde la esquematización de imágenes, ideas u objetos que se desean representar.

4. El desarrollo artístico de los niños no debe ser interrumpido por terceros ya que genera interferencia y bloqueos. Por ende, se debe confiar en la forma de expresión auténtica de los infantes.

5. La enseñanza del arte está impartida desde la investigación constante por parte del docente y el estudiante con el objetivo de formular preguntas a situaciones cotidianas educativas y que además pretenda buscar la mejora y el avance del proceso enseñanza-aprendizaje.

6. Los currículos basados en arte se construyen desde la participación y las necesidades de los estudiantes, de manera que las experiencias en clase sean significativas y relevantes, asimismo deben apostarle a los valores y esperanzas para incentivar el intelecto.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

7. El arte desarrolla el pensamiento creativo de los estudiantes y los orienta a la búsqueda de nuevas herramientas educativas y artísticas, las cuales consolidan las experiencias significativas en el aula de clase.

8. En el espacio de clase debe existir el interés de los estudiantes por explorar. Las anotaciones mudas son tácticas que permiten comprender aspectos del arte de manera sencilla, cotidiana y personal.

9. El fortalecimiento de habilidades en los estudiantes se brinda a partir de aspectos productivos como el tratamiento de un material, la percepción, la invención y la creación

10. La inclusión de nuevos aspectos y recursos educativos como los medios audiovisuales (fotografía, cine, video), fundamentan y fortalecen las funciones del arte, permitiendo así una mayor exploración de posibilidades.

Sobre las obras de arte según Elliot W. Eisner:

Una obra de arte expresa el sentimiento de contemplación, tornándola visible, audible y perceptible a través de un símbolo o un indicio. De igual manera, una obra de arte es una proyección de la "vida sensible" que a partir de imágenes, fortalecen el sentimiento y la cognición (Eisner, 1995). Una característica del arte desde imágenes, objetos, ideas o pensamientos, es la de articular la visión y capturar el momento, sin importar el artista, el movimiento artístico o la técnica utilizada. A partir de esto, resulta intuitivo la creación de fantasías y sueños vislumbrados desde el arte, pues estimula los sentidos y la creación de experiencias que fortalecerán la mirada y el lenguaje propio de los artistas, así como la crítica y la percepción por parte de los espectadores; esto significa que para las obras de arte existe un canal de comunicación donde interviene un emisor, un receptor y un medio: el arte.

Anexo 3
Ejemplo decálogo CRaE

		<p>Ficha de Observación y Registro de Información CRaE</p>	
<p align="center">CRaE BUSCA EN BOGOTÁ DOCENTES ARTISTAS COMO SUJETOS DE ESTUDIO PARA OBSERVAR SU CREATIVIDAD Y EMPRENDIMIENTO PEDAGÓGICO (Proyecto I+D+i CS-114-16)</p>			

Fecha: Diario de campo N°: ?

Nombre del Observador:

Docente-Artista Observado:

Lenguaje artístico observado:

Lugar específico:

Población asistida:

<p>1. Descripción general de la observación</p>	<p>(Aquí anotar la información consignada en la “Bitácora de campo”, asignándole el espacio necesario para registrar de forma verídica, todos los aspectos gruesos que conciernen a aquello que ha llamado la atención durante la jornada de observación. De aquí se extrae la información, de ser necesario ampliándola y pormenorizándola en las casillas correspondientes más abajo y complementándola con soportes dados desde las fuentes de consulta.)</p> <p>Registro:</p>
<p>2. Aspectos y/o situaciones relevantes para una investigación de corte cualitativo descriptivo ,</p>	<p>(Aquí anotar esas particularidades metodológicas que se presenten para la investigación; además, durante la jornada de observación, al hacer el registro para FotoEnsayos o FotoSecuencias, (queson productos paralelos y anexos),), se debe contar como mínimo</p>

<p>hecha desde la observación según el modelo praxeológico (ver, juzgar, actuar y la devolución creativa), soportada paralelamente en metodologías artísticas de investigación en educación (FotoEnsayo o FotoSecuencia).</p>	<p>con una cámara compacta (cámaras de celular solo si son de buena resolución y tomarlas en la máxima calidad en pixeles) y obedecer a leyes, normas y autorizaciones legales para la divulgación de imágenes. En todo caso, lo idóneo sería que otra persona en lo posible hiciera este tipo de registro.)</p> <p>Registro:</p>
<p>3. Aspectos y/o situaciones relevantes didáctico-pedagógicas y metodológicas del docente como líder.</p>	<p>(Aquí anotar esas particularidades didáctico-pedagógicas y metodológicas del docente categorizadas desde principios dados a partir de teorías del liderazgo.)</p> <p>Registro:</p>
<p>4. Aspectos y/o situaciones artísticas relevantes desde la creatividad, la innovación, el emprendimiento y la emancipación dados dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del</p>	<p>(Aquí anotar esas particularidades observadas en el docente-artista y categorizadas desde principios establecidos en teorías para la creatividad, la innovación, el emprendimiento y la emancipación.)</p> <p>Registro:</p>

<p>lenguaje artístico observado.</p> <p>5. Aspectos y/o situaciones artísticas relevantes desde la creatividad, la innovación y el emprendimiento dados dentro del proceso que incentiven en el observador insumos para la creación performática.</p>	<p>con una cámara compacta (cámaras de celular solo si son de buena resolución y tomarlas en la máxima calidad en pixeles) y obedecer a leyes, normas y autorizaciones legales para la divulgación de imágenes. En todo caso, lo idóneo sería que otra persona en lo posible hiciera este tipo de registro.)</p> <p>Registro:</p>
<p>6. Observaciones varias.</p>	<p>(Aquí anotar esas excepciones observadas, esos datos curiosos o esa extra información que se consideren importantes para el proyecto y que quizás escapen a las categorías establecidas en principio.)</p> <p>Registro:</p>

Firma del observador:

Firma de tutoría S. de I. CRaE:

Anexo 4
Ficha de observación diario de campo CRaE

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

Lista de libros leídos por Crae	2015-I
Nombre del libro (APA)	Responsable
Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2009). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós.	Ayala, Leonardo
Bernal, J. & Calvo, L. (2000). Didáctica de la música: la expresión musical en la educación infantil. Málaga, España: Ediciones Aljibe.	Carvajal, Luisa
Palopoli, M. (2009). Didáctica de las artes plásticas en el nivel inicial: el lenguaje visual, un camino con nuevos desafíos. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.	Castro, Diego
Roldán, J. & Marín, R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Málaga, España: Ediciones Aljibe.	
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). Bases del Liderazgo en Educación 1. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el	Castro, Ruth Kattia

<p>Cuéllar, M. (1998). La enseñanza de la danza: principios y orientaciones metodológicas para su aplicación.</p>	<p>Gamba, Paola</p>
<p>Juliao, C. G. (2011). El enfoque praxeológico. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto Facultad de Educación. / Diez, F. (1998). Educación, cultura y sociedad. Barcelona,</p>	<p>Gutiérrez, David</p>
<p>Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística. Barcelona, España: Paidós.</p>	<p>Lozano, Juan Alejandro</p>
<p>Camilloni, A. (2008). El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.</p>	<p>Martínez, Jennifer</p>
<p>Martínez, M. (2009). Patafísica: epitomas, recetas, instrumentos & lecciones de aparato. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.</p>	<p>Méndez, David</p>
<p>No pudo entregar informe</p>	<p>Urrego, Laura</p>
<p>Cañas, J. (1992). Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Barcelona, España: Octaedro.</p>	<p>Velandia, Sayda</p>

Anexo 5
 Ficha de observación diario de campo CRaE

Anexos




Anexo 6a
Ficha de observación diario de campo CRaE

Cómo trabaja el colectivo CRaE...

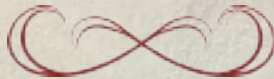

Anexos



Anexo 6b
Ficha de observación diario de campo CRaE



**A Mediação como (Dilatação da)
Experiência Estética**



Arlene
Von Sohsten
Brasil

Biografía

Arlene von Sohsten integra el Programa de Posgrado en Artes Escénicas en la Universidad de Brasilia (UNB) dónde realiza una maestría, bajo la orientación del Prof. Dr. Jorge de la Gracia Veloso, con la investigación titulada “La mediación como (dilatación de la) experiencia estética”. Coordinadora de Proyectos Educativos de Artes Visuales desde 2010 y artes escénicas desde el año 2012. Es profesora de Educación Básica de la Secretaría de Estado y de Educación en el Distrito Federal desde 2014. Licenciada en Artes Escénicas en la UNB (2010). Durante tres años (2011-2013) fue supervisora del programa educativo en el Centro Cultural Banco do Brasil (Brasilia). Entre 2006 y 2010 trabajó como mediadora cultural en la misma institución. Fue profesora en el curso de las Artes Escénicas de la Universidad Abierta de Brasil / UNB en 2011.

A Mediação como (Dilatação da) Experiência Estética

Sohsten, Arlene Oliveira von.

arlene.vonsohsten@gmail.com

Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Professor Dr. Graça Veloso.

Brasil

Resumo:

Pretende-se, a seguir, explicitar a importância da criação de narrativas dentro dos processos de mediação, bem como aproximar a própria mediação do conceito de narrativa presente em Benjamin (1994). Serão apresentadas três possibilidades para o que se chama aqui de mediação como (dilatação da) experiência estética, das quais a narrativa é a primeira e principal, pois estará presente nas outras duas, a saber: produção de semelhança e estreitamento das relações entre real e ficcional. Para dialogar com a prática serão utilizados trechos do Projeto Mediato Formação de Espectadores realizado em 2014 dentro de instituições públicas de ensino médio pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal brasileiro.

Palavras-chaves:

mediação; experiência estética; dilatação; narrativa.

Geralmente, a palavra dilatar vem associada à significados que carregam os referenciais de tempo e espaço, como, fazer durar e aumentar o tamanho (expandir), respectivamente. Na escola aprendemos que a dilatação de um metal, por exemplo, refere-se ao aumento das dimensões (volume) de um corpo sob a influência de uma variação de temperatura. Tal definição é similar à pretendida aqui, pois a dilatação difere de um crescimento natural. Ela necessita de uma influência externa para se concretizar. De tal modo, compreende-se a dilatação da experiência estética como uma manifestação espaço-temporal que acontece em função de interferências da mediação.

Capítulo II Mesa Uno. Práticas Situadas de la Educación Artística

As ações mediadoras refreiam a experiência e contém o seu vigor, com vias de prolonga-la; não meramente pelo alongar-se, mas para desenvolver as potencialidades de suas partes constituintes. Para explorar o que há de germinal na experiência estética. Para descobrir e inventar sentidos.

A dilatação é uma forma de explorar o movimento de aproximar-se e distanciar-se, intrínseco à mediação. Como um olhar que, ora está sobre um prédio, ora dentro da cidade. Em um elevado edifício experimenta-se um olhar amplo, do todo. Dentro da cidade não há mais a visão abrangente, mas ganha-se um olhar íntimo, das partes. Este momento, imerso e envolto, permite aprender sobre casas, prédios, (suas fachadas e seus interiores) a respeito de ruas, carros, bicicletas, jardins, (e seus ruídos), acerca da vida urbana e seu ritmo. Analogamente, os processos de mediação tencionam experienciar estes distintos movimentos do olhar: o de dentro e o de fora, o próximo e o distante, os detalhes e o todo.

A dilatação, também se figura como espaço-tempo para a assimilação do que está se vivenciando naquele momento. Assimilar, é aqui compreendido como o processo de transformar o que se recebe em algo que faça sentido para si próprio; é “converter em sua própria substância”.¹ E se pensarmos que tal conversão se dá, inevitavelmente, em relação às experiências prévias, podemos entender que acontecimentos anteriores podem ser resgatados e atualizados pela vivência em curso durante a mediação. Ou como afirma John Dewey (2010), “coisas retidas da experiência passada, que tenderiam a ficar batidas por causa da rotina ou inertes por falta de uso, transformam-se em coeficientes de novas aventuras e se revestem de um novo significado” (p.147). Inclusive, qualquer coisa que se passa nos sujeitos participantes, passa a partir de uma bagagem particular que os constitui.

Narrativa

Quando assistimos a um filme, a um espetáculo, quando vemos uma exposição, temos o desejo (geralmente) de compartilhar a nossa experiência estética com alguém. Contar o que vimos, o que sentimos e como vimos e experienciamos para o outro, funciona, muitas vezes, como um desdobramento da própria experiência. O prazer não está apenas no ato de experienciar a coisa, mas também em expressar, exteriorizar o que nos aconteceu. O processo de organizar a experiência vivida para si, e torna-la narrável para o outro, consiste em um ato estético e também em um processo de compreensão. Não de compreensão da anifestação artística, mas de compreensão da própria experiência.

Na mediação, o espectador é estimulado a exteriorizar sua experiência: pela via da fala, de uma produção plástica, ou do corpo. A mediação abre espaço para que o estudante-espectador-narrador coloque para o outro a sua experiência, por meio da criação de narrativas. Estas, vêm como possibilidade de dar (nova) forma ao material da experiência. Além disso, se dá com o espectador um processo semelhante ao do artista, na medida em que este, ao fazer sua arte, organiza o conjunto de coisas pertencentes a sua própria vivência. Ou como é apontado por Dewey (2010): “A remoldagem do material da experiência no ato expressivo não é um evento isolado, restrito ao artista e a uma ou outra pessoa, aqui e ali, que porventura aprecie a obra” (p.178). A produção de narrativa, estaria, portanto, concretizando a dilatação no espaço e no tempo, pela via da remoldagem do que foi vivenciado pelos espectadores no contato com a obra cênica.

Dito isto, propõem-se aqui uma dupla questão para a narrativa: uma mais ampla, na qual a mediação será compreendida como narrativa, isto é, entendida a partir do conceito de narrativa de Benjamin (1994); e uma mais específica, pela qual se inicia, que é a produção de narrativa dentro da mediação, realizada por estudantes-espectadores-narradores, a partir de atividades

Capítulo II Mesa Uno. Práticas Situadas de la Educación Artística

propostas. Vale ressaltar que tal produção não se restringe à fala; abrange a produção da escrita, do corpo e de objetos.

A seguir elenca-se um exemplo retirado do Projeto Mediato (2014), que foi dividido em três etapas, em dias distintos: 1. Sensibilização pré-espetáculo; 2. Espectáculo – inspirado no texto *Morte acidental de um anarquista* (1970) do dramaturgo italiano Dario Fo, que dialogava com a Ditadura Militar Brasileira e com as manifestações de Junho de 2013 no mesmo país; e 3. Encontro pós espetáculo, ao qual diz respeito o exemplo a seguir.

Uma estudante de 2º ano, de um Centro de Ensino Médio em Brazlândia-DF (de aproximadamente 16 anos) fez um poema e pediu para sua colega de turma lê-lo. Vale ressaltar que nomeia-se tal produção de “poema” porque a estudante que realizou a leitura, a fez dessa forma. Não obstante, podemos compreendê-lo também como um RAP, uma vez que seu teor remete à crítica social frequentemente encontrada em letras compostas pelos Mestres de Cerimônias (MCs). Por isso, a produção da estudante será tratada aqui por poema-RAP.

A sociedade quer me reprimir.
Sem nem ao menos eu ter o direito de discutir.
Querem me julgar por aparência
Pois neles falta a decência.
Não posso ser isso nem aquilo
Fico dividido, obstruído.
A sociedade impõe aparência
Por isso está em decadência
No nosso país, cidadão não tem vez
Por causa de política e sua estupidez.
E depois bandido é quem mata, rouba e trafica,
Se os políticos fazem isso, com a ajuda da justiça.
Que país é esse, onde só há fome e miséria
E ninguém faz nada, só espera.

A Mediação como (Dilatação da) Experiência Estética

Espera o que?

A dor, a fome e o sofrimento

Enquanto muitos morrem no tormento.

Cadê a saúde, a educação e a segurança

E a sociedade ainda vem falar em esperança.

A mídia vem dizer que tudo está bem, e adora

Pra mim são filhos da puta, é foda.

O espetáculo “Da janela”, que fez parte do projeto, tratava de duas questões, que segundo a diretora eram centrais: violência de Estado e manipulação da mídia. Dessa forma, vemos, na mediação pós-espetáculo, um desdobramento das questões abordadas por meio da expressão da estudante. O que ela fez demonstra não apenas sua opinião sobre o tema que o espetáculo abordou. Ela exteriorizou sua experiência com o espetáculo por meio de uma narrativa (para o outro), condensando com uma opinião particular sobre o assunto (com isso se expôs); e fez isso por meio de uma forma artística (o poema-RAP), desenvolvendo sua criação artística. E em última análise, a atitude da estudante pôde incentivar os colegas a exteriorizarem suas opiniões, inclusive por meio da produção em arte.

Para instigar a criação, uma questão foi lançada para os estudantes: “o que te incomoda?”. Tal questionamento garantiu a contextualização da narrativa e conseqüentemente revelou às mediadoras conteúdos pertencentes ao universo dos estudantes. Silva (2009) fala de forma pontual sobre a importância da inserção de temas, pela via do questionamento, na mediação:

A introdução de temas e problemáticas na forma de questões que interpelam os indivíduos funciona simultaneamente como o estímulo para a partilha de saberes e a entre ajuda, e como uma forma de diagnóstico que possibilite aferir conhecimentos prévios, universos de referentes, estratégias dominantes, expectativas e motivações (p.136).

Capítulo II Mesa Uno. Práticas Situadas de la Educación Artística

Interessante apontar ainda para a negociação de um fato ou tema que refletisse a inquietação da coletividade. Os estudantes, quando colocados frente ao questionamento, prontamente elencavam o que os incomodava individualmente, às vezes, um tipo de comida que não gostava, uma aula, ou uma matéria. Mas logo em seguida, quando reuniam em grupo, partiam para um processo de organização do que era particular, tendo em vista o coletivo. Chegando, assim, em questões mais amplas, que os inquietavam, e que talvez pudessem incomodar aquela comunidade como um todo.

A maneira como a estudante tratou de questões sociais e políticas denota certo engajamento, que não é generalizado dentre os estudantes. Observou-se, durante o projeto, que muitos comentários se mantiveram no raso das questões, ou seja, discursos que careciam de informações e sem argumentos. Em geral reprodução de falas presentes na mídia televisiva, que reforçam a superficialidade do senso comum. Por isso o espaço de troca, aberto pela mediação, no qual os jovens podem colocar suas opiniões e construir suas narrativas, é também um ambiente para a aprendizagem. Neste, os estudantes-narradores colocam suas ideias para os colegas e escutam/veem outras diferentes das suas, podendo ampliar entendimentos e pontos de vista. E o câmbio dessas experiências é um recurso rico para a mediação.

Pode-se, então, perceber a mediação funcionando como (dilatação da) experiência estética. Primeiramente em um nível particular, quando a estudante dilata a própria experiência com o espetáculo gerando outra forma de arte; que se dá por meio da produção de um poema-RAP. E depois, em um nível coletivo, quando envolve a turma em um processo de fruição durante a leitura. Neste último trata-se de uma nova experiência estética, não mais (ou não apenas) com o espetáculo, é um novo ciclo de produção-fruição.

Além dessa forma de compreender a narrativa dentro da mediação (como produção realizada por estudantes-espectadores-

narradores), há um segundo entendimento mais amplo, que propõe uma aproximação da mediação ao conceito bejaminiano.

Em 1936 Benjamin (1994) escreveu um artigo no qual afirmou que o narrador estava em vias de extinção. É “como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (p.198). O autor coloca como uma das causas desse fenômeno a baixa das experiências e contextualiza com o processo de emudecimento dos combatentes que voltavam da guerra (1ª Guerra Mundial). Esses combatentes voltaram mudos do campo de batalha, não mais ricos e sim mais pobres em experiências comunicáveis (Benjamin, 1994).

Os escritos de Benjamin permanecem atuais. Podemos ver que a discussão acerca da baixa de experiências e do excesso de informação é atualizada por autores contemporâneos, como Larrosa Bondía (2002), que contrapõe o saber da experiência com o saber da informação. “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (p.21)

Assim como Benjamin (1994) e Larrosa (2002) opõem narrativa e experiência à informação, respectivamente; propõe-se aqui, além opô-las, colocar narrativa e experiência no mesmo nível de importância dentro dos processos de mediação. A narrativa é uma forma de tomada de consciência sobre a experiência vivida, pois, à medida que cria uma narrativa o estudante pode refletir sobre o que se passou nele.

É uma maneira de exteriorizar o que foi experienciado com o espetáculo; e também se constitui como uma nova experiência.

Em última análise, o que os dois autores colocam, acerca do caráter imediato da informação, justifica a importância de a mediação não ser informativa. Vale explicitar que este tipo de

conteúdo não é abominado na mediação, não se constitui, contudo, como um objetivo. Pois, se a própria relação com a arte não é condizente com a imediatez informativa, porque a mediação em arte o seria? Se se pretende que a mediação seja uma dilatação da experiência estética é um contrassenso tomar algo imediatista como princípio ou objetivo. Portanto, faz sentido que ela se aproxime mais da ideia de narração do que de informação.

Produção de semelhança

A segunda possibilidade elencada com capacidade dilatadora na mediação, que pode vir dentro da narrativa, é a produção de semelhança. Para exemplificar toma-se a seguir a fala de um estudante em uma mediação pós-espetáculo no Projeto Mediato, em Ceilândia-DF.

Mediadora: *Já que este material também é um tipo de mediação, por que, vocês acham, que essa questão está dentro do material sendo que a peça foi sobre o que vocês falaram?*²

Maria: *Na peça falava quem matou o anarquista.*

Carol: *Acho que são as pessoas que são mortas injustamente por estarem expressando sua opinião.*

Pedro: *Tem uma música dos Racionais que fala sobre a vida de um cara, aí a polícia entra, mata ele dentro da casa dele. Aí aparece no outro dia: homem é encontrado morto [...] por acerto de contas. [...] Racionais é vida véi. É porque o povo acha que Racionais é música de bandido, mas não vê a letra.*

[...]

Lucas: *... a mídia meio que quer manipular a gente. Que nem o [Pedro] falou da música “Um homem na estrada” [faz referência à música dos Racionais*

*MC’s]. Do jeito que falaram lá, que era acerto de contas. Todo mundo pensou que era aquilo, mas na verdade foram os policiais que mataram.*³

A Mediação como (Dilatação da) Experiência Estética

Podemos observar, no trecho acima, a mediação como um espaço defomento ao debate estético e político por meio do compartilhamento de interpretações e opiniões; e como um dilatador da capacidade de produzir semelhança entre duas formas de arte – o espetáculo assistido no dia anterior e uma música. O estudante, ao trazer um RAP durante o diálogo sobre a experiência vivenciada com a peça, afirma sua posição de interprete e construtor de sentido. Igualmente, contribui para o desenvolvimento da conversa, incentivando os colegas no estabelecimento de novas semelhanças entre produções artísticas. Além disso, Pedro rompe com o senso comum que delega à mídia, especialmente a televisiva, a fonte legítima de versões de uma história. Ele insere a voz de um outro, excluído, e questiona o estigma de o estilo musical ser considerado “de bandido”.

É necessário que a mediadora esteja atenta, e aberta, às semelhanças que surgem, isto é, que são criadas durante as ações. No exemplo acima, se a mediadora não tivesse reconhecido a referência apresentada pelo estudante como contribuição válida ao que estava sendo proposto, haveria um choque de intenções, uma vez que ele a reconhece como algo intrinsecamente ligado a sua existência, quando diz “Racionais é vida”. Mediadora e estudante caminharam na mesma direção em apoio mútuo. Se aquela rejeitasse, ou ignorasse, a semelhança colocada por este, subitamente eles passariam caminhar em mãos opostas. Essa contramão certamente não estimularia os estudantes a buscar outras semelhanças.

Real e Ficcional

O estreitamento das relações entre real e ficcional pode ser visto no primeiro exemplo, quando a estudante, a partir de uma provocação (o que te incomoda?), se apropria de questões sociais e cria uma ficção (o poema-RAP). O espaço ficcional é pujante para a reflexão – neste caso sobre as questões incômodas aos estudantes – à medida que abre espaço para construções impensáveis no espaço do real, ou do cotidiano. No plano ficcional a relação espaço-temporal é

outra, diferente do dia a dia. Com isso temos: ações e construções de experiências passadas, convivendo concomitantemente com projeções (futuro); experiências e expectativas que podem ser colocadas em prática na cena e podem se constituírem como objeto de reflexão. E ainda, as expectativas, bem como o olhar que se tem sobre as experiências vividas, podem ser alteradas/modificadas, com soluções diversas, dentro do plano ficcional, ou seja, na cena. Rancière (2009), mais radicalmente, afirma que o real precisa ser ficcionado para ser pensado.

A ideia de estreitar as relações entre real e ficcional é, em última instância, aproximar os estudantes e suas narrativas de um estado de ficção potencialmente criado pela arte. Neste caso, ficção não consistiria em contar histórias imaginárias. Segundo Rancière (2012):

Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e a sua significação. Esse trabalho muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é povoado de acontecimentos e figuras. [...] Mas não há princípio de correspondência determinado entre essas micropolíticas da redescritção da experiência e a constituição de coletivos políticos e enunciação (p.64-65).

Quando o autor define ficção, ele está se referindo principalmente à produção dos artistas. Pretende-se, contudo, uma ampliação do conceito para abraçar a produção ficcional realizada dentro da mediação pelos estudantes-espectadores-narradores. Dessa forma, o que se intenciona com a produção ficcional, e de forma mais ampla com a mediação, é o agenciamento das questões explicitadas pelo autor. A saber: de relações que produzam dissenso

A Mediação como (Dilatação da) Experiência Estética

e não consenso; de outras formas de apresentação sensível, de percepção dos acontecimentos sensíveis; e por fim, outras maneiras de relacionar essas formas com os sujeitos. Mas cabe ressaltar que a mediação não pressupõe uma relação de causa e efeito entre o agenciamento dessas questões e a mudança de opinião ou atitude por parte dos estudantes. É o que o filósofo explicita no último trecho, quando diz que não há princípio de correspondência determinado entre o trabalho da ficção (“essas micropolíticas da redescritção da experiência”) e uma tomada de consciência e de atitude (o que o autor chama também de “estado de comunidade”).


Assim, é a partir das relações entre real e ficcional, da produção de semelhança, e da narrativa, que podemos entender a mediação como experiência estética, e também como uma espécie de dilatação do que é experienciado. Quanto ao lugar da mediação, prefere-se que ela se inscreva dentro das margens da narrativa, uma vez que sua essência não é explicativa. E que este lugar seja de travessia e perigo, para que as ideias e o próprio corpo não se permitam estanques.

Notas

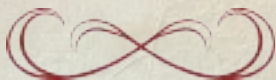

- ¹ Trecho do verbete “assimilar” em Minidicionário Larousse da Língua Portuguesa. ([texto](#))
- ² O material que a mediadora faz referência é o caderno de mediação, que consistia em uma revistinha contendo referências de outras linguagens artísticas com temas semelhantes e/ou do mesmo período de produção do texto dramático (1970). As obras (imagens, letra de música) geralmente eram colocadas ao lado de outras atuais provocando não apenas a atualização do tema, mas também uma aproximação com o contexto dos estudantes. ([texto](#))
- ³ Os nomes dos estudantes foram substituídos por outros fictícios. Os trechos de mediação foram retirados do registro (vídeo) feito durante o projeto Mediato em 2014 em Ceilândia DF. Originais disponíveis com a autora. ([texto](#))

Referências

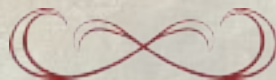
- Benjamin, W., (1994). *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasil: Brasiliense. Obras escolhidas. v. 1.
- Bondía, J. L., (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan./Abr.
- Dewey, J., (2010). *Arte como experiência*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Rancière, J., (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo, Brasil: EXO experimental org., Editora 34.
- Rancière, J., (2012). *O espectador emancipado*. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo, Brasil. Martins Fontes.
- Rodrigues, D.; Nuno, F. (Coord.). (2005). *Dicionário Larousse da língua portuguesa míni*. 1. ed. São Paulo, Brasil: Larousse do Brasil.
- Silva, S. G., (2009). “Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal”. Em BARBOSA, A. M. e COUTINHO, R. G. (Orgs) *Arte/Educação como mediação cultural e social*. (pp. 121-139). São Paulo, Brasil: UNESP.
- Sohsten, A, (2014). *Registro do Projeto Mediato Formação de Espectadores*. Ceilândia DF, Brazlândia DF, Gama DF, São Sebastião DF, Brasil. ago.- set.



**La Expresión Plástica
con Sentido y Significado
en Mafalda
desde las Experiencias
y Exploraciones
en los Espacios Habitados**



Carolina
Michelsen Muñoz
Colombia



Diana Marcela
Morales Abril
Colombia

Biografía

Mi nombre es **Carolina Michelsen Muñoz**, egresada como bachiller técnica en comunicaciones en el año 2011 del Colegio Marillac de Bogotá. Inicié mi formación en Licenciatura en Educación Preescolar en el año 2012 en la Fundación Universitaria Monserrate de Bogotá. Desde primer hasta séptimo semestre he tenido la oportunidad de realizar mis prácticas pedagógicas en los siguientes lugares: Colegio Emilio Valenzuela, Colegio Pureza de María, Jardín Infantil Prisma, Casa Juvenil Adelaida de Cicé, Colegio Jordán de Sajonia y Centro de Expresión Artística Mafalda. De los anteriores centros de práctica he podido vivenciar y desarrollar proyectos educativos artísticos en: El Jardín Infantil Prisma, en Casa Juvenil Adelaida de Cicé y en el Centro de Expresión Artística Mafalda. En esta última institución, durante el presente año he realizado y ejecutado una propuesta pedagógica investigativa acerca de la relación entre la expresión plástica y la socio-afectividad.

Mi nombre es **Diana Marcela Morales Abril**, me gradué como bachiller en el colegio Agustiniiano Suba en el año 2006, inicié mi educación superior en Licenciatura en Educación preescolar en el año 2012 en la Fundación UniMonserrate allí he realizado prácticas pedagógicas en diferentes contextos en colegios como: Colegio Emilio Valenzuela, Colegio Pureza de María, Colegio Jordán de Sajonia, Centro de Expresión Artística Mafalda y en la Fundación Pequeño Héroes. En estos espacios de práctica he evidenciado las diferentes concepciones que se tiene sobre el arte plástica por lo cual es un tema de interés de nosotras las docentes en formación del centro de expresión artística Mafalda que actualmente realizamos una propuesta pedagógica investigativa acerca de la relación entre la expresión plástica y la socio-afectividad.

La Expresión Plástica con Sentido y Significado en Mafalda desde las Experiencias y Exploraciones en los Espacios Habitados

**La Expresión Plástica con Sentido y Significado
en Mafalda
desde las Experiencias y Exploraciones
en los Espacios Habitados**

Diana Marcela Morales Abril
dmmoralesa@unimonserate.edu.co
y Carolina Michelsen Muñoz
cmichelsen@unimonserate.edu.co
Estudiantes de octavo semestre de
Licenciatura en Educación preescolar
Fundación Universitaria Monserrate. Bogotá.

Resumen

Este trabajo busca exponer la relevancia de la expresión plástica en educación inicial, vista desde una pedagogía alternativa. Se parte de un eje de trabajo: investigación-acción-reflexión tomando como referencia la experiencia de nuestra práctica pedagógica como docentes en formación en el Centro de Expresión Artística Mafalda y también teniendo en cuenta los hallazgos parciales de la propuesta investigativa. Estamos desarrollando esta última actualmente con el objetivo de comprender la relación existente entre el desarrollo socio afectivo y la expresión plástica dentro de las dinámicas pedagógicas de dicha institución educativa. Asimismo es relevante resaltar que allí se reconoce el arte como un lenguaje fundamental desde cuatro expresiones artísticas: teatro, música, literatura y artes plásticas.

La ponencia consta de los siguientes apartados: El arte plástica como lenguaje de expresión; El aula especializada de artes plásticas en el Jardín Infantil Mafalda como posibilitadora de una participación activa por parte de los infantes; Intervenciones pedagógicas basadas en experiencias de expresión plástica, generadas por las docentes en formación y por las maestras titulares en las otras aulas especializadas y por último: Los infantes tienen derecho a experiencias plásticas diferentes de las que viven a diario.

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

De otra parte, a lo largo de este escrito se plantean interrogantes que surgen a partir de nuestro proceso de investigación, los cuales invitan a los docentes de primera infancia y a los demás agentes educativos a que reflexionen sobre su quehacer acerca de las dinámicas pedagógicas entorno a la expresión plástica. Se les anima a todos ellos a reconocer ésta desde otra perspectiva, no como la simple elaboración de actividades manuales, las cuales parten de instrucciones establecidas, sino antes bien como la construcción de un ambiente potenciador de experiencias de expresión libre y espontánea en los niños y en las niñas.

Palabras Clave:

Educación Inicial, expresión plástica, lenguajes de expresión, participación, socio-afectividad.

Introducción

A través de esta ponencia se reconoce la prioridad que se le otorga a la expresión plástica en el Centro Artístico Mafalda como lenguaje fundamental de expresión de saberes, sensaciones y emociones.

Igualmente a través de este escrito se hace énfasis en la importancia que debe tener el arte plástica en el desarrollo de los niños y de las niñas ya que ésta propicia la capacidad de crear y de fortalecer la expresividad en el proceso integral del infante en relación con el contexto educativo o los entornos en los que se encuentra inmerso. También se reconoce de manera específica que las experiencias plásticas promueven el desarrollo social de los infantes y a través de éstas ellos pueden expresar su afectividad. Es precisamente en ese sentido que las experiencias artísticas deben contener de manera transversal los siguientes factores: pensamiento, exploración y expresión.

Desarrollo

Consideramos relevante iniciar planteando tres interrogantes que surgen a partir de nuestro proceso de investigación:

La Expresión Plástica con Sentido y Significado en Mafalda desde las Experiencias y Exploraciones en los Espacios Habitados

¿Maestros cuál es el sentido que se le da a la expresión plástica en educación inicial?

¿Para qué se realizan actividades de expresión plástica?

¿Ustedes creen que se puede evidenciar el desarrollo socio afectivo en la expresión plástica?

En el Centro de Expresión Artística Mafalda se entiende la expresión plástica como uno de los lenguajes de expresión de los niños y las niñas como también lo son los demás lenguajes artísticos, entre ellos: teatro, música y literatura. Éstos se refieren a las diferentes formas de expresión mediante las cuales los niños y las niñas representan y comunican sus pensamientos y sus sentimientos desde el entorno en el que ellos y ellas se encuentran. Nosotras hemos observado que la expresión plástica se desarrolla en complemento con dichos lenguajes.

De igual manera los lenguajes son formas de expresión a través de las cuales se construyen los saberes, es decir, son maneras de comunicación las cuales movilizan el pensamiento. De acuerdo a lo anterior, los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2010) citan a Spravkin (2003) quien afirma que apropiarse del lenguaje plástico y considerarlo como posibilitador de expresión, comunicación y representación de: seres, espacios, emociones, recuerdos y sensaciones; significa construir significados a partir de las experiencias y conocimientos del mundo que rodea a los niños y a las niñas.

Maestros creemos relevante recordarles, que se reconoce que una experiencia de expresión plástica en la infancia debe considerarse como un proceso de comunicación consigo mismo, con las demás personas y con lo otro, dentro de un entorno específico en el cual se evidencian diversas manifestaciones y formas de visualizar el mundo. De esta manera los niños y las niñas realizan procesos

particulares de expresión, pues cada creación tiene una intención, un significado y además emplea unos medios y unas formas de hacer que son específicos. En los demás lenguajes de expresión artística (teatro, música y literatura) hemos observado que la expresión plástica se desarrolla en complemento con dichos lenguajes y se comparten las creaciones de los educandos con los demás, haciéndolas visibles para la comunidad escolar. Al dar a conocer estas elaboraciones se transforman los ambientes educativos porque se da a conocer un nuevo diseño pedagógico.

A través del lenguaje de expresión plástica los niños y las niñas de la Institución Educativa Mafalda manifiestan y exploran experiencias de interacción con los demás, con lo otro y consigo mismos a partir de las dinámicas pedagógicas de la institución y de las docentes en formación en las diferentes aulas especializadas. De acuerdo a lo anterior, ¿Cómo podemos posibilitarles experiencias a los infantes en el aula de expresión plástica?

El aula especializada de artes plásticas en el Jardín Infantil Mafalda como posibilitadora de una participación activa por parte de los infantes

Durante el proceso de observación participativa por parte de nosotras, docentes en formación, hemos identificado la prioridad que se le otorga a la expresión plástica en esta institución educativa como lenguaje fundamental de expresión de saberes, de sensaciones y de emociones.

De tal manera observamos cómo la expresión plástica favorece el desarrollo infantil de manera integral, es decir en todas las dimensiones de los niños y de las niñas (corporal, socio-afectiva, comunicativa y cognitiva). Hemos reconocido que esa construcción de habilidades se genera de manera global, reconociendo las individualidades de cada infante y sus diferentes ritmos de aprendizaje.

La Expresión Plástica con Sentido y Significado en Mafalda desde las Experiencias y Exploraciones en los Espacios Habitados

En cuanto al espacio de expresión plástica se puede mencionar que el propósito principal de la docente es acompañar a los niños y a las niñas a descubrir e interpretar el entorno en el cual se encuentran inmersos. Es decir, la expresión plástica es entendida en un sentido amplio como una posibilidad de aprendizaje mediante la exploración, la imaginación y la interacción tanto con los materiales como con las técnicas, con las demás personas y también consigo mismos.

Ahora bien, el rol del educador en Mafalda juega un papel fundamental. Allí el docente es un posibilitador e integrador de diversas experiencias y también es quien respeta y tiene en cuenta las producciones plásticas espontáneas y propias de los niños y de las niñas. Reconoce además, que en estas experiencias pedagógicas se potencian los procesos de socialización en los infantes.

En esta aula, la expresión plástica no simplemente se centra en la exploración de materiales o en la elaboración de actividades pedagógicas, sino que a través de las producciones artísticas propias el educando expresa cosas que le son significativas. Así se potencia la creatividad innata e inherente de los infantes porque se emplean los sentidos de manera libre y con una actitud creadora. Por ejemplo, como en una experiencia que vivimos en la que los niños y niñas expresaban cuáles emociones sentían con cada color: (los nombres mencionados a continuación son falsos para proteger la identidad de los educandos) Germán y Marta mencionaron en cuanto a la emoción amarilla que les traía felicidad y alegría. También Julia dijo que con esa emoción *"ríen, jugamos, contamos chistes y mandamos besos y abrazos"*. De la emoción azul Pablo planteó que era la tristeza, mientras que Cristóbal dijo que podía ser otra alegría. Con respecto a la emoción roja los niños y niñas afirmaron que era cuando se sentían molestos, muy rojos, agitados, enojados y con rabia. En la emoción de color negro los infantes dijeron que las sentían cuando estaban asustados, solos, en oscuridad y en lugar tenebroso. En ese momento la docente les preguntó y ¿ustedes

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

cuándo han sentido miedo? Javier dijo: *“cuando yo pienso que estoy solo”*. Álvaro: *“Cuando voy a dar una pirueta de para atrás”*. Carmen: *“Yo no he sentido miedo”*. Mario: *“Cuando yo veo un oso y un monstruo”*. Claudia: *“El miedo cuando no encuentro a mi mamá”*. Y finalmente la emoción verde que hacía referencia a la calma ante lo cual los educandos dijeron que la calma era la tranquilidad.

En ese sentido, las expresiones plásticas elaboradas por los infantes tienen un hilo conductor con la temática propuesta por la docente, es decir cada elaboración realizada por los niños y niñas tiene sentido y significado en todas las dinámicas pedagógicas que se desarrollan. De acuerdo a lo anterior, las experiencias entorno a la expresión plástica no se deben instrumentalizar o convertirlas en un medio para obtener resultados tangibles los cuales se desligan del placer y la libertad que pueden experimentar los niños y niñas. Por lo tanto el arte plástica se debe considerar como un lenguaje libre y espontáneo en sí mismo. Según los Referentes técnicos para la educación inicial, en el marco de la atención integral del Ministerio de Educación, en su documento: *El arte en la educación inicial*, se afirma que *“el arte posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético”* (p.15).

En la expresividad artística se pretende mirar la plástica desde otra perspectiva, dejando de lado el activismo y más bien teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños y de las niñas. Una experiencia en Mafalda se desarrolló cuando los infantes construyeron y eligieron democráticamente el nombre de su grupo, desde palabras expresadas por ellos mismos mediante la combinación de sílabas. Ellos propusieron el nombre Pintuvaches Brillantes para su grupo a partir de dos palabras planteadas por los educandos: Pintún y cachivache. Asimismo ellos escribieron y dibujaron lo que les significaba dicho nombre.

Queremos enfatizarles a todos ustedes que no se debe considerar a la expresión plástica como actividad manual, porque si se utiliza

La Expresión Plástica con Sentido y Significado en Mafalda desde las Experiencias y Exploraciones en los Espacios Habitados

como instrumento se pierde o se limita la potencialidad que ésta puede tener en cuanto a la creación, la intención y el significado. La expresión plástica en sí misma, vista desde su propia perspectiva, posibilita articular las experiencias vividas en otros espacios en los que transcurre la vida de los infantes con lo que sucede en el entorno educativo.

¿Ustedes conocen además del dibujo y la pintura otras técnicas plásticas para utilizar con los infantes?

¿Será que los maestros en formación podemos innovar en la expresión plástica?

Intervenciones pedagógicas basadas en experiencias de expresión plástica, generadas por las docentes en formación y por las maestras titulares en las otras aulas especializadas

Teniendo en cuenta que las docentes en formación pretendemos comprender la relación que existe entre la expresión plástica y el desarrollo socio-afectivo, se está llevando a cabo el diseño de experiencias de carácter exploratorio, las cuales movilizan aspectos de la expresión plástica mediante el uso de diversas técnicas que posibilitan el desarrollo socio afectivo en los niños y en las niñas. El hilo conductor de estas intervenciones pedagógicas es el descubrimiento de las diferentes maneras de explorar y de usar los diversos materiales artísticos, lo cual posibilita la expresión de manifestaciones relacionadas con la socio afectividad en los infantes.

Queremos resaltar que nuestras intervenciones realizadas están ligadas a las temáticas que las docentes titulares proyectan en sus planeaciones, para que de esta manera se genere un trabajo conjunto y coherente, articulando lo que se plantea en el centro educativo con lo que proponemos las docentes en formación.

Vale la pena aclarar que como se ha mencionado a lo largo de este escrito la expresión plástica posibilita el desarrollo de las demás

Capítulo II Mesa Uno. Prácticas Situadas de la Educación Artística

dimensiones de los niños y de las niñas. Sin embargo, al delimitar el problema investigativo las docentes en formación nos hemos centrado de manera específica en el desarrollo socio-afectivo y en su relación con la expresión plástica, sin perder de vista al niño y a la niña desde su globalidad como seres integrales.

Según Lowenfeld y Brittain (1980) el desarrollo social se basa en las oportunidades que tienen los infantes al llevar a cabo una verdadera interacción social con sus pares en las actividades artísticas. De esta manera entendemos que las experiencias artísticas sirven para promover el desarrollo social mediante la participación y la cooperación. De igual manera posibilitan el sentido de identidad de los niños y de las niñas por medio de sus experiencias autónomas y con las experiencias de otros.

La participación se ve reflejada en los educandos cuando ellos exploran y comparten el material, eligen los colores de éstos, dialogan, demuestran determinadas actitudes, proponen, toman decisiones, resuelven conflictos entre ellos, distribuyen el material, expresan intereses colectivos y llegan a un acuerdo; como por ejemplo sobre el tamaño u orientación de la composición plástica.

Revisando nuestros diarios de campo evidenciamos experiencias de expresión plástica en las aulas especializadas de teatro, literatura y música. Las maestras de dichas aulas incorporan en las actividades la expresión plástica, teniendo en cuenta los diferentes materiales de los cuales disponen. Éstos son elementos importantes a través de los cuales los niños y las niñas toman la decisión de satisfacer sus deseos en el momento en que la maestra desarrolla la actividad en el aula.

Conclusiones

¿Será los maestros en formación podemos posibilitar experiencias nuevas de expresión plástica a los infantes?

La Expresión Plástica con Sentido y Significado en Mafalda desde las Experiencias y Exploraciones en los Espacios Habitados

Los infantes tienen derecho a experiencias diferentes a las que viven a diario

Finalmente, queremos recordarles que los infantes deben tener derecho a experiencias diferentes de las que viven a diario. Por eso nosotros como maestros en formación debemos innovar en las intervenciones pedagógicas que planteemos y ejecutemos con los niños y las niñas, entorno a la expresión plástica. ¡Por favor recordemos! No nos debemos quedar tan solo en la realización de manualidades sin un sentido ni significado específicos las cuales parten de una guía de trabajo, es decir de un modelo establecido. Sino que más bien debemos tener en cuenta las elaboraciones plásticas propias de los infantes como lo vivimos en nuestra experiencia en Mafalda en donde observamos que dichas producciones plásticas son auténticas e innovadoras.

Igualmente es necesario fomentar la exploración de los objetos y recursos disponibles para entablar esas interacciones desde lo individual (con uno mismo) hasta lo colectivo (con el contexto). Comprendiendo el arte plástica desde una perspectiva de valor en sí misma con un sentido liberador y placentero, lo cual se contrapone al arte plástica como instrumento o medio utilitario. De esta manera el arte en la primera infancia se convierte en fundamento de las experiencias de los niños y niñas en la construcción de su identidad y desarrollo integral.


Además creemos relevante mencionar que el desarrollo socio-afectivo es un aspecto fundamental en las experiencias que tienen los niños y las niñas a través de la expresión plástica. Ésta les permite socializar con el entorno y también expresar sus sentimientos y emociones, con sentido y con significado propios en las elaboraciones y representaciones únicas que ellos realizan.

Referencias bibliográficas


Cardenas, A y Gomez C (2014) Ministerio de Educación Nacional. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento No. 21 El arte en educación inicial. ISBN 167319.

Lowenfeld V. Brittain L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Argentina. Biblioteca de Cultura Pedagógica: Editorial Kapelusz S. A

Spravkin, M. (1997) *Educación plástica en la escuela un lenguaje de acción*. Buenos Aires: Argentina, Ediciones novedades educativas.




Capítulo III
Mesa Dos
La Interacción de las Prácticas de Arte
con Otras Formas Simbólicas



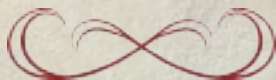

Contenido

Estrategias del Arte, para un Laboratorio de Creación sobre lo Próximo	481
“Gromelio”: Un Art Toy como Práctica de Sostenibilidad.	495
Mirar y Encontrarnos: Cómo un Espacio es el Inicio de un Viaje a la Memoria.	517
El Teatro para Bebés y la Pedagogía de la Situación: de la Mediación a la Recepción	539
Más allá de lo que Ocultan las Sombras Análisis de lo Sinistro y su Relación con el Cómic	555
Bailar la Vida Real: Danza y Desarrollo Humano.	571
Representación Visual de la Mujer Negra en la Comisión Coreográfica de Colombia (1850-1859) Progreso y Catástrofe	585
De la Galería a la Escuela: Alternativas Pedagógicas para la Comprensión de Nuevas Expresiones.	611
Fortalecimiento de la Lectoesctura desde los Lenguajes Expresivos en Niños y Niñas de 6 Años.	641
Experiencias de Reconocimeinto en los Recorridos Artísticos de personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.	671
Danza, el Valor de la Memoria del Cuerpo en Resistencia	693
Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos, para una Nueva Educación Artística.	707
Hablemos del Desarrollo Soci-afectivos desde el Arte	727
Impulsos Creativos: La Producción de la Obra de Arte Referencial	741
Arte Infantil	757

El Giro de lo Grotesco los Cuerpos Deformes en el Cine	765
Tesoros Compartidos Instalación de Cosas Poéticas	777
Pensamiento Espacial a través del Análisis del Trabajo Mecánico de Theo Jansen	795
El Sentdo Sibólico del Cuerpo en la Obra de Arte	809



**Estrategias del Arte, para un Laboratorio
de Creación Sobre lo Próximo**



Leidy Yohanna
Albarracín Camacho
Colombia

Biografía

Leidy Yohanna Albarracin Camacho. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en artes plásticas, con estudios de maestría en estética e historia del arte, ha trabajado en proyectos y prácticas artísticas dirigidas a diferentes comunidades, actualmente se desempeña como docente en la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, acompañando procesos en el área de teoría crítica.

Estrategias del Arte,
para un Laboratorio de Creación sobre lo Próximo
**Estrategias del Arte,
para un Laboratorio de Creación
sobre lo Próximo.**

Autora: Leidy Yohanna Albarracin Camacho

Email: lyac97@gmail.com

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja.
Colombia

Resumen

La presente propuesta es una reflexión acerca de la posibilidad que pueden generar las prácticas artísticas, como gesto para un arte que permite constituir vínculos y mirar lo próximo como potencia creativa, donde es posible que converjan diversas miradas y experiencias en pos de un laboratorio para la producción de experiencias sensibles.

La estrategia aquí presentada, es fruto de encuentros realizados con diferentes grupos de personas: estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, estudiantes de la Fundación Pedagógica Rayuela, también ha hecho parte de proyectos personales que se traerán a colación.

Así, la práctica artística se plantea como una estrategia que se constituye a partir del encuentro y se divide en tres momentos, en una primera instancia *Los Lugares* en un sentido afectivo, es decir el lugar que se habita, en un segundo momento *Las Cosas*, aquellas que encarnan un fragmento de historia de experiencia y por último, *Los Acontecimientos* que permiten una comprensión del contexto en tanto acontece y es acontecido.

La comprensión y reflexión de estos tres factores, ha permitido un ejercicio de observación e identificación de aspectos que han configurado una manera de producir el gesto artístico, como potencia para un arte que permite generar vínculos, donde el encuentro y los procesos específicos allí vividos, son lo vital de esta intención.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Introducción

El año 1992 el artista afro-estadounidense Fred Wilson elabora una peculiar intervención en la Maryland Historical Society, denominada “Mining the Museum”.

“Minando el museo, es una exposición elaborada por el artista Fred Wilson. Fue invitado por el museo contemporáneo de Baltimore, para crear una exposición utilizando los archivos y recursos de la sociedad histórica de Maryland. La exposición organizada por la curadora Lisa Corrin, se instaló en el museo de la sociedad en octubre de 1992. Wilson fue el responsable de todos los aspectos de la exposición incluyendo la disposición de las obras, el etiquetado, colores de la pared, gráficos, proyecciones de películas y grabaciones de audio”.¹

Es importante señalar que cuando el artista acudió al espacio, encontró cierto orden, pues a pesar de la gran cantidad de objetos que poseía el sociedad, claramente la manera como estaban organizados obedecían a un modo particular de mirar la historia, la de las elites blancas, quienes a la vez contaban a su manera la historia de los esclavos. En el orden de los objetos, las cosas de los blancos aparecen separadas de las de los negros, como si una cosa no tuviera nada que ver con la otra.

Cada objeto es nombrado con eufemismos, ejemplo, la pintura “Annapolis, Maryland en 1750 o la visita de mi Señora. Óleo sobre lienzo de Frank Blackwell Mayer. Pintura de género que muestra los miembros de la familia Calvert visitar la casa de Annapolis de Charles Carroll. Tres sirvientes y caballos son vistos.”² Este tipo de elementos es con lo que se encuentra Wilson, los sucesos allí narrados aparecen sesgados, contados de forma secuencial, y como si todo ya hubiera pasado.

Wilson propone un nuevo orden que parte del análisis histórico y del contexto en el que se legitima una manera de ver ciertos sucesos,

Estrategias del Arte, para un Laboratorio de Creación sobre lo Próximo

así genero una práctica artística que permite a los espectadores que visitan el museo encontrar y hacer evidente la multiplicidad de voces que constituyen el relato histórico, para este caso una mirada más justa y menos incoherente.

Esta estrategia, así como la producida por muchos otros artistas, permite mirar el gesto artístico como una posibilidad para la creación, que permitan desestabilizar verdades y discursos naturalizados a nivel social.

Así, cuando se trata del encuentro con el “otro” entorno a la pregunta por el arte y sus procesos de producción, es importante la comprensión de estrategias artísticas que permitan abordar problemáticas como posibilidad de creación.

Siguiendo este camino es significativo señalar que la propuesta parte de una postura crítica³ que intenta desestabilizar y analizar discursos legitimados por un orden establecido. En este sentido el trabajo es una reflexión sobre la estrategia artística desarrollada con el fin de producir espacios de encuentro para la creación con estudiantes y otros tipos de población.

La estrategia

Como se dijo anteriormente, una parte importante del encuentro tiene que ver con potenciar una postura crítica en tanto posibilidad que se constituye como una fuerza que permite acercarse a lo cotidiano y al análisis de contextos específicos, que en este caso se abordará a partir de tres aspectos, los lugares, las cosas y los acontecimientos.

La reflexión de dichos elementos es la que constituye la estrategia de creación dada en Prácticas como la realizada por los estudiantes de Licenciatura en artes plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en una asignatura denominada instalaciones, también se abordará una propuesta llamada memorias

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

de Lonchera y por último una práctica artística llevada a cabo en la Fundación pedagógica Rayuela de Tunja, estos son ejemplos que permiten dar cuenta de lo que se produjo a partir de la estrategia.

Los lugares

El primer factor que se propuso para remitirse a la estrategia tenía que ver con una manera de comprender el espacio que permitiera abordar en toda su complejidad, para tal efecto la propuesta se basa en el planteamiento de Leonor Arfuch quien afirma que:

“el espacio es producto de interrelaciones, se constituye a través de interacciones desde lo inmenso de lo global hasta lo íntimo de la intimidad. El espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, es la esfera en la que coexisten distintas trayectorias, la que hace posible la existencia de más de una voz. Así el espacio es producto de las “relaciones”, relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre está en proceso de formación de devenir, nunca acabado, nunca cerrado”. (2005. pág. 105).

En este sentido se entiende el espacio en el orden del habitar, es aquello que se construye en la proximidad y en el afecto. Bajo esta perspectiva es importante realizar el ejercicio de acercarse al lugar donde se va a producir la práctica artística es decir, intentar leerlo con todos los sentidos, observarlo, mirar sus recurrencias, las relaciones que se tejen e identificar los posibles elementos que lo constituyen como un lugar y contexto único. En la asignatura instalaciones⁴ se realizó la acción tomando en cuenta dos ejercicios, el primero consistía en la descripción y observación del espacio, dando lugar a un ejercicio de escritura descriptivo, sobre lo que se veía, escuchaba e incluso sobre la manera como huele el lugar, dentro de este mismo ejercicio se identificaron las cosas recurrentes y acciones que constantemente se encontraban en las dinámicas propias del espacio, para esta oportunidad se realizó en la plaza de Bolívar de Tunja, en el pasaje de Vargas y en las instalaciones de la

Estrategias del Arte, para un Laboratorio de Creación sobre lo Próximo

UPTC, dentro de las cosas que se identificaron, están la inmediatez, la distracción, la indiferencia, objetos recurrentes como, las vitrinas, aparatos electrónicos entre otros.

Este ejercicio creo una relación de atención al espacio y sus lógicas, haciendo posible una suerte de cronotopías, Arfuch borda el concepto de cronotopías como “una especie de punto nodal de la trama, tiene dimensión configurativa, por cuanto inviste de sentido-y afecto-a acciones y personajes, que asumirán por ello mismo una cierta cualidad. En el opera tanto el presente de la narración-su actualización en un relato, verbal, visual, audiovisual-como carga valorativa que conlleva por historia y tradición” (2005) se puede decir que esta definición invita a pensar las relaciones existentes entre espacio, tiempo y afecto, indispensable para comprender un contexto específico y su principio constitutivo.

En un segundo momento el análisis del lugar y lo que de él se identificó, hay un proceso de apropiación y de interpretación de lógicas y configuraciones, que van a ser los insumos para la creación en este caso de instalaciones y practicas colaborativas.

Las cosas

Así al sumergirse en el proceso de creación cada participante pensó en cierto tipo de objetos propios de los lugares analizados, estos objetos encarnan una historia, unos relatos y múltiples experiencias.

En ese sentido es importante señalar que dentro de este proceso se ha realizado una distinción entre lo que significa “los objetos” y “las cosas”. Los objetos para esta oportunidad están en el orden de lo instrumental, las cosas encarnan la experiencia, la historia, el afecto y la cercanía de alguien, esto lo hace importante para una persona en particular.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

En cuanto a las cosas de la sociedad, se puede decir desde Heidegger, que tratar de la 'técnica' desde la perspectiva de la técnica moderna del hombre occidental la "Techne", la que estaría bajo una lógica instrumental donde domina una estructura de emplazamiento, que sería una suerte de peligro para el *ser* humano, pues este no es libre bajo tal configuración, ya que encubre su desocultar poético, es decir la potencia creadora que yace en sí.

Sin embargo referente a dicho peligro, Heidegger dice que de una forma tácita la estructura de emplazamiento contiene la salvación, ya que allí se encuentran las fisuras que permitirían desocultar el camino que llevaría de nuevo al hombre a reflexionar sobre su manera de pensar, de actuar y vivir, es decir traer ante sí su ser.

Así, un ejemplo de lo planteado por Heidegger puede ser las relaciones que configuramos los seres humanos en correspondencia a las cosas cotidianas, estas traen consigo una carga compleja establecida desde una manera particular de pensar y sentir.

Un objeto creado para la distracción cotidiana como la televisión, desde una lectura obvia sería un detonante de divertimento, sin embargo si nos adentramos a una reflexión más profunda o a un "desocultar" en palabras de Heidegger, nos encontraremos con las configuraciones intangibles, eso oculto que suele llevar consigo para este caso ideologías, sesgos, y muchas veces formas dominantes de constituir un público bajo intereses particulares, desocultar la esencia del uso de este aparato, sería traer ante sí aquello que queda entre líneas.

Sin embargo es importante señalar que en el ejercicio de encuentro y dialogo con los estudiantes, se pudo encontrar que muchas de las cosas que se han naturalizado a nivel social, son tan obvias y tan visibles que pasan desapercibidas.

En ese orden de ideas es importante que el ejercicio práctico permitiera desestabilizar y desnaturalizar discursos legitimados que

Estrategias del Arte, para un Laboratorio de Creación sobre lo Próximo

se pueden encontrar al transitar la calle, ejemplo de esto se ve reflejado en el ejercicio de ciudad oculta realizada por estudiantes de Rayuela, en este proceso se pudieron encontrar, la ciudad errante (un lugar para el caminante distraído), la ciudad de las marcas (múltiples espacios para el consumo)⁵.

Dentro de este mismo espacio para el encuentro se realizó un ejercicio con las cosas más antiguas que cada uno tuviera, el gesto artístico consistía en reconstruir la historia del objeto y crear un cortometraje a partir de esa serie de micro-relatos.

Los acontecimientos

Bajo esa perspectiva las historias particulares toman sentido y permiten mirar desde varios puntos de vista algo que sucedió o que sucede. Es en el encuentro con el otro en un sentido pedagógico, que estas historias toman sentido y se tornan acontecimiento a nivel colectivo.

Así para hablar del acontecer es importante hacer una salvedad, ya que si bien es cierto que existe una tradición histórica universalizante, que en efecto es sesgada, no se puede desconocer que hay otra parte de la historia que no se cuenta y no se ha contado. Para abordar esta problemática la estrategia se basa en el planteamiento de Susan Buck-Mors quien presenta un método anclado a la perspectiva histórica de Benjamin en la que se proponen imágenes dialécticas como "constelaciones críticas de pasado y presente, que están en el centro de la pedagogía materialista y que generan un rompimiento en el aparato histórico-literario burgués"⁶, lo que permite desarticular una tradición histórica de continuidad y da paso a una tradición histórica de la discontinuidad, así en la imagen dialéctica el pasado se une al presente en una constelación.

La experiencia tiene una incidencia fundamental en la manera como se constituye la realidad, es por la experiencia que las ilusiones colectivas lo son, pero también es por la experiencia que puede existir

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

un despertar del sueño, la experiencia es el acontecer cargado de sentido, que se puede aprehender por la memoria y está atravesado por una tradición histórica.

Así el concepto de experiencia para Benjamin debe comprenderse como, un indagar, investigar, llegar a conocer, es decir, el corazón de la experiencia es en sí el sentido propio del acontecer, de lo contingente.

Según Thomas Weber en Benjamin “tanto para la historia individual como para la social, la experiencia es punto de referencia ineludible para la transformación y, al mismo tiempo, fuerza para la persistencia” (pág. 480). Esto muestra que para Benjamin la experiencia es fruto del trabajo, ya que es potencialmente transformadora de la realidad y la experiencia histórica.

Lo anterior pone de manifiesto que la imagen dialéctica, implica en este sentido experiencia, y que en lo experiencial se tejen relaciones en los espacios y las cosas, en “Memorias de Lonchera” se tomaron en cuenta relatos o micro-historias de infancia alrededor de la lonchera, esta propuesta centro su interés en este objeto por ser un contenedor físico y simbólico de memorias particulares en la construcción personal y colectiva de diferentes generaciones en la ciudad; siendo “llevar lonchera” una práctica urbana más que rural, en la que se transporta una parte de casa a la escuela.

Estas micro-historias están dispuesta a través de capas de relatos en un *discontinuum* donde la imagen y las narraciones, por una parte, no siguen una linealidad, tampoco una jerarquización sino que atraviesan aleatoriamente la temporalidad y espacialidad de su emergencia; y por la otra, al estar inscritas en lo cotidiano son actos creativos productores de construcciones alternativas de identidades (singulares y colectivas) fuera de los discursos hegemónicos totalizantes de la cultura y la historia de un lugar⁷.

Conclusiones

En este proceso de encuentro que aborda la pregunta por el arte, es importante la participación y experiencias de todas y todos.

Las estrategias artísticas permiten mirar lo próximo como una potencia creadora, donde se puede leer y reflexionar sobre un contexto en particular el resultado son los insumos para el laboratorio de creación.

Comprender los procesos y estrategias artísticas de diferentes artistas que son críticos con un contexto específico, permite potenciar un sentido crítico frente a la realidad.

La reflexión filosófica de los lugares, las cosas y los acontecimientos, han permitido generar una estrategia para la práctica artística, como una posibilidad para el gesto artístico y el encuentro en un sentido pedagógico.

Notas

- ¹ Jean Stein, registra la intervención Mining the Museum Author(s): Fred Wilson and Howard Halle Source: Grand Street, No. 44 (1993), pp. 151-172 Published by: Jean Stein Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/25007622>. ([texto](#))
- ² Página oficial de la Maryland Historical Society, colección de pinturas. <http://www.mdhs.org/digitalimage/annapolis-maryland-1750-or-my-ladys-visit> ([texto](#))
- ³ Axel Honeth. "Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica" ([texto](#))
- ⁴ Los procesos de creación en esta asignatura tienen un fuerte componente estético, que permite abordar y generar estrategias para la intervención de espacios y para la elaboración de prácticas colaborativas ([texto](#))
- ⁵ Ciudad oculta, es un trabajo realizado en la Fundación Pedagógica Rayuela como parte de una apuesta colectiva para un laboratorio de creación desde dos áreas filosofía y artes. ([texto](#))
- ⁶ Esta perspectiva histórica planteada por Buck-Morss cuando analiza la propuesta histórica de Walter Benjamin, permite pensar la historia en un discontinuum, donde el pasado perisite en el presente. Buck-Morss, Susan (2001). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. España. Graficas Rógar. ([texto](#))
- ⁷ Memorias Bogotanas de Lonchera, fue un proyecto realizado en colectivo, como una propuesta curatorial. <http://loncherabogotana.blogspot.com/> ([texto](#))

Estrategias del Arte,
para un Laboratorio de Creación sobre lo Próximo
Bibliografía

Archuf, Leonor. (2005) pensar este tiempo, Espacios afectos, pertenencias Paidós, Buenos Aires.

Benjamin Andrew, (2004) "*Benjamin's Modernity*", en *The Cambridge Companion to Walter Benjamin*, Londres, Cambridge University Press.

Heidegger, Martin. (1996). *El Origen de la Obra de Arte*, alianza editorial, Madrid.

Heidegger, Martin. (1994). *Construir Habitar Pensar*, en conferencias y artículos, ediciones del serbal, Barcelona.

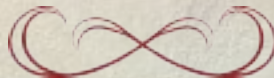
Axel Honeth. (2009). "Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica". Capelladez: Katz editores.

Buck-Morss, Susan (2001). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. España. Graficas Rógar.

Opitz Michael y Erdmut Wizisla. (2014). *Conceptos de Walter Benjamin*. Las cuarenta. Buenos Aires.



**“Gromelio”:
Un Art Toy como Práctica de Sostenibilidad.**



John
Nomesqui
Colombia

Biografía

John Nomesqui. Maestro en artes plásticas de la universidad Nacional de Colombia. Especializado en Docencia Universitaria. Universidad Libre de Colombia. En 2008 realiza su primera exposición individual con la obra ecológica “por favor pise el césped” (Galería Santa fe) con apoyo del Instituto Distrital de las Artes. Seguidamente en 2009 viaja a la ciudad de Leticia, Amazonas a realizar el proyecto de investigación creación El tejido: vestidos de pensamiento con apoyo del programa distrital de estímulos a la creación y la investigación del Ministerio de Cultura de Colombia. Su obra refleja interés por la relación entre arte, diseño, sostenibilidad; arte, educación y medio ambiente temas que ha logrado entretener como investigación en su práctica profesional, artística y docente.

“Gromelio”: Un Art toy como Práctica de Sostenibilidad.

John Nomesqui

enverdecrear@gmail.com

Maestro en Artes plásticas

(Universidad Nacional de Colombia).

Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Libre)

Universidad Libre de Colombia. sede Bosque Popular.

Docente adscrito al Colegio de la Universidad Libre.

Docente de artes plásticas

Colombia

Resumen

Cómo vivenciar en la vida cotidiana el concepto sostenibilidad? Es la inquietud que se propone y sobre la cual reflexiona el presente texto. Para el desarrollo de la pregunta se toma la práctica artística profesional contemporánea en torno a la relación arte y sostenibilidad. Para ello como resultado de la investigación artística en torno al ejercicio de reciclar, reutilizar y transformar se presenta un objeto escultórico, dentro de la tendencia *art toy*, que progresivamente se inscribe en la tendencia *arte sostenible*. Esta experiencia artística se plantea como enfoque sostenible al interior de la educación artística.

Palabras clave: Arte, sostenibilidad, pedagogía.

Introducción

El concepto más conocido sobre sostenibilidad prioriza la vida por encima del desarrollo económico y garantiza a la humanidad satisfacer sus necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Es relevante en el nuevo paradigma señalar la dimensión estética tanto de los nacidos como de los no nacidos a la luz del concepto sostenibilidad; es en y por ellos que se puede evaluar el alcance y también las limitaciones en la implementación de este concepto. En el texto se analiza el concepto sostenibilidad

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

teniendo como contexto el movimiento de arte contemporáneo: arte sustentable. Se presenta un objeto artístico avenido de la experiencia e indagación estética y pedagógica del autor en torno a cómo satisfacer una necesidad de producción de sentido, tanto individual como con contenido sostenible.

Arte y sostenibilidad

El concepto sostenibilidad constituye una construcción intelectual contemporánea que cuestiona al ser humano y su relación con la naturaleza. Profundamente interpela al ser humano respecto a cómo habita el lugar donde sucede la vida: la biosfera. Ese cómo está determinado por la concepción que se tiene del lugar, de la vida, de las relaciones. El paradigma que se observa como predominante, puede decirse, es el modelo de desarrollo económico; éste es el que rige las dinámicas de la contemporaneidad, la cotidianidad, en las cuales se ha generado un afán individualista de la persona por obtener mayores ingresos, mayores bienes, mayor visibilidad; y, con él, sobreviene un olvido y un descuido del entorno que lo sustenta como cuerpo biológico para vivir.

El concepto más difundido es el incorporado al Informe Bruntland, convenido en el año 1987 por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (World Commission on Environment and Development) de la ONU. Allí se plantea que “el desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Bermejo. s.f. p. 16). Dado que la idea de desarrollo o progreso de una comunidad humana motiva su actuar, se requiere un análisis desde otro enfoque: la humanidad contemporánea habita una nueva biosfera artificial y su interacción con ésta es cada vez más mediada por la tecnología.

Frente al enfoque predominante, que se fundamenta en el ser humano como dominador de la naturaleza, de los recursos naturales, existe la posibilidad de un nuevo enfoque o ideal de

desarrollo y progreso que cobija la conciencia, la ética y la estética. Sin embargo “para que estas visiones se generalicen, posiblemente la idea de progreso necesite nutrirse hoy de visiones artísticas, a fin de constituirse en un motor radical de cambio” (Novo, 2002. p. 25).

En todo caso, el concepto de sostenibilidad insta una perspectiva ética que plantea el deber ser, involucra al ser desde una dimensión integral; involucra, por tanto, la dimensión estética. Desde un nuevo enfoque el progreso establece una nueva cultura, comienza a comprenderse en diferentes lugares del planeta que es preciso y posible vivir más simplemente para que otros simplemente puedan vivir.

En primer lugar, se toman en cuenta los antecedentes en el campo del arte realizado con basura, entre los cuales destaca el movimiento artístico denominado *Arte Povera* -a finales de la década de 1960-; el término *Povera* viene restringido por el uso habitual de materiales humildes y pobres, generalmente no industriales, o por las escasas informaciones que estos aportan (Marchán, 1990. p. 211). En ese sentido utiliza la basura para configurar las obras de arte como una respuesta alternativa a la sociedad de consumo. El movimiento *Povera* trató de restablecer las relaciones arte-vida mediante un proceso de desculturización de la imagen, buscando reinstaurar la unidad del hombre más allá del sistema *consumístico* y tecnológico (*ibíd.*).

Posteriormente, se desarrolla un movimiento denominado *Land Art*, iniciado a partir de los años 60, el cual es un corolario de arte *povera* y arte *ecológico* (Marchán, 1990. p. 216); se caracteriza porque las obras designadas bajo su término abandonan el marco del estudio, de la galería, etc., y son llevadas a cabo en un contexto natural: espacios rurales, montañas, bosques y mar, entre otros.

En estos dos movimientos lo ecológico descubre relevancia en el arte. En ellos se da un lugar para hablar, entre otros temas, de lo

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

ambiental y de la contaminación que a la postre determinó el contexto para que se propiciaran nuevos movimientos contemporáneos con enfoque ambiental y sostenible: arte ecológico, arte ambiental, arte visionario y arte sustentable. Para estas expresiones artísticas la problemática y preocupación por el medio ambiente se asienta como primordial.

El arte aquí no plantea soluciones en términos del control de los agentes que contaminan el ambiente; su aporte fundamental es el de permitir el análisis y la reflexión sobre la realidad y, más aún, la reflexión sobre el comportamiento de la sociedad y de los individuos ante dicha situación; en muchos casos, contribuye a la formación de una sensibilidad moral.

La conexión entre arte y medio ambiente, ecología y sostenibilidad la ha abordado, de manera explícita, un movimiento artístico contemporáneo denominado *arte sostenible*. Este movimiento ve en el concepto de *desarrollo sostenible* un nuevo paradigma filosófico-holístico. Va más allá del uso de la naturaleza como materia para la creación o instalación de la obra de arte (planteamiento del Land art); este movimiento de arte sostenible involucra indagaciones en torno a la economía, problemáticas sociales, ambientales y políticas.

“Gromelio”.

Práctica de sostenibilidad desde un art toy

En mi propuesta artística se puede notar una constante: la exploración temática directa, cercana, manual, de las posibilidades de apropiación y transformación de diversos materiales. Por lo general, mi proceso creativo parte del interés en objetos puntuales que llaman la atención por su materialidad, de ese primer interés resultan experimentaciones desde lo escultórico, desde lo fotográfico y desde el dibujo, que concretan en una propuesta plástica¹ Al analizar en conjunto obras anteriores, resalta el hecho de que los objetos o materiales con los que trabajo comparten una característica en común: son reutilizados. Sean estos

“Gromelio”: Un Art toy como Práctica de Sostenibilidad

provenientes de la naturaleza –los kikuyos de pasto– o de la industria –las cajas de TetraBrick y el papel de revistas–. En general, siempre trabajo, como parte central de mi materia prima, con objetos que han cumplido otras funciones antes de convertirse en objetos de exploración y creación plástica. Sobre este tipo de materiales opero variaciones que implican su transformación por efectos de la imaginación.

¿Qué ha motivado la elección reiterada de elementos reutilizados como material para la creación? ¿A qué reflexiones ha conducido el proceso artístico con el material reutilizado? Ahora se describe un proyecto que da cuenta de la conformación de una propuesta estética que indaga sobre la sostenibilidad en el arte:

El Gromelio² es la propuesta de una figura que tiene forma de perro, el cual se apoya sobre sus cuatro patas y permanece con la boca abierta en actitud de ladrido constante. El perro entra en la categoría del art toy: juguete de diseñador o de artista; surgió durante la exploración de la transformación escultórica de las cajas de TetraBrick de jugo de 200 ml. El hallazgo de la figura de perro formada con las cajas se relacionó con el estudio de los alebrijes: objetos del arte popular mexicano que emergieron de lo más profundo de la experiencia onírica de Pedro Linares (1906-1992). Para éste, fue tras el sueño que en forma cuasimonstruosa aparecieron como expresión de formas ancestrales. Linares, artesano de piñatas en la Ciudad de Oaxaca, los plasmó tras horas de sueño, acaso catatónico, y de haber sido dado por muerto. Tras su “resurrección” se dedicó a elaborar las criaturas vistas en el sueño.

En el proceso de transformación de la caja de TetraBrick en Gromelios se los cubrió con papel maché, se los pintó con arabescos que se basaron en las figuras del arte textil indígena (rombos, círculos, cuadrados, franjas, etc.). Luego sobrevino la serie de *Gromelios custom*³ primero cubiertos con stickers (pegatinas)

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

y luego con hojillas de oro. Aquí se descubre la basura como un “nuevo dorado”. *Gromelios Dorados*⁴ recuerdan las figuras que se encuentran en el Museo del Oro de Bogotá, en donde hay una evidencia palpable de la riqueza tanto cultural como material que existió sobre el suelo colombiano. ¿Cuáles son los recursos con los que contamos en la actualidad? Hoy día las fuentes de recursos naturales como el agua, el petróleo y el oro, están bajo custodia, incluso son motivo de disputa entre los poderes del mundo, en procura de su privatización.

El Gromelio como Nuevo Dorado⁵, como arte sostenible designa otro modo que ser, a saber, lo ignorado, lo caído en el olvido, lo desechado. ¿Dónde hay otras formas de riqueza y cómo convertirlas en patrimonio compartido? Este es el punto de partida para internarse en la búsqueda de lo que ofrecen tanto la categoría medioambiente como sostenibilidad. Desde luego, desechar es una acción llevada a cabo a partir de una valoración. Tejidos, tasas, botellas, llantas, infinidad de instrumentos todos provenientes de las entrañas de la tierra, de su “sangre”: el petróleo. Éste, a su vez, “combustible fósil” sedimentado por el transcurrir de tiempos inmemoriales; ahora vuelto superficie, producción, producto, mercado y, al cabo, basura.

En resumidas cuentas, se re-semantiza o vuelve a dar un nuevo sentido a lo que aparece aquí y ahora como desecho, como resto. Se trata, por tanto, de encontrar y de llevar a cabo una línea de fuga frente al *status quo*, de resistirse al primado de los valores de cambio para los cuales no existe más que el contable en dinero; y, por tanto, de abrirse al sentido radical de ser que puede volver a ser puesto en movimiento como vida que una y otra vez se renueva, se afirma, se proyecta.

El proyecto *Gromelio* ha tenido cabida en la educación básica y media. En el contexto educativo he planteado el art toy como dispositivo objetual didáctico cuyo análisis permita problematizar en los estudiantes la estética contemporánea y los comportamientos

de consumo. Esta experiencia ha permitido que los estudiantes se reconozcan como individuos que consumen y a la vez que su consumo incide en el ambiente.

El Gromelio en la escuela⁶

La educación artística con un enfoque sostenible

Es un hecho que las instituciones educativas involucran la idea sostenibilidad. Para ello se implementa la Educación Ambiental en las instituciones, sólo que como suele suceder en la educación, ésta se analiza como un tema o área separada de las demás. Es común encontrar en el currículo que estructuran las diferentes área del saber límites que parcelan el conocimiento. Respecto al abordaje del medio ambiente en el ámbito educativo, sucede que el reciclaje se toma como estrategia didáctica, lo que implica un modo más de producir. Por lo general, como suele suceder, se obtienen objetos que una vez evaluados en la institución se olvidan, se desechan, lo que contrarresta el desarrollo de una cultura medio ambiental y sostenible. La causa quizá se establece en que aún se posee una noción de “mal gusto” frente a los materiales que se desechan. El reciclaje no se plantea desde una perspectiva estética, en términos que posibilite la transformación del material de desecho en nuevos objetos que reflejen en su proceso de concepción y elaboración un estudio de diseño.

A mi modo de ver, la docencia de las artes plásticas comporta una valiosa oportunidad para compartir con estudiantes los resultados de la experimentación artística profesional en torno al arte y sus implicaciones en la cultura. ¿Qué pasaría si se establece un vínculo explícito entre Arte, sostenibilidad y pedagogía? ¿Qué pasaría si la educación artística en la escuela se aborda desde un enfoque de sostenibilidad? Estas preguntas han tenido eco en el currículo de la asignatura de artes plásticas⁷ que imparto como docente. Lo cual posibilita una línea de investigación pedagógica en torno al enfoque de la enseñanza de las artes plásticas en el momento actual. A través de las artes plásticas no sólo es posible incitar al estudiante

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

a que exprese su sensibilidad, imaginación y creatividad, también es posible incitarle a que cuestione y problematice los paradigmas culturales, económicos y educativos que configuran su ser integral ético y estético. Si bien el concepto sostenibilidad menciona por sobre todo un componente ético apunta también hacia la dimensión estética de los individuos como seres integrales, ésta es la que posiblemente se pueda abordar desde la educación artística con un componente medioambiental y de sostenibilidad. ¿Qué mejor lugar que el ámbito de la educación artística para interpelar a los individuos frente a su proceso creativo como consumidores y productores?

En la escuela, el proceso creativo implica que el estudiante adquiera materiales para elaborar sus trabajos de arte. Llama la atención que una vez evaluados y/o calificados, en la mayoría de casos, esos trabajos son desechados u olvidados sin importar el impacto que estos puedan tener en el ambiente. Esa situación lleva a pensar en el concepto sostenibilidad en relación con la práctica de las artes plásticas en la escuela. Por tanto preguntas a tener en cuenta en torno al arte y la sostenibilidad son: ¿Cómo vivenciar en la escuela el concepto sostenibilidad para el desarrollo de una conciencia ambiental en los estudiantes? ¿Cómo responderían los estudiantes si se les plantea la idea de utilizar material reciclado para la elaboración de sus piezas artísticas resultantes del proceso creativo? ¿Es posible llegar al punto en que los estudiantes reciclen y transformen los envases resultantes de su propio consumo para elaborar diversos objetos artísticos y/o funcionales? ¿Cómo establecer el reciclaje artístico como paradigma de sostenibilidad en la escuela?

Conclusiones

La sostenibilidad es un concepto ampliado que incluso sobrepasa al de Desarrollo sostenible. La sustentabilidad hace énfasis en algo que es primordial, es en la relación que debería tener la economía, la cultura, la educación, el consumismo de la sociedad y su impacto en el medio ambiente. Por tanto su abordaje desde una dimensión

“Gromelio”: Un Art toy como Práctica de Sostenibilidad

holística en el que tenga cabida la dimensión estética permite establecer el encuentro entre ciencia y arte, como posibilidad de interdisciplinariedad.

La investigación al interior del proceso profesional artístico que involucre la indagación en torno a la sostenibilidad, el medio ambiente, el consumo responsable, procesos de reciclaje y reutilización permite establecer un fundamento experiencial técnico y conceptual para la práctica de la sostenibilidad. Es esta experiencia artística un insumo valioso que en el ámbito de la educación a todo nivel permitiría ocasionar una verdadera complementariedad entre el ser humano y la naturaleza, como acción que permita el ejercicio responsable de la conciencia.

Notas

¹ Johnnomesqui.blogspot.com ([texto](#))

² [Anexo 1 y 2](#)

³ [Anexo 3](#)

⁴ [Anexo 4](#)

⁵ [Anexo 5](#)

⁶ [Anexo 6](#)

⁷ [Anexo 7](#). Mascara a partir del reciclaje y transformación de una botella plástica. Estudiante de grado 6°. Asignatura de artes plásticas. Colegio de la Universidad Libre. (2015)

Referencias bibliográficas

Bermejo, R. (s.f.). Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis. Recuperado de http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/315/Sostenibilidad_DHL.pdf?1399365095

Macedo, B. (2005). El concepto de sostenibilidad. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162177S.pdf>

Marchán, S. (1997). Del arte objetual al arte de concepto. Madrid: Ediciones Akal.

Novo, M. (2002). Ciencia, arte y medio ambiente. Madrid: Mundi-Prensa

Anexos



Anexo 1

Anexo 2 página 509

"Gromelio": Un Art toy como Práctica de Sostenibilidad

Anexos



Anexo 2

[texto](#)

Anexos



[texto](#)

Anexo 3

"Gromelio": Un Art toy como Práctica de Sostenibilidad

Anexos



Anexo 4

[texto](#)

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Anexos



[\(texto\)](#)

Anexo 5

"Gromelio": Un Art toy como Práctica de Sostenibilidad

Anexos



([texto](#))


Anexo 6

Anexos

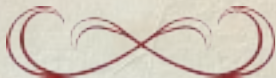



[\(texto\)](#)

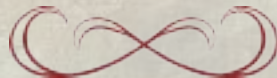
Anexo 7



**Mirar y Encontrarnos: Cómo un Espacio
es el Inicio de un Viaje a la Memoria.**



Dora Carolina
Ballén Robles
Colombia



Jenny Marcela
León León
Colombia

Biografía

Carolina Ballén. Docente en artes plásticas y visuales, Bogotana. Culminó sus estudios de Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2009. Desde ese año se ha desempeñado en ejercicio docente. Su búsqueda de la expresión artística ha navegado dos campos. El origami, en el que ha tenido la posibilidad de explorar la técnica, desempeñarse como tallerista y participar en diferentes encuentros de carácter internacional realizados en Bogotá y Calí. El campo audiovisual lo comenzó a explorar gracias a la participación en el proyecto cine en Engativá con la escuela Blackmaria rodando su historia Pinpon Azul, actualmente trae la propuesta El jardín de mi abuelita, cortometraje documental realizado en conjunto a Marcela León, en el que se indaga sobre la mirada a la memoria campesina, ponencia participe en el II congreso internacional de educación artística, Investigación e interdisciplinaridad, LEA 2015.

Jenny Marcela León. Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística de la universidad distrital. Docente de artes escénicas con un trabajo específico en danzas. Su trabajo pedagógico se centra en buscar didácticas para la enseñanza de las danzas tradicionales y danza contemporánea como parte de los procesos de aprendizaje. Participo en el grupo de investigación Ecología en Prácticas Cotidianas de la Facultad de Artes ASAB de la universidad Distrital del año 2014. Realizo la especialización en desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad de la universidad distrital, con el proyecto El jardín de mi abuelita, cortometraje documental realizado junto con Carolina Ballén, en el que se trabajó sobre la memoria campesina.

Mirar y Encontrarnos:
Cómo un Espacio es el Inicio de un Viaje a la Memoria
**Mirar y Encontrarnos: Cómo un Espacio es el Inicio de
un Viaje a la Memoria.**

Basado en el proyecto de investigación-creación:
“El jardín de mi abuelita”, Mirada a la memoria campesina a través
de un viaje con nuestras abuelas, desde el jardín hacia el campo.

Dora Carolina Ballén Robles,

dcballen@gmail.com

Colegio Calasanz

Jenny Marcela León León

jmarcelaleon@gmail.com

Colegio José Manuel Restrepo IED

Colombia

Resumen:

Mirar y encontrarnos, se basa en el proyecto de investigación-creación “El jardín de mi abuelita”, *Mirada a la memoria campesina a través de un viaje con nuestras abuelas, desde el jardín hacia el campo*; su producto final es un cortometraje documental de un viaje realizado con nuestras abuelas Alejandrina y Lastenia, a los lugares que hicieron parte de su vida en el campo, Aquitania y Arcabuco (Boyacá).

La acción de mirar implica detenerse con la intención de encontrar sentidos. Nuestra mirada se posó en el jardín un espacio de casa, creado por nuestras abuelas en medio de la urbe, sobreviviente al crecimiento y al asfalto de Bogotá. Cuando miramos el jardín lo convertimos en un espacio simbólico indicio de un viaje a la memoria campesina de sus creadoras.

Nuestra mirada se enmarcó en un ejercicio de antropología visual en el que la cámara es un instrumento de investigación donde no solo basta la imagen sino el conjunto de reflexiones (encuentros) que se generan alrededor de ella.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

El principal encuentro fue con la memoria campesina, el recuerdo de sus saberes y haceres, el recuerdo del paisaje lejano que ahora se condensa en paisajes más pequeños, sus jardines.

Los jardines de las abuelas

Los jardines de las abuelas son el punto de partida de nuestras miradas, ellos comenzaron a susurrarnos sus historias en medio de su silencio. Los jardines de las abuelas son espacios de casa, creados en medio de la urbe; están en las fachadas, en los frentes o en las terrazas, se componen por hierbas aromáticas como: *“la ruda buena para el estómago”, “la hierbabuena para mascar y limpiar los dientes”*; plantas como la limonaria, las azucenas y el platanillo que *“no se pueden regar ni tocar con el periodo”* y las flores que los gatos, los perros y los caracoles suelen dañar; afirman nuestras abuelas.

Bogotá es una ciudad que ha crecido cementando poco a poco su verde, encerrando poco a poco sus aguas, alejándose cada vez más de lo que algún día fue un terreno fértil. La ruralidad de Bogotá alcanzó a ser vivida por los campesinos que migraron entre los años 40 y 50, nuestras abuelas recuerdan cómo, en algún momento, se alimentaron de la tierra que ahora se esconde bajo el cemento.

Alejandrina cuenta que en la Florida¹ sembraba de todo y todo se daba, maíz, tallos², papa, cilantro, repollo; además criaba gallinas. Recuerda que el agua del barrio era suministrada en una pila³ y todos debían madrugar por su turno. *“En ese momento no habían ladrones, dejaba mi casa sola, me iba a trabajar y nadie se llevaba nada, antes tenía vecinas que me ayudaban a recolectar el agua”* (Alejandrina). Lastenia recuerda que ordeñaba vacas y criaba pollos criollos; incluso utilizaban los lotes vecinos que aún no tenían dueño para hacer algunas siembras de tallos, cilantro y papa. *“Siempre teníamos animalitos, los perros nunca faltaban ayudaban a cuidar la casa, aunque antes no había peligro”* (Lastenia).

Cómo un Espacio es el Inicio de un Viaje a la Memoria

Cultivar en pequeña escala, hacia parte de la cotidianidad en la ciudad que crecía, para ellas no sólo fue un oficio sino la manera de retomar los saberes del campo, mientras el espacio lo permitiera ellas seguirían sembrando; pero a medida que el tiempo pasaba, se acortaba el verde, se cementaba el barrio, crecían sus casas y sus huertos se acababan. *“Desprenderse de esta labor de siembra es muy difícil, era lo único que sabíamos hacer pero nos tocó aprender otros oficios, más de la ciudad”* (Lastenia). Así que esos pequeños huertos que alimentaban, se redujeron a pequeños jardines de la memoria.

La jardinería es un acto de creación humana, refieren su aparición al desarrollo del hombre agricultor y su necesidad de domesticar plantas, cercarlas y naturalmente buscar una ornamentación. (Páez de la Cadena, 1998). También se relacionan los jardines con el mito del paraíso; en el jardín de Edén, inconscientemente, el hombre busca simbolizar la paz, la belleza y la naturaleza que alude el mito (Da Silva, 2011). La jardinería siempre ha estado presente en la urbanización y arquitectura de las ciudades, lo vimos con Bogotá de la vida campesina a pequeños huertos, de pequeños huertos a los jardines.

Reconocer estos espacios que habitan silenciosamente nuestra cotidianidad, hace parte de nuestra memoria, de nuestra herencia de abuelos(as) que no olvidan la siembra y el agradecimiento a la fertilidad de la tierra.

Migrando a la ciudad

Bogotá entre los años 40 y 50, una ciudad con los ojos abiertos, ambulante entre la ansiedad de extenderse y la convulsión de la violencia. Muchos hombres y mujeres, en su mayoría campesinos, emigraron a está: la gran Santafé de Bogotá⁴, la capital; quizás un sueño anhelado o la única opción de “progreso”, como afirma el investigador Adrián Serna (2012), a principios de los años cincuenta. Bogotá, aunque empezaba a soportar las afectaciones de progresivos flujos migratorios procedentes del campo, mantenía

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

un ritmo semejante al de décadas anteriores: la ciudad para ese entonces no superaba los seiscientos cincuenta mil habitantes (Serna Dimas, 2012).

De esta oleada de campesinos, influenciados por una idea de cambio en sus vidas, de mejores oportunidades, se aventuran a la ciudad de Bogotá dos mujeres que son un espejo de la realidad de este tiempo. Lastenia y Alejandrina aún no se conocen pero entre ellas se tejen lazos de historias casi paralelas. Hacia 1952 Lastenia enfrentó una serie de decisiones en su familia a quienes la ciudad los llamaba para mejorar sus condiciones de vida. Llegó a Bogotá y se asentó en las lomas de Usaquén, que en aquel momento apenas hacían parte de la ciudad, Usaquén olía a polvo. Los campesinos que se dedicaban a la extracción de piedra y arena, empezaron a formar algunos barrios, pero fue hasta 1954 que Usaquén legalmente hizo parte de Bogotá. (Alcaldía Local de Usaquén, 2013)

Alejandrina tenía 22 años en 1953 cuando se aventuró a Bogotá junto con su maestra, llegó al barrio Siete de Agosto, cerca de la Quinta Mutis, reconocida como la Universidad del Rosario. Se vinculó en una fábrica de estuches, y aún recuerda como realizaba el engrudo de yuca para pegar la tela al cartón. Pasado un tiempo se asentó en Engativá, terreno fértil que llegaba mitigar el hambre. Engativá actual localidad diez de Bogotá, fue anexada como distrito especial hacia 1954, su población no superaba los diez mil habitantes, dedicados a la agricultura y a la ganadería, en la denominación chibcha “inga-tiva” para unos significaba “tierra del sol” y para otros “señor de lo ameno o sabroso” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

Ambas mujeres que cultivaban en los campos, pisan ahora el asfalto bogotano, ellas alimentaron a sus hijos laborando oficios de fábricas, casas y oficinas, vendiendo arepas, empanadas, almuerzos, frutas y verduras, todo para ahorrar sus centavos y levantar los techos de sus casas, híbridas, bricoladas, casas que contienen sus historias

Cómo un Espacio es el Inicio de un Viaje a la Memoria y sus jardines. Ambas mujeres son nuestras abuelas, oriundas de Boyacá.

La ruta de nuestro viaje

Con la pretensión de encontrar sentidos, nuestras miradas se posaron detrás de un lente, decidieron acompañarse en un viaje a la memoria encuadrada en el pretexto y la belleza sublime del *jardín*. El cortometraje documental es un producto audiovisual que involucra el ejercicio creativo en una ruta de decisiones narrativas y en la realidad documentada. Las decisiones narrativas inician con el bosquejo de un guión, la elección de las tomas, del montaje y la postproducción. La realidad documentada es la suma de fragmentos agarrados del viaje, es la sorpresa de la cámara, del ojo que es testigo y actor en momentos no esperados y en el encuentro con nuevos paisajes.

En el ejercicio de la producción del cortometraje documental *"El jardín de mi abuelita"* dialogamos con dos usos particulares de la imagen audiovisual, el primero la imagen como instrumento de investigación, y el segundo la imagen audiovisual como técnica creadora. Juntas son acciones estudiadas por la *antropología visual*, terreno en el que enmarcamos nuestra metodología.

Para la maestra Elisenda Ardevol⁵ la antropología visual se presenta como una tierra fronteriza, un espacio intermedio donde la práctica y la teoría cinematográfica se entrelazan con la reflexión antropológica en la búsqueda de una mirada, una mirada que busca mirar.

" Tomar una cámara para pensar nos propone un ejercicio de aprender a mirar, nos incita a afinar la propia visión, ponerla a prueba, interrogarla. La cámara es un instrumento teórico que puede tocarse con las manos".

(Ardevol Elisenda, 2006: 14)

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Mirar el jardín nos encamina a encontrarnos en los lugares que hicieron parte de la vida de nuestras abuelas, en los lugares que hacen parte de la identidad generacional de cada una de nuestras familias. Viajaríamos a los municipios de Aquitania y Arcabuco en Boyacá.

Aquitania

Pueblo de fundación española, en un principio llamado Pueblo Viejo que entre los años de 1935 y 1936 cambió su nombre por el de Aquitania (Alcaldía de Aquitania - Boyacá, 2013), luce orgullosa su gran laguna rodeada de un verde espeso y su pequeña y curiosa playa en medio del frío, paisaje poco común en el país. Al llegar se siente intenso el olor a cebolla de rama, cultivo popular que sostiene a su gente, y es la identidad de todo un pueblo; está tanto en la tierra como en el corazón de sus habitantes.

Arcabuco

Arcabuco se esconde dentro de los sabores de sus amasijos⁶; primero lo conocimos por el paladar a través de quesillos, arepas, almojábanas, envueltos, mantecadas, ponqués, colaciones, merengues y cotudos⁷. Alejandrina asegura que lo principal en la comida son las arepas de maíz pelado, arepas de mazorca y las arepas carisecas⁸. En la plaza principal se acentúa una escultura que asemeja a un roble, como si hiciera honor a la herencia económica de los aserríos. (Alcaldía de Arcabuco-Boyacá, 2013) Ese roble majestuoso está en medio de una fuente que se dirige a la parroquia erigida el 9 de marzo de 1908 y a un costado, en toda una esquina, se encuentra la central de amasijos.

Echar una mirada atrás a los lugares que alguna vez fueron habitados, los campos que un día se cultivaron y pensar en cada paso que se dio en otro momento, en otro espacio diferente al que ahora se pisa trae recuerdos, tal vez nostálgicos, que hacen sonreír.

Cómo un Espacio es el Inicio de un Viaje a la Memoria

Volver a estos lugares y dignificar lo vivido es un ejercicio de memoria, de vida. Como lo propone el historiador Pierre Nora⁹ quien habla de *la memoria como un fenómeno siempre actual, un vínculo vivido en el presente de la eternidad*. Es de esta manera en que podemos traer a nuestro presente las vivencias del pasado, lugares, sentimientos, acciones, olores, sabores y sufrimientos que tuvimos en tiempos anteriores es una experimentación que evoluciona a medida que la vida transcurre.

Memoria campesina, saberes y haceres

Reconociendo la siembra, como el quehacer campesino, como la relación del hombre con la tierra, como el ritual, el saber y la memoria. Nos enmarcamos en comprender el significado de la memoria tradicional dimensionada desde el saber campesino y los efectos de la modernidad en la extinción del campesinado, que finalmente han llevado a nuestras abuelas a adueñarse de la ciudad y recuperar su memoria en el ejercicio de la agricultura urbana.

Antes de emprender el viaje Lastenia y Alejandrina nos mostraron lo que tenían sembrado en sus jardines. Las flores, aromáticas y el cilantro, en el frente de su casa y en la terraza, su tradición campesina puesta en el escenario citadino.

La herencia del campesinado en la siembra constituye, según Victor Toledo “la memoria tradicional representada por los saberes acumulados durante por lo menos diez mil años de interacción entre la sociedad humana y la naturaleza”, de esta manera en la memoria colectiva del campesinado que emigro a la ciudad, quedaron los saberes acumulados del campo, saberes arraigados a su identidad que se resisten al olvido.

Regresar

Mirar el jardín como espacio nos permitió encontrarnos con la memoria campesina, los saberes y haceres que hicieron parte de nuestros antepasados, nos permitió entendernos como reflejo de un

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

momento histórico y reconocer parte de la historia de Bogotá contada por nuestras abuelas generando otros tintes a nuestra identidad.

Nuestra ruta de viaje, nos condujo a vivir nuevos paisajes y a nuestras abuelas a rememorar la vida del campo encontrando una relación entre la naturaleza del paisaje y la naturaleza del jardín. Pisar el campo nos llevó a cuestionarnos sobre la responsabilidad que tenemos con el legado de los campesinos extintos.

Mirar y Encontrarnos:
Cómo un Espacio es el Inicio de un Viaje a la Memoria

Notas

- ¹ La Florida, barrio de la localidad de Engativá. ([texto](#))
- ² Tallos para la sopas. ([texto](#))
- ³ Recuerda la pila como una poceta con un muro frontal que tenía tres llaves. ([texto](#))
- ⁴ Bogotá, hacia los años 40 y 50 se nombraba como Santafé de Bogotá, denominación que comenzó a finales del siglo XVII ([texto](#))
- ⁵ Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona, es profesora de Antropología Social y Cultural en los Estudios de Arte y Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya ([texto](#))
- ⁶ Nombre de los productos elaborados del maíz y leche en la gastronomía boyacense. ([texto](#))
- ⁷ Amasijo dulce en forma de rosca hecho de harina de trigo y melado. ([texto](#))
- ⁸ Son arepas dulces tradicionales de Santander. ([texto](#))
- ⁹ Pierre Nora (1931-) historiador francés. Su trabajo se enfatiza en la identidad francesa y la memoria. ([texto](#))

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E. (2006). La búsqueda de una mirada, Barcelona
- Da Silva, L. O. (2011). Urbanismo y prácticas agrícolas. Urbano, 38-47.
- Nora, P. Entre memoria e historia: La problemática de los lugares. Tomado de: http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf
- Serna, A. y D.Gómez. 2010. Cuando la historia es recuerdo y olvido. Bogotá: IPAZUD
- Toledo, Víctor:(2005) La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales. LEISA. Revista de agroecología.
- Vásquez F. Más allá del ver esta el mirar. Tomado de: <http://www.icesi.edu.co/blogs/lenguajevirtual/files/2009/01/mas-alla-del-ver-esta-el-mirar.pdf>

Portales web

- Portal de la ciudad Bogotá, Historia del poblamiento de Engativá. <http://www.bogota.gov.co/localidades/engativa/poblamiento>. Consultado el 17 de junio de 2014.
- Portal de la ciudad de Bogotá, Reseña histórica de Usaquén. <http://www.bogota.gov.co/localidades/usaquen>. Consultado el 19 de junio de 2014
- Portal oficial de la gobernación de Boyacá, localización. <http://www.boyaca.gov.co/mi-boyac%C3%A1/localizacion>. Consultado el 12 de noviembre de 2014.

Mirar y encontrarnos:
cómo un espacio es el inicio de un viaje a la memoria.

Portal oficial de la gobernación de Boyacá, municipios. <http://www.boyaca.gov.co/mi-boyac%C3%A1/municipios> . Consultado el 22 de noviembre de 2014

Portal oficial del municipio de Arcabuco, nuestro municipio información general. http://www.arcabuco-boyaca.gov.co/informacion_general.shtml . Consultado el 22 de noviembre de 2014.

Anexos
Imágenes de autoras página 530 a 536

Anexos



Mirar y Encontrarnos:
Cómo un Espacio es el Inicio de un Viaje a la Memoria
Anexos



Anexos



Mirar y encontrarnos:
cómo un espacio es el inicio de un viaje a la memoria.

Anexos



Anexos




Mirar y encontrarnos:
cómo un espacio es el inicio de un viaje a la memoria.
Anexos

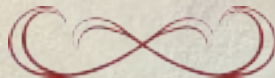



Anexos





**El Teatro para Bebés
y la Pedagogía de la Situación:
de la Mediación a la Recepción**



Fernanda
Alvarenga Cabral
Brasil

Biografía

Fernanda Alvarenga Cabral Licenciada en Artes Escénicas por la Universidad de Brasilia (1997) con pós- grado en Interpretación teatral en la RESAD, Madrid (1999). Actualmente realiza la maestría con la investigación titulada “Procesos creativos en el Teatro para Bebés” en la Universidad de Brasilia – UNB, bajo orientación del Prof. Dr. Marcus Santos Mota. Entre los años 2004 y 2006 integra el “Programa de exhibición y formación de educadores en Artes Escénicas” promovido por el gobierno español en la ciudad de Madrid, trabajando junto a Gisèle Barret a partir de la “Pedagogía de la situación”. Se dedica a la práctica y a la investigación en el Teatro para Bebés desde el año 2000. En 2015 imparte la asignatura (Práctica de enseñanza) “Teatro para Bebés” en la UNB.

El Teatro para Bebés y la Pedagogía de la Situación: de la
Mediación a la Recepción.

El Teatro para Bebés y la Pedagogía de la Situación: de la Mediación a la Recepción.

Fernanda Alvarenga Cabral,
fernandacabralweb@gmail.com
Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Profesor Dr. Marcus Santos Mota.
Brasil

Resumen:

El estudio de la mediación y recepción en el teatro para bebés incluye la práctica de diferentes actividades, como por ejemplo, el trabajo de formación con los profesores que irán a recibir el espectáculo en las escuelas infantiles. Como parte de esta formación presento el trabajo de Gisèle Barret a partir de su "Pedagogía de la Situación". Es a partir de una perspectiva dialógica entre el cultivo de una mirada estética y el reconocimiento de las infinitas capacidades cognitivas, sensoriales e imaginativas del bebé, que se construye la actividad creativa en la primera infancia, resultado de una pedagogía de lo sensible, aquella que se desarrolla a partir de lo que ya existe, de lo que cada individuo trae como parte de su memoria genética y emocional en diálogo con la creación artística.

Palabras Clave:

Procesos creativos, pedagogía de teatro, teatro para bebés, mediación, recepción.

Abstract:

The study of mediation and reception at the theater for babies includes the practice of different activities, such as training work with teachers who will receive the show in infant schools. As part of this training I present the work of Gisèle Barret from her "Pedagogy of the situation." It is from a dialogic perspective between cultivating an aesthetic look and the recognition of the infinite cognitive, sensory and imaginative capacities of the babies, that creative activity is constructed in early childhood, the result of a pedagogy of

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

sensibility, one that develops from what already exists, of what each individual brings as part of its genetic and emotional memory in dialogue with the artistic creation.

Keywords:

Creative processes, pedagogy of drama, theater for babies, mediation, reception.

La mediación en el teatro para bebés es parte del discurso poético buscado para su construcción escénica. Se puede decir que es parte del espectáculo, de la misma experiencia de dilatación del tiempo sensible añorado en su recepción. Y no sólo como parte de un momento elegido para “explicar” al espectador lo que pasará a través de instrucciones asertivas para la comprensión de las opciones y prácticas estéticas en la recepción de la obra previamente estructuradas por el director.

Su dimensión pedagógico-sensorial en este lenguaje, tiene importancia fundamental, ya sea en el proceso de formación del cuerpo docente en las escuelas infantiles, que recibirán la obra, así como en la relación directa con el público en el momento pre-espectáculo, decisivo para el “éxito” en su recepción, sea en los teatros o en los espacios alternativos dónde se presenta.

Para la construcción de esta sensibilidad, del desarrollo de esta presencia corporal y de la escucha por parte de los profesores, elijo el trabajo de la “Pedagogía de la situación”, de una de las creadoras de los juegos dramáticos, Gisèle Barret (1991), siendo su metodología de trabajo utilizada en la formación de los profesores como mediación en las escuelas infantiles, en este caso en concreto en la ciudad de Madrid (2006). En esta investigación el autor Flávio Desgranges (2010-2011), aparece en el estudio de la relación entre los conceptos de la pedagogía teatral y el espectador, en diálogo con la práctica teatral y pedagógica.

El Teatro para Bebés y la Pedagogía de la Situación: de la Mediación a la Recepción.

Creo que el acto de la creación teatral es parte del desarrollo de una mirada dialógica entre el público y el artista, así como es parte de una poética buscada en el teatro para bebés, y es a partir de este encuentro que se inicia el espectáculo. Aún fuera del escenario, el público ya forma parte de la obra, pues hace parte de su proceso de creación (desde la relación entre los padres, el bebé y el mundo), y es ahí donde la mediación inicia el juego teatral.

Por lo tanto, la mediación como construcción de una mirada poética a la recepción, ocurre con dos enfoques específicos: en primer lugar, a partir del trabajo con los cuidadores, que recibirán después de los talleres en las escuelas, las actuaciones de las obras, y, la segunda, la mediación que ocurre específicamente con el público en los teatros, entre los bebés, los padres y acompañantes en el momento pre-espectáculo.

El encuentro: la llegada del público

¿Cómo ocurre la mediación en el teatro para bebés? Esta pregunta sugiere una serie de otras cuestiones, cuando estamos frente a un público que no sólo son los bebés; y sí, los padres y / o acompañantes: abuelos, amigos, hermanos. ¿A quién se dirige la mediación inicial, que por lo general ocurre entre el director de la obra y el público?

Tenemos un espacio que será ocupado por las palabras, emociones, sentimientos y estados de ánimo diferentes entre artistas y los espectadores bebés, que responden físicamente, emocionalmente y musicalmente a lo que reciben de la escena, así como los que les acompañan con sus preguntas y curiosidades acerca de lo que es el teatro para los bebés. ¿Cómo se sentirá su bebé? ¿Ellos entienden algo? ¿Se sentirán protegidos? Así como muchas otras cuestiones que surgen por parte de los adultos respecto a la recepción de la obra. Y es en este lugar donde habitualmente el director (o alguien de la Cia. designado para establecer esta función), establecerá el primer contacto con el público y le dedicará algunos minutos de atención.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Es un momento importante en la recepción, es el primer contacto con el público y con la sensación de curiosidad de “lo que será la obra”. Es aquí dónde se establece una primera mirada que reclama el espacio para apreciar la imaginación del propio bebé a partir de los descubrimientos de sus propias capacidades, privilegiando un espacio de diálogo sensibles con el trabajo: el reconocimiento de su amplia capacidad poética para la contemplación de la escena, sin que este necesariamente tenga que hacer parte de ella, desde el sentido común de que el teatro para bebés solo ocurre como teatro interactivo, sólo cuando el bebé “interactúa” con la escena, acudiendo físicamente al espacio escénico.

El espectáculo está hecho para los bebés, inspirado en su capacidad de disfrutar con y a partir de la creación, no desde el punto de vista de un adulto que se imagina lo que el bebé siente, piensa o quiere; sino más bien desde su infinita capacidad para la percepción poética e imaginativa de la obra de arte.

Es importante explicar que la designación dada a este tipo de teatro, “teatro para bebés” puede traer confusión. ¿Está hecho sólo para los bebés? ¿Es teatro para enseñar teatro para los bebés? ¿Los bebés participan? Estas son algunas de las muchas preguntas que surgen a partir de su terminología.

Está hecho para todos, pero fundamentalmente inspirado en el amplio universo creativo de la primera infancia (por supuesto, de las relaciones afectivas y sociales con su medio y el entorno familiar) y por lo general despierta el interés de varias generaciones que mutuamente disfrutan de la obra.

Pensar la mediación como una “acción para el medio”, que ocurre para y con el lugar dónde se desarrolla, es pensarla como una acción en consonancia con lo que sucede a cada momento. Veo que en el teatro para bebés este momento es esencial para el éxito de la obra. Si por un lado, hay una mediación de la

El Teatro para Bebés y la Pedagogía de la Situación: de la Mediación a la Recepción.

mirada sobre su propio objeto artístico, también la hay en la relación entre los padres y los niños, los bebés y toda la familia.

El papel de la mediación en el teatro para los bebés es de gran importancia, ya que es parte de un proceso de construcción de una mirada hacia el espectador que no separa el carácter estético de lo formativo.

Por lo tanto, la mediación ocupa un lugar potencial en la relación entre el público y los artistas que participan en la creación. Funciona como una extensión del propio espectáculo, del mismo encuentro, tanto por parte del espectador, bebés, que se acercan a los artistas al final del espectáculo, así como de sus padres y / o cuidadores.

Podemos también entender su lugar, por ejemplo en el momento del desmontaje de la obra, cuando en muchas ocasiones los padres a menudo necesitan establecer una comunicación, ya extra-espectáculo, como deseo de compartir su experiencia y la su bebé con los actores y / o director.

Veo en este teatro que el aspecto provocador y dialógico entre el público y la obra es notable en este encuentro, dentro de los llamados múltiples procedimientos extra-espectaculares (Desgranges, 2011). Un ejemplo de esta práctica en el teatro para bebés es la idea utilizada por la Cia. La Casa Incierta de poner a disposición del público un gran libro en blanco en la salida del espectáculo, dónde se pueden dejar sus percepciones sobre el trabajo: poemas, inquietudes y comentarios específicos sobre la obra.

Es cierto que los espectáculos que surgieron después de esta experiencia, fueron influenciados en su construcción dramática, por estas colocaciones y afectaciones por parte del público. Resultado de la fricción que el encuentro artístico más cercano puede producir en las relaciones, donde en muchas ocasiones, lo real y lo ficticio se funde.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Es importante dejar claro que toda esta relación construida, no tiene la intención de llevar al cabo el “sentido común” acerca de la experiencia, y sí, traer nuevas cuestiones, así como en el teatro contemporáneo “el artista está menos preocupados con el entendimiento de lo que el trabajo plantea al espectador que la provocación que le hace” (Desgranges, 2011, p.149, nuestra traducción)¹, la creación artística en el teatro para bebés también busca este lugar que provoca el diálogo entre el público y el artista.

Creo en la mediación como parte de un proceso de formación de una mirada delicada y cuidadosa en las actividades relacionadas con la primera infancia. Hace parte de la relación directa con el público en el momento pre y pos espectáculo, de los seminarios internacionales, conferencias, a través de los encuentros y talleres entre artistas, espectadores y educadores, en talleres de teatro hechos para bebés y padres; así como parte importante de la formación práctica del cuerpo docente, dónde incluso con diferentes objetivos específicos, tiene el mismo denominador común: el fuerte deseo de acercamiento al universo sensible de los bebés.

Arte-educación, el trabajo previo con los educadores en la recepción teatral

El concepto de la educación artística se relaciona no sólo con los que reciben la formación artística en un aula, sino también con la formación del público, de los espectadores y de aquellos que piensan esta relación, los propios mediadores.

Un proyecto de formación de los espectadores, a su vez, cuida no sólo de poner el espectador delante del espectáculo, pero también se ocupa de la intimidad de este encuentro, estrechando la vinculación, afinando la sintonía, haciendo la mediación de la relación dialógica entre el espectador y la obra de arte (Desgranges, 2011, p.157, nuestra traducción).²

El Teatro para Bebés y la Pedagogía de la Situación: de la Mediación a la Recepción.

En el proceso de creación de una obra, hay un trabajo previo, la observación del ambiente y de las relaciones entre el sistema educativo (profesores) y el bebé, tomando como punto de partida, el lugar de la formación y de acogida de ellos: las guarderías. La obra creada también se piensa a partir de la relación entre los cuidadores y el bebé. Esta acción se lleva a cabo mediante una estrecha observación del bebé en este entorno: cómo se relaciona con el espacio, su corporeidad, la interacción con otros niños, con los maestros y con los objetos, determinantes en la construcción de sus propios vínculos emocionales.

Por lo tanto, es responsabilidad del artista-investigador dedicado al arte para los bebés reflexionar sobre su propio trabajo como parte de un movimiento artístico-pedagógico. Y pensarlo desde el desarrollo de su mirada en relación a la primera infancia: “la observación del arte sólo puede conducir a un verdadero placer si hay un arte de la observación” (Desgranges, 2001, p. 44, nuestra traducción).³

En primer lugar, no hay forma de separar la creación hecha en el teatro para bebés de las guarderías, como es el caso del trabajo de observación por parte de los artistas; un trabajo realizado por un equipo teatral, actores y directores; así, como el resultado de la creación artística, que tiene lugar en gran medida también allí, como también en los teatros, festivales, seminarios nacionales e internacionales sobre la primera infancia. Pero es en las escuelas infantiles, donde la mayoría de las obras son presentadas, o por lo menos comienzan su camino como parte de la experiencia del proceso que nombro “laboratorio de observación en las guarderías”, hasta llegar a la presentación del espectáculo ya finalizado.

Además, en este lugar, antes de que se presente la obra, también se lleva a cabo en muchas ocasiones un trabajo específico hecho antes con los educadores (cuidadores). Sucede a menudo como parte de un trabajo de sensibilización en la formación de este cuerpo

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

docente. El mismo que posteriormente sujetará en sus brazos a los bebés durante la representación, pero que ya tendrá una nueva mirada respecto a las capacidades de recepción del bebé, que será decisiva en su propia recepción y en la relación de ambos con la obra teatral.

La formación de este cuerpo docente es parte de la labor de mediación en el teatro para bebés. La pedagogía de la situación de Gisèle Barret (1995) se elige y se aplica al desarrollo de un "cuerpo sonoro", un cuerpo dotado de una escucha activa: una pedagogía que busca desarrollar la escucha, el encuentro, la capacidad de estar presente "aquí y ahora", calidad inherente a los bebés.

Es importante aclarar que todo el trabajo de entrenamiento que se he hecho con los maestros en las guarderías parte de mi propia formación iniciada con Barret.

La aparición de esta acción formativa en las escuelas es parte del trabajo pedagógico artístico de la Cia. Hispano-brasileña La Casa Incierta, con la cual colaboro desde el año 2000 en la ciudad de Madrid. Este trabajo fue desarrollado con el objetivo de realizar una formación con los educadores que recibían en sus guarderías, nuestros espectáculos de teatro los bebés. Durante este período, se desarrolló un trabajo de formación artística con los educadores en 10 escuelas infantiles (2006-Madrid).

A partir de esta formación recibida, preparé mi propio taller titulado "Musicalización de un cuerpo sensible", un trabajo que se estructura a partir de la metodología de Barret en el aula, a partir de la utilización de lenguaje musical y del cuerpo como la base para la formación de educadores de la primera infancia. El objetivo era traer una experiencia educativa estética que pudiera proporcionar caminos y herramientas creativas para ellos en sus futuras prácticas educativas, en la producción de una sensibilidad creativa en sintonía con el mundo de los bebés.

El Teatro para Bebés y la Pedagogía de la Situación: de la Mediación a la Recepción.

Creo que reflexionar sobre la experiencia escénica como un lugar pedagógico, a partir de lo que se nos presenta en diálogo con lo que vivimos, es parte de la experiencia propuesta por la pedagogía de la situación. “La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa, pero lo que nos pasa” (Larrosa, 2014, p.68). A partir de la comprensión del concepto de experiencia como afectación y de la sensibilización de todos nuestros sentidos, somos capaces de pensarla desde lo que ocurre entre los que trabajan para e inspirado en la primera infancia.

Consideraciones finales: sobre la construcción de una pedagogía estética

El estudio y la aplicación de la metodología de la “pedagogía de la situación” es de gran importancia como herramienta en el desarrollo del teatro para los bebés, ya que establece una relación dialógica entre el público (o educadores) y los artistas. Barret (1995) afirma: “No pienso que la pedagogía de la situación pueda imponerse. Creo más bien que se experimenta progresivamente y que se desarrolla cuando las primeras experiencias se revelan positivas, lo que requiere tiempo, seguridad y condiciones favorables” (p.98).

El desarrollo del lenguaje escénico ocurre dentro de un espacio creativo donde la capacidad de escucha se alimenta de un “estado interpretativo” delicado y de gran atención por ambas partes. Hay una comunicación que se lleva a cabo a través de una entrega e intercambio sensible en ese momento escénico de provocación estética mutua en el “aquí y ahora”.

En este momento, hay un cambio de roles, contrario al lugar de una jerarquía de conocimiento. Todos son parte de un mismo lugar, un lugar donde el encuentro mítico-poético es lo que rige el intercambio de miradas entre adultos, niños, cuidadores y familiares.

El educador es dotado de una polifonía de idiomas; emocionales, gestuales y simbólicos en su práctica de enseñanza. Educar es ser

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

evocado por su propia intuición, convocado a un lugar de nuevos descubrimientos para relacionarse. El trabajo de la pedagogía de la situación incita el desarrollo de estas habilidades en los educadores.


El teatro para bebés promueve un encuentro genealógico, donde el teatro es parte de la vida, así como la vida es parte del teatro. La mediación tiene un importante papel en el reconocimiento y en el descubrimiento de estas capacidades en los individuos que forman parte de este encuentro artístico- pedagógico. Reflexionar desde la primera infancia, sobre lo que nos afecta de este y en este lugar, cuándo y cómo nos sentimos cómplices y partícipes en nuestra cultura y sociedad de nuestra propia evolución humana.

Notas

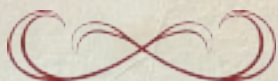

- ¹ Desgranges, Flávio. “o artista está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a provocação que lhe faz”. ([texto](#))
- ² Desgranges, Flávio. “Um projeto de formação de espectadores, por sua vez, cuida não somente de por o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de arte”. ([texto](#))
- ³ Idem. “a observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação”. ([texto](#))

Referencias bibliográficas

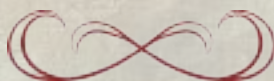
- Barret, G., (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. 2da edición. Traducción en español de Mari Cruz Morales. Recherche en Expression, Montréal.
- Barret, G., (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. 2da edición. Traducción en español de Mari Cruz Morales. Recherche en Expression, Montréal.
- Barret, G., (1990). *Fichas pedagógicas de expresión dramática*. Traducción en español de Mari Cruz Morales. Recherche en Expression, Montréal.
- Desgranges, F., (2011). *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo, Editora Hucitec.
- Desgranges, F., (2010). *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo, Editora Hcitec.
- Larrosa, J., (2014). *Tremores – Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.



**Más Allá de lo que Ocultan las Sombras
Análisis de lo Siniestro
y su Relación con el Cómic**



Jeyson Steven
Escobar Parra
Colombia



Juan Camilo
Sánchez Gómez
Colombia

Biografía

Jeyson Steven Escobar Parra. Nací el 27 de enero de 1989 en la ciudad de Bogotá.

Interesado desde niño por el dibujo, la pintura y un poco más tarde por la música, especialmente el rock. Sin alguna formación artística en el colegio o fuera de él, al cursar los grados décimo y undécimo, gracias a la profesora de filosofía me entero de la existencia de artistas como Giotto y Vincent Van Gogh. Estos hechos, unidos a mi interés por algunos lenguajes artísticos me llevan a elegir la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como mi carrera profesional.

Actualmente soy docente de artes en los colegios O.E.A y Luis López de Mesa, vinculado al proyecto 40 x 40 en la fundación La Baranda.

Juan Camilo Sánchez Gómez. El arte rodeo mi vida desde muy pequeño, es por esto que decidí estudiar la licenciatura en educación artística en la universidad distrital Francisco José de caldas.

Mi vida laboral aun no es muy extensa ya que me gradué en junio del año 2015 sin embargo tengo la convicción de que es a través del arte que las cosas pueden cambiar para mejorar, considero que la educación artística cumple un papel fundamental en el desarrollo de las personas.

Soy artista plástico pero especialmente me encanta el dibujo y los cómics. Cómics siniestro es el primero de los que espero sean muchos proyectos, actualmente estoy bocetando algunas ideas para pronto sacar a delante un nuevo cómic. Nací en la ciudad de Bogotá un 24 de junio del año 1990 y toda mi vida la he vivido en esta maravillosa ciudad.

Más allá de lo Que Ocultan las Sombras
Análisis de lo Siniestro y su Relación con el Cómic

Más allá de lo Que Ocultan las Sombras
Análisis de lo Siniestro y su Relación con el Cómic

Jeyson Steven Escobar Parra
lebanon606@hotmail.com

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística
Universidad Distrital

Juan Camilo Sánchez Gómez
mochitolas@hotmail.com

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística
Universidad Distrital
Colombia

Resumen

Lo siniestro y su relación con el cómic es un proyecto de investigación-creación que decidimos iniciar con la tutoría de dos maestros de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, la profesora Flor Ángel Rincón y el profesor Andrés Cuesta. Durante algún tiempo estuvimos buscando material que relacionara de alguna forma dichos temas, pero desafortunadamente este no fue posible, ya que dicho material, por lo menos localmente es desconocido, es por esto que nos embarcamos en la tarea de investigar y analizar distintos textos teóricos y referencias visuales que nos ayudaron en nuestro viaje.

El principal detonante que nos motivó para cuestionarnos sobre este tema fue Umberto Eco con el capítulo dedicado a lo siniestro en su libro *La historia de la fealdad*. Luego de esto, gracias a Eco emprendimos nuestra búsqueda de más referentes y encontramos a Sigmund Freud, convirtiéndose éste, en el pilar de nuestra investigación, especialmente en la parte teórica.

Ahora debíamos relacionar el cómic con lo siniestro y fue así como nos encontramos con distintos autores como Shintaro Kago, Charles Burns, Jhonen Vásquez entre otros.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Paralelo a las investigaciones y análisis creamos un cómic el cual contiene diversas historias cuyo eje es lo siniestro. También hicimos uso de herramientas virtuales para compartir a través del blog <http://comicsiniestro.blogspot.com/> los avances de este cómic y así motivar a las personas a participar de este proyecto. (Fig. 1 y 2)

En esencia esta investigación surge como parte de nuestra curiosidad con respecto a estos temas, que aunque son extensos y complejos, nos motivan a conocerlos, comprenderlos y compartirlos con otras personas.

Introducción

Lo siniestro fue tratado principalmente por el filósofo Friedrich Schelling, el psicólogo Ernst Jentsch y el psicoanalista Sigmund Freud. El primero lo define como aquello que debería haber permanecido oculto y que ha salido a la luz (Eco, 2007, pág. 311); Jentsch lo define como algo inusual que provoca "incertidumbre intelectual" y que "no se logra comprender" (Eco, pág. 311); finalmente Freud recordando a Schelling lo define como "aquello que constituye un regreso de la represión" (Eco, pág. 312). Los resultados del abordaje psicoanalítico que hace Freud de lo siniestro están dirigidos a los traumas referentes con la castración. Además de referirse a los estudios de Schelling y Jentsch, también enriquece sus investigaciones con el análisis de obras literarias como El hombre de Arena (Sandman) de E. T. A. Hoffman.

Teniendo en cuenta la magnitud del tema y la inmensidad de obras literarias, cinematográficas y pictóricas, quisiéramos enfocar nuestra atención en un lenguaje específico, el cómic también conocido como el noveno arte. ¿Por qué el cómic y no otro lenguaje como la literatura o las artes plásticas? Existen varias motivaciones por las cuales nos interesa esta relación entre lo siniestro y el cómic, una de las principales causas es la falta de referentes y material bibliográfico que involucre estos dos elementos, específicamente en nuestro ámbito local. Aunque existen algunos estudios como El Terror en el

Más allá de lo Que Ocultan las Sombras Análisis de lo Siniestro y su Relación con el Cómic

Cómic (Jorge D. Fernández, Jesús Jiménez y Antonio Pineda) donde se abarcan temas como la historieta de terror en Argentina, España, Estados Unidos y Japón, haciendo un recorrido historiográfico del origen y desarrollo del cómic de terror, además de un análisis de las características propias del género, pero ninguno se ha enfocado específicamente en lo siniestro.

Debido al interés que tenemos en el tema, sentimos la necesidad de generar debate y estudio de lo siniestro y su inclusión en el cómic como género de este, pues si bien existen autores de este noveno arte que incluyen elementos de lo siniestro en sus obras, como Shintaro Kago o Charles Burns siempre son catalogados con la etiqueta única de cómic de terror.

Desarrollo

En esta ponencia queremos mostrar parte de la investigación realizada, las herramientas que usamos y los resultados que obtuvimos.

La primera etapa de nuestra investigación se asentó principalmente en la observación y búsqueda de distintos materiales, como lo fueron mangas y cómics, cuya característica principal se enmarcara dentro del género del horror, para que de ésta forma pudiéramos aumentar las posibilidades de encontrar elementos siniestros en ellos. Paralelo a esta búsqueda, hicimos la lectura de algunos textos teóricos, los cuales nos facilitaron las herramientas suficientes para generar la relación que nos motivó desde el inicio.

La selección de dicho material estuvo enfocada principalmente en la red, por ser el lugar de consulta donde encontramos el mayor número de cómics y mangas, esta búsqueda nos llevó a encontrar los diferentes autores que hacen parte de nuestros referentes. Así mismo sucedió con los textos teóricos, aunque cabe resaltar que la tutoría de la maestra Flor Ángel y el acompañamiento e interés del profesor Andrés Cuesta nos permitió acceder a gran variedad de

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

textos, conocimientos y términos, que luego lograríamos enlazar y relacionar con el tema de nuestra investigación.

La segunda etapa de esta investigación fue dedicada al análisis de las obras elegidas, donde buscamos elementos que nos llevaran a concluir, que aunque estos cómics y mangas estaban generalizados con la etiqueta de cómic de terror también podían pertenecer a la categoría estética de lo siniestro. Al tiempo que hacíamos estos análisis, exploramos diversas formas de narración como el ejercicio Cómic de cuatro paneles, el cual consiste en cortar una hoja de manera horizontal, hacer 2 dobleces a cada lado, dando el mismo tamaño a cada recuadro para obtener finalmente 4 recuadros, 2 exteriores y 2 interiores, en los que un participante dibujaba en los cuadros 1 y 3 y el segundo participante en los cuadros 2 y 4. Este ejercicio fue propuesto por el profesor Andrés Cuesta que a su vez lo adaptó de una página web. Producto de esta exploración surgieron seis pequeños cómics que nos sirvieron como primer acercamiento a la narración e interacción de las viñetas. Luego, a través de ejercicios como ABCÓMIC hicimos algunos acercamientos a soluciones gráficas y narrativas que tuvieran que ver con el tema. Posterior al inicio de algunos borradores y ejercicios preliminares, creamos nuestro blog cómic siniestro, a través del cual fuimos compartiendo estos ejercicios con cierta regularidad. Adicionalmente publicamos algunos avances y hallazgos con respecto al objeto de nuestro estudio.

Es importante mencionar que dichos borradores se fueron mejorando y pronto recurrimos a la digitalización de estos y su posterior edición, en los programas: Photoshop CS4 y Photoshop CS6 ([Fig. 3 y 4](#)). Acudimos a los textos de Scott McCloud: hacer cómic y entender el cómic los cuales nos brindaron las herramientas necesarias para entender y llevar a cabo la producción de un cómic y mejorar la técnica de la narración gráfica, aplicando algunos de los consejos que McCloud menciona en sus obras. Tales como: la realización de la historia en un formato escrito, la selección de los

Más allá de lo Que Ocultan las Sombras Análisis de lo Siniestro y su Relación con el Cómic

encuadres, las imágenes que compondrían las historias y el flujo de las viñetas.

Para abordar la etapa final de esta investigación, nos referimos al objeto creado, el cual fue diseñado a partir de la selección de las historias y los ejercicios desarrollados por nosotros. La edición final de este objeto se hizo con el programa Photoshop CS4 y Photoshop CS6

Conclusiones

Como resultado final de este trabajo de investigación-creación resaltamos los diferentes productos que se generaron durante el desarrollo del proyecto. Como punto inicial debemos destacar la relevancia que tiene para nosotros la plataforma virtual o blog "Cómic siniestro" que creamos al inicio del proceso. Si bien, uno de los objetivos era compartir los resultados de exploración a medida que avanzábamos y poder entablar un diálogo con los visitantes del blog, también consideramos de gran importancia la utilidad que tuvo para nosotros como herramienta de sistematización y ordenamiento, ya que al observar la evolución del trabajo, nos permitía evaluar lo realizado y por consiguiente la consideración de nuevas decisiones que fortalecieran nuestro proceso de creación.

El análisis de las bases teóricas y los referentes gráficos, dan como resultado un cómic book que contiene tres ejercicios de exploración y dos historias cortas que unidas a la categoría estética de lo siniestro como eje conceptual, nos permite proponer la idea de lo siniestro como un género en el cómic, que si bien, géneros como el terror han incluido elementos de la ya nombrada categoría estética, no le han dado la relevancia que merece.

Además de los ejercicios de exploración y las historias, decidimos incluir como apéndice del cómic book algunos ejercicios de creación que proponemos a partir de elementos formales y de contenido que encontramos entre nuestros referentes gráficos.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Para esta ponencia nos parece de gran importancia más que compartir el resultado físico de esta investigación es decir el “cómic siniestro” poder transmitir al público el porqué de nuestro interés en este tema y los avances que hicimos en la investigación de la relación del cómic con el tema de lo siniestro.

Más allá de lo Que Ocultan las Sombras
Análisis de lo Siniestro y su Relación con el Cómic
Referencias Bibliográficas

- Argüello, R. (2009). Ciudad Gótica Genealogía de lo Simbólico y lo Diabólico en el Territorio Urbano. Bogotá: Ambrosía Editores.
- Bataille, G. (1981). Las Lágrimas de Eros. Barcelona : Tusquets.
- Burns, C. (enero de 2015). Black Hole. Obtenido de Comic Alt: <http://comicalt.blogspot.com/2010/10/agujero-negro.html>
- Costa, J. (2013). Un Zoom para SHINTARO KAGO. Madrid: errata naturae.
- Eco, U. (2007). Historia de la Fealdad. Madrid: Lumen.
- Freud, S. (1919). Universidad Complutense Madrid. Obtenido de Lo siniestro: <http://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-23-Freud.LoSiniestro.pdf>
- Kago, S. (octubre de 2014). Abstracción. Obtenido de Guro Manga: http://www.guromanga.com/read/kasutoro-shiki/5000/p1#.VSosctyG_Ec
- Kago, S. (octubre de 2014). Multiplicación. Obtenido de Guro Manga: http://www.guromanga.com/read/kasutoro-shiki/8043/p1#.VSorpyG_Ec
- Kristeva, J. (2004). Poderes De la Perversión. México, México: Siglo XXI editores. S.A. de C.V.
- McCloud, S. (2008). Hacer Cómic. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- McCloud, S. (2009). Enter el Cómic el Arte Invisible. Bilbao: Asiberri Ediciones.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Ott, T. (Julio de 2014). Bienvenidos a Hell Ville. Obtenido de El blog de la Muerte: <http://puroshuesos.blogspot.com/2011/05/8-historietas-de-thomas-ott-en-1-enlace.html>

Ott, T. (Julio de 2014). El Blog de la Muerte. Obtenido de Dead end: <http://puroshuesos.blogspot.com/2011/05/8-historietas-de-thomas-ott-en-1-enlace.html>

Ott, T. (Julio de 2014). number 73304-23-4153-6-96-8. Obtenido de El Blog de la Muerte: <http://puroshuesos.blogspot.com/2011/05/8-historietas-de-thomas-ott-en-1-enlace.html>

RANK, O. (1976). El Doble. Buenos Aires: Ediciones Orión.

Vásquez, J. (Agosto de 2014). Johnny The Homicidal Maniac. Obtenido de Peluchinga: <http://www.peluchinga.org/posts/comics/8398/Johnny-el-maniaco-homicida-Espa-ol-MEGA.html>

Más allá de lo Que Ocultan las Sombras
Análisis de lo Siniestro y su Relación con el Cómic
Anexos



Imagen 2, paágina 566

Anexo 1
Blog Cómic siniestro

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Anexos



[texto](#)

Anexo 2
Blog Cómico siniestro

Más allá de lo Que Ocultan las Sombras
Análisis de lo Siniestro y su Relación con el Cómic
Anexos



Imagen 4 página 568

Anexo 3
Edición final de El Globo rojo página 1

Anexos

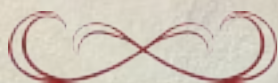


[texto](#)

Anexo 4
Página 5 del cómic la cara del sol



**Bailar la Vida Real:
Danza y Desarrollo Humano**



Hanz
Plata Martínez
Colombia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Bailar la Vida Real: Danza y Desarrollo Humano

Hanz Plata Martínez

hplatam@udistrital.edu.co

platahanz@hotmail.com

hanzplata71@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas,

Facultad de Ciencias y Educación:

Licenciatura en Educación Básica

con énfasis en Educación Artística,

Coordinador del Proyecto Curricular;

Docente de la Especialización

en Desarrollo Humano

con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad.

Colombia

El Desarrollo Humano implica el bienestar integral del sujeto para el logro de una vida creativa y productiva. En esta perspectiva el cuerpo, recurso expresivo, se reconoce como una de las posibilidades para entender de qué modos el ser humano es reflejo y proyección del espacio en el que se construye y cómo la relación cuerpo-contextos le permite convertirse en protagonista de los cambios que se gesten en sus espacios vitales.

La danza, siempre presente en estos procesos evolutivos del sujeto-cuerpo, se ha convertido en una evidencia viva de los procesos de desarrollo humano. Historias hechas movimiento, movimiento hecho historias, narran cómo las comunidades han forjado su cultura a través del tiempo. De este modo se fijan en la memoria personal y colectiva momentos que no son capturados únicamente por la palabra, sino que desde la emoción nacen y se proyectan hechos movimiento expresivo.

Esta ponencia recoge el tanto el proceso como el cúmulo de experiencias ocurridos hasta hoy en la *Especialización de Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad* (Universidad

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación) donde me desempeño como docente de danza; vivencia personal y profesional que me ha permitido identificar las fortalezas de esta expresión artística en procesos que traspasan la esfera de la educación formal en tanto que permite ensanchar las perspectivas del ser, porque abre al sujeto la posibilidad de reconocerse en todos los espacios que habita desde las dimensiones física, cognoscitiva, emocional y social (Rice, 1997).

Cada sujeto al expresarse en la danza encuentra una realidad vivida durante años, esta realidad hecha movimiento –en principio inconsciente– presenta a un sujeto que comunica constantemente con/desde su cuerpo, entregando a la danza toda su experiencia y capacidad expresiva, la suma de las características que, como ser humano auténtico y único, posee.

La vida es danza se incide en la idea de que no podemos descartar el cuerpo como fuente de información, de curación y como lugar de manifestación de la enfermedad, no sólo física sino también mental. Las posturas y movimientos, el modo de ocupar el espacio nos hablan analógica y simbólicamente de las tensiones, emociones, relaciones e historias de vida (...) ¹

Se evidencia también por qué el sujeto que explora su corporeidad en la danza debe situarse en perspectiva multimodal para alcanzar una conciencia y un autocontrol que le permitan evidenciar en sí mismo, en los otros y en sus contextos de interacción, diferencias, potencialidades y virtudes, es decir, que lo ubiquen en función del Desarrollo Humano que no emerge o está en relación solamente con elementos exteriores, sino que surge del sujeto mismo, de sus posibilidades individuales, de la confirmación de sus potencialidades que se visibilizan en la medida en que ocurren el auto-reconocimiento y la re-afirmación de sí, hechos que le permiten luego proyectarse en la interacción que le exigen los contextos en los que vive y se moviliza.

Algunos coreógrafos profesionales encuentran en la danza únicamente un espacio para representación, dejando de lado toda la posibilidad creativa y de autoconocimiento. Merce Cunningham² desarrolla y expone un proceso en el que esta expresión estética nace desde el sujeto y su relación directa con el contexto; además resalta cómo, en todo momento, muta para adaptarse a las diferentes situaciones.

La danza en este caso es resultado de la construcción de la vida real. Pina Bausch con su *danza expresionista* sugiere experimentar desde el interior del sujeto, exponer sus miedos, satisfacciones, ambiciones, frustraciones. En general todo su historial de vida para codificarla en *movimientos auténticos*. En palabras de Álvaro Restrepo la danza es el reflejo del espíritu del sujeto, resultado de todas las influencias del contexto:

El cuerpo, la escritura del cuerpo, la memoria del cuerpo, la arquitectura y la pintura del cuerpo, encarnaban lo más preciado del testimonio de la aventura de unos hombres. La Danza – intangible como monumento– pero in-corporada en sus máximos intérpretes y transmitida de una generación a otra por vía oral –o mejor corpo/oral– se convertía en el mejor instrumento para preservar lo más sagrado del acervo espiritual y material de una comunidad. (Restrepo: SF).

Se evidencia de este modo cómo la danza siempre permite preguntarse por el sujeto-cuerpo en el contexto del desarrollo integral del ser humano, en perspectiva integral y en tanto reflejo directo del tejido social al que pertenece.

Ahora bien, en el contexto de la Especialización de Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad se ha entendido esta ruta investigativa, como un sendero en el que la danza vive en el sujeto y desde allí surge y se presenta como auténtica,

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

permitiendo el reencuentro con la corporeidad para hacer visibles y posibles sus posibilidades comunicativas.

En el contexto de la experiencia que se describe y analiza el *laboratorio corporal* y *la improvisación* se presentan como rutas metodológicas de trabajo que han facilitado el encuentro con el movimiento auténtico para reconocer que la danza es inherente a cada sujeto y tan particular como cada ser. Así mismo han sido vitales perspectivas como la de Eugenio Barba (1990), quien propone la pre-expresividad, conectada directamente con la emotividad, para indicar una ruta que explora los movimientos extra-cotidianos en busca del encuentro con nuevos modos de expresión no verbal. Reconocer ese trayecto creativo que nace desde la ruptura de la cotidianidad, abre múltiples posibilidades expresivas, despertando en los sujetos el *bios escénico*. Proyectando bienestar y atrayendo un público receptor del diálogo corporal. *El bios escénico*, según Barba, no es otra cosa que el encantamiento que cada sujeto posee para proyectar en la danza o el teatro un cuerpo *vivo y creativo*.

Atendiendo a este concepto y afirmando nuevamente que cada sujeto-cuerpo puede bailar, aparece el *laboratorio corporal* como ruta metodológica en el módulo de danza de la Especialización en referencia.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define el laboratorio como “El lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico”³.

El *laboratorio corporal*, entonces, en este caso, tendría al cuerpo como el medio necesario para el desarrollo de la indagación y, en esta perspectiva, la pre-expresividad, la emoción y el contexto, serían las rutas de búsqueda que se emplearían, aunados a la técnica de la danza.

En busca de *danzar la vida real*, el laboratorio aplicado en el módulo de la Especialización en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad ha permitido que los participantes se reencuentren con una memoria corporal de la que no eran conscientes, estimulando la creatividad⁴ para reinventarse en movimiento expresivo. Toda búsqueda corporal que se haga de modo consiente en el espacio del laboratorio se convierte en un insumo expresivo para fortalecer los procesos comunicativos no-verbales y, al mismo tiempo (y no es una paradoja) se revierten en verbalidad fortalecida por las nuevas experiencias que deben y quieren ser nombradas, contadas, compartidas...

La creación espontánea surge de lo más profundo de nuestro ser y es inmaculada y originalmente está en nosotros mismos. Lo que tenemos que expresar ya está con nosotros, es nosotros, de manera que la obra de la creatividad no es cuestión de hacer venir el material sino de desbloquear los obstáculos para su flujo natural.⁵

La improvisación en danza permite reencontrarse con esas experiencias de vida que habitan en el sujeto, permitiéndole explorar y poner al servicio de la danza con movimientos nuevos y consientes de su corporeidad; manejar seriamente la improvisación permite al sujeto dar respuesta rápida y acertada en la cotidianidad. Reinventarse desde lo extra-cotidiano para proyectarlo en la vida diaria, fortalece los procesos afectivos y creativos del ser en todos los escenarios en los que vive, haciendo posible su desarrollo holístico.

Como punto de llegada es de resaltar que el módulo de danza de la Especialización en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad avanza de manera articulada, ofreciendo a los participantes de este espacio académico nuevas rutas expresivas y cuestionando contantemente el secular abandono del cuerpo (en el contexto colombiano) como posibilidad comunicativa y de progreso.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Se reitera entonces la prioridad de proyectar los trabajos del cuerpo expresivo en todos los contextos de desarrollo humano para fortalecer la identidad, la aceptación, la valoración del sujeto, afianzando también los pilares culturales en los que éste se sostiene.

Finalmente *bailar la vida real* hace posible conseguir y expresar bienestar; también contribuye a la generación de una definición clara del sujeto que se construye y evoluciona constantemente a lo largo de la vida.

Notas

- ¹ Chaiklin, Sharon, Wengrower, Hilda (2009). La vida es danza: el arte y la ciencia de la danza movimiento terapia. Gedisa: España. ([texto](#))
- ² Merce Cunningham es un verdadero rey de la vanguardia. Hoy día no hay profesional de la danza en Occidente que no haya sentido de alguna manera la influencia del prolífico creador que en su día revolucionó profundamente los conceptos básicos de la danza, intentando acercarla lo más posible a la vida real. Su actitud supuso un giro fundamental para la danza moderna, dando pie a lo que conocemos actualmente como la danza contemporánea. Su colaboración con el compositor John Cage, los artistas plásticos Robert Rauschenberg y Jasper Johns, entre otros, y videógrafos como Charles Atlas o Nam June Paik, y su interés por las nuevas tecnologías le han mantenido en primera línea de la actualidad artística. Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/teatro/Merce-Cunningham/1921>, en agosto de 2015. ([texto](#))
- ³ Tomado de <http://lema.rae.es/drae/?val=laboratorio> septiembre de 2015 ([texto](#))
- ⁴ Para este caso se trabaja el concepto de creatividad propuesto por Csikszentmihaly, quien expone que la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Para el autor, la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres subsistemas son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo (Csikszentmihalyi, 1988a, 1998, 1999). Tomado de: http://www.arteindividuoysociedad.es/articulos/N17/Pablo_Pascale.pdf, recuperado en septiembre 2015. ([texto](#))

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas


⁵ Nachmanovitch Stephen (2004) la improvisación en la vida y en el arte. Paidós: argentina. Tomado de: http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=55:educacion-artistica-la-improvisacion-en-la-vida-y-en-el-arte-1&catid=13:educacion&Itemid=3, recuperado en septiembre 2015 ([texto](#))

Referentes

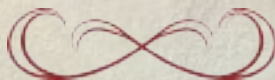

- Barba, Eugenio (1990). El arte secreto del actor, Pórtico, México.
- Cardona, Patricia (2009). Dramaturgia del bailarín, Aire en el agua, Costa Rica.
- Nachmanovitch Stephen (2004). La improvisación en la vida y en el arte, Paidós, Argentina. Tomado de http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=55:educacion-artistica-la-improvisacion-en-la-vida-y-en-el-arte-1&catid=13:educacion&Itemid=3, recuperado en septiembre 2015.
- Pàsacale, Pablo (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. Universidad de Salamanca Tomado de: http://www.arteindividuoysociedad.es/articulos/N17/Pablo_Pascale.pdf, recuperado en agosto de 2015.
- Plata Martínez, Hanz (2011). El cuerpo hecho danza y su proyección a través del acto pedagógico. Universidad Distrital Francisco José de caldas, Bogotá, D.C.
- Plata Martínez, Hanz (2014). Creación y síntesis de movimientos expresivos, Revista culturas, Bogotá, D.C.
- Restrepo Álvaro (SF). Mi cuerpo encuentra su voz y el Artista su camino. Tomado de: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_13_13_mi_cuerpo.PDF, recuperado en julio de 2015.
- Rice, Philip (sf). Desarrollo Humano. Consultado en <http://es.calameo.com/read/000531277bc1dd6a70d68>, recuperado en julio de 2015.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Vásquez, Adolfo (SF). Bausch, Pina: Danza Abstracta y Psicodrama analítico. Tomado de: <http://www.margencero.com/articulos/articulos3/bausch.htm> recuperado en junio de 2015.



**Representación Visual
de la *Mujer Negra*
en la Comisión Corográfica de Colombia.
(1850-1859) Progreso y Catástrofe**



Jaidy Victoria
Guisado bermúdez
Colombia

Biografía

Trabajo desde el año 2007 como docente de artes plásticas en el Colegio Distrital Jairo Aníbal Niño de Bogotá, con estudiantes niños, niñas y adolescentes del sector de Patio Bonito; busco con ellos el desarrollo de la experiencia estética para la auto construcción de un proyecto de vida con una mirada tolerante, incluyente, participativa y edificadora de la sociedad.

Estoy a la espera de sustentar mi trabajo de grado „Representación Visual de la Mujer Negra en la Comisión Corográfica de Colombia (1850-1859) Racialismo y Racismo“ para obtener el título de magister en Estética e Historia del Arte en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Con el cual pretendo aportar los estudios sobre la representación visual de los afrodescendientes en Colombia. Soy Profesional en Diseño Gráfico de la misma entidad, graduada en el 2004. Adicionalmente obtuve en 1996 el título de Licenciada en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, profesión con la que inicié mi labor como docente y que ejerzo en clases particulares.

Nací en Bogotá, de padres Chocoanos que vinieron a la capital en busca de mejores condiciones de vida para formar una familia.

Representación Visual de la Mujer Negra
en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...

Representación Visual de la *Mujer Negra* en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)

Progreso y Catástrofe

Jaidy Victoria Guisado Bermúdez

jaidyv@hotmail.com/jaidyv@gmail.com

CED Jairo Aníbal Niño/ Docente Artes Plásticas JM

Colombia

La presente ponencia, es parte de una reflexión histórica y estética sobre las formas de construcción de la identidad racial y étnica vinculada a *lo negro*, o en términos políticamente correctos, de la cultura *afrodescendiente* en todas sus manifestaciones, pretende reconocer ciertas tendencias de pensamiento que han formulado históricamente la representación visual que se ha hecho de la *mujer negra* en Colombia y han construido ciertos estereotipos con los que se ha identificado a esta población y hacen parte de la conciencia colectiva, lo que en alguna medida establecen una identidad. Es por esto, que el trabajo de la Comisión Corográfica de Colombia (1850-1859), es un punto de partida para iniciar el camino, por ser uno de los primeros dispositivos de reconocimiento de los tipos étnicos que convivieron en el territorio que hoy llamamos Colombia, proyecto encaminado a la construcción del imaginario colectivo en la construcción de los conceptos republicanos de *Nación*, *Territorio* y *Pueblo*, representaciones simbólicas que determinan la *identidad nacional* y configuran lo que llaman el *ser colombianos*. Esta construcción de la *identidad colombiana*, se da desde los ámbitos histórico, científico, político, económico y estético y constituyen una red de significados, codificados en las producciones gráficas, literarias y cartográficas de la Comisión. De esta forma, son huellas ideológicas de la representación, teorización y significación de la construcción simbólica de identidades como la *negritud* en Colombia y son una muestra de subvaloración y en muchos casos marginación, que se ha hecho a través de la imagen y representación de las mujeres afrodescendientes en la sociedad colombiana, bajo un sistema de

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

diferenciación y sujeción de los pobladores no pertenecientes a las esferas del poder y el conocimiento.

La Comisión Corográfica de Colombia (1850-1859) fue la expedición a través del territorio nacional realizada en la coyuntura histórica de la consolidación de una república independiente en el territorio de la Nueva Granada. El objetivo corográfico de ésta expedición fue reconocer quiénes eran los habitantes de la nueva nación, cómo vivían, en qué trabajaban y cuál era su potencial como recurso humano para el desarrollo del país. Las láminas corográficas son documentos históricos donde se puede dilucidar el pensamiento social y político de aquellos personajes involucrados en dicha tarea y la mirada que estos mismos hacen a quienes que no pertenecen a su grupo: indígenas, afrodescendientes, campesinos y artesanos. Al ser obras estéticas propias de una colectividad en particular, deben entenderse como producciones culturales y simbólicas que evidencian paradigmas, aspiraciones, complejidades y contradicciones propias de un contexto y momento específico, que deben ser analizados a la luz de procesos históricos y sociales.

Tomo como referente las nueve láminas de la Comisión Corográfica donde se representa la *mujer negra* (de las 151 que reposan en la Biblioteca Nacional y las 54 de la colección del Banco de la República de Colombia), Pretendo reconocer elementos del proceso creativo de estos artistas para identificar en esa experiencia estética, si algunas formas del pensamiento sobre *raza, género y jerarquía social* son perceptibles en la representación de estas imágenes y están sujetas a algún tipo de valoraciones negativas que desembocaron en prácticas racistas que perviven en el imaginario de algunos colombianos y han instaurado la marginalidad de la *mujer negra* colombiana a través de su representación, como medio para la elaboración de una forma de percibir y construir una imagen histórica y cultural *estetizada* de la *mujer negra*, es decir el resultado de la sujeción bio-política de este grupo afro descendiente.

1. Representaciones Simbólicas en la Comisión Corográfica:

En la Comisión Corográfica el ideal era claro: lograr el *progreso* de la *Nación* a partir de mejorar las condiciones materiales e industriales en las provincias y todo el territorio, así mismo, preservar la *moral* y despertar el espíritu público y de la sociabilidad, en alguna medida, con la reducción y civilización de las tribus indígenas salvajes. Desde ese punto, los grupos humanos debían representar esa idea de lo que integra lo *Nacional*, no sólo para auto-reconocerse, sino para ser reconocidos en el exterior, para eso se debían crear imágenes y relatos que unifiquen la idea de República. En ese sentido, la representación configura un *modo de ver el mundo*, en la cual, se vincula en un marco referencial los elementos de identificación, de semejanza, de orden simbólico y moral, con el establecimiento y legitimación de lo que una cultura racionaliza como *normal* o *verdadero*. De igual forma evidencia la coacción, exclusión y diferenciación en lo oculto, no representado o percibido como "afuera" de lo representado, esa *identidad nacional* representada en la unidad de mirada de lo que debía ser la comunidad fraterna en soberanía sobre el territorio, con el visor especial de los ilustrados de la época.

Los pintores de la Comisión debían representar en la acuarela lo que le pidiera el jefe de la Comisión Corográfica, sus diferentes secretarios e incluso el botánico; el resultado es un proceso que se fue estableciendo con expectativas explícitas y normas más o menos estrictas. Por lo tanto, los pintores corográficos obraron según los contratos y propósitos implícitos en los textos, informes y relatos para instruir al público y habitantes neogranadinos, en la formación de actitudes y valores para generar expectativas frente a lugares y habitantes de la nación, acciones que conducen a la noción de identidad nacional (Rodríguez, 2009). De esta manera, desde la perspectiva de cada uno de los ilustradores, se codificó visualmente un *modo de ver el mundo* como una imagen que integra un *universo de sentido* particular de la élite, unida bajo un conglomerado de

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

pensamientos, signos y símbolos que se interrelacionan en el lenguaje, el contexto de vida y los saberes; con lo que sustentan una realidad, los anhelos y proyecciones para la población de la Nueva Granada, de esta forma se construye un sistema simbólico que esquematiza el lenguaje de la sociedad Neogranadina, y en esa medida, la forma como reconocieron, trataron y representaron a la *mujer negra*.

La construcción de identidad de la *mujer negra* materializa la representación de una serie de conceptos que encarnan la *otredad*, una conjunción de *género, raza y posición social*, opuesta al ideal del *yo*, del *nosotros*, que todo poblador de la Nueva Granada debía desear y, en muchos casos, sigue deseando en la actualidad: Pertenecer a esa comunidad fraterna y solidaria que lucha por el *progreso*, que auto-determina su futuro y su porvenir desde la razón y decide sobre su propia forma de organización política. A la inversa de este ideal, la determinación como sujeto racializado, el *otro* u *otra*, se impone desde la diferencia, la exclusión y la dominación. La identidad de la *mujer negra* no es una autodeterminación, es construida desde la alteridad como mujer/negra/esclavizada, la encarnación antagónica de los valores éticos, morales, religiosos, estéticos de los criollos republicanos. Bajo el esquema del realismo pictórico que propone la técnica de la acuarela, configuraron una *representación de la nación neogranadina* dentro del contexto social y político al cual pertenecían no solo los pintores (Carmelo Fernández (1851); Henry Price (1852) y Manuel María Paz (1853- 1859), y León Gauthier (1853), que sin pertenecer oficialmente a la Comisión, se ha reconocido el aporte hecho con sus acuarelas), sino Agustín Codazzi como jefe de la Comisión, sus secretarios Manuel Ancízar y Santiago Pérez y quienes como Gobierno, en cabeza de José Hilario López, encargaron y financiaron el proyecto corográfico. Desde ese punto de vista, observaron las diferentes comunidades que conformaban la población de la Nueva Granada, establecieron una perspectiva de observación para esos otros, que diferían por *raza*, cultura, creencias y moralidad, en esa medida, no pertenecían a su *universo de sentido* sino desde la alteridad de

Representación Visual de la Mujer Negra en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...

lo extraño, impropio, bárbaro, inmoral, incivilizado o indolente. A su vez, a partir del reconocimiento de los derechos humanos en el discurso filantrópico del liberalismo, evidente en la proclamación de la “libertad de esclavos”, fluctúan en una postura ambigua entre lo humano y lo bárbaro. De esta manera, formularon una imagen de la *mujer negra*, una representación de la *negritud femenina*.

2. Cuerpo, atuendo, trabajo y espacio, establecimiento visual de la negritud

Para decodificar el lenguaje pictórico de elaboración de la imagen de la *mujer negra*, sugiero cuatro categorías de análisis: *cuerpo*, *vestido*, *labor* y *espacio*. Cada una de ellas define un elemento de interrelación entre los personajes representados, y bajo los parámetros de análisis formal de la imagen, se pueden dilucidar características similares utilizadas en la elaboración de los rasgos de *mujeres negras* entre sí y, características antagónicas que presenta la imagen de *mujer negra* confrontada con los rasgos formulados en la representación de mujeres *blancas* y hombres *negros*, que revelan constantes en su concepción, es decir, cierto código de representación visual con particularidades que formulan un relato a fin a una forma de mirar configurada por los *letrados* neogranadinos.

2.1 Cuerpo negro, exotización de la diferencia

En esta categoría se reconocen los elementos pictóricos que formulan el cuerpo *femenino negro*. Bajo esquemas de color, luminosidad, forma y posición, los pintores, representaron la identidad de diferentes *mujeres negras* habitantes de diversas provincias de la Nueva Granada. Dentro de las nueve imágenes presentadas se aprecia la presencia de 16 *mujeres negras*, de las cuales tres son niñas, dos de ellas acompañadas de sus madres, la otra acompañada de otro infante. Sus cuerpos definidos y diferenciados especialmente por el uso de pigmento café oscuro, desde la esclavización de los africanos, fueron vistos y representados como exóticos. El estereotipo biológico del negro creado a partir de la comparación física con el *blanco*, fue formulado por naturalistas en el siglo XVI a través

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

de formatos “científicos y empíricos”. Definido como “más vigoroso, menos sensible al dolor, más apto para reproducirse y desempeñar faenas fuertes, pero así mismo con una imagen deshumanizada” (De Friedemann & Espinosa, 1995, p. 72).

En las láminas seleccionadas, nueve de los cuerpos se encuentran en posición frontal, así, permiten apreciar los detalles de sus rostros, a excepción de las pinturas de Gauthier *Pueblo de Sipí o San Agustín. Chocó* ([Ilustración 1](#)) *Modo de Lavar Oro. Barbacoas* ([Ilustración 2](#)) donde dibuja con líneas oscuras ojos, nariz y boca, sin definir claramente la expresión del rostro. Mientras que en *Lavadoras de Oro, Rio Guadalupe. Medellín* ([Ilustración 3](#)) Price dibuja tres de las mujeres con sus rostros tapado por las bateas con las que “masamorean” oro. Las demás figuras presentan la cabeza de perfil. Los rasgos definidos evidencian una exageración en la proporción, de lo que se ha definido históricamente como propio de las afrodescendientes: nariz ancha de cornetes amplios, labios gruesos. Se trata de una representación estereotipada de lo que se entiende visualmente como *mujer negra*, la cual no tiene en cuenta que los esclavizados que trajeron al territorio procedían de diferentes etnias africanas de Malí, Benín y Congo principalmente, con características disímiles en sus facciones (Ministerio de Cultura & Pontificia Universidad Javeriana, 2011, pp. 107-121). Los ojos hacen contacto visual con el observador y sus gestos denotan tranquilidad y complacencia sobre la situación en la que se encuentran.

En *Mujeres Blancas, Ocaña* ([ilustración 4](#)) Carmelo Fernández sólo pinta la piel del rostro y la mano derecha de la *mujer negra*, una diferencia en la representación de las *mujeres negras* antes y después de la libertad de esclavos, ya que en las otras ocho láminas, los cuerpos de las 15 mujeres restantes, muestran la piel en mayor proporción que las mujeres *blancas* representadas, “vistas como más aptas para la vida sexual por su debilidad innata frente al pecado, además de ser catalogadas como inestables, perezosas, lentas para aprender [...] y de carácter fogoso” (Bermúdez, 1992, p. 51) . Bajo

Representación Visual de la Mujer Negra en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...

la mirada exótica, se le asoció con lo oculto, mágico y malicioso (De Friedemann & Espinosa, 1995, p. 32). En las láminas corográficas la *mujer negra* es representada como punto focal de las miradas de quienes son de otras *razas* y las acompañan en la escena, así mismo, de quienes serían los lectores de la obra corográfica. Ese cuerpo en escrutinio, dibujado con líneas curvas ondulantes y en algunos casos con trazos gruesos en su contorno, formula figuras deformadas, desproporcionadas y disímiles a la representación de las mujeres y hombres *blancos*.

Otro signo corporal presente en las imágenes de las *mujeres negras* es la no representación del cabello, sometido al ocultamiento. Las mantas que ocultan el *pelo afro*, son símbolo de civilización. Los cabellos esponjosos o trenzados de las afrodescendientes han sido históricamente uno de los elementos más representativos de la *negritud*. Una estrategia de *racialización* fue el dominio sobre el cabello *ulótrico* o crespo, como comúnmente es llamado, y *quieto* o *malo* en su denominación despectiva. Así, las *mujeres negras* han llevado su cabello oculto y posteriormente alisado, con extensiones o pelucas ocultando el que es, después del color de piel, el signo más característico de la fisionomía africana. La presencia de cabellos *afro*, visibles, sueltos, indomados en las pinturas corográficas, indica el estado de salvajismo de las representadas.

2.2 Vestido: posición jerárquica y moral

Las láminas de la Comisión Corográfica enuncian el proceso de sometimiento cultural y regulación social a través del traje. La mirada de los comisionados de las jerarquías sociales, raciales y de género es codificada en los detalles de las líneas, los colores que configuran la estética corográfica. Cada vestido pintado en las acuarelas, da idea de las telas, tintes, encajes y bordados que lucían las mujeres en la Nueva Granada, así mismo del espacio social que ocupaba. Los detalles dan cuenta de la condición como mujer soltera, casada, beata o criada, que no difiere únicamente por el color de la piel o

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

el escenario implantado, es el vestido y sus particularidades lo que definen claramente la jerarquía social de quien lo porta.

La violencia epistémica en la representación social de la *mujer negra* se imparte a través de la desnudez, esa carencia de vestido, materializa la alteridad del sistema simbólico de la élite y representa la barbarie que necesita ser civilizada. El grado de desnudez de los cuerpos se relaciona, en primer lugar con la edad y el sexo. El niño en la espalda de una mujer en *Modo de Lavar Oro. Barbacoas* ([ilustración 2](#)) presenta una tela blanca que solo tapa su cadera, de igual forma en *Vista de una calle de Nóvita. Chocó* ([ilustración 5](#)) la niña tiene descubierto su pecho, mientras la mujer que la acompaña está cubierta. En segundo lugar, el grado de desnudez se relaciona con la convivencia con la raza blanca: los cuerpos de las mujeres que están con personajes de su raza o mestizos exhiben sus hombros, parte de su pecho, algunas la espalda y todas, los tobillos y pies descalzos, mientras que las que son acompañadas de mujeres blancas muestran algo de los hombros, tobillos y pies. La desnudez es un signo de la baja moralidad que se le atribuía a la *raza negra e indígena* y por ende de la exclusión a la que eran sometidos, y que sólo podía ser sopesada por la presencia y enseñanza de la *raza blanca*. Los infantes, que tienen mayor contacto y educación impartida por las personas blancas, muestran menor grado de desnudez, esta idea se refuerza en la imagen de la niña en *Tipos y Plaza de Quibdó. Chocó* ([ilustración 6](#)) su mirada fija sobre la mujer blanca y la mano que se traslapa con la de la mujer que la acompaña, crea el discurso de la educación. La guía de la madre y la imitación que hace de su postura, peinado y vestuario, además de como el ángulo de su mirada se fija en la mujer blanca ubicada en un plano anterior a ella; con un gesto de duda en su rostro, que se aprecia en el dibujo de su boca mediante la implementación de una línea oblicua, como preguntándose cuál de las dos mujeres es su guía a seguir. Mientras que los niños representados casi desnudos en *Aspecto Exterior de una Calle de Nóvita. Chocó* ([ilustración 7](#)), son excluidos de la mirada

Representación Visual de la Mujer Negra en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...

de los personajes blancos que los acompañan, dejándolos a su libre albedrío, bajo un claro gesto de desprecio.

La Comisión Corográfica cumple una misión de crear sujetos epistemológicos, morales y estéticos ideales. En la formulación de la *raza negra*, considerada en estado de barbarie, era importante conformar dispositivos que facilitaran su ingreso a la civilización dentro del ordenamiento de la estructura social. Esto dependía de la normalización de su cuerpo y conducta, bajo los parámetros determinados por la élite criolla, de esta forma, los códigos visuales que derivan del uso del vestido y las diversas posibilidades que suman los accesorios, introducen a la *mujer negra* en dicho esquema, sin llegar a perder su estado de sujeción que la imposibilita a trasgredir las barreras establecidas. Por esto, su representación con vestidos, que en cierta medida no la despojan de la desnudez, condicionan su humanización a un estado civilizatorio permanente, posible únicamente bajo la tutela de los *blancos*.

2.3 Oficio: entre esclavizada y ociosa

La Comisión Corográfica debía ilustrar el territorio, sus pobladores y recursos para mostrar el camino hacia el *progreso*. Habitantes laboriosos, dispuestos a trabajar los recursos y producir el capital y la infraestructura necesaria para construir la *Nación*. La representación de los diferentes oficios a los que se dedicaban sus pobladores era indispensable para este propósito, de esta forma, la inclusión de la población libre en el sector productivo debía ser evidenciado. Según las representaciones de las *mujeres negras* en las nueve láminas identificadas, únicamente dos refieren en su título a las labores desempeñadas, y particularmente es el mismo oficio: lavadoras de oro. Dichas imágenes muestran dos aspectos diferentes del mismo trabajo de "mazamorreo" del oro. uno de forma organizada y productiva y otra de forma autónoma, articulan diferentes imaginarios: La laboriosidad o la indolencia hacia el trabajo, que encasillan a la *mujer negra*, entre dos posibilidades en la mirada social, exótica o despreciativa: con facultades

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

extraordinarias, como mano de obra, para la integración en pro del *desarrollo y modernización* del país, o como seres sumergidos en la barbarie que trae consigo el ocio, incapaces de progresar y salir por sí solas de su estado de incivilización.

Por otro lado, es de especial atención la imagen de la mujer en *Retrato de una Negra. Medellín* ([ilustración 8](#)) Al contrario de las demás imágenes, en ella no se representa desempeñando ningún oficio, y como se explica en la categoría de *vestido*, su atuendo pertenece a una *dama* de la sociedad de Medellín, por lo que su oficio es desempeñarse como esposa y/o administradora del hogar. Una posición antagónica a la históricamente representada, pero que a su vez valida un ideal de *progreso*.

En las otras seis acuarelas las *mujeres negras* igualmente están desempeñando una actividad. Estas labores se relacionan con las mismas que desempeñaban bajo la tutela de los esclavistas: lavanderas, criadas, campesinas, vendedoras en la calle. Oficios que deben ser transmitidos a sus hijas como forma de vida digna, indiscutible en las imágenes de *Vista de una calle de Nóvita* ([ilustración 5](#)) y *tipos y plaza de Quibdó. Chocó* ([ilustración 6](#)), mientras que la propuesta antagónica está recreada en la lámina *Aspecto Exterior de una Calle de Nóvita. Chocó* ([ilustración 7](#)), donde la niña, con un machete en la mano derecha y con la otra se engancha a su compañero, casi desnudos, sin ninguna tutela, refieren al salvajismo y la desaprobación de los *blancos* que les dan la espalda.

2.4 Espacio: exclusión o pertenencia

En las pinturas corográficas donde se representa a la *mujer negra*, existen dos tipos de escenarios: la selva y el pueblo. Dos de las nueve láminas ubican a la mujer en el espacio de la selva, como campo para la extracción de oro en el río. Este primer escenario monta en el acto la representación de un espacio natural, sin dejar de referirse a la naturaleza, encarna el territorio original de habitación, ya que la ubica al lado de sus iguales. El segundo escenario, el pueblo, es

Representación Visual de la Mujer Negra en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...

representado en las siete láminas restantes. Como se ve en *Tipos de la Provincia. Medellín* ([Ilustración 9](#)), al contrario de la selva, la *mujer negra* se establece en conjunción con otras *razas*. Siempre ubicadas en una calle, una plaza o un piso adoquinado, un espacio fuera de lo habitado. Es desalojada de estos lugares de vivienda y se convierte en transeúnte.

Las imágenes de la *mujer negra* no se traslapan con las de los demás tipos raciales, excepto en *mujeres Blancas. Ocaña* en la que la mujer negra es enviada al último plano de la imagen. Las diferentes composiciones de cada imagen, dividen el espacio relacional y establecen líneas invisibles, donde ni siquiera las miradas se cruzan. Cada cuerpo se particulariza desde la *raza* y se conecta sólo con sus iguales, de esta forma se crean categorías que diferencian, clasifican y jerarquizan la población a través de parámetros estéticos codificados en el color, la luminosidad y la composición de la imagen. En el caso particular de *Retrato de una Negra. Medellín* se construye otro código desde el retrato, en el que la individualización pone en perspectiva a la representada. Se convierte en sujeto de reconocimiento, que modela y estructura una identidad específica.

La posición que ocupa cada individuo en el formato de las láminas corográficas no es el simple producto del trabajo de composición espacial de quienes trabajaron como ilustradores, es el resultado de la codificación del sistema de relaciones sociales impuesto por las élites criollas desde la colonia, y a pesar de que la sociedad en la Nueva Granada sufrió transformaciones políticas, culturales y económicas, su estructura jerárquica mantuvo en el sistema de pertenencia a los que salvaguardaban el poder hegemónico patriarcal del hombre, blanco, ilustrado y en la exclusión a todos los seres que fueron reconocidos como *otros*. En tal estructura jerárquica y de exclusión la mujer negra representa el grado máximo de alteridad, se ejerce contra ella una constante violencia simbólica que se traduce en prácticas de sujeción racistas.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Conclusiones

La representación de la *mujer negra* en las láminas de la Comisión Corográfica no se limita a una imagen visual, construye un perfil que va más allá de lo físico y dibuja implícitamente un modo de ser: un cuerpo exótico que permite la desnudez debe ser sensual; una manos hechas para el trabajo fuerte y extenso deben ser obedientes; un color diferente y llamativo debe ser apartado; un carácter que permite la sujeción debe ser sumiso. La humanización en la república de estos seres que en la colonia sólo eran elementos para el trabajo, se dio con la configuración de un semblante particular de una persona dócil, obediente, fiel y resignada a su papel y posición en la sociedad. Esas representaciones, aunque no fueron publicadas ni reproducidas, exponen el pensamiento de aquellos, que a través del poder sometieron el carácter real de cada una de las mujeres *negras* que llegaron a esa condición al ser esclavizadas y extraídas de su territorio, su cultura y forma de vida de forma violenta. Es importante y necesario reconocer que no existe un único tipo de pensamiento para los temas raciales, de género y de posición social o cualquier otro tema, existen particularidades diferenciales y antagónicas que se generan en individuos pertenecientes a la misma colectividad, las élites neogranadinas y los comisionados corográficos no son la excepción, pero así como es importante hacer este reconocimiento, es clave entender, que las generalidades son las que normalizan aquellas tendencias de pensamiento que se hacen recurrentes, crean significados y trascienden en el tiempo histórico a través de representaciones simbólicas que pueden ser una catástrofe para un grupo social.

Representación Visual de la Mujer Negra
en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...

Referencias Bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones Sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Arias Vanegas, J. (2007). *Nación y Diferencia en el Siglo XIX. Orden nacional, racismo y taxonomías poblacionales*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Benjamin, W. (2001). Tesis de Filosofía de la Historia. En *Ensayos Escogidos* (págs. 43-52). México: Ediciones Coyoacán.
- Bermúdez, S. (1992). *Hijas, Esposas y Amantes. Género, Clase, Étnia y Edad en la Historia de América Latina*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Buck-Morss, S. (1989). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el Proyecto de los Pasajes*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Codazzi, A., & Gerulewicz, M. V. (1970). *Las Memorias*. Caracas: Univ. Central de Venezuela.
- De Friedemann, N., & Espinosa, M. (1995). *Las Mujeres Negras en la Historia de Colombia*. Bogotá: Norma.
- De Friedemann, N., & Espinosa, M. (1995). Las Mujeres Negras en la Historia de Colombia. En C. P. Social, *Las mujeres en la Historia de Colombia* (págs. 32-76). Bogotá: Norma.
- Garrido, E. (24 de 04 de 2014). Arte y Ciencia en las láminas de Mutis. Obtenido de Masscience: <http://www.masscience.com/2014/04/28/arte-y-ciencia-en-las-laminas-de-mutis/>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Maya, L. (Enero de 2003). *Oficios en la Nueva Granada*. Recuperado el 16 de 02 de 2015, de Africa en Colombia: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/etnias/1604/article-82651.html>

Ministerio de Cultura & Pontificia Universidad Javeriana. (2011). *Rutas de libertad, 500 años de Travesía*. Bogotá: Burgos Cantor, Roberto.

Pérez, S. (1950). *Apuntes de Viaje*. En A. d. Historia, Biblioteca de Historia Nacional (Vol. LXXXI, págs. 29-169). Bogotá: Librería Voluntad.

Pérez, S. (1950). *Apuntes de Viaje*. En A. d. Historia, Biblioteca de Historia Nacional (Vol. LXXXI, págs. 29-85). Bogotá: Librería Voluntad.

Ramirez Clavijo, S. (2007). *Linneo: la pasión de un médico por la clasificación de los seres vivos*. Recuperado el 06 de 06 de 2015, de Universidad del Rosario: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/57/57395e2b-17a3-4ae5-a4b8-b923b2373478.pdf

Rodríguez B., B. (2010). *Realism, Race and Citizenship: Four Moments in the Making of the Black Body, Colombia and Brazil, 1853-1907*. Recuperado el 30 de 11 de 2014, de Duke University Libraries: <http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/handle/10161/3079>

Rodríguez, C. J. (2009). *Monumentos, Curiosidades Naturales y Paisajes Notables en las Laminas de la Comisión Corográfica 1850-1859*. Bogotá, Colombia.

Sánchez, E. (1998). *Gobierno y Geografía. Agustín Codazzi y la Comisión Corográfica de la Nueva Granada*. Bogotá: El Áncora.

Representación Visual de la Mujer Negra
en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...
Anexos



[\(texto\)](#)

Anexo 1
Pueblo de Sipí o San Agustín. Chocó
León Gauthier
1853
Acuarela sobre papel
30,2 x 24 cm
Colección de la Comisión Coreográfica
Biblioteca Nacional de Colombia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte
con otras Formas Simbólicas



[texto](#)
[\(texto 2\)](#)

Anexo 2

Modo de Lavar Ora. Barbacoas

León Gauthier

1853

Acuarela sobre papel

30,2 x 24 cm

Colección de la Comisión Coreográfica
Biblioteca Nacional de Colombia

Representación Visual de la Mujer Negra
en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...



[texto](#)

Anexo 3
Lavadoras de Oro, Río Guadalupe. Medellín

Henry Price

1852

Acuarela sobre papel

27,7 x 20 cm

Colección de la Comisión Coreográfica
Biblioteca Nacional de Colombia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte
con otras Formas Simbólicas



[texto](#)

Anexo 4

Mujeres Blanca. Ocaña.

Carmelo Fernández

1851

Acuarela sobre papel

28 x 20,2 cm

Colección de la Comisión Coreográfica

Biblioteca Nacional de Colombia

Representación Visual de la Mujer Negra
en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...



[texto](#)
[texto 2](#)

Anexo 5

Vista de una calle de Nóvita. Chocó

Manuel María Paz

1853

Acuarela sobre papel

30,5 x 23,8 cm

Colección de la Comisión Coreográfica
Biblioteca Nacional de Colombia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas



[texto](#)
[texto 2](#)

Anexo 6

Tipos y plaza de Quibdó. Chocó

Manuel María Paz

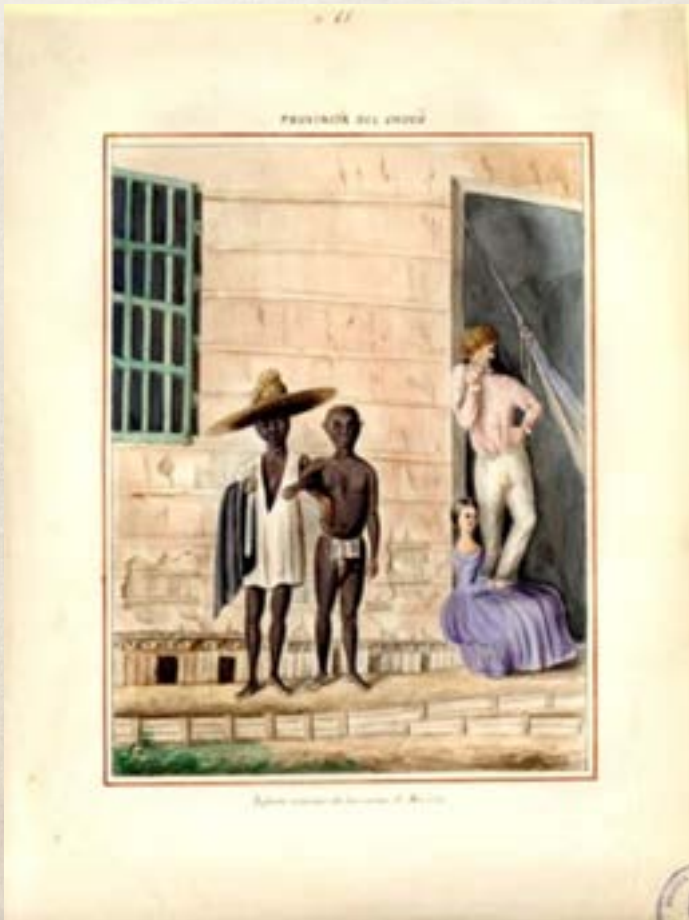
1853

Acuarela sobre papel

31 x 23,6 cm

Colección de la Comisión Coreográfica
Biblioteca Nacional de Colombia

Representación Visual de la Mujer Negra
en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...



[texto](#)
[texto 2](#)

Anexo 7
Aspecto exterior de las Casas de Nóvita. Chocó

manuel María Paz

1851

Acuarela sobre papel

30,2 x 24 cm

Colección de la Comisión Coreográfica
Biblioteca Nacional de Colombia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte
con otras Formas Simbólicas



[texto](#)

Anexo 8

Retrato de una Negra. Medellín

Henry Price

1852

Acuarela sobre papel

14,1 x 9,3 cm

Colección de la Comisión Coreográfica

Biblioteca Luis Ángel Arango

Representación Visual de la Mujer Negra
en la Comisión Corográfica de Colombia. (1850-1859)...



[texto](#)

Anexo 9

Tipos de la Provincia. Medellín

Henry Price


1852

Acuarela sobre papel

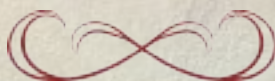

20,8 x 20,2 cm

Colección de la Comisión Coreográfica
Biblioteca Nacional de Colombia

[Contenido](#)



**De la galería a la Escuela:
Alternativas Pedagógicas para la
Comprensión de Nuevas Expresiones**



Adriana
Tobón Botero
Colombia

Biografía

Adriana Tobón tiene la enorme fortuna de trabajar en lo que le gusta, en la escuela, intercambiando con los jóvenes, aprendiendo unos de otros, generando conexiones entre disciplinas y métodos y entre pedagogías y escrituras. El espacio académico en el que se ha desempeñado durante cerca de veinte años le ha ofrecido un nicho donde madurar tanto a nivel intelectual como político y pedagógico. Ha sido docente primordialmente en el ámbito universitario pero en los últimos años ha privilegiado las experiencias que ofrece la Secundaria, por ser un espacio de diálogo indispensable en nuestro momento histórico. Sistemas de investigación se acercan a los estudios filosóficos e historiográficos del arte, la ciudad y la arquitectura, de los que con frecuencia presenta resultados en congresos y simposios académicos, con lo que ha publicado ya algunos textos. Se ha desempeñado también como docente de Historia Contemporánea e Historia de Colombia, ha creado programas de estudio y estrategias pedagógicas que le han permitido estar cada vez más cerca de los procesos de transformación y comunicación de los conocimientos.

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la
Comprensión de Nuevas Expresiones
**De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para
la Comprensión de Nuevas Expresiones**

Adriana Tobón

tobonadriana@hotmail.com

Docente de Fronteras y de Humanidades
en Liceo Juan Ramón Jiménez
Colombia

El examen no es más que el bautismo
burocrático del saber, el reconocimiento
oficial de la transubstanciación
del saber profano en saber sagrado.
K. MARX

El presente texto tiene por objeto presentar la experiencia que hemos compartido María Teresa Devia y Adriana Tobón en el taller de Fronteras en el Liceo Juan Ramón Jiménez. Desde la práctica artística y la reflexión filosófica, nuestras especialidades respectivamente, hemos intentado hacer un taller en el que se privilegie la multiplicidad de acercamientos y por lo mismo, que esas miradas provengan de todos y mucho menos de nosotras.

Según Bourdieu y Passeron (La Reproducción, 1996) la demanda de enseñanza responde a una demanda de selección, es decir la escuela ha sido creada para transmitir la cultura, los rudimentos conceptuales de una opción de cultura, de entre muchas. Justamente la opción que en el encuentro de fuerzas, resulte conveniente para la clase decisoria. Por supuesto el contexto en el que hablan desde Bourdieu hasta María Acaso es el de una escuela mucho más represora, basada en el examen y la exclusión. El examen supone el dominio de una tradición, que no comparten las clases populares ni las medias y probablemente tampoco los inmigrantes. Puesto que en buena medida el dominio de estas prácticas proviene de la formación familiar, de lo que su grupo social considera un comportamiento adecuado y cultivado. El examen como mecanismo de exclusión,

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

exige el manejo de un lenguaje depurado, técnico y preciso así como de aplicar adecuadamente y en todo caso el pensamiento matemático. Se excluye toda sujeción al yo y a la subjetividad en la exposición de los temas y se objetiva hasta tal punto el conocimiento, que solo lo motiva su carácter instrumental.

En su estudio del caso francés a finales de los años sesenta, los autores muestran que el juego de fuerzas en el campo de la educación se da entre las clases medias que en detrimento de las Humanidades opta por saberes prácticos y liberales; la clase intelectual que en continua especialización lucha por mantener las Humanidades y la elite, que busca mantener su tradición y poder económico y con ello se apropia de unas escuelas que le permiten ser exclusivos, excluyentes. Algunos rasgos de esta descripción pueden compararse con nuestra sociedad actual, latinoamericana y colombiana. Entre otras, lo que el magisterio ha tratado de negociar ha sido justamente el examen clasificatorio. Sin embargo me pregunto por buena parte del país donde la clase dominante es el narco-paramilitarismo: ¿qué hay de la educación en tiempos de guerra?

Para seguir aterrizando, no tenemos encima la tradición medieval que construyera los muros de nuestras escuelas. Nuestro sistema de educación nació en la Colonia, colonizado. Y ha logrado, lo que sea que haya hecho; durante años de exclusión, persecución política e inequidad social. Algunos de nosotros, tuvimos clase de manualidades y poco se hablaba en la escuela de humanidades y menos de arte aunque algunas veces el profesor fuese un licenciado en artes. Los días se iban en aprender de conectores y modos y conjugaciones del verbo; tablas de multiplicar, algoritmos y operaciones y fórmulas cada vez más complejas; montes y ríos en lugares sin historias e historia sin pasión, sin lugar. Pero también algunas de nosotras, como es nuestro caso, venimos a compartir la experiencia pedagógica que hemos podido desarrollar, porque trabajamos en un ambiente escolar excepcional, donde los pilares están puestos sobre el pensamiento crítico antes que sobre la

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la Comprensión de Nuevas Expresiones

transmisión de información; el trato afectuoso y cercano antes que la distancia autoritaria.

Según Bourdieu y Passeron la distancia autoritaria proviene de la violencia y la arbitrariedad cultural que supone todo sistema educativo¹. El estudio (La reproducción 1996), les lleva a afirmar que la estructura social se reproduce en las acciones pedagógicas, en las prácticas cotidianas al interior de la escuela. Estas acciones buscan mantener una estabilidad económica y perpetuar ciertos valores y comportamientos. Pero justamente el pensamiento crítico procura la pregunta: ¿por qué? ¿por qué esto es un valor? Y se rompe la cadena de consecuencias; el determinismo de clases o el condicionamiento de las estructuras y hábitos sociales, dejan de ser represores: el joven se haya en libertad de crear y de soñar realidades posibles ([Imagen 1](#)). Un cambio sustancial del sistema de educación pública, definitivamente puede tardarse muchas décadas, pero es muy claro que en nuestras aulas, ya puede empezar. Planteemos actitudes cercanas al estudiante, cercanas a sus realidades más íntimas y procuremos que la enseñanza sea también un espacio de afecto y comprensión.

El arte siempre se ha dejado un poco de lado en la educación porque se supone que es un instrumento emocional, y expresivo, que utiliza una simbología imprecisa cuando no totalmente subjetiva. Por lo tanto se supone que no es capaz de “competir” con lo escrito o lo contable, y que es incapaz de funcionar como instrumento útil para lo que tenga que ver con el conocimiento. Creo que aquí está operando un viejo prejuicio, una especie de ideología técnicamente utilitaria del conocimiento.

Como artista estoy en contra de esta ideología, y siendo un artista imperialista creo, más extremadamente, que la educación tiene que ser absorbida por el arte y condicionada por él. Considero que el arte es una forma de pensar. Y creo que la educación como se la utiliza hoy es una forma de entrenar. (Camnitzer, 2015)

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Citamos ampliamente a Luis Camnitzer porque él plantea una educación artística para la libertad y el pensamiento crítico, quiere proponer que sean las prácticas en el taller, las que se promuevan en todo el sistema de enseñanza. Hemos visto en nuestro método que en las salidas a los museos, los estudiantes rompen de alguna forma su ciclo diario de recorridos por la ciudad, que de algún modo se permiten untarse de otros fragmentos de la vida urbana que desconocen, se enfrentan a producciones artísticas que los dejan desconcertados y con muchas preguntas, abocados a sensaciones inefables, y que algunas veces siguen ese camino o lo esquivan abiertamente, se enfrentan a prácticas que jamás habrían considerado artísticas y se encuentran consigo mismos experimentando libremente, en el taller o en el espacio campestre del colegio, adaptándolos a sus necesidades y búsquedas ([Imagen 2, 3 y 12](#)).

De todas las institucionalizaciones posibles, también está la institución de la clase de arte: que le digan al profesor de arte que les ayude con la decoración del salón, que el profesor de arte les enseñe a recortar, que les enseñe también a pintar por dentro de la línea. Que aprendan muchas técnicas, que muestren muchos resultados, que hagan cosas bonitas. A veces no se entiende qué sucede en los talleres. A veces no entendemos los procesos. Lo que allí sucede tiene mucho más que ver con aprender a ver y decir, a conversar y entrar en comunicación compasiva. En el taller lo importante son los procesos, que pueden ser más lentos entre más auténticos e íntimos, lo que allí sucede está a flor de piel y hay un inmenso respeto por el proceso del otro, se entiende por ello, que cada experiencia es impredecible, puede tomar la dirección que quiera, ante cualquier encuentro, estímulo, afecto ([Imagen 4](#)).

El taller de Fronteras es un curso electivo de un año para estudiantes de Décimo y Once en el Liceo Juan Ramón Jiménez. En el proceso llevamos tres años y ha tenido transformaciones así como ha supuesto retos interesantes. Desde un comienzo el taller se propuso como seminario taller, para aprovechar aproximaciones

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la Comprensión de Nuevas Expresiones

interdisciplinarias al proceso creativo. Unos días proponemos un taller de dibujo, de collage, de ensamblaje, aunque la mayor parte del tiempo los estudiantes trabajan en sus proyectos personales. Otros días vamos a la ciudad y pasamos la mañana en la Galería NC-arte ([Imagen 5](#)), otros: leemos algo, nos concentramos en algunos artistas e imágenes, siempre conversamos, nos reímos o nos preocupamos por lo que está pasando en el mundo. Por lo general el proceso de creación va acompañado de muchas charlas, muestras, fotografías o pruebas técnicas y dibujos y escritos en los diarios de los estudiantes. El proceso se muestra siempre en su devenir dubitativo, unos días: muy seguro, otros días a tuestas, a veces derrotado... Y a pesar de ello no deja de ser un proceso: crecimiento, curiosidad, búsqueda siempre...

No somos el eje de la clase ni del proceso de cada uno, tal vez hacemos explotar cosas, preguntamos y escuchamos. En esa medida parece un poco salvaje, habiendo sido educadas como lo fuimos (en un pueblo de tierra caliente), entregarle el curso completo a los estudiantes, que ellos propongan y dirijan la clase partiendo de lo que les interesó. Que propongan también las pautas del ejercicio y dispongan del espacio. Entre todo lo que hay que ceder, hay que empezar por la autoridad.

En el taller los estudiantes proponen proyectos a corto, mediano o largo plazo según sus inquietudes. Los discutimos todos los miembros del taller y todos comentamos algo. Nunca la voz de las profesoras es la última palabra. Hasta ahora, no nos hemos enfrentado al estudiante que no quiere hacer nada como propuesta de trabajo, eso sería todo un reto; pero eso sí, los ejercicios nos han llevado muy lejos. En una ocasión el trabajo fue inspirado por una experiencia escritural en la que el estudiante se dejó llevar por las nociones de lugar y habitar. Pero lo hizo desde la perspectiva más enajenada y actual del momento: mapeó una serie de lugares señalados en Google Earth y construyó una secuencia que podía ser vista en su teléfono inteligente al servicio de todos los visitantes (viewers)ⁱⁱ. En

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

este caso el origen de la indagación fue su texto que seguramente surgió de alguna charla o una visita a la galería. Algunos textos por el contrario surgen para acompañar la obra, para completarla o simplemente para acercarla al público y con el tiempo hemos ido entendiendo, que el texto, no solo es parte del proceso sino también obra terminada. Ya no es un hecho instrumental puramente informativo, es expresión que debe ser mirada tal como una pregunta. En esa medida la expresión escrita gana para sí ser experiencia y no medio ([Imagen 6](#)).

El proceso no tiene un orden pero sí lo constituyen elementos recurrentes: una exposición, una propuesta visual innovadora, algo de historia, un tema, una propuesta experimental. En muchos casos la inspiración de los contenidos de cada uno de estos elementos proviene de las experiencias vividas, que los estudiantes han hecho conscientes y colectivas: el recorrido en el bus escolar, un aspecto de la ciudad, el agua, un viaje o el pasar del tiempo, un sueño, las fotos o el pintor de la infancia. Es así como hemos tenido mandalas que se marchitan a la vista de todos, las curvas de una carretera interminable hacia las vacaciones, los calcos del proyecto del barrio El Polo, diarios de viajes imaginados, montajes fotográficos que extrañan los objetos domésticos, grafiti, instalaciones audiovisuales, conciertos y proyecciones matemáticas, pinturas desconcertantes, proyectos arquitectónicos, sueños en suspenso ([Imagen 7 y 8](#)) o el propio cuerpo exhibido ([Imagen 9 y 10](#)). Hemos puesto especial atención en lo que ellos quieren decir y no en lo que nosotras quisiéramos decir como creadoras, hemos puesto especial atención en no interferir en el proceso. Hemos procurado evitar a toda costa que nuestros deseos o gustos condicionen lo que cada uno quiera expresar. En todo el proceso los escuchamos y decimos con los demás, algo de lo que pensamos sobre si la producción va diciendo lo que el creador quiere que diga y será primordialmente el estudiante, el que diga cuando el proceso está terminado o cuando falló. Sin embargo hemos tenido que aprender a intervenir cuando el miedo al fracaso se apodera del proceso. Es un miedo muy normal

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la Comprensión de Nuevas Expresiones

y peor cuando es miedo al éxito y a la exhibición pública. En ambos casos es importante ser un soporte y no un juez.

De ahí que es necesario ser consecuentes con la evaluación: “Si cuando evaluamos es imposible ser objetivos, por lo menos seamos honestos” (Clara Megias citada por Acaso, 2014). Cuando la importancia está puesta sobre el proceso, no todo lo que sucede es visible, no todo es perceptible para el otro y aquí es importante que se tenga en cuenta que en esa medida solo el estudiante puede hacer su evaluación:

la proyección que haga el estudiante de su proceso y el intercambio de opiniones, le ofrecerá perspectiva a su autoevaluación y con seguridad será mucho más honesta y menos autoritaria.

Sabemos que las imágenes no están indefensas, tienen un gran poder y debemos dominarlas también, ser suspicaces ante ellas, como lo somos frente a los mensajes escritos y orales. Cuando hablamos de la historia en general solemos decir que ella está de antemano en nosotros que somos un producto de la historia, y que estudiarla, hacerla consciente, nos ayuda a comprendernos. Debemos pensar lo mismo del legado visual, somos un constructo visual, a diario nos enfrentamos a la lectura de imágenes cada vez más complejas: fotos fijas, montajes, collages, imágenes en movimiento, realistas, hiperrealistas, animaciones desde la aparente sencillez del dibujo manga, hasta el motion capture tan realista y fantástico a la vez. Desde la publicidad, pasando por el cine y la imagen documental e informativa, todas comparten algo de irrealidad-realidad, mediación-manipulación. Según María Acaso un ciudadano entre los 18 y 22 años consume por día 800 imágenes en un promedio de tres horas (Acaso, 2006, p.14) y sin embargo, en la escuela aprendemos primordialmente a leer y crear información oral, textual. Lev Manovich que está tan interesado en la imagen digital no solo reflexiona sobre el tema sino que experimenta con ella. Instagram llegó a tener en 2014 dieciséis billones de fotografías mientras los usuarios de Facebook suben cerca de 350 millones de imágenes a

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

diario. En uno de sus últimos proyectos, Phototrails, se ha interesado por estas imágenes y ha ideado programas que le permitan seleccionar aspectos de cada una de ellas como pueden ser distintas actividades diarias: trabajo, cenar, salir de compras. Dice Manovich: reproduciendo el mismo grupo de imágenes en múltiples formas, le recordamos a los observadores (viewers) que ninguna visualización ofrece una interpretación transparente, así como ninguna imagen documental tradicional, podría ser considerada neutral (Manovich, 2014).

Precisamente por ello lo que sucede en el taller no es una clase de arte, no se educa al estudiante para que entre listo a la universidad para que se entregue al medio, al mercado y la carrera por la fama. No es una función utilitaria la que le damos a este conocimiento, tampoco nos preocupa solamente que el estudiante se alfabetice visualmente, objetivo para nada desdeñable como ya veíamos. Sin embargo hemos notado que en la comprensión del proceso individual y del de sus compañeros reaparece el diálogo significativo, el asombro del otro, la colaboración y el cuidado de sí y de su entorno compartido ([Imagen 11](#)).

Una vez preguntaba cuáles son los pilares de la democracia, y me contestaron: “Pagar los impuestos”. ¿Qué tal dos acciones que definan democracia? Participar y representar. Eso es lo que puede hacer un taller de prácticas artísticas, enseñar a participar y a representar. La pregunta se enriquece socialmente, pasa de ser; ¿qué es?, a ser por qué lo hago, a quién me dirijo, por quién, con quién lo hago y cómo lo hago esta vez. La acción es relativa al momento, al proceso que se lleva o que se propone, está acompañada, es emotiva y significativa en la medida en que debe volverse a pensar cada vez. Sin fórmulas ni dogmas. ([Imagen 12](#)).

Estos días de Bienal de Venecia, llama la atención que la prensa especializada esté aterrada con lo politizada que está el arte últimamente. ¿Últimamente? Analizábamos en el taller el tema, y

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la Comprensión de Nuevas Expresiones

a propósito de *La mezquita* de Christopher Büchel; *Mi Este es tu Oeste* en el pabellón de India y Pakistán y *Hope* de Ucrania; nos preguntábamos por qué son arte y no un lugar de oración, noticias o un documental. Ellos mismo lo percibieron con claridad sin tener que recurrir a densos textos de filosofía del arte: logra ponernos a pensar en un tema, que bien podría ser comunicado en un noticiero, pero juega con nosotros, se conecta no solo a través de pensamientos sino también de sensaciones y a pesar de plantear contradicciones, se mantiene vigente la pregunta, como no podría hacerlo un argumento lógico. La reflexión que se genera al interior de un espacio tal, repercute y se sale del ámbito estrecho del mercado del arte, el coleccionismo, la crítica académica y el jet-set. “Diría que en arte es mucho más importante hacer conexiones que generalmente se suponen no posibles, que fabricar productos” (Camnitzer, 2012).

Estamos viviendo la época de la decadencia de las Humanidades y al mismo tiempo el boom del acceso individual a la información mediatizada, es hora de que las aulas se tomen las artes por las manos y lleguemos a un replanteamiento de los objetivos de los pensum. Cuanto menor fue el acceso a la información, mayor era la hegemonía de la escritura, cuanto más mediado estaba el acceso a los libros, más ajeno y más distante era el conocimiento. Tal vez ingenuamente la era de la imagen prometía proximidad, mas no en vano. En la era de la informática la producción de la imagen es lo que tenemos cerca, su proceso de creación está más que nunca en nuestras manos, disponible a veces a un lápiz y papel de distancia o a la velocidad de conexión de un aparatito electrónico. Lo particular es que este no es un espacio solo para aprender sobre imágenes visuales y su creación, enseñamos al cuerpo a expresarse, de entre tantas formas de alguna. La clase no es el medio para un fin, es el fin.

Como veíamos Bourdieu y Passeron, sostienen que el sistema de enseñanza reproduce no solo unos conocimientos disciplinares sino también una posición política y crítica frente a las diversas situaciones

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

a las que nos enfrentamos en el día a día. Tal como en la obra de Mel Bochner, *Master of the Universe*: ¿somos dominantes o dominados, miembros activos de la sociedad o receptores pasivos, imperiosos o sumisos? Dentro del espacio del taller se propone romper estas dominantes a través del respeto por los procesos largos. Así como el mundo del arte ha involucrado al espectador que deja de estar expectante y pasa a ser el creador de lo que interpreta, el estudiante dueño de su proceso es dueño de lo que comprende ¿Quién propone y quién interpreta? Son ahora el mismo.

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la Comprensión de Nuevas Expresiones

Notas

- i Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza". Así comienza el estudio de La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, este es el axioma que fundamenta la teoría sociológica de Bourdieu. Continúa advirtiendo que, negar dicho axioma supondría negar la posibilidad de una ciencia sociológica y obviar que entre las relaciones de fuerza y las relaciones simbólicas, a la vez que son autónomas, haya una relación de interdependencia. Dice entonces que todo otro axioma tendería a: "situar la libertad creadora de los individuos o de los grupos al principio de la acción simbólica, considerada como autónoma respecto a sus condiciones objetivas de existencia, o bien a aniquilar la acción simbólica como tal, rechazando toda autonomía respecto a sus condiciones materiales de existencia [...]" (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 44). Esto es lo que aun hoy podríamos aplicar a nuestra comprensión de la situación de la enseñanza: la libertad no es absoluta, la carga de fuerzas que debemos soportar constriñen nuestro comportamiento y sin embargo podemos considerar despresurizar el aula, hacia una educación en el diálogo y la creatividad. [\(Texto\)](#)
- ii Tan actual como el reciente proyecto del filósofo y artista digital Lev Manovich, Phototrails, que con la ayuda de programas especiales de visualización de imágenes rastrea un documental de la vida diaria en trece ciudades del mundo, a través de las imágenes que se suben a diario a Instagram. Él sostiene que estos archivos en la red son la fuente para los estudios sociológicos contemporáneos. (Manovich, 2014) Según Manovich a partir del 2000 se vio un cambio en la mayoría de los usuarios de Internet en el modo como dejaron de acceder a contenidos producidos por un selecto grupo de creadores profesionales,

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

privilegiando el acceso a aquellos producidos por usuarios no profesionales. Esto no quiere decir, ojalá fuera así que los usuarios se han convertido en creadores, la inmensa cantidad de intercambios y conversaciones, que aparentemente producen nueva información, solo es la repetición de lo que un 0,5% a 1,5% de usuarios produce. (Manovich, 2007) [\(Texto\)](#)

Referencias Bibliográficas

Acaso, M. (2014). Dopamina, empoderamiento y responsabilidad: sin cambiar la evaluación no cambiaremos la educación [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://mariaacaso.blogspot.com/2014/06/2014-dopamina-empoderamiento-y.html>

___, (2006), Estas no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes, Madrid, España: Catarata.

Bourdieu, P. y Passeron, J -C., (1996), La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México DF, México: Fontamara.

Camnitzer, L. (17 de mayo de 2015). Arte y pedagogía. Recuperado de <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>

___ . (21 de marzo de 2012). La enseñanza del arte como fraude. Recuperado de <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>

Manovich, L. (primavera de 2014). Watching the world. New York, EU.: Aperture magazine #214. Recuperado de <http://www.aperture.org/blog/watching-world/>

___ . (2007). Information as an Aesthetic Event. Recuperado de: <http://manovich.net/index.php/projects/information-as-an-aesthetic-event>

Referencia de las fotografías

Devia, M.T. (Fotógrafa). 2015. *Sueño un mundo a color*. (Fotografía).

Devia, M.T. (Fotógrafa). 2013. *El olvido que fui y que seremos*. (Fotografía).

Devia, M.T. (Fotógrafa). 2015. *Sin Título*. (Fotografía).

Devia, M.T. (Fotógrafa). 2015. *Apropiación del espacio*. (Fotografía)

Liceo Juan Ramón Jiménez. (Fotógrafo). 2013. *Paños menores*. (Fotografía)

Liceo Juan Ramón Jiménez. (Fotógrafo). 2013. *Solidaridad*. (Fotografía)

Tobon, A. (Fotógrafa). 2015. *En el taller con estudiantes en la galería Nc-arte*. (Fotografía).

Valderrama, M.A. (Fotógrafa). 2013. *La postal del espectáculo*. (Fotografía).

Valderrama, M.A. (Fotógrafa). 2013. *Sueños suspendidos*. (Fotografía).

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la
Comprensión de Nuevas Expresiones
Anexos



[texto](#)

Anexo 1

De la serie Sueño un mundo a color (2015), de Amada Olano.
Fotografía de María Teresa Devia Castillo.

Anexos



!Imagen 3 página 629

Anexo 2

La obra de Mateo Soto: El olvido que fui y que seremos (2013), proponía una apropiación del espacio escolar, sin previa advertencia sobre la artisticidad de la obra. Generó muchas preguntas. Foto de María Teresa Devia Castillo.

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la
Comprensión de Nuevas Expresiones
Anexos



[texto](#)

Anexo 3

Anexos



[texto](#)

Anexo 4

Sin Título. (2015). Francisco Perea durante el largo proceso que supuso hacer un grafiti crítico de la experimentación con animales en los laboratorios farmacéuticos. Foto: María Teresa Devia Castillo.

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la
Comprensión de Nuevas Expresiones
Anexos



[texto](#)

Anexo 5

En el taller con estudiantes en la galería NC-arte. (2015). Algunos ejercicios de los estudiantes. Al final de la jornada, solemos reunirnos y compartir nuestras experiencias. Foto: Adriana Tobón Botero

Anexos

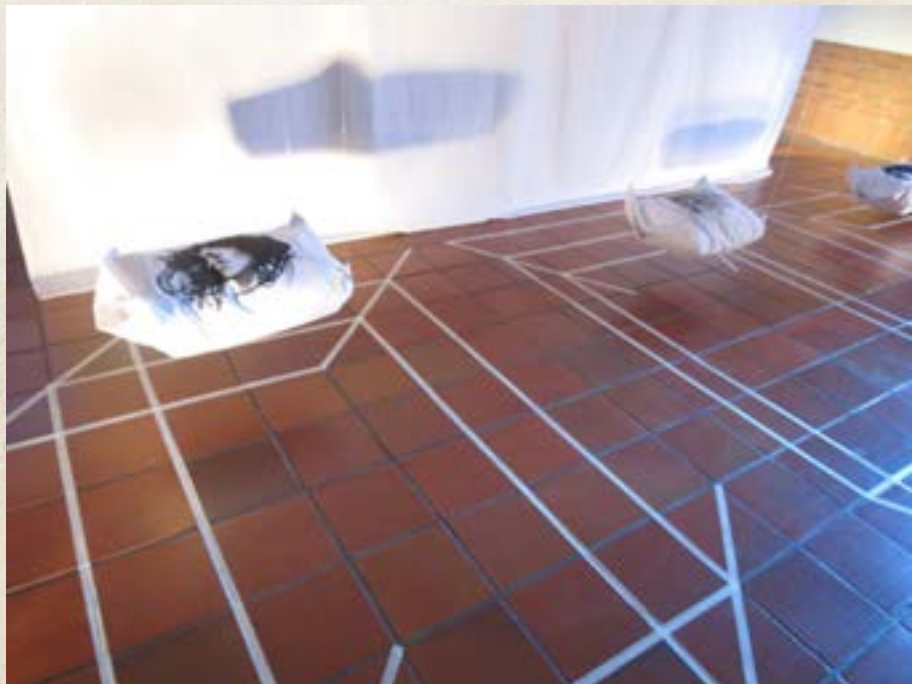


[texto](#)

Anexo 6

La postal del espectáculo. (2013). La obra de María Alejandra Valderrama proponía el texto y la imagen como complementarios y antagónicos. Foto: María Alejandra Valderrama.

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la
Comprensión de Nuevas Expresiones
Anexos



Anexo 8 página 634

Anexo 7

Sueños suspendidos. (2013). Obra de María Alejandra Valderrama. Detalle de una de las almohadas. Fotografías de:
María Alejandra Valderrama

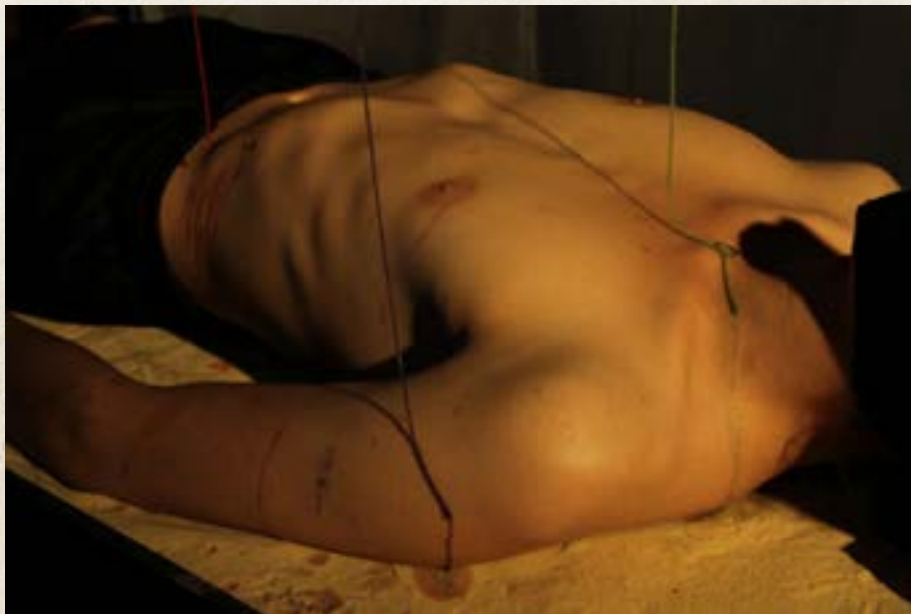
Anexos



[texto](#)

Anexo 8

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la
Comprensión de Nuevas Expresiones
Anexos



Anexo 10 página 636

Anexo 9

Paños menores. (2013) David Morales, durante el performance en el que dejó que su cuerpo fuese el lienzo sobre el que caían gotitas de color durante casi dos horas. La mayoría de los estudiantes desconocían de quién se trataba. Foto Liceo Juan Ramón Jiménez.

Anexos



Anexo 10

[texto](#)

De la galería a la escuela: Alternativas Pedagógicas para la
Comprensión de Nuevas Expresiones
Anexos



[texto](#)

Anexo 11


Solidaridad. (2013). Dos estudiantes del Liceo ayudando en el montaje del performance de David Morales. A pesar de que ellas no formaban parte del proceso de David comprendían serenamente por lo que él estaba pasando. Foto Liceo Juan Ramón Jiménez

Anexos

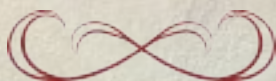



[texto](#)
[texto 2](#)

Anexo 12
Apropiación del espacio. (2013). Diálogo y comprensión en la creación. Seminario Taller Fronteras. Foto: María Teresa Devia Castillo.



**Fortalecimiento de la Lectoescritura
desde los Lenguajes Expresivos
en Niños y Niñas de 6 años**



Marcela
Osorio Vargas
Colombia

Biografía

Marcela Osorio Vargas

Nacimiento: 5 de Diciembre de 1992

Nacionalidad: Colombiana

Nació en la ciudad de Medellín-Antioquia. Actualmente vive con su familia: Mamá, hermana menor y abuela. Los estudios primarios los realizó en el Colegio Ana María Janer, institución de religiosas en donde aprendió valores importantes para lo que en adelante sería su vida personal y profesional. Media técnica en Sistemas del CEFA (I.E. Centro Formativo de Antioquia); Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria-; con grandes atributos de liderazgo y responsabilidad.

A su corta edad, há tenido experiencia en servicio y atención al cliente, área de compras y comercial, también laboro por horas en soporte logística de organización de eventos sociales y empresariales. También há tenido experiencia como guía de recorridos en el área de públicos dirigidos hasta la actualidad en dos (2) versiones de la Fiesta del Libro y la Cultura en la ciudad de Medellín, éste último es un evento de ciudad.

Marcela, há estado en contacto con el sector educativo en calidad de practicante, en una duración igual al tiempo estudiado en su licenciatura que son 5 años; lo cual hace que élla pueda desempeñarse mejor en la enseñanza hacia los niños y niñas que serán el futuro.

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos
en Niños y Niñas de 6 Años

**Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes
Expresivos en Niños y Niñas de 6 Años**

Marcela Osorio Vargas

marceosoriov@hotmail.com

Institucional: Tecnológico De Antioquia – Institución Universitaria –
Egresada
Colombia

El secreto del cambio es... enfocar toda tu energía, no en luchar contra lo viejo sino en construir lo nuevo. " (Sócrates)

Resumen

La investigación se realizó en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, el cual pertenece a la facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria -. El estudio se basó en las prácticas pedagógicas, las cuales se realizaron en un grupo de grado Primero de educación básica primaria; tuvo como finalidad, transformar los ambientes de aprendizaje para los niños y niñas de 6 años, en los cuales se puede fortalecer la lectoescritura a través de actividades que involucraran los lenguajes expresivos integrando las temáticas desarrolladas por las docentes desde el currículo establecido en un colegio de carácter privado, al proyecto. Por lo cual se estableció una perspectiva hermenéutica – interpretativa, por pretender transformar la forma de aprendizaje de la lectoescritura en un proceso de alfabetización lingüística dinámica que son en sí los lenguajes expresivos como lo son: el arte, la pintura, la danza, el teatro y la música, interpretando los hechos socio-culturales a partir de la interacción cotidiana que se presentaba entre la selección de participantes. Los resultados del proyecto, se centraron en identificar y caracterizar las habilidades del lenguaje susceptibles a ser potencializados, para que a través de los lenguajes expresivos como medio pedagógico se pudiese analizar cómo se ve favorecido el proceso lectoescritural en las intervenciones.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Introducción

La investigación se fundamentó en la inclusión de los lenguajes expresivos (arte, pintura, música, danza y teatro) como medio lúdico pedagógico para el fortalecimiento de la lecto escritura (lenguaje oral, lenguaje escrito y comprensión lectora), desde el rol docente que consiste básicamente en ser mediador del conocimiento, implementando diversas estrategias pedagógicas en ambientes de aprendizaje significativos.

Los lenguajes expresivos según el Ministerio de Educación Nacional, son en sí mismos una forma de juego, pues el principal objetivo es proporcionar a los niños y niñas una experiencia única e individual, que abre las puertas de la expresividad a todos por igual, por ello se evidencia que a través de ellos, el aprendizaje se tornaría diferente, entretenido a cómo se viene realizando el proceso pedagógico en la actualidad. Las actividades basadas en los lenguajes expresivos, permiten establecer transversalidad con las diferentes áreas del conocimiento, con un contenido amplio o temáticas predeterminadas para facilitar creatividad, imaginación e inventiva de los niños y niñas; motivando así el lenguaje oral, escrito y la comprensión lectora.

La base para el desarrollo de ésta metodología son los diarios de campo, las observaciones realizadas, y la información recolectada en la caracterización grupal e institucional, así como también en los instrumentos de recolección de información (entrevistas con preguntas abiertas y cerradas).

Desarrollo

El trabajo gira en torno a la siguiente pregunta problematizadora, en la cual se reúnen los elementos clave para desarrollar el tema propuesto al que hace alusión el título.

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos en Niños y Niñas de 6 Años

¿Cómo se ve favorecido el proceso lecto escritural a través de la inclusión de los lenguajes expresivos en las prácticas pedagógicas del Colegio Santa Bertilla Boscardín con los niños y niñas de 6 años?

Para la realización de éste trabajo investigativo, se escogió el proceso lectoescritural, dado que es una falencia en la actualidad por los estudiantes de las diferentes instituciones educativas de la ciudad, según lo indican los resultados de las pruebas internacionales **Pirls** y nacionales **Saber (Pro, 11°)**, **Olimpiada Y Pisa**.

Por lo anterior, cabe resaltar así la importancia de disminuir en un porcentaje

considerable, el problema que se presenta en cuanto a la lectoescritura con un enfoque transformador, que serán la inclusión de los lenguajes expresivos, generando así estrategias de enseñanza lúdico-pedagógicas.

A juicio de Rosa Julia Guzmán, directora de la maestría en Pedagogía de la U. de la Sabana, también son errores el ejercicio repetitivo de las planas (que algunos papás usan como castigo) y confundir la comprensión de lectura con la memoria. “No podemos seguir trabajando la lectura para aprobar grados, sino para afrontar la vida y descubrir lo que somos”, agrega Jurado.

Analizando el entorno con respecto al tema del trabajo, a nivel nacional se encuentra la siguiente perspectiva de la dificultad en lectura y escritura, descrita así:

El problema se encuentra en asumir la formación de los niños y jóvenes cómo un proceso estandarizado y no como un acto cultural, político y ético que requiere ser trabajado no sólo desde la razón, sino también desde la emoción y el ejemplo, y que dan

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

sentido a preguntarse ¿Cuántos profesores disfrutaban la lectura y se expresan con la lectura, para que desde el ejemplo y la propia emoción, contagien a sus estudiantes?

Si bien no se puede desconocer que las condiciones sociales, económicas y culturales de una región determinan hasta donde se puede llegar, y que la labor del maestro no goza del reconocimiento económico y social que requiere, también es cierto que si no se vive lo que se enseña, no vamos a contagiar el amor por el conocimiento, ni a mostrar su utilización práctica. (Pino, 2010)

Hablando a nivel municipal, en la ciudad de Medellín se adelanta un programa especial para fomentar la lectura, llamado: *Medellín lectura viva*, el cual consiste en formar ciudadanos y ciudadanas críticos, participativos y que respeten la vida como valor supremo. Se busca también, garantizar el acceso a la información involucrando a todos los grupos poblacionales con el fin de lograr disminuir notablemente los índices de analfabetismo y de problemas con la comprensión lectora.

Es así como en el Colegio Santa Bertilla Boscardín y en la realidad actual, hay una constante que es la desconcentración en los niños y niñas en el área lectoescritural, no dejando de resaltar que se utiliza un modelo pedagógico activo, el cual es humanista-constructivista, en el que fortalecen la Lectoescritura para llevar a cabo en el aprendizaje de los primeros años de vida académica de los educandos.

La presente investigación permite a los agentes educativos adquirir herramientas necesarias para planificar y ejecutar actividades que ayuden a los niños y niñas a facilitar su proceso de aprendizaje.

Los instrumentos de recolección de información fueron aplicados a docentes de primer grado en educación primaria, estudiantes del

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos en Niños y Niñas de 6 Años

grado mencionado y padres de familia y se evidenciaron resultados desde diferentes puntos de vista en los docentes, los cuales buscan favorecer la imaginación en sus estudiantes en la resolución de problemas, pues se liberan a través de la enseñanza diaria toda clase de pensamiento o sentimiento; a la vez que se le permite a los niños y niñas que potencialicen su creatividad fortaleciendo la autonomía y el descubrimiento. Siguiendo en éste orden de ideas; se les hace más ágiles su participación académicamente, creyendo en sí mismos para ver el mundo desde otro punto de vista.

Es por ello, que las actividades que se realicen con los niños a diario, deben estar orientadas a buscar el mejoramiento continuo del proceso educativo, a través del juego. En cuanto a la experimentación física y sensorial de los niños y niñas debe entenderse como un medio desde el cual el estudiante puede narrar, a través del juego, de la artística y la literatura expresando y vivenciando las situaciones diarias a través de la apropiación de los sentidos propios, también se debe potencializar un pensamiento científico aún con los más pequeños. De éste modo hay un saber que no es estrictamente teórico sino perceptible; por lo tanto, la comprensión de la enseñanza impartida por el docente, es entonces más significativa, que es lo que se pretende lograr de manera lúdica facilitando además la participación e integración de los menores con sus pares en la escolaridad.

Se propicia el juego con intencionalidad pedagógica, desde el punto de vista en que el aprendizaje se convierte en una forma significativa para aprender a resolver problemas no solo de la vida cotidiana sino también en el ámbito personal y a futuro, ya que es la manera adecuada en que los niños y niñas disfrutan su camino en el aprendizaje; por tanto, algunas maneras que se consideran apropiadas para ellos son:

- Realizar pausas activas, constantemente (mientras se esté al interior del aula de clase), para aumentar la capacidad de atención permitiendo la concentración.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

- El momento del descanso es fundamental para brindarle libertad y sano esparcimiento e integración a los estudiantes, pues allí se hace una observación participante de los tipos de juegos que realizan los menores.
- Proporcionar juegos de mesa, sin brindar ningún tipo de instrucción. Allí se observa cómo se desenvuelven los estudiantes sin reglas; sin embargo se debe tener en cuenta la edad promedio para que los juegos sean los apropiados para ellos y ellas.
- Realizar rondas y ejercicios de atención involucrando algunas partes del cuerpo (brazos, piernas, manos, sentidos, entre otras), ya que así se refuerzan conceptos vistos en clase, además se aumenta la motricidad fina y gruesa para una mejor adquisición del aprendizaje.

La importancia de fomentar la comprensión, va más allá de que el lector tenga un acercamiento constante con el (los) texto(s); es por ésto que es necesario e importante realizar lo necesario académicamente, para que dentro de cada área se pueda trabajar la comprensión lectora, no es únicamente de la asignatura de Lengua Castellana o Español, es un proceso integral en donde se involucran todas las áreas del conocimiento.

Hay una posesión de la comprensión lectora, desde el momento en que los docentes leen una historia, noticia o un cuento a sus estudiantes; es allí donde se pregunta a los estudiantes sobre lo leído, qué piensan acerca del texto, les gustó o no, posibles finales, si ése texto les dejó alguna enseñanza, etc. Desde ésas posibilidades se le desarrolla al niño la facilidad de diálogo y se afianza la expresión de sentimientos desde su corporeidad.

Algunas estrategias son:

- Rincón de cuentos
- Lectura individual o por parejas
- Mímica

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos en Niños y Niñas de 6 Años

- Lectura en voz alta.
- Lectura diaria
- Escucha
- Escritura espontánea
- Dramatizados
- Expresiones artísticas desde la diversidad de las mismas
- Estrategias creativas como manualidades, pintura, moldeado, entre otras.

Como todo trabajo, luego de hacer un análisis pertinente acerca de las evidencias y de la información recolectada hay unos resultados acerca del tema desarrollado, los cuales son:

- En cuanto a la transformación de ambientes de aprendizaje, se logró fortalecer el trabajo manual de forma inventiva y creativa en los niños y niñas.
- Se promovió el trabajo cooperativo por medio de actividades concretas como la plastilina, la pintura y algunos escritos que evidenciaron las temáticas del currículo establecido por el colegio, integradas al proyecto.
- Se evidenció a lo largo de la práctica, la importancia del acompañamiento familiar en la tarea de leer, escribir y comprender lo que por medio de los entornos puedan aportar a su proceso de formación, gráfica y visualmente.

Conclusiones

- Al finalizar el proyecto de investigación se determinó que a través de los lenguajes expresivos se fortalece la lectoescritura desde las prácticas pedagógicas con los niños y niñas de 6 años del Colegio Santa Bertilla Boscardín, teniendo en cuenta que los estudiantes tienen ritmos y estilos de aprendizajes propios, los cuales se ven representados en la cotidianidad. Por tanto, se logró reforzar y enseñar conocimientos en diferentes áreas del conocimiento, desde la diversidad de espacio, tiempo y recursos; tales como: La pintura, el modelado, la lectura en

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

voz alta grupal e individual, los cuales motivan efectivamente el aprendizaje la concentración y asimilación de lo que se enseñe.

- Se evidenció la importancia del acompañamiento familiar, en la tarea de leer, escribir y comprender lo que a través de los entornos que rodean a los menores pueden aportar a la lectoescritura, de forma gráfica y visual.

Referencias bibliográficas

- Abramowsky, A. (2005). <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar>. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar>
- Corral, M. P. (2012). *Arrancó acuerdo para la prosperidad sobre Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Cartagena: Centro Virtual de Noticias de la Educación.
- GobiernoUSA.gov. (12 de 07 de 2012). *GobiernoUSA.gov*. Recuperado el 2015 de 05 de 15, de <http://www.usa.gov/gobiernousa/Articulos/Cuatro-motivos-para-visitar-una-biblioteca-este-verano.shtml>
- Ministerio de Cultura . (04 de 04 de 2014). Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Recuperado el 24 de 08 de 2014, de <http://www.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/noticias/d%C3%ADa-internacional-del-libro-infantil-y-juvenil>

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Anexos

TABLA 1

UNIDAD DE ANÁLISIS (CONCEPTO TEÓRICO)	VARIABLES / ETAPAS	INDICADORES
LENGUAJES EXPRESIVOS	Arte Manual	Pastelina
		Origami
		Dibujos libres y dirigidos
	Teatro	Dramatizaciones
		Lenguaje Corporal: Posturas
		Lenguaje Oral
	Pintura	Colorado
		Dibujos-pintura
		Relleno de figuras con color y vinilo.
UNIDAD DE ANÁLISIS (CONCEPTO TEÓRICO)	VARIABLES / ETAPAS	INDICADORES
Lectoescritura	Lenguaje Oral	Tono, volumen y ritmo de la voz
		Movimientos y gestos
		Pronunciación
	Comprensión Lectora	Semántica: Adivinanzas
		Saberes Previos
		Lectura mental y en voz alta
	Lenguaje Escrito	Concentración
		Análisis y reflexiones
		Escucha y atención
	Gramática y ortografía básica	
	Producciones escritas: Espontáneas y dirigidas	

Realizado por: Marcela Osorio Vargas

Anexo 1

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos en Niños y Niñas de 6 Años

Anexos

TABLA 2: AUTORES POR CATEGORÍAS

Se permite resaltar los autores a los cuales se ha acudido durante la investigación para darle una fundamentación teórica que guíe y oriente las concepciones educativas, por medio de las teorías propias de cada uno de acuerdo a sus posiciones respecto a los temas tratados.

AUTORES	CATEGORÍA	CONCEPTO
ANA TESEROBKY Y EMILIA FERREIRO	LECTOESCRITURA	La lectura y escritura no es un objeto únicamente escolar, es un objeto cultural. El entorno proporciona mucha estimulación: carteles, televisión, objetos, mercados, entre otros. Por ello no necesita encontrarse con un libro para descubrir la lengua escrita. "Enseñar a leer no es en absoluto fácil.
ISABEL SOLE	LECTOESCRITURA ► ESTRATEGIAS DE LECTURA-	La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender". El significado del texto se construye por parte del lector. El niño juega cuando pinta, cuando canta, cuando inventa, cuando imagina ser otra persona, cuando construye castillos y diseña ciudades.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL	LENGUAJES EXPRESIVOS	La intencionalidad educativa, se enfoca en crear los ambientes de aprendizaje y proporcionar las estrategias necesarias y pertinentes que les permitan al niño y a la niña desarrollar su identidad, conquista de la autonomía y desarrollo de las competencias.
BEATRIZ ZAPATA	LENGUAJES EXPRESIVOS -INTENCIONALIDAD EDUCATIVA-	

Elaborado por: Marcela Osorio Vargas

Anexo 2

Anexos



Anexo 3a

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos
en Niños y Niñas de 6 Años

Anexos



Anexo 3b

Anexos



Anexo3c

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos
en Niños y Niñas de 6 Años
Anexos



Anexo 3d

Anexos



Anexo 3e

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos
en Niños y Niñas de 6 Años
Anexos



Anexo 3f

Anexos



Anexo 3g

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos
en Niños y Niñas de 6 Años
Anexos



Anexo 3h

Anexos

ENCUESTA PARA DOCENTES

**TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA – INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA -
FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS SOCIALES**



OBJETIVO: Determinar cómo se ve favorecido el proceso lecto escritural a través de los lenguajes expresivos, tanto en la familia como en la educación.

Marque con una **X** la respuesta correcta y justifique la respuesta cuando se le indique.

1. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los lenguajes expresivos "Son en sí mismos una forma de juego. El niño y la niña juegan cuando pintan, cuando cantan, cuando inventan, cuando imaginan ser otra persona...". ¿Busca favorecer la imaginación, la actividad creadora de sus estudiantes en la resolución de problemas, por medio de la enseñanza diaria?

Si _____

No _____

¿Por qué?

Fortalecimiento de la Lectoescritura desde los Lenguajes Expresivos
en Niños y Niñas de 6 Años
Anexos

2. ¿Proporciona medios técnicos, y recursos necesarios para la experimentación física y sensorial de los niños y niñas, en actividades artísticas, literarias y de juego?

Si _____

No _____

Justifique su respuesta

3. ¿Realiza usted actividades al aire libre con sus estudiantes, propiciando el juego con intencionalidad pedagógica?

Si _____

No _____

¿Por qué? _____

(En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿cómo lo hace? _____

4. ¿Cree usted que es importante formar a los niños y niñas, trabajando las emociones para transformar realidades?

Si _____

No _____

¿Por qué? _____

5. ¿Disfruta usted de la lectura y la recrea con sus estudiantes?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

6. ¿Fomenta usted la comprensión lectora en sus estudiantes?

Sí _____

No _____

Anexos

¿Por qué? _____
(En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿De qué manera? _____

7. ¿Propone a sus estudiantes que realicen escritos de sí mismos o relatos imaginados (Permitiendo la creatividad, inventiva e imaginación), con un objetivo pedagógico?
Si _____ No _____
Justifique su respuesta

8. ¿Considera pertinente transversalizar los lenguajes expresivos (como el arte manual, el teatro, la pintura y la música) para enseñar las áreas instrumentales (o básicas obligatorias) de mayor dificultad, para una enseñanza más significativa?

Si _____ No _____
¿Por _____ qué?

9. ¿Proporciona usted, las estrategias, recursos necesarios y pertinentes que le permitan a sus estudiantes fortalecer sus habilidades? ¿Cuáles?

Si _____ No _____
(En caso de ser afirmativa la respuesta) ¿Cómo lo hace? _____

¡Muchas gracias por aportar de su tiempo para responder las preguntas!

Anexo 4a
Entrevistas
Encuesta Docentes

Anexos

Encuesta Estudiantes

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA – INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA -
FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS SOCIALES



OBJETIVO: Determinar cómo se va favorecido el proceso lecto-escritural a través de los lenguajes expresivos, tanto en la familia como en la educación.

INSTRUCCIONES: Marque con una **X** la respuesta correcta y justifique la respuesta cuando se le indique.

1. ¿Te gusta la forma como tus profesores te enseñan?



¿Por qué? _____

2. ¿Te gusta leer?



(En caso de ser sí la respuesta) ¿Qué lees?

Anexos

3. ¿Te gusta escribir?



(En caso de ser sí la respuesta) ¿Qué escribes?

Cartas _____ letras de canciones _____

Historias o cuentos _____ Otros. ¿Qué?

4. ¿Qué sientes cuando escribes?

—

5. ¿Comprendes lo que lees?

Mucho _____ Poco _____ Nada _____

6. ¿Tienes libros en casa de tu gusto?



(En caso de ser Sí, los lees?) Si _____ No _____

7. ¿Visitas con frecuencia la biblioteca del colegio?



(En caso de ser NO) ¿Por qué? _____

8. ¿Cuáles son los juegos que más te gustan?

9. ¿Qué prefieres salir al aire libre, dar un paseo, jugar o ver televisión?

10. Escribe el grado en el que te encuentras. _____

¡Muchas gracias por aportar de su tiempo a mi proceso de formación!

Anexo 4b
Encuesta Estudiantes

Anexos

15.3.3. Encuesta Padres de Familia

ENCUESTA PARA PADRES DE FAMILIA

TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA – INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA -
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES



OBJETIVO: Determinar cómo se ve favorecido el proceso lecto escritural a través de los lenguajes expresivos, tanto en la familia como en la educación.

Marque con una **X** la respuesta correcta y justifique la respuesta cuando se le indique.

1. Según el Ministerio de Educación Nacional, los lenguajes expresivos "Son en sí mismos una forma de juego. El niño y la niña juegan cuando pintan, cuando cantan, cuando inventan, cuando imaginan ser otra persona...". ¿Permite usted que sus hijos imaginen, creen y resuelvan problemas, mediante el juego?

Si _____

No _____

¿Por qué?

2. ¿Qué tipo de programas ven su(s) hijo(s)?

3. ¿A usted le gusta jugar con su(s) hijo(s) en el aire libre?

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Si ____ No ____

(En caso de ser sí la respuesta) ¿Qué tipo de juego(s) practican?

4. ¿Tienen libros en casa y los usan?

Si ____ No ____

5. ¿Visitan con frecuencia una biblioteca?

Si ____ No ____

6. ¿Disfruta usted de la lectura y la comparte con su(s) hijo(s)?

Si ____ No ____

(En caso de ser sí la respuesta, ¿cómo lo hacen?)

7. ¿Considera que es importante el ejercicio de escribir?

Si ____ No ____

¿Por qué?


8. ¿Se practica la lectura y la escritura en casa, aparte de las tareas que se les asigna en el colegio?

Si ____ No ____

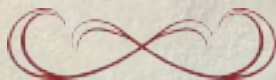

¿Por qué?

¡Muchas gracias por aportar de su tiempo para responder las preguntas!

Anexo 4c Encuesta Padres de familia



**Experiencias de Reconocimiento
en los Recorridos Artísticos
de Personas con Dis_capacidad:
un Aporte a la Cultura.**



Liliana Elizabeth
Otero Caicedo
Colombia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Biografía

Liliana Elizabeth Otero Caicedo . Nací en la bella y cultural ciudad de Pasto, soy psicóloga de la Universidad de Nariño y Magister en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Mi recorrido académico y artístico se fundamenta en la emocionalidad y sensibilidad ante las vivencias cotidianas de personas que viven diferentes situaciones de discapacidad, las cuales se materializan en fotografías, escrituras y pinturas desde el fluir del propio ser, enmarcadas en las metodologías artísticas y, principalmente, en la investigación basada en las artes visuales. Soy una persona comprometida con el reconocimiento de los derechos culturales para esta población, interesada en posicionar la creación artística como una forma de reconocimiento de las subjetividades excluidas y un cuestionamiento o denuncia en relación a la ideología de la normalidad que nos enmarca dentro de parámetros socialmente establecidos como valiosos.

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de
Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de Personas con Dis_capacidad¹: un Aporte a la Cultura.

Mg. Liliana Elizabeth Otero Caicedo

leoteroc@unal.edu.co

lilioterero999@hotmail.com

Fundación Luna Arte, San Juan de Pasto

Orientadora pedagógica, artística y psicológica
Colombia

Resumen

En esta vivencia investigativa emerge una reflexión creativa, sentida y encarnada en torno a las experiencias de reconocimiento que las personas con dis_capacidad de la Fundación Luna Arte viven en sus recorridos artísticos desde la perspectiva de Axel Honneth². Se concluye principalmente que el disfrute y la participación en la vida artística contribuye a la estima social de esta población y, por ende, al realce de sus capacidades y la valoración de sus aportes al desarrollo cultural de San Juan de Pasto.

Introducción Caminos transitados

“A la persona con dis_capacidad se le pide menos que se exprese y más que se normalice y esto es todavía más evidente cuando la actividad artística se sitúa precisamente en el campo de su dis_capacidad”

Jean-Pierre Klei

La cita con la que doy apertura a este escrito es una provocación que, desde los recorridos diversos del arte, encuentra resonancia con cada uno de los hilos que han tramado de manera reflexiva y vital el encuentro íntimo, colectivo y cotidiano con los sonidos, las pinceladas, las imágenes, los movimientos, las letras que configura el arte como una posibilidad de legitimar las voces de poblaciones excluidas, como es el caso de las personas con dis_capacidad, circunscritas por el discurso hegemónico. Partiendo desde esta

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

perspectiva, deseo compartir aquellos ires, venires, giros y regresos que permiten transitar por los caminos del Arte, el Reconocimiento y la Dis_capacidad. Entonces, las y los invito a conocer los recorridos investigativos de diferentes autores en relación a los devenires del arte en la dis_capacidad.

Según los estudios realizados por Fernández (2003), González (2007), Lloret (2009) y Campusano (2011) se evidencia que el arte sigue vigente como una práctica terapéutica para tratar, rehabilitar o aliviar la dis_capacidad, mientras que Marqués, Gallo y Manrique (2010) y Gallo (2012), van más allá al ver en el arte la posibilidad para la inclusión social de esta población desde perspectivas pedagógicas y culturales, aunque la investigación de Vargas y López (2013) insta un componente crítico al considerar las voces las personas con dis_capacidad en el posicionamiento del arte como camino para expresar los sentires y transformar los contextos para lograr la inclusión social. Los estudios de Morón (2011) y Zarur (2011) sugieren una perspectiva sociocultural de la dis_capacidad al aseverar que los contextos artísticos son los que deben garantizar el acceso de las personas y por ende su participación igualitaria. Además consideran el disfrute de las manifestaciones culturales como un derecho legítimo de las personas con dis_capacidad. El estudio de Abbott (2011) es fundamental para hacer énfasis en cómo el arte puede convertirse en un medio para la transformación social y para conseguir la valoración y el respeto por la diferencia. Por último, el realizado por Tavera (2011) da protagonismo a las narrativas de las personas con dis_capacidad y posiciona el arte como un hacer que favorece la emancipación de poblaciones excluidas y la transformación de representaciones sociales frente a esta. Estas últimas investigaciones resaltan el valor que tiene el arte para las personas con dis_capacidad como una oportunidad de acceso cultural, valoración de potencialidades y de opción política para provocar disrupciones en el discurso hegemónico que circunda el campo de la dis_capacidad.

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.

Dado que mis intereses también rodeaban otros escenarios, convoqué a investigadoras que habían propendido por el estudio de las dinámicas del reconocimiento propuesta por Axel Honneth y así comprender un poco más los diálogos entre Reconocimiento y dis_capacidad.

Al respecto, las investigaciones de Argento (2010) y Argento y Fadel (2011) se concentraron en las formas de reconocimiento frente a las personas con dis_capacidad en los espacios museísticos; mientras que el estudio de Fernández (2011) destaca las reivindicaciones morales que las y los participantes hacen a la sociedad en aras de una reivindicación política, moral y ética. Sólo en este estudio emergen tres experiencias de reconocimiento dentro del campo artístico pero de manera parcial.

Reconociendo las anteriores experiencias investigativas que se entretienen para reflexionar en torno a las intersecciones entre Arte, Reconocimiento y Dis_capacidad, quiero relatarles mi experiencia particular para que la trama y la urdimbre continúen tejiéndose.

Pinceladas sobre el reconocimiento

Comenzaré por decirles que el concepto de reconocimiento tiene gran relevancia para considerar una perspectiva ética y política del arte y la dis_capacidad, pues “en la ética antigua, era sobresaliente la convicción de que sólo podía llevar una vida buena aquella persona cuyo modo de actuar pudiera encontrar estimación social dentro de la polis” (Honneth, 1998, p. 20).

Les contaré que la noción de reconocimiento que plantea Honneth (1997) cobra vida a partir de los escritos del joven Hegel en los cuales afirma que la estructura de la relación de reconocimiento recíproco se refiere a que: “un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades” (p. 28) y es la reclamación de las personas de un reconocimiento intersubjetivo la que buscan para la realización de

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

sus vidas, por lo cual están sujetos al respeto o la estimación que les brindan los otros y otras en la interacción (Honneth, 1996, 1998).

Esferas del reconocimiento: Amor, ley y logro

Teniendo en cuenta lo anterior, Honneth realiza una organización tripartita basándose en los postulados del joven Hegel. Así, el pensador alemán plantea tres formas o esferas de reconocimiento en las cuales “quedan mencionadas las actitudes morales que tomadas en su conjunto constituyen la posición que, una vez adoptada, asegura las condiciones de nuestra integridad personal” (Honneth, 1998, p. 33).

Esfera del Amor: Por relaciones amorosas deben entenderse según Honneth (1997) “todas las relaciones primarias, a ejemplo las relaciones eróticas entre dos, las amistades o las relaciones padres-hijos estriban en fuertes lazos afectivos” (p. 118). El amor representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, en el cual las personas se reconocen como entes de necesidad y dependientes entre sí en la experiencia recíproca de atención amorosa.

Esfera de la Ley: Retomando los postulados de Hegel y Mead, reconocerse recíprocamente como persona de derecho, actualmente significa “no sólo la capacidad abstracta de poder orientarse respecto de normas morales, sino también la capacidad concreta de merecer la medida necesaria en nivel social de vida por la que un sujeto es entretanto reconocido cuando encuentra reconocimiento jurídico” (Honneth, 1997, p. 144).

Esfera del logro: Esta esfera hace referencia a la apreciación social del rendimiento y de las capacidades individuales (Honneth, 2011). Para Honneth (1997) los seres humanos “necesitan más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas” (p. 148).

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.

El escenario para ser

Para mi es importante darles a conocer el escenario donde tuvieron lugar los encuentros creativos que fundamentaron esta investigación. La Fundación Luna Arte es una ONG sin ánimo de lucro ubicada en la ciudad de Pasto encaminada a generar procesos para el desarrollo de la capacidad individual y colectiva, basados en la interrelación entre el arte, el afecto, la autoexpresión y la identidad cultural como sus principales ejes, mediante herramientas creativas aplicadas en espacios artísticos, culturales, sociales para dinamizar una propuesta alternativa de desarrollo humano integral para la vida de niños, jóvenes y adultos sin y con dis_capacidad. Les contaré que fueron cinco las personas que no sólo hicieron parte de este estudio, sino que le dieron vida y posibilitaron encuentros de creación conjunta donde el arte fluía y entretejía vivencias. Ellos y ellas decidieron para este estudio llamarse Marcela, María, Fabián, Hugo y Jesús; personas quienes viven y experimentan día a día diferentes situaciones de dis_capacidad y que están en la Fundación hace más de cinco años. Éstos increíbles seres humanos cuentan con una amplia trayectoria artística dentro del campo de la pintura, la danza, el teatro y la música lo que los y las ha llevado a participar en diferentes eventos culturales y a ser reconocidas y reconocidos como actores culturales de Nariño.

Desarrollo

Voces de colores que emergen desde el cuerpo

“No existe una jaula para ninguna persona, porque nosotros no somos animales, somos personas y con el teatro podemos demostrar que podemos dar más.” (Cita textual de Marcela)

Las narraciones de Hugo, María, Fabián, Jesús y Marcela empezaron a hilarse en torno a sus experiencias de reconocimiento vividas es sus caminos artísticos, las cuales, les había posibilitado su autoafirmación positiva y la construcción de confianza en sí mismos y en sí mismas entretejidas en las relaciones con sus familias, amigos, con instituciones y la sociedad en general.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Con respecto a esto, deseo compartirles algunas comprensiones que nacieron

en aquellas tardes llenas de color desde las esferas propuestas por Honneth.

³Esfera del amor: Les podría contar que la familia, según los relatos de Hugo, María, Fabián, Jesús y Marcela (ver anexo), se constituyó en un tejido relacional que proporcionó apoyo y colaboración para que ellos y ellas logran transitar por caminos artísticos. Estas relaciones de apoyo se materializaban en ayuda económica para la matrícula de la Fundación o a través de palabras de aliento, de confianza y de admiración en torno a sus creaciones que se constituyeron en un impulso para continuar con más fuerza sus haceres artísticos, debido a la conquista de su autoconfianza.

Mi familia...

Dicen que mis dibujos son bonitos (Hugo)

Que aproveche y siga como pintor (Hugo)

Mi hermana, ella sí me apoya (Jesús)

Mi primo me dijo: sos un berraco...me ganaste a mí (Jesús)

Oscar, Yoyo, Mamá Sonia (Hugo)

Me dicen que están bonitos mis dibujos (Marcela)

Tía, tío, primo, sobrino, prima, cuñada, sobrina, suegra, novia (Hugo)

Me dicen que están bonitos mis dibujos (Marcela)

Mi mamá me colabora mucho (Marcela)

Mi hermano me paga la matrícula (Marcela)

Mi hermano me dijo: yo le doy la pensión (Jesús)

Me apoyan (Hugo)

Mi hermana paga la matrícula (Hugo)

A mi familia les gustan mis trofeos (Hugo)

Mi familia me apoya (María)

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.

Los maestros de los cinco seres hacen parte de su familia y es maravilloso pensar como un profesor o directora, aun en estos momentos, puedan ser merecedores de una estima tan alta, lo que demuestra que la familia no siempre se configura a partir de una historia biológica, sino también a partir de los afectos que nacen en la interacción y en la creación. También quisiera contarles que con igual relevancia, surgieron las relaciones con los amigos las cuales se urdían con hilos de apoyo, interés, disfrute y confianza en el hacer artístico trenzando lazos de aceptación y de afecto.

Mis amigos y amigas

Me apoyan (Hugo)

Les gusta que dibuje (Hugo)

Les gustan mis pinturas (Jesús)

Participamos en las comparsas (María)

Quieren ver dónde trabajo (Hugo)

Que haga cuadros para vender (Hugo)

*Todos buscan la solución a nuestros problemas
(Marcela)*

Dicen que siga dibujando (Hugo) Oscar, Yoyo y Baldomero (Hugo)

Buscan que yo esté bien (Marcela)

Son parte de la familia (Marcela)

Salgo con mis amigos en el carnaval (Fabián)

Salimos a bailar (Marcela)

Mis amigos me aceptaron (Marcela)

La esfera de la ley: Con sus trazos firmes y libres los y las jóvenes privilegiaron como institución a la Fundación Luna Arte, aquel lugar mágico y acogedor del que ya les había hablado. La Fundación en realidad hacía parte de sus cuerpos y por supuesto de sus vidas. Las relaciones de afecto que se entretejían con la creación artística

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

posibilitaron experiencias de reconocimiento que poco a poco esculpieron un giro existencia, un cambio de percepción frente a la condición de dis_capacidad, que les permitió valorarse como seres capaces e iguales jurídicamente, y así, ganar el autorrespeto al recibir el respeto de los y las demás. Tal vez por esto, el cariño, el apoyo, el gozo y la complicidad mediados por diferentes haceres artísticos podía percibirse con formas de defender sus derechos culturales.

La Fundación Luna Arte

*Escogí el color tomate porque es el de la Fundación
(Hugo)*

*Donde vamos está el beso, el abrazo (Marcela)
Me quedo aquí así me haga viejo (Jesús)*

*Yo entré a la Fundación y cambió mi vida (Jesús)
Ahora recibo amor, cariño y respeto (Marcela)
He llegado hasta aquí por su amor y cariño (Marcela)*

*Le pregunto al profe si le gusta mi trabajo (Hugo)
Mi vida cambio cuando entré a la Fundación (Marcela)
En la Fundación me siento como en mi casa (Jesús)*

*Se dan cuenta (Marcela)
Somos personas con capacidades diferentes (Marcela)
Mi camiseta es del color de la Fundación (Hugo) Aquí
encontré personas que de verdad valemos
(Marcela)*

*Profe mire mi trabajo!! (Hugo)
Yo le agradezco a Sonia que haya llamado a mi mamá
(Jesús)*

*Se siente la importancia de ellos a nosotros y de
nosotros a ellos (Marcela)
Gracias a Sonia descubrí que puedo (Marcela)*

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.

Esfera del logro: Qué sorpresa la que me llevé cuando en sus palabras aparecían formas muy familiares para mí. Sus relatos contaban narraciones acerca de cómo el Carnaval de Negros y Blancos⁴ se había convertido en el escenario para ser. En esta fiesta multicolor propia de la Ciudad de Pasto todas las personas están invitadas a participar, de manera que las personas con dis_capacidad, como lo expresó Marcela, “pueden sentirse como cualquier persona” al tejer interacciones en condiciones de igualdad y respeto; al mismo tiempo que sus haceres, dentro de esta tradición, son percibidos como valiosos otorgándoles una estima social y una conquista de autoconfianza al mostrar a la sociedad que “sí pueden”.

En el carnaval

Se siente alegría participar en el carnaval (Hugo)

Dibujé una carroza (Jesús)

Nos aplaude la gente (Hugo)

Ahí demostramos que sí podemos aunque sea

con alguna dis_capacidad!! (Marcela)

La gente deja de lado la condición (Marcela)

Mis manos en el carnaval (María)

Muchas personas disfrutan del carnaval (Fabián)

Dibuje la comparsa con la que salí (María)

En el carnaval han de pensar que somos

cualquier persona

¡y somos cualquier persona! (Marcela)

Para Hugo, María, Fabián, Marcela y Jesús, las artes era más que cuadros colgados en la pared; eran haceres sentidos que posibilitaban la valoración de sus capacidades y el realce de sus voces para expresar posiciones políticas que les permitían manifestar que cuentan, aportan y hacen parte de la cultura Nariñense. Además, la

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

participación en estos haceres artísticos desencadenó distinciones que fueron consideradas por ellas y ellos como expresiones de valoración social significativas. No sólo los diplomas y premios, sino también los aplausos, las felicitaciones o el enmarcar una pintura, se convirtieron en actos de reconocimiento que les permitió referirse positivamente a sus capacidades y convertirse en estímulos para continuar con confianza sus recorridos artísticos, lograr su propia estima y autorrealización.

Entre haceres artísticos

El teatro me hace vivir (Marcela)

Nos felicitan (Hugo)

*Me llena de emoción (Marcela) Ensayamos
para el día de la madre (Hugo)*

*Con el teatro podemos demostrar que damos más
(Marcela)*

*Decimos que no nos tienen en una jaula (Marcela)
Decimos que queremos salir (Marcela)*

Nos dan premios (Hugo)

Aprendí teatro mudo (Jesús)

Nos aplauden (Hugo)

Ha sido otra parte de nuestras vidas (Marcela)

Los aplausos lo dicen todo (Marcela)

*Me dieron un diploma por participar en el carnaval
(Hugo)*

*Vendí el cuadro de los girasoles (Hugo) Voy
a enmarcar todos mis diplomas (Hugo)*

Discusión

El arte: un posibilidad para transformar y transformarse

“Cuando pinto me siento con amor”

(Cita textual de Hugo)

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.

Mi interés se centró en generar reflexiones y creaciones en torno a las interrelaciones que se tejen entre Arte, Reconocimiento y Dis_capacidad, con la intención de que estos pigmentos permitan generar cuestionamientos frente al poder que tiene el arte para suscitar experiencias de reconocimiento desde la perspectiva de Axel Honneth.

Para mí, es relevante cómo en relación a la esfera del amor, las artes, más cercanas a la autoexpresión y al afecto y un poco más distantes de la técnica, fortalecen las relaciones dentro de la familia y la autoconfianza mediadas por experiencias de reconocimiento que se enlazan al hacer artístico de las personas con dis_capacidad. Al parecer el arte se convirtió en una “evidencia” de las capacidades de las personas con dis_capacidad originando experiencias de reconocimiento intersubjetivo que les permitió ganar la confianza en sí mismos y en sí mismas.

Por otra parte, en la esfera de la ley, la Fundación Luna Arte a partir de la creación artística, la autoexpresión y el afecto ha garantizado el derecho que tienen las personas con dis_capacidad, como lo menciona la Convención de los Derechos de las Personas con Dis_capacidad de 2006, a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y artística asegurando que puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo para el beneficio propio y el de la sociedad en general (Palacios. y Bariffi, 2007). De manera que, el acceso y participación en las manifestaciones artísticas se constituye en un derecho fundamental que las personas pertenecientes a esta Fundación han podido disfrutar en igualdad jurídica a las demás miembros de la sociedad, lo que les permitan insertarse en el ámbito artístico, ser parte de éste y aportar al desarrollo de la tradición cultural de la ciudad de Pasto.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Finalmente, en la esfera del logro, las personas con dis_capacidad sintieron que sus haceres, durante la participación en tradiciones culturales como el Carnaval de Blancos y Negros y en prácticas artísticas como la danza, el teatro, la música, la pintura presentadas en diferentes escenarios culturales, fueron merecedores de valoración social lo que se evidenció, no en una retribución económica, sino en aplausos, diplomas, premios, felicitaciones y hasta en el enmarque de sus pinturas, que se convirtieron en la certeza que la sociedad estaba reconociendo sus capacidades y aportaciones como valiosas, lo que favoreció la conquista de la autoestima y la superación de la percepción de limitación.

Conclusiones

Desde mi experiencia investigativa, podría afirmar que los haceres artísticos como prácticas de la cotidianidad ofrecen a las personas con dis_capacidad la oportunidad de aportar a las construcciones simbólicas e identitarias de la cultura Nariñense desde marcos contextuales políticos y sociales que posibilitan la negociación con el otro desde la alteridad. Por lo tanto, el disfrute y la participación en la vida artística y cultural contribuyen a la estima social de esta población y a construir apreciaciones diferentes sobre la dis_capacidad.

Además, los haceres artísticos son un motivo para generar acciones de reconocimiento que posibilitan vivenciar la dedicación afectiva, el interés por el propio bienestar y la valoración de las facultades artísticas en la experiencia intersubjetiva del amor. En este estudio, también reafirmamos, que el arte es y debe ser considerado un derecho fundamental para las personas con dis_capacidad, trascendiendo el estatus del artista, el interés productivo, laboral y comercial de la creación, para destacar como importante la voz de la propia subjetividad creadora. Es necesario resaltar que, no sólo el participar sino el contribuir al desarrollo de la vida artística y cultural de una región, en este caso a través de los

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de
Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.
Carnavales de Negros y Blancos de San Juan de Pasto, contribuye a
la valoración social de las personas con dis_capacidad y al realce
de sus capacidades.

Finalmente, es importante señalar que nadie puede definir
quiénes seremos más que nosotros y nosotras mismas. No existen
los destinos, ni las jaulas, ni las barreras cuando el ser fluye entre la
creación y el sentimiento, por eso ser en el arte construye caminos
de reconocimiento que aportan a la cultura, por esta razón, **el arte
se constituye en un hacer ético.**

Notas

- ¹ Utilizo el guion bajo para separar el prefijo dis. Seguiré utilizando esta escritura, pues este es un símbolo que más que separación significa ruptura lo que precisamente busco develar en el arte como un hacer ético, una ruptura entre el prefijo dis (anulación) y la palabra capacidad. ([Texto](#))
- ² Filósofo y sociólogo alemán, considerado como una de las figuras más importantes de la llamada tercera generación de la Escuela de Frankfurt, reconocido por sus investigaciones en la teoría del reconocimiento y seguidor de la tradición de la Teoría crítica de la sociedad. ([Texto](#))
- ³ Los poemas dadaístas en colores representan las narraciones de las personas que participaron en la investigación, con la intención de que su voz sea siempre la protagonista. ([Texto](#))
- ⁴ Carnaval de Negros y Blancos tradición cultural Nariñense, específicamente del municipio de San Juan de Pasto declarado en el 2009 Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO. ([Texto](#))

Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de
Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.

Referentes bibliográficos

- Abbott, N. (2011). "Nothing Is Uglier than Ignorance". Art, Disability Studies, and the Disability Community in the Positive Exposure Photography Project. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*. 5, 71–90.
- Argento, A. (2010). El reconocimiento de las personas con discapacidad: posibilidad de acceso a los bienes culturales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 4 (2), 101-113. Recuperado el 2 de mayo de 2013 de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3515>
- Argento, A., & Fadel, A. (2011). El reconocimiento de las personas con discapacidad en los museos de la Universidad Nacional de Córdoba entre 2008 y 2010. *Red Nacional de Investigación en Comunicación*. Recuperado el 23 de mayo de 2013 de http://www.redcomunicacion.org/memorias/p_jornadas_p.php?id=1403&i dj=12
- Campusano, E. (2011). Arteterapia en educación especial. Una intervención de Arteterapia con una persona con discapacidad intelectual. Monografía de Especialización no publicada. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado el 24 de mayo de 2013 de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/ar-campusano_e/pdfAmont/ar-campusano_e.pdf
- Contreras, F. & Vinaccia, S. (2007). *Cómo redactar informes de investigación en psicología y ciencias sociales. Uso correcto de las normas APA*. Bogotá: Universidad Santo Tomás
- Fernández, I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*. 15, 135-152. Recuperado el 5 de mayo de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=794482>

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Fernández, A. (2011). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), 619-631. Recuperado el 5 de marzo de 2013 de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77323982029.pdf>

Gallo, C. (2012). Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica: Una conjunción en el cuerpo. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado el 5 de mayo de 2013 de http://www.coloquiodis_capacidad.com/investigaciones/?task=view&id=77&catid=15

González, J. (2007). Arteterapia, Parálisis Cerebral y Resiliencia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 2, 169-179. Recuperado el 5 de mayo de 2013 de http://sid.usal.es/articulos/dis_capacidad/13337/8-2-6/arteterapia-paralisis-cerebral-y-resiliencia.aspx

Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, pp. 5-17. Recuperado el 15 de julio de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704755>

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica Grijalbo.


Honneth, A. (1998). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. *Logos. Anales de metafísica*. 1, 17-37. Recuperado el 12 de julio de 2013 de: <http://revistas.ucm.es/fsl/15756866/articulos/ASEM9899110017A.PDF>

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.

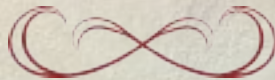

- Experiencias de Reconocimiento en los Recorridos Artísticos de Personas con Dis_capacidad: un Aporte a la Cultura.
- Lloret, V. (2009). Danza e integración. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 4, 79-96. Recuperado el 5 de mayo de 2013 de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110079A>
- Marqués, S., Gallo, C., & Manrique, H. (2010). Apropiación de las prácticas culturales y expresiones artísticas de los niños, las niñas y los jóvenes con dis_capacidad, un derecho de todos y todas. Investigación sin publicar, Instituto de Patrimonio Cultural, Bogotá. Recuperado el 23 de Agosto de 2013 de <http://www.coloquiodiscapacidad.com/investigaciones/?task=showCategory&catid=10>
- Morón, M. (2011). Los museos de arte: Agentes activos para la equidad social. Proyectos para personas con necesidades específicas de apoyos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 6, 253-268. Recuperado el 5 de mayo de 2013 de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/37097>
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La dis_capacidad como una cuestión de derechos humanos*. Madrid: Cinca.
- Tavera, M. (2012). *El arte de lo diverso y la diversidad en el arte, un acercamiento a la discapacidad desde el lente de sus protagonistas*. Estudio realizado en el marco de la beca en investigación sobre discapacidad dentro de los programas de estímulos 2011 del Ministerio de Cultura. Investigación no publicada.
- Vargas, D & López, O. (2013). *Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social*. Escuela Colombiana de Rehabilitación y Ministerio de Cultura en el marco de la beca en investigación: arte e inclusión para las personas con discapacidad. Video resumen disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=AmqMCEQuElc>.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Zarur, J. (2011). ¿Arte pictórico para personas con discapacidad visual?. Taller servicio 24 horas. Revista semestral en investigación en diseño. 14, 5-14. Recuperado el 5 de mayo de 2013 de <http://www.azc.uam.mx/cyad/investigacion/prospectiva/10revistataller24h orassep11.pdf>



**Danza, el Valor de la Memoria
del Cuerpo en Resistencia.**



Jairo Andrés
Rojas Álvarez
Colombia

Biografía

Jairo Andrés Rojas Álvarez. Magister en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, estudios de pregrado en Cultura física Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomas, Especialista en Danzas tradicionales de Colombia de la escuela superior de Arte y Tecnología ESARTEC. Me considero un Maestro -bailarín con alta responsabilidad frene al espacio de formación y educación de niños, jóvenes y adultos, he sido maestro y director de danza por más de diez años en el campo de la educación formal de carácter privado. Dentro de mis objetivos laborales y personales siempre hay una fuerte transversalidad entre el respeto y el amor por los seres humanos, con lo que consolido mis acciones con un alto sentido humano, amo profundamente el acto de bailar y de enseñar lo que he aprendido de otros maestros con el máximo de humildad posible, considero la danza como un componente esencial en mi vida y aporto a partir de ella lo más que puedo a los que me rodean en cuanto a la construcción de seres con preocupación por la felicidad y la paz tanto interior como la general que el mundo necesita.

Danza, el Valor de la Memoria del Cuerpo en Resistencia.

Jairo Andrés Rojas Álvarez

Jandresrojascinde@gmail.com

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Colombia

Quisiera comenzar diciendo no, cómo encontré la danza, sino cómo la danza me encontró a mí, por ello evocaré algunas presencias y algunas imágenes que den cuenta del transformar de mis ideas a partir de enseñanzas, de memorias coaguladas y de un cuerpo que se ha dado a la resistencia, intentando conseguir “no morir” sino existir en un estado vital, energético y soñador.

De los cuerpos invadidos por la danza

Solía decirlo todo al mover sus manos tal cómo se mueven de un lado al otro los bailarines que conforman grandes comparsas en los carnavales, direccionaba los desplazamientos con delicados, tendinosos y largos dedos, que terminaban en uñas fuertes y largas que casi siempre se maquillaba de color rojo, dándole un toque de autoridad a esos mismos ademanes con los que acompañaba cada frase que solía decirme, ella era contundente, su léxico invitaba de inmediato a ponerse en contacto con el movimiento, despertaba en mí, silenciosamente la necesidad de imitarla, la observaba continuamente, me demoraba detallando cada una de sus prendas, sus faldas ajustadas desde una sutil cintura, hasta un poco más debajo de la rodilla terminaban en una fina abertura que dejaban ver como se dibujaban dos poderosos y dinámicos músculos gemelos, su torso firme lo decoraban finas y delicadas sedas de colores pastel que hacían juego cromático con los adornos que sostenían su abundante cabellera, admiraba su elegancia y la serenidad para danzar, la disposición con qué contaba historias que finalmente fomentaban la imaginación, instaurando imágenes tan reales y significativas que de inmediato sus creaciones surgían en el centro de un aula de clases, el espacio se irrumpía tras correr y encaramar unos sobre otros todos los pupitres, para dar paso

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

a una nueva aula de clases, se conformaba un espacio rodeado de pupitres, un centro privilegiado donde nacían y se pulían sus pensamientos, parecía dibujar con sus grandes y almendrados ojos, porque sólo bastaba un gesto para entender que una orden estaba por cumplirse y mientras pestañaba nosotros sus hijos de la danza nos apoderábamos del espacio, ubicándonos para dar inicio al poder de la creación. Se originaba un nuevo acontecimiento, toda la atención estaba puesta en ella, capturaba la mirada de los aprendices que emocionados por asimilar una nueva frase corporal de su amplio repertorio prestábamos toda la atención a cada una de sus indicaciones, acrecentaba el deseo naciente de calcar su energía, de seguir un modelo y de igualar su estilo; todo cuanto ocupaba ese espacio de aprendizaje era una obra de arte, las pequeñas ventanas decoradas con materos floridos se convertían en grandes claraboyas por donde la luz y el viento refrescaban el ambiente y sin importar la humildad que caracterizaba este lugar geminaba un sumario de símbolos que potencializaban la clase, se afirmaba la tenacidad y el amor fecundados en quien es dueño de un legado..... De un cumulo de elucidaciones. Ella era mi maestra, Nelly Cañón, la señora danza, junto a ella aprendí a reconocermelo como bailarín y también como profesor, su presencia la llevo a cada uno de mis espacios pedagógicos, bailar significa evocar a esa maestra y sin proponérmelo mi cuerpo entra en un estado tal de feminidad, de elegancia y de exaltación que detona una travestismo particular que engalana la presencia del bailarín que imita a su maestra, parecerme a ella ha sido un acto de resistencia, mis propios movimientos que repiten la constancia de los suyos, han traspasado los límites de mi memoria, devolverme a esos momentos es un ejercicio que además de ayudarme a fortalecer mi memoria me ha permitido sentirme vivo aumentando mi capacidad de recordar y de perfeccionar lo vivido.

En mi presencia corporal ha quedado instaurado cada uno de sus movimientos y sus gestos, desde mis inicios como profesor, las danzas que me enseñaba aquella maestra han estado allí, en un

Danza, el Valor de la Memoria del Cuerpo en Resistencia.

lugar privilegiado de mi evocación, su esencia vive en mí y yo vivo enamorado de su recuerdo, de las enseñanzas que ella forjo en mí, para siempre. En ese sentido mi cuerpo y mi memoria concertados detonan un dispositivo que a manera de legado, pasan de un cuerpo a otro, provocando que las gentes se unan libremente danzando y gocen con esa pasión por bailar.

También mi cuerpo entro en resistencia total, de repente en algún momento de mi historia la memoria corporal y la memoria en general se vieron afectadas, con ello las funciones del sistema nervioso entraron en crisis provocando, el estadio de un cuerpo inerte, de un cuerpo que no se movía, pero la conexión con las huellas motoras en primer instante y en segundo la consecución de la práctica de la danza, devolvieron de ese fuerte trance al cuerpo sujeto, que resistía y le reintegraron la valiosa posibilidad de volver a danzar; de utilizar los mecanismos de la danza como conectores entre la misma memoria y un cuerpo que danza, un cuerpo que se resistía a mantenerse inmóvil.

Por lo anterior el trabajo en mi aula lo componen ideologías que buscan mantener a los cuerpos en movimiento, en constante búsqueda de posibilidades que corroboren la transformación de los organismos, su disposición a una energía vinculada a la danza, vinculada a la mirada del danzar de los otros y de la manera como también ellos observan su propio danzar, que propician nuevas formas de mantener una pedagogía colectiva, una pedagogía del trabajo de todos, del trabajo en equipo, provocando grandes creaciones, grandes universos en torno de la danza.

Es por eso que se desplaza el concepto de lo intrínseco, de lo seguro, de lo privado, para permitir moverse en un espacio público, libre, osado de despertar la confianza del bailarín.

«Lo público» viene a ser el ámbito compartido que surge espontáneamente cuando dos o más hombres se reúnen para tratar

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

de algo en común, es decir, el espacio dentro del cual discurre y se deja contemplar el actuar humano con su inherente pluralidad; un espacio sostenido por la igualdad y la diferencia, al mismo tiempo, de sus habitantes. Ese intersticio que nos separa y nos une a la vez”

Hannat Arendt

Esta categoría de lo público se refleja en el transcurrir de mis clases, trabajo actualmente en un colegio de naturaleza católica, realizando clase de danzas con niños entre los cuatro años de edad y adolescentes que casi llegan a la edad adulta, la diversidad me ha retado a encontrar estrategias múltiples, la autoobservación y la observación, el análisis crítico, la exploración y la motivación, por ejemplo, han permitido que otros cuerpos se sientan motivados a bailar. La clase es un espacio donde es posible reflexionar sobre la autoconfianza, la identidad personal y la pertenencia.

El territorio que se ha generado en este espacio transcurre en medio del gozo y mantiene viva la creatividad y la imaginación, el repetir de los pasos coreográficos, la ubicación espacial, la lateralidad, el anticipo, entre otras condiciones generales del desarrollo de los estudiantes, actúa en los procesos mentales y de inteligencia motora.

Por último, de un modo más general, el desarrollo de mi clase implica pensar y construir una imagen del otro, mientras el otro construye una imagen propia de ese que soy yo. ([Ver anexo 1](#))

Desde los inicios en el territorio de la danza

Cuando me detengo a pensar donde definitivamente se originó mi gusto por bailar se aproximan imágenes obviamente de mi infancia, constituidas por las enseñanzas de mis padres; desde muy niño bailar fue un acto heroico, cada logro que iba acumulando en mis primeros pines como bailarín, significaba la presencia inmediata de mis viejos y con ello un inmenso placer que se les notaba en sus rostros cuando yo bailaba, ellos en medio de su humildad y

Danza, el Valor de la Memoria del Cuerpo en Resistencia.

sus costumbres campesinas se sentían orgullosos por cada acto histriónico que yo les ofrecía.

Así fue como en las fiestas patronales en su pueblo y en medio de la recolección de la cosecha de papa, maíz y trigo, se celebraba al son de triples y guitarras casi

abandonados y en estados críticos de calidad, fiestas y jolgorios que representaban la alegría de aquellas personas, aquellos viejos instrumentos interpretados por los mismos campesinos, al compás de guabina, torbellino, bambuco y carranga, detonaban para permitir desahogar la alegría e impregnar en sus cuerpos y especialmente en sus almas una incontrolablemente energía por bailar hasta saciarse en medio de su gozo.

Espacios como este fueron mis primeros ejemplos y acercamientos a la danza, desde siempre ese gusto por bailar y por ver a otros bailando ha permanecido dentro de mí, recuerdo como de manera disparatada estos personajes movían los pies, piernas, muslos, cadera, dorsos y cabeza sin el menor control, lo realmente importante era moverse y celebrar colectivamente.

Los cuerpos que yo presenciaba se constituían de baile, eran cuerpos habitados y transformados por el deseo de bailar, les pertenecía una historia y una cultura, una espacialidad particular que no determinaba nada específico, pero que si dejaba ver un juego coreográfico que se oponía al diario de sus labores, la creatividad de sus espontáneos movimientos reflejaban un trabajo creativo, siempre con la sensación del gozo, del placer por celebrar y ser parte de la fiesta. ([Ver anexo 2.](#))

Los preparativos de la celebración iniciaban muy temprano, en las primeras horas de los días de conmemoración, la familia se reúne para dar inicio a un ritual de alimentos, la orden del día cambia e inicia la cocción de platillos especiales, todos aportan y colaboran

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

con la preparación de comidas tradicionales, ancestrales, legados culinarios que han pasado de generación en generación. Esta forma de compartir los alimentos, también es una forma de celebrar la abundancia de la cosecha, de unirse en agradecimiento a la fiesta y de aflorar los sentimientos que combinan el amor por el territorio y por la familia. El brindis se ofrece con la misma bebida que calma la sed en las jornadas de trabajo, el guarapo y la chicha se preparan con antelación para esta celebración, para la fiesta que convoca la danza.

Reconocimiento del aporte de la danza, trabajo en el aula de clases.

Aun cuando en pleno siglo XXI algunos piensan que la educación debe formar, netamente, para la inserción en el mundo productivo y que cualquier materia que no contribuya a esto de manera directa y tangible debe ser considerada superflua; yo cómo bailarín-artista y por supuesto como profesor de educación artística apunto a una idea totalmente opuesta a este mensaje, ya que considero que los aportes a la formación de los seres humanos, con los que contribuye esta área del conocimiento denotan gran importancia e inciden en la cotidianidad del mundo actual.

La educación artística es decir la educación en las artes visuales, la danza, el teatro y la música, no es solo relevante, sino que es fundamental en la educación de seres humanos integrales.

La danza por ejemplo ofrece una conciencia corporal que permite que los sujetos que hacen uso de ella se les faciliten procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje a partir del desarrollo de habilidades y destrezas que no son posibles desarrollar en otros espacios ofrecidos por la educación.

La danza en cambio contribuye hacernos más humanos, en la medida en que a través de las historias que cuentan sus ejecutantes o bailarines nos permiten familiarizarnos con legados y tradiciones que forman valores y que nos pueden aportar tangiblemente en la

Danza, el Valor de la Memoria del Cuerpo en Resistencia.

construcción en principio de nuestra identidad personal y al estar conscientes de ello también en nuestra identidad regional o nacional, estos procesos permiten que las comunidades y sus habitantes convivan de forma más sana y respetuosa.

La danza contribuye al desarrollo cognitivo y afectivo, ya que por medio de la formación de habilidades sociales, cognitivas y neurológicas fundamentales se posicionan claramente en los procesos de aprendizaje de los que tienen algún tipo de interés o de acercamiento a este campo de las artes.

Por eso me uno a la idea de que el objetivo de la educación basada en la danza debe apuntar a la formación de individuos completos, sensibles, capaces de apreciar la diversidad, de relacionarse con las personas y los contextos sociales y culturales en los cuales se desenvuelven sus vidas; capaces de apreciar la complejidad del otro, la profundidad del espíritu humano, con herramientas para valorar e incentivar positivamente en las diferentes esferas donde se puede hacer presente.

La danza es importante porque contribuye al ejercicio y fortalecimiento de la imaginación, habilidad cognitiva fundamental en cualquier proceso de creación de conocimiento. A la vez la danza o el baile aumenta la posibilidad de involucrar diversas habilidades como: la razón, la percepción, la memoria, la intuición, la coordinación corporal, el razonamiento lógico espacial, el pensamiento crítico y la creatividad.

Además deben ser claves para cualquier ejecutante de la danza la concentración y la orientación, la conciencia del cuerpo, la habilidad de escucha, el desarrollo de la motricidad tanto gruesa como fina, la contribución de la danza es por lo tanto amplia y significativa y es razón suficiente para que tenga una presencia importante dentro del currículo de una facultad de educación artística.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Por otro lado, bailar también da placer a quienes observan mediante la emoción estética, pues en ellos se activan las llamados neuronas espejo, que hacen al espectador equiparse al bailarín y crean en él un contagio emocional.

Anexos



[Texto](#)

Anexo 1

Registro tomado de la clase de danzas, en el Colegio el Carmelo Bogotá, con estudiantes del grado primero (1), clase de exploración con diversos ritmos musicales, las estudiantes crean su propio vestuario inspiradas en la autonomía que la clase les ofrece.
Profesor Andrés Rojas Álvarez. Julio 14 de 2013.

Anexos




[Texto](#)

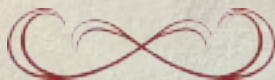

Anexo 2

Cocina típica boyacense, este es el espacio donde se convoca la familia entorno de la cotidianidad de la vida en el campo, desde allí se distribuyen funciones y se origina la colectividad de la fiesta.

[Contenido](#)



**Interacciones Simbólicas
entre Saberes Científicos y Artísticos,
para una Nueva Educación Artística**



Roberto
Robles Castrillo
Colombia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Biografía

Magíster en Educación Superior. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciado en Educación artística.

Coordinador de taller sobre crítica de arte: Crítica breve para gente sin tiempo. Director del Festival de teatro universitario de las Américas. Interventor de proyectos culturales. Gestor de la producción editorial de los libros: Manuelita, Bolívar te amo de Danilo Tenorio, De Viva Voz, de Carlos José Reyes. En Escena Caliteatro 25 años. Compilador del libro America Teatral. Ponente sobre pedagogía de la sensibilidad en la gestión cultural. Fue

Coordinador de la Red de Gestores Culturales del Valle, Presidente de ASCUN –Cultura Suroccidente. Autor del libro Diálogos entre saberes científicos y artísticos. Investigador en el campo de las relaciones entre las artes y las ciencias. Coordinador de cultura Universidad Santiago de Cali.

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos,
para una Nueva Educación Artística
**Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y
Artísticos, para una Nueva Educación Artística**

Roberto Robles Castrillo
cocultura@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali
Colombia

Entre las artes y las ciencias se presenta un distanciamiento al ocultar las sensibilidades estéticas, por parte de los diseños curriculares en la Educación Superior. Estos aprietos afloran al no identificar las convergencias entre arte, ciencia y filosofía. Lo anterior ocasiona un déficit de saberes estéticos por parte de la mayoría de docentes y estudiantes que minimiza la urgencia que tiene el hombre de apropiarse de la sabiduría existente en las artes.

Frente a este distanciamiento, por demás insensible e invisible, se hace necesario estimular la apropiación de hábitos científicos y artísticos, que permitan la interdisciplinariedad orientada al amor por la sabiduría, con el ánimo de humanizar y aumentar la sensibilidad social, la cultura personal, la convivencia y la solidaridad entre estos campos de conocimientos y saberes. En consecuencia es perentoria la formulación de mínimos epistémicos a partir de la interacción de nuevas formas y contenidos simbólicos entre las ciencias y las artes.

En esta indagación se han hecho presentes varias evidencias que dan cuenta de orígenes y fundamentos que permiten validar las convergencias entre arte y ciencia; para conocer los primeros bocetos epistémicos y semánticos se van a identificar múltiples analogías e interacciones simbólicas a saber:

Existe un capital simbólico necesario referenciar, el cual tiene su origen en la mirada que hace el hombre hacia su propio cuerpo, se mira adentro y afuera, para conocer cómo funciona. En consecuencia descubre que se puede apropiarse de su propia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

tecnología humana. Luego a partir del acto creativo e inventivo viene a ser replicada en forma de objetos, herramientas y máquinas que calcan los funcionamientos biomecánicos y biológicos de nuestros órganos.

Lo anterior hace posible la interacción simbólica entre cuerpo humano y analogías de variadas herramientas: los brazos se asemejan a las palancas, los pulmones son fuelles, el corazón una bomba, los ojos son lentes, los nervios un sistema telegráfico conectado a una central, los movimientos de las piernas y los brazos emulan la concepción original de la turbina. El plano de Branca de una máquina de vapor mostraba una caldera con forma de cabeza y el torso de un hombre. La retroexcavadora imita el brazo con su mano.

Existen casos curiosos, como el que ocurre con el descubrimiento de las funciones fisiológicas de los animales. Vacuson fabrica su pato mecánico que parecía vivo, comía digería y excretaba; Alder inspirado en los murciélagos diseñó un aparato para volar.

Los objetos fueron poblados de simbologías, efectos y esperanzas como en *Las Mil y una Noches* que sus autores se inventaron una alfombra para volar y liberar al cuerpo de las enfermedades. Sin antes mencionar los objetos inventados por Leonardo Da Vinci, como amortiguadores, las gaitas de tres tonos, el órgano portátil, tuercas, engranajes, cojinetes, rodillos, ejes, balas, la idea de aeroplano, máquina de moler, molinos de agua, rueda de paletas para impulsar barcos, guillotinas y máquinas de guerra.

(...) hasta las estrellas fueron agrupadas en figuras vivas, tales como la Osa Mayor, Castor y Pólux y hasta Toro. Lo mismo que el artesano egipcio, cuando hizo la pata de la silla labrada para que pareciera una pata de buey, así el deseo ingenuo de reproducir lo orgánico, y evocar gigantes y espíritus para lograr poder. (MUNFORD, 1979, pág. 47,48)

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos, para una Nueva Educación Artística

Posteriormente todas estas emulaciones se transforman en máquinas electrónicas, con cierto afán de hacerlas más estéticas, bellas, encantadoras, así van pasando al empresarismo hasta provocar sentimientos afectivos, vínculos amorosos, incluso asegurando que las empresas tienen alma, pariendo extrañas satisfacciones, que son consumidas por ciudadanos solitarios en físico y forma virtual, pertenecientes a redes invisibles, con todo el conocimiento en la yemas de los dedos; que a la postre solos en medio de la multitud, producto de la saturación y obsolescencia inmediata de tal forma que sus fuerzas han afinado una nueva categoría identificada como el *sujeto electrónico*.

Las interacciones simbólicas entre las artes y las ciencias son muy diversas entre ellas podemos referenciar los inicios de los museos como el lugar en que se recogían los conocimientos de la humanidad. Esta labor la ejercían divinidades femeninas conocidas como diosas que presidían las artes y las ciencias. Las musas fueron nueve mujeres con la capacidad de inspirar a los poetas y filósofos, ellas fluctúan entre la ficción y la realidad, puesto que su enigma simbólico radica en su condición de diosas humanas.

Dentro de los museos surge una necesidad de exhibición de las obras de artes lo cual origina el concepto de *exposición con fines estéticos*, las técnicas para ordenar las obras de artes, libros y documentos, resulta copiada de tradiciones funerarias, en el sentido que los cadáveres objetos de veneración, eran exhibidos y adornados con decorados especiales; se pretendía su conservación, a través de la criogénica, el embalsamado, la cera, la plastinación, para parodiar momias y esculturas.

Esta práctica terminó creando un espacio ritual: la sala de velación y su analogía con la sala de exposición. De allí van a surgir técnicas para la observación del cuerpo respetado y sagrado de los santos y vírgenes exhibidos en las paredes, vitrinas y altares de las iglesias. Al mismo tiempo esta fase de esculturas religiosas

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

fortalece los grandes mausoleos. La escultura se metió en los cementerios, de los campo santo emerge para resinificar las Plazas y Parques; como un asunto de intervención del espacio público, al esculpir acontecimientos, petrificar sus héroes y dioses.

Existe el desplazamiento de contenidos simbólicos, que obligan a concretar el símbolo en una imagen o en objeto físico, se trata de materializar la necesidad en este caso: *la Anatomía y la Arquitectura*. A partir de las clases de Anatomía sobre la disección de cadáveres, puesto que esta práctica exige una didáctica, un poder pedagógico para la enseñanza científica de esta disciplina del conocimiento; con el tiempo surge la premura de diseñar un edificio emparentado con la representación teatral, que en su momento se llamó *anfiteatro*, el actor principal siempre fue el maestro en Anatomía.

Los arquitectos y los carpinteros se vieron obligados a pasar del mesón de disección de cadáveres a diseñar una especie de edificio con palcos que permitiera ver a todos, los cortes precisos, pero también que la voz se desplazará en términos acústicos. En consecuencia se parte del principio de percepción Visual y Acústica para emular la conocida estructura de los edificios teatrales que se inspiraron en las esencias de la Plástica y la Física.

Otro mínimo epistemológico que permanece en los efectos que destilan las formas del arte, es la proporción, que encarna un encanto: la sección áurea, como la proyección del espíritu de las cosas, que después de tanto levitar encuentra su anclaje en el número de Oro, para que sea la armonía matemática que en su dinámica revela la notación de belleza; desde esta perspectiva *belleza es aquello que produce más ideas en el menor tiempo posible*.

La sección aurea en su recorrido emocional en forma de un espiral convertido en aro origina la persistencia del placer estético en la contemplación, de lo sublime matemático, lo sublime dinámico; incluyendo el impacto del horror deleitable, las fantasías histéricas

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos, para una Nueva Educación Artística

y las neurosis artísticas. La sección aurea excita un encantamiento misterioso que construye el sentimiento trascendental sin poder capturar esa luz que solo existe en nuestro cerebro como una imagen que está cambiando de forma permanente las proporciones.

Es urgente pensar en la premisa habermasiana que expresa: *"ninguna persona puede afirmar su identidad por sí sola"*, Por lo tanto es perentorio acudir a la unidad de los contrarios, a los tejidos simbólicos y compromisos como los juramentos para obligarse a sí mismo a partir de la tensión ética y estética. Comprender que la estética es parte de la filosofía que nos une, transformar la autarquía en fuertes nudos simbólicos, la ironía y la pasión en verdades creativas solidarias, lograr virtudes trascendentales para la fraternidad, penetrar la escala erótica del saber y el amor puro, con un pacto de sangre al mejor estilo gitano. Descubrir la regla de Oro a partir de los destellos hermenéuticos del canon de Policleto y el Equilibrio dinámico, para tejer disimiles identidades.

Las interacciones simbólicas deben permitir la degustación de múltiples cánones estéticos, ellos son la base del desarrollo tanto artísticos como científicos, puesto que hoy es urgente re-crear el Ponderiato *"Ji"* y ensayar con el modulator de Le Corbusier; por estos caminos no se encuentran las medidas perfectas, pero si exactas. Apropiarnos de las complejidades del hombre de Vitruvio para disfrutar del conflicto más placentero, generar la obligación de conocer las raíces estéticas, aceptar que las raíces no están fijas, son móviles, ellas caminan para lograr la sabia que activa las articulaciones con lo inesperado en el campo creativo.

Las artes por lo general están tamizadas por la dimensión estética de lo cotidiano; aquello que antes surgió solo como propiedad de los artistas pasó a ser un bien público al servicio de todos los ciudadanos, pero sin duda los seres humanos que no disfrutaban de las artes, pierden sus valores éticos y morales, desarrollan menos el

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

cerebro, no despiertan habilidades creativas, quedan en las fronteras del suicidio, del crimen y la adicción, se convierten en agelasta.

Por ello tanto el hombre como la mujer, para mantener el mejoramiento de la salud necesitan consumir belleza todos los días, puesto que el consumo de belleza reactiva las emociones, los sentimientos de igual forma los conocimientos.

La belleza que disfrutamos hoy tiene asignado el poder del placer, en medio de una sociedad demasiado erotizada con énfasis en el sexo, hasta deteriorar la condición del placer que anida en la belleza intelectual, primordial para las ciencias y las artes. Mientras que en el campo de la filosofía contemporánea, la belleza ha perdido su esencia de la verdad y la razón. Incluso el enamoramiento por lo cognitivo para penetrar sus complejidades ha disminuido, para desembocar en las consabidas fatigas estéticas, científicas y filosóficas, que excita la abstinencia por los clásicos de la literatura universal, de la ciencia y el humanismo.

La belleza como expresión estética en los currículos educativos atraviesa la encrucijada de la transmisión, siembra o enseñanza. Poco se tiene en cuenta la apropiación de sus conexiones reales con la belleza científica. Por lo tanto termina siendo tratada como una intrusa a quién no se puede expulsar del paraíso, porque evoluciona en su propio vientre; allí es cuando comienza a dar retorcciones. El más reciente forjó un giro hacia la velocidad.

Quiere decir que la velocidad entra en el rango de la belleza, cuando el artista se apodera de ella en el escenario expone su cuerpo, sus movimientos se cargan de placer, de encantos vestidos de ilusión, ya sea en aceleración, o en el punto muerto de la detención siempre va a surgir una estética.

Lo que ocurre en la práctica es que estos mismos efectos de la belleza del arte, ahora se han trasladado a la informática y la

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos, para una Nueva Educación Artística

bioquímica, quienes desean convertir todos los átomos en bits, para adquirir fortalezas con la velocidad pintada de colores y arropada con luces, besada por fluidos y aromas excitantes, hasta llegar al confort.

Siempre bajo las perspectivas silenciosas de la biometría, quién nos vigila, asegura y controla, desde nuestros propios cuerpos a través del dibujo papilar, de las huellas digitales, el iris de los ojos, el tipo de sangre, el sonido de la voz, las placas dentales, la geometría ósea del rostro, el código genético, hasta con la formas de caminar y escribir, conectados a satélites en el cielo y sus cámaras y redes en tierra y mares, hacen parte del disfrute de la nueva felicidad, soportadas por el mercado de la lujuria y máquinas de la alegría.

Ahora bien, es necesario hacer una mirada a otro mínimo epistemológico a partir de la música y sus correlaciones frente a las ciencias, trátase de la música clásica, tradicional, moderna y/o contemporánea; sus efectos emocionales están

ligados con el comportamiento estético del ciudadano, debido a las reacciones físicas y químicas que produce la música en el cuerpo humano, ya sean las más alegres o tristes melodías, puesto que ellas activan nuestros sentimientos en el momento que el sentidos del oído capta las ondas sonoras.

Es por ello que al escuchar los sonidos grabados o disfrutar en vivo un grupo musical, sus contenidos provocan euforias y tristezas dependiendo del mensaje; lo que allí se canta o interpreta se convierte en simbología sonora que penetra la arquitectura neuronal, diluyendo o restaurando el campo de realidad. Sin lugar a dudas incentiva los estados de alerta a favor del horror o la fantasía; esto quiere decir que estimula el efecto de sublimación. No es vano la existencia de una música marcial de guerra, los himnos, como activadores heroicos y sentido de pertenencia.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Pero también el sonido de la trompeta cuando se trata de asuntos fúnebres; es sabido que entonar cánticos y coros, mejora la salud de los enfermos, mientras que la tanatología ayuda a morir en paz infinita, diluyendo el dolor con hermosas melodías; en otros contextos aumentan el fervor religioso a través del efecto somático de la fe, utilizado como requisito primario del cual las iglesias, templos o casas de oración, no pueden prescindir; por ello se acompañan de pianos, bajos, guitarras, tambores, panderetas y baterías complementados con la voz cantada más la melomanía como magia para sembrar la fe a sus fieles.

Las industrias somáticas de la fe, son conscientes que los sonidos y los colores no están separados, por el contrario, están unidos por longitudes de ondas, conduciendo sus efectos con fuertes dosis de iluminación destellante. Fluidos placenteros y alabanzas, propios de los conciertos masivos, como de los salones de bailes, así mismo las obras de artes se benefician de los soportes bioquímicos, hasta lograr el equilibrio estético, lo que implica que la música se puede sembrar en la química humana.

De la misma manera influyen la música en los heridos de la guerra, cuando son orientadas como medicamento para reducir la depresión, mejorar el estado de ánimo y conservar la idea de realidad, en otras palabras la música como terapia. Existe el testimonio irrefutable que durante la segunda guerra mundial, se utilizaron los artistas para que cantaran en los hospitales, al igual que los humoristas ya fuese en vivo o a través de la radio, con el propósito de ganarle tiempo a la muerte.

A pesar de que son verdades de apuño, en nuestro contexto cultural existe desconocimiento de las interacciones entre Ciencia y Arte, para tomar un ejemplo se cita la afirmación del doctor Mitchell Gaynor, Director del Departamento de medicina oncológica e integrativa del Centro Strang –Cornell, para la prevención del cáncer en New York, quien se dedicó a poner al descubierto el poder

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos, para una Nueva Educación Artística

terapéutico del sonido, la voz y la música, asegura que:

(...) la única vez que oí a lo largo de la carrera de medicina hablar de música, fue cuando nos informaron de los ultrasonidos, como una prueba tecnológica que mediante la emisión de ondas sonoras permite diagnosticar enfermedades en diversos órganos y partes del cuerpo. Así pues la idea, de que el sonido se podría utilizar como una modalidad de curación, con la ayuda de cuencos, los instrumentos o la voz, estuvo tan alejada de mi formación médica.
(GAYNOR, 2001, pág., 46)

Ahora bien el consumo de simbologías se convierte en placer estético, al punto de elevarlo a la categoría de una necesidad biológica, exigida por un pegamento funcional de nuestro cerebro que solo se logra con el consumo del arte. Hoy la estética no solo parte del arte, sino que hay un antagonismo oculto con las sensibilidades estéticas que se encuentran en las ciencias, principalmente en las ingenierías.

Los bocetos epistémicos de convergencias entre las artes y las ciencias son diversos una de ellas es la *Patografía* que pertenece a un registro psiquiátrico y/ o psicológico en donde se llevan las historias de vida de los pacientes, las cuales en manos de los escritores estas historias se convierten en un yacimiento literario, que originan los cuentos, novelas y poesías. Existe al respecto un estudio sobre dos artistas que inspiró al psiquiatra y filósofo alemán Karl Jasper a escribir El Manifiesto *del Genio y Locura: Strindberg y Van Gogh*, quien afirma:

“Es que en una época como esta constituye tal vez la esquizofrenia, la única garantía de sinceridad en determinados dominios que, en otros tiempos menos incoherentes que el actual eran susceptibles de vivencias y expresiones honradas aun al margen de la demencia, ¿Acaso estamos asistiendo a una causa frenética por conquistar algo que se traduce solo en gritos, en gestos en violencias, en embriaguez de sí mismo, en una exaltación creciente del yo, en ramplonería, en afán

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

estúpido de regresión a lo primitivo, en una hostilidad descarada a la cultura. Por lo que a mí respecta, he de confesar que personalmente Strindberg no me importa nada: el único interés casi que tengo por él es solo de tipo psiquiátrico, psicológico. En cambio Van Gogh me fascina: tal vez y sobre todo, a causa del logro que supone su existencia, y de la concepción del mundo que implica; pero también por el orbe espiritual que se va viendo surgir de él en el curso de su psicosis.” (JASPER, 2001, pág. 122)

La melancolía en su registro natural puede manifestarse al exterior con ciertas cargas irónicas, metafóricas y poéticas que traducidas al arte estimula sentimientos creativos tanto en la Poesía como en la Pintura. Para referenciar estas prácticas en la Pintura, podemos comenzar por resaltar los estados emocionales de Durero quien reflejaba la imagen de melancolía en sus autorretratos que lo relacionan con la depresión psíquica, cuyo origen se le atribuía al exceso de Bilis.

Lo anterior, sin dejar por fuera la pintura *“El grito”* de Munch, obra esquizofrénica por excelencia; por tanto es perentorio para el contexto de nuestra América estudiar desde la psicología del arte a personajes como Frida Kahlo quien expresó: *“para que quiero los pies, si tengo alas para volar”*

Aquellos maestros con afinidad científica, como Da Vinci, Miguel Ángel y Rafael por mencionar los más conocidos, se beneficiaron de las batallas del Color añil por culpa de las conchas de Múrices; tiempos en que el añil tenía más valor que el mismísimo Oro, épocas aquellas en que las cunas de Oro se emperifollaban en color Púrpura para simbolizar el poder.

Estos pintores descubrieron que mezclar los químicos para lograr sus colores, tanto en la Pintura como en la Escultura, les ocasionaba niveles de calor; comenzaron a sospechar que existían grados de temperatura al impregnar en sus obras de artes

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos, para una Nueva Educación Artística

ciertos colores y materiales. En consecuencia los artistas plásticos de la antigüedad se enfrentaron con un aliado en la Pintura que los enfermaba, se trató del Plomo, que en su momento fue secreto porque con su masa atómica 207,19 permitía estabilizar el color y la luz en las pinturas.

Luego trataron de manipular este calor, reduciendo elementos químicos, minerales o vegetales, si era necesario lo podían aumentar. De cualquier manera fue una riña por lograr el dominio y los secretos del Alquitrán o el Plomo, hasta llegar a descubrir la temperatura en los colores.

Tanto artistas como científicos se permiten categorizar por cualidades físicas y/o químicas al asignarle valor científico a aquellos colores que a partir de la longitud de onda intervienen el placer estético. Llegaron a considerar que el rojo es el menos desviado por la refracción, tal como el violeta es el que más se desvía.

Con la evolución científica en cuanto a la teoría del Color logran descubrir que la longitud de onda de un color depende de los materiales que se utilicen, ya sean químicos, biológicos o electrónicos. El color que se supone frío, puede convertirse en caliente y ser el mismo color, se le puede aumentar la longitud de onda, según las mezclas.

En sí, la Pintura está compuesta por múltiples químicos, minerales y vegetales, debido a la mediación del artista que dota de forma y contenido a las imágenes y objetos adquieren peso simbólico. Por ejemplo, se puede considerar un misterio en las entrañas de la Química la asombrosa *Rueda férrica*, ella se despliega en un bello carnaval de colores en donde el negro es carbono, el azul nitrógeno, el amarillo sulfuro, el rojo oxígeno y el blanco hidrógeno.

Las bases científicas de las disciplinas artísticas, no son propiedad privada del artista, ellas son canalizadas como aportes a

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

otras disciplinas, por ejemplo: la medicina utiliza una serie de equipamiento cuyas estructuras tecnológicas se han desarrollado en la Pintura, la Fotografía y el Cine; en consecuencia el científico interactúa con saberes provenientes de las artes.

Estas habilidades son evidentes en las imágenes diagnósticas, tales como: radiografías, tomografías, encefalogramas, endoscopias, biopsias, fotografías de optometrías, el color como síntoma de los órganos del cuerpo. En donde los profesionales en estos campos del saber, no pueden escapar a las lecturas de las imágenes fijas o en movimiento, interpretar las gamas cromáticas, saber de la perspectivas, los encuadres, obturaciones, planos, ángulos, el contraluz, punciones, los centros de fugas, los grados de libertad, técnicas provenientes de las artes pictóricas, escultóricas, fotográficas, cinematográficas, así como de la animación en las artes digitales.

Entre múltiples técnicas de consumo simbólico que hacen tanto los científicos como los artistas y humanistas, es la afinación de habilidad y destrezas como ejercicio de penetración intelectual en los procesos creativos, para tal acción se considera un mínimo epistémico la *Foveación* como efecto que implica aumentar el nivel de la agudeza visual sobre una pieza pictórica hasta lograr la mayor sensibilidad, este efecto consiste en activar un fotorreceptor de tipo cónico opsinal, que afina la visión sobre la obra de arte y permite descubrir en donde está la parte de la imagen que provoca la intensidad del placer estético.

Pero este efecto de la *foveación* descubierto en la observación de las pinturas en las salas de exposiciones, también se traslada al campo de la música, cuando se escucha como sonido grabado, de la misma forma se complejiza al poner oídos en los artistas en vivo. Encontrar la *foveación* en las artes teatrales, el ballet, la ópera, el circo, la danza, la escultura y la novela, es encontrar la colisión

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos, para una Nueva Educación Artística

vivencial entre la concentración, el razonamiento y la emoción, para configurar un símbolo poético que va más allá de su forma escrita.

Pues bien, después de hacer un recorrido por las interacciones simbólicas en términos de bocetos epistémicos para fundamentar las convergencias entre arte y ciencia, se puede asegurar que se devela en esta ponencia el ocultamiento de las sensibilidades estéticas en los currículos de la Educación superior, se insiste en la necesidad de apropiación de hábitos científicos y artísticos para despertar el amor por la sabiduría, identificar analogías que provienen del cuerpo humano y animal para convertir sus tecnologías en objetos, herramientas y máquinas.

Saber que los orígenes de los museos y salas de exposiciones, provienen de las convergencias entre Anatomía y Arquitectura. Identificar que la sección aurea y las proporciones desembocan en la belleza, como verdad, razón y justicia. Importante conocer el papel que juega hoy la velocidad en los asuntos de la estética contemporánea, reafirmar que la música con el peso de sus paisajes sonoros intervienen nuestros estados emocionales. Comprender la patografía como un yacimiento literario para el acto creativo. Entender la Pintura con todos sus nervios y vasos comunicantes con la Química a partir del color. Practicar la foveación como un ejercicio de penetración intelectual. Pues bien ahora llegamos a las preguntas y reflexiones:

Existe un mito que asegura que los desórdenes psíquicos estimulan la creatividad, hasta lograr que el artista produzca novedosas obras pictóricas, espectáculos teatrales, óperas, excelentes películas, novelas, estupendas composiciones musicales, coreográficas fuera de serie; aquí podemos asegurar que el dolor, el horror, la tragedia y la cercanía con la muerte son activadores de las grandes obras maestras del arte, la literatura, la ciencia y la filosofía.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

A partir de las obras de artes la sabiduría del hombre ha producido el símbolo como unidad básica de la conducta humana, es por ello que se requiere del disfrute de las artes como madre semiótica. Aquí surgen preguntas: *¿cuál es la necesidad biológica de consumir imágenes y devorar símbolos hasta llegar al extremo de producir el placer estético? ¿Cuál es la necesidad de consumir belleza todos los días? ¿Se puede lograr la felicidad humana por medio del arte?*

Pero como en la actualidad vivimos y actuamos en un contexto de agresividad, violencia, paranoia y neurosis que ha preocupado a maestros de las ciencias y las artes, entre ellos Einstein y Freud, para introducirlos en este análisis es válida citar la pregunta que formuló Einstein a Freud: *¿Es posible dirigir la evolución psíquica de los hombres de modo tal que sean capaces de resistir la psicosis del odio y la destrucción?*

Este debate es trascendental, puesto que la producción intelectual, el acto creativo, la sabiduría científica y artística, al parecer está atravesada por ciertos niveles agresivos, erotismo del saber y pulsiones sexuales, aquí está la respuesta de Freud:

Estimado señor Einstein, (...) Se sorprende usted de que sea tan fácil excitar a los hombres a la guerra, y presume que en ellos haya alguna pulsión al odio y la destrucción- que esté listo a acogerse a una instigación tal. No puedo sino coincidir con reservas con usted. Yo creo en la existencia de tales pulsiones y en los últimos años he intentado estudiar precisamente sus manifestaciones. Presumo que las pulsiones del hombre solo sean de dos tipos: las que tienden a conservar y unir, a las que llamamos tanto eróticas(Exactamente en el sentido en que Platón usaba el termino Eros en el Simposio) como sexuales (extendiendo intencionalmente el concepto popular de sexualidad), y las que tienden a destruir y a matar. Estas últimas las agrupamos en la denominación de pulsión agresiva o destructiva (GAY, 1932, pág., 978)

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos, para una Nueva Educación Artística

Desde la mirada de nuestros científicos y artistas nacionales es pertinente traer a colación las preocupaciones de Rodolfo Llinas y Gabriel Gracia Márquez, a partir del prólogo del libro *El Cerebro y el mito del yo*. Nuestro premio nobel pregunta a Llinas: *¿En qué lugar del cerebro se incuba el amor, y cuál será su duración y su destino?* (LLINAS, 2001, Pág. xvi)

Para finalizar, sin dar respuesta a la pregunta de Gracia Márquez, existe una neo- colonización tanto de la memoria como del corazón, por parte de los monopolios empresariales que manejan el poder político, religioso y militar. Ellos han realizado investigaciones con la rigurosidad científica que no tienen las universidades, con el propósito de conocer al dedillo cómo funcionan las interacciones simbólicas entre de las ciencias, las artes y la filosofía.

Lo anterior los dota de inteligencia estratégica para manipular desde todos los frentes, el flujo de conciencia que produce la estética en el comportamiento ciudadano y desde allí diseñan los nuevos servicios, productos, herramientas, objetos, materiales y máquinas. No es en vano los afanes de banalización del arte universal.

Las interacciones simbólicas entre arte y ciencia, aporta a los distintos poderes datos inteligentes, subliminales para diseñar procesos lisiados, que derrumban las

resistencias, las críticas, los derechos culturales, las libertades. Estos sabios hacen posible que esta guerra sin balas, sin bombas, sin aviones, sin sangre, con muertos invisibles, sea una cumbia que estamos bailando sin darnos cuenta.


El objetivo de la presente ponencia es exhortar al lector, al artista, al gestor, al docente, al estudiante y a los ciudadanos en general a construir un movimiento cultural en Colombia al servicio de las ciencias, las artes y la filosofía; de tal forma que permita la conformación de una comunidad de jóvenes científicos, artistas

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

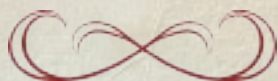

y filósofos, con el objetivo de lograr un equilibrio social digno para seres humanos, donde la Educación artística, desde su enfoque interdisciplinario pueda llegar a convertirse en una categoría misional para la Educación superior en Colombia.

Interacciones Simbólicas entre Saberes Científicos y Artísticos,
para una Nueva Educación Artística
Referentes bibliográficos

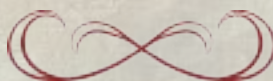
- GAY, J. (1932). *Atlas universal de la filosofía*. pág. 978.
Editorial Océano, Barcelona
- GAYNOR, M. (2001). *Los sonidos que curan*, pág. 46. Editorial
Urano, Barcelona
- HABERMAS.J. (1971). *La lógica de las ciencias sociales*: Editorial
Tecnos. Madrid
- JASPER. K. (2001). *Genio artístico y locura*: Strindberg y Van Gogh.
pág. 122, Editorial Acantilado. Barcelona.
- LLINAS, R. (2002). *El Cerebro del Mito y del Yo*, págs.xvi, Editorial,
Norma, Bogotá
- MUNFORD.L. (1979). *Técnica y Civilización*. págs., 47,48.
Editorial Alianza. Madrid
- ROBLES, R. (2011). *Sensibilidad estética entre saberes científicos
y artísticos*, Editorial Poemia, Santiago de Cali
- WHITE, L. (1964). *La ciencia de la cultura*, pág., 41. Editorial Paidós.
Buenos aires



Hablemos del Desarrollo Socio-afectivo Desde el Arte



Lorena Alexandra
Paña Peña
Colombia



Jessica Natalia
Roldán Benítez
Colombia

Biografía

Lorena Alexandra Peña Peña, soy estudiante de octavo de semestre de licenciatura en educación preescolar de la Fundación Universitaria Unimonserate, actualmente estoy realizando mi práctica en el Centro de Expresión Artística Mafalda. Me enfatizo por ofrecer una educación a la primera infancia en la cual pueda aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera significativa, crítica y reflexiva aportando así a la formación integral de los mismos. También poseo actitud para realizar trabajos en equipo con espíritu emprendedor y colaborativo. Además, anteriormente participe en la I Biental latinoamericana de Infancias y Juventudes como ponente, lo cual aportó enseñanzas a mi rol docente y a mi pensamiento crítico-reflexivo.

Jessica Natalia Roldan Benitez, de Bogotá estudiante de octavo de semestre de licenciatura en educación preescolar de la fundación universitaria unimonserate, realizando práctica educativa en el Centro de Expresión Artística Mafalda. Egresada en el 2011 de técnico profesional en enfermería del Politécnico Internacional. mi objetivo es brindar una educación constructivista, permitiendo espacios de experiencias a los niños y niñas que favorezcan la construcción de un conocimiento reflexivo, crítico y autónomo por parte de los infantes, persona con capacidad para realizar actividades delegadas con responsabilidad, haciendo uso de mis conocimientos, contando con formación integral

Hablemos del Desarrollo Socio-Afectivo desde el Arte

Lorena Alexandra Peña Peña y
alex.2394@hotmail.com

Jessica Natalia Roldan Benítez
nenaazul-13@hotmail.com

Fundación Universitaria UniMonserate
Escuela de Educación
Colombia

Resumen

La práctica investigativa que nosotras como maestras en formación llevamos a cabo en el Centro de Expresión Artística Mafalda nos ha dirigido a reconocer la importancia que tiene el desarrollo socio afectivo en la primera infancia, lo cual es un aspecto fundamental que los docentes y demás agentes educativos deben tener en cuenta en los procesos formativos de los niños y las niñas, reconociendo el desarrollo como un proceso progresivo en el cual no solo se conocen a sí mismos, sino que se resalta como un proceso autónomo e individual pero que se genera en diferentes contextos sociales.

De igual manera reconocemos el arte como un espacio de expresión espontánea desde el cual es posible potenciar por medio de experiencias significativas un desarrollo autónomo e integral, pues desde este se posibilita la expresión no solo de gustos sino de diferentes sensaciones y emociones tal cual se menciona en el proyecto educativo de Mafalda cuando afirman que se respeta la libertad como aspecto fundamental y trascendental de toda expresión creadora, desde la experimentación con diversos materiales en donde ellos y ellas van formando su sentido estético: al descubrir y multiplicar sus posibilidades de uso y trabajo mediante el ensayo y error. (Mafalda, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior se busca comprender la relación existente entre el desarrollo socio afectivo y la expresión plástica

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

por medio de experiencias en las que se evidencie y se permita una expresión libre de los niños y las niñas desde técnicas artísticas en las que no sólo se observa un trabajo individual sino también social resaltando con esto que ese desarrolló socio afectivo se da desde las interacciones con los otros y lo otro.

Introducción

A través de esta ponencia se resaltara la importancia del desarrollo socio-afectivo en la primera infancia y la forma en como este es un integrador de los diferentes lenguajes de expresión artística de los niños y las niñas en su diario vivir.

De esta manera se encuentran diferentes referentes teóricos enfocados a la temática de socio afectividad y expresión plástica como lo son Goleman, Schaffer, H y Lowenfeldg, que son primordiales puesto que reafirman la importancia del desarrollo socio afectivo relacionado con el arte en la primera infancia y la manera en como ciertas situaciones que se presentan habitualmente en el contexto escolar contribuyen de manera sustancial, primero que todo en la construcción de vínculos de los educandos con todas aquellas personas que los rodean y segundo en la importancia de resaltar en como el niño y la niña se comunican por medio de sus diferentes lenguajes artísticos que se llegan a presentar en gran variedad de formas, las cuales dependen del adulto poderlas aprovechar y denotar lo esenciales que son en el proceso del estudiante.

Por consiguiente, pretende corroborarse las teorías y diferentes pensamientos de los referentes teóricos nombrados previamente con el fin de analizar lo dicho por ellos y así constatar estas teorías con situaciones y reflexiones que surgieron durante la práctica investigativa en el centro de expresión artística Mafalda. En dichas situaciones se evidenciaron las formas en las que los educandos demuestran sus diferentes lenguajes de expresión artística en los que está involucrado el desarrollo socio afectivo.

Hablemos del desarrollo socio-afectivo desde el arte

¿Es usted de esas personas que reconoce el lenguaje artístico como un espacio de hacer manualidades y de instrucciones mas no un ambiente de expresión libre y espontánea de los niños y las niñas en la que construyen vínculos afectivos? Permítanos contarle que el desarrollo socio afectivo en la primera infancia es un aspecto fundamental que los docentes y demás agentes educativos debemos tener en cuenta en los procesos formativos de los niños y las niñas, promoviendo experiencias con los diferentes lenguajes de expresión artística como el musical, el teatral, el literario y la plástica, resaltando que diferentes situaciones que se presentan habitualmente en el contexto escolar contribuyen en la construcción de relaciones de los infantes con los que los rodean, Además los educandos cotidianamente viven experiencias en las que fortalecen las relaciones con sus pares brindándose apoyo entre si cuando lo necesiten y así crean conciencia de la socio afectividad y el como siempre está inmersa en todo momento y en todo lugar.

La investigación que dio lugar a la realización de la presente ponencia se llevó acabo en el Centro de Expresión Artística Mafalda, esta es una institución educativa que refleja y promueve el arte a través de los cuatro lenguajes de expresión artística. Esto nos permitió una comprensión del desarrollo socio afectivo como integrador de los lenguajes de expresión artística, por medio de nuestras intervenciones pedagógicas que generaron experiencias de libre expresión.

¡Queridos maestros es importante que reconozcamos el arte como principal fuente de expresión de los infantes, debemos empezar desde ya a apreciarlo como un espacio de multiexpresividad donde los niños y niñas a medida en que se expresen libremente potencien su desarrollo socio afectivo! Así que, si los educadores promoviéramos la importancia que tiene; tanto el reconocimiento de los lenguajes artísticos como una manera de expresión de emociones y sensaciones, como la socio- afectividad en la creación

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

de vínculos con los otros sin dejar a un lado la formación afectiva del propio ser, potenciaríamos un desarrollo integral en los niños y niñas. Por esta razón, si en medio de las experiencias con el arte se denota la libre expresión, quiere decir que los educandos están inmersos en el proceso de construir sus conocimientos y de paso están teniendo un crecimiento emocional que favorece el desarrollo integral en la creación y fortalecimiento de vínculos en los que expresan intereses y sentimientos que contribuyen asertivamente a su formación. Ligado a esto los docentes pueden retroalimentar su rol en el aula por medio de la observación y la reflexión de lo que sucede con los educandos.

Como docentes nos atrevemos a afirmar que es indispensable saber acerca de la manera en cómo se presenta el desarrollo socio afectivo en los infantes, porque las personas establecemos relaciones con aquellos que nos rodean desde muy pequeños en todos los contextos y dinámicas habituales, reconociéndonos así como seres sociales. Por esta razón vale la pena mencionar a Schaffer, H. (1985) cuando dice que “En el contexto se generan interacciones sociales específicas las cuales le proporcionan al infante su experiencia diaria y que median entre él y el mundo exterior” (p.12). Lo cual nos hace recapacitar acerca del hecho de que cuando se generan situaciones que dan paso a los vínculos, el educando se sumerge en una atmosfera de realidades convencionales que aportan a su formación tanto personal como educativa, en la que indiscutiblemente deben estar presentes los lenguajes de expresión artística de manera en que los niños y niñas se apropien de los mismo libremente.

Cabe agregar que como agentes educativos debemos resaltar la presencia de la expresión artística la cual siempre está en constante interacción con la socio- afectividad, ya sea de manera implícita o no y esto depende de la mirada que se tenga frente a como expresa sus diferentes emociones el educando. Aunque puede que lo sepan o talvez lo escucharon alguna vez, queremos decirles que los educandos nos sorprenden en aquellos momentos en los

que comparten sus emociones y sentimientos de maneras distintas que ante los ojos de cualquier adulto puede ser absurdo pero lo cierto es que aún no lo comprendemos en su totalidad. Es por esto, que al ampliar la mirada podremos entender que toda

emoción sentida ha de ser expresada de la manera en que surja por parte del niño o la niña, y estas maneras son los distintos lenguajes de expresión artística, los cuales tienen infinidad de posibilidades dentro de sí mismas para que los educandos se expresen conforme a su personalidad y como mejor se sientan, esto se evidencia cuando los niños y niñas comparten sus pensamientos acerca de lo que están realizando y esto lo realizan, dialogan y contemplan mientras se pone en evidencia una vez más los lenguajes de expresión artística.

Por esta razón, es muy importante rescatar el hecho de que el desarrollo socio afectivo infiere en todas y cada una de las cosas y acciones que realizan los niños y las niñas cotidianamente, lo cual se logra a partir del conocimiento que tiene el infante en primera medida del reconocimiento de los sentimientos de el mismo y en segunda medida de los que lo rodean. De acuerdo con esto nos parece importante mencionar a Goleman (1996, p. 85) con su afirmación de que el conocimiento de uno mismo y de los propios sentimientos es la piedra angular de la inteligencia emocional, la base que permite progresar, la conciencia emocional constituye la habilidad emocional fundamental, el reconocimiento de otras habilidades y pilares emocionales. Con esto pretendemos decir que el niño y la niña son libres de expresarse como lo deseen, pues esto contribuye a que él y ella construyan su identidad lidiando así con aquella parte importante de lo que es conocerse a sí mismos y de paso conocer que existen otras personas que también están en un proceso de reconocimiento el cual es indispensable en su formación.

Pero Goleman (1996) también nos hace reflexionar acerca de la comprensión de aquellos sentimientos que acompaña a la conciencia de uno mismo, puesto que al ser conscientes de esto, nosotros como seres humanos podemos conocer que si se es consciente acerca

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

de esto, aquellos sentimientos negativos intensos nos proporciona la oportunidad de ser autónomos y aprender de todas aquellas situaciones que se pueden llegar a presentar, logrando así diferentes experiencias frente a la manera de expresar todo lo sentido por el educando frente a situaciones o personas ya sean de su misma edad o no con las que habitualmente debe lidiar.

¡Cuidado! no es sólo planear actividades sin sentido y con objetivo cuantitativo de arte para los educandos. Profesores y profesoras debemos tener un rol en que se potencien experiencias desde el arte con sus diferentes lenguajes de expresión. Respetando intereses, gustos y expresiones de ellos(as) donde fortalecen sus vínculos de comunicación e interacción. El proceso de reflexión de nosotras, nos hace una invitación a que reconozcamos los lenguajes de expresión artística, pues se respeta la libertad como aspecto trascendental de toda expresión creadora, desde la experimentación con diversos materiales donde ellos y ellas forman su sentido estético: al descubrir y multiplicar sus posibilidades de uso mediante el ensayo y error, creando representaciones desde sus propias interpretaciones que conocen. No podemos invisibilizar el desarrollo socio afectivo e integral para los niños y las niñas desde los lenguajes artísticos, pues estos permiten integrar las emociones, la corporeidad, la vida social y la autorregulación, al tiempo que potencia una forma de pensamiento reflexivo y divergente. (Mafalda, 2011)

Colegas, el desarrollo socio-afectivo como integrador desde en los lenguajes de expresión artística lo pudimos evidenciar en las diferentes experiencias durante nuestra práctica, ya que nosotras no entendimos realmente las cosas con solo la teoría, sino que tuvimos que observar a los infantes en las que se evidenciaban diferentes experiencias, a partir de las cuales se reconoció la importancia de potenciar espacios en los que se denote los lenguajes de expresión artística, pues la espontaneidad de los educandos no tiene ningún

tipo de límites, ya que se privilegia su autonomía e imaginación, lo cual para ellos(as) es demostrar respeto hacia quienes son pues son oportunidades en las que se demuestran tal y como son.

Una de estas experiencias fue en el espacio de literatura en el cual se potencio lectura de cuentos, creación de historias y construcciones plásticas desde la temática de las preocupaciones. Donde se cuestionó a los infantes sobre esta temática; allí ellos y ellas mencionaron: “me preocupa cuando voy a la calle rápido y pasan carros por esos hay que dar la mano a alguien”, “me preocupa que la ruta me deje”, “que mi mamá no me recoja rápido cuando me quedo almorzar”, así mismo construyeron su propio muñeco quita pesares haciendo referencia a las preocupaciones, expresando emociones negativas que hacen parte de su desarrollo socio afectivo, como una niña que decía que “su muñeco debía ser pequeño porque ella casi no tiene preocupaciones porque se le han quitado”, para esta construccion se propusieron diferentes materiales que los niños y niñas pudieron elegir libremente, algo importante a la hora de realizar actividades de expresion plastica desde esta libre eleccion se motivan y logran que su construccion sea mas significativa y mas conciente.

A partir de esto, reflexionamos que los infantes han ido construyendo su nivel afectivo durante todo su proceso de formación, el cual aún no ha finalizado, reconociendo su “yo interior” donde empiezan a identificar que hay tanto cosas positivas como negativas y esto los encamina a encontrar formas de aceptarse a sí mismos, buscando soluciones a aquellos conflictos cotidianos y así darse cuenta que no hay mejor forma de exteriorizar todo esto a través de las manifestaciones propias de su propio arte, de los que emerge los diferentes lenguajes artísticos con los que demuestran confianza en lo que pueden llegar a expresar.

¿Entonces maestros en qué quedamos? Por favor reflexionemos acerca de cómo el desarrollo socio-afectivo se puede llegar a

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

fortalecer desde los lenguajes de expresión artística, ya que en la cotidianidad de los infantes la multiexpresividad se ve reflejada en todo momento ya que el niño se expresa en relación y basado con su propia experiencia (Lowenfeld, 1986). El hecho de que estos dos aspectos se relacionen de manera en que se integra el uno al otro, genera un potenciamiento de expresión libre de los niños y las niñas desde experiencias significativas de expresión en las que ellos y ellas construyen progresivamente su socio-afectividad favoreciendo su desarrollo integral desde el arte.

Conclusiones

Como resultado de la investigación realizada es posible concluir que los educadores y agentes educativos que habitualmente están rodeando a los niños y niñas, deben ser posibilitadores de espacios en los que los educandos puedan expresarse, esto genera que los lenguajes de expresión artística estén presentes en aquella necesidad natural de comunicar algo en específico de una manera libre y espontánea en las que no se generan reglas del cómo y cuándo hacerlo. Sin omitir que la socio afectividad al hacer parte de la formación integral del educando no puede dejarse a un lado ni negarle a los niños y niñas la posibilidad de descubrir las formas en que se puede relacionar tanto con sus pares como con los adultos.

Además de esto, es indispensable recordar que cuando afirmamos que el docente debe retroalimentar su rol a partir de la reflexión de aquellas situaciones que se presentan queremos generar un pensamiento diferente acerca del hecho de mirar más allá de lo tradicional y a lo que usualmente estamos acostumbrados; por supuesto con el fin de romper aquellas cadenas que no permiten que se dé el verdadero valor a poder tener aprendizajes para una formación integral adecuada a partir del reconocimiento de la libre expresión.

Hablemos del Desarrollo Socio-Afectivo desde el Arte

Por consecuente se puede concluir que la socio afectividad realmente puede surgir desde arte y por ende de los lenguajes de expresión artística porque estos son generadores de autonomía, confianza, habilidades, etc., de los educandos. Pero no basta solo con decirlo hay que actuar en el contexto escolar teniendo como herramienta esencial el arte.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte
con otras Formas Simbólicas

Referentes Bibliográficos

Mafalda, C.D.E.A. (actualización 2011). Una educación para la vida desde los lenguajes de la expresión. Artística. En proyecto pedagógico educativo. Bogotá, Colombia.

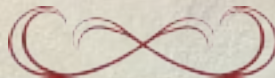
Shaffer H. (1985) *El mundo social del niño*. Madrid, España. Editorial Infancia y Aprendizaje-Visor Libros.

Goleman y otros (1996). Psicología infantil. Barcelona: Ariel

Lowenfeld V. (1986). *El niño y su arte*. Buenos aires, Argentina. Editorial Kapelusz S. A.



**Impulsos Creativos:
la Producción de la Obra de Arte Referencial**



Jhon Alexander
González
Colombia

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Biografía

Jhon Alexander González – JAG es un estudiante de educación básica con énfasis en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se encuentra vinculado con los procesos artísticos en los municipios de Madrid, Facatativá y Bogotá. Zonas en las que ha apoyado diferentes propuestas sociales y educativas a través de la gestión de proyectos; dirección de talleres artísticos en disciplinas como la danza contemporánea, literatura, entre otras. Actualmente pertenece al grupo de danza contemporánea Espacio Vacío. Hace poco ha venido formalizando sus textos investigativos con el fin de aportar en las tertulias académicas basadas en los dilemas de la educación y el arte, sus teorías y prácticas para una formación integral de las personas y la sociedad.

Impulsos Creativos: la Producción de la Obra de Arte Referencial¹

Jhon Alexander González - JAG

3991jag@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Resumen

La formación desde las consideradas obras de arte referencial ha sido un ejercicio trascendental en el proceso creativo. Esta metodología ha contribuido en el nacimiento de dinámicas que, en el distanciamiento o la profundización de elementos derivados de la obra de arte referencial, vislumbran nuevas posibilidades formales y simbólicas. Es así como los Impulsos creativos, que se asumen fieles a la obra de arte referencial, expanden sus formas literarias repercutiendo en las experiencias estéticas que influyen en las prácticas de la comunidad.

Introducción

Para adentrarnos más en la intención de este texto empezaremos por resaltar la capacidad persuasiva² de una obra de arte. Cuya, habilidad florece en medio de la experiencia artística, en donde es aún más efectiva si hay un campo social que fomente la disposición cognitiva, psíquica, social y si se quiere religiosa requerida para la digestión de la obra. Ante ello es pertinente mencionar la apreciación estética, entendiéndola a esta como lente de la sensibilidad. Es decir, la apreciación estética permite filtrar criterios que fortalecen nuestras capacidades evaluativas; distribuyendo de manera certera los enunciados dispuestos en la obra. A su vez la apreciación estética es la forma en la que descubrimos el aparato complejo que se ordena en el texto, algo así como el traje que nos permite sumergirnos para abordar todo el iceberg de la lectura³. Este aspecto es en esencia el motor de este texto que en las siguientes preguntas ¿qué motiva la existencia de las obras de arte constituidas como referentes de la sociedad? O mejor ¿cuál es la función de

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

una obra de arte referencial? Visibiliza algunas consideraciones de importancia para reflexionar sobre los trasfondos de una obra de arte referencial en el campo de la literatura y sus implicaciones en los impulso creativos.

Desarrollo o discusión

La obra de arte referencial (también comprendida como un grupo) se conforma a través de la transtextualidad⁴ organizada por diversas posturas sociales a veces resumida en un canon⁵, en los currículos propios de cada agenciamiento académico, en los índices de una editorial, en fin. Este corpus de obras tiene una importante incidencia cultural, que se refleja en el accionar humano y las relaciones sociales, bien sea para admitirlas o refutarlas y desplegar alternativas.

La literatura escenario de intereses

La literatura ha sido la atmosfera donde interactúan las formulas sociales que se vinculan en formas de olores que enamoran, envuelven, alejan o asfixian. En ella se construyen, al tiempo que la modifican, formidables encuentros y desencuentros conceptuales sostenidos por personajes importantes pertenecientes al campo literario (escritores, traductores, etc.) y externos al mismo (políticos, empresarios, etc.), que entre sus posturas articulan dinámicas políticas, económicas, académicas, y religiosas. Esto porque han visualizado en el campo literario, y sobre todo en el de enseñanza de la literatura, un significativo camino que posibilita potenciar sus ideologías, mantener sus estatus y regular formas opuestas.

Tales relaciones se dimensionan en los criterios (lenguaje, contenido, formas de escritura, publicaciones, etc.) que convierten las prácticas literarias en un eje transversal en búsqueda de un modelo socio-cultural que favorezca intereses particulares. Es así como el campo literario al igual que todas las artes se convierte en un instrumento utilizado por otros campos de conocimiento.

En resumen:

“cada cual tiene sus razones: para éste, el arte es un escape; para aquél, un modo de conquistar... ¿Por qué precisamente escribir, hacer por escrito esas evasiones y esas conquistas? Es que, detrás de los propósitos de los autores, hay una elección más profunda e inmediata, común a todos... Con cada uno de nuestros actos, el mundo nos rebela un rostro nuevo.”⁶

La producción de la obra de arte referencial

Dando continuidad a lo anterior, en el campo literario nos encontramos frente a la actividad formadora del literato, quien en su impulso creativo, se orienta por una cadena (en ocasiones jerárquica) de referencias establecidas por algún(os) sector(es). Tal influencia puede producir la especialización en las poéticas que se vislumbran durante la apreciación y desciframiento de los laberintos metodológicos, utilizados por el o los autores de referencia en la arquitectura material y simbólica de su obra. Básicamente esto apresta la habilidad creativa de un escritor y su pluma al servicio de lo que le establecen, en ocasiones de forma inocente el autor escribe apasionado pero no sabe a qué le sirve, algo distante pero parecido a la sensación que expresa Borges.

“...Los griegos que llamamos Homero, sabía, sabían, que el poeta no es el cantor... es simplemente el amanuense de algo que ignora y que en su mitología se llamaba la Musa. En cambio los hebreos prefirieron hablar del espíritu, y nuestra psicología contemporánea, que no adolece de excesiva belleza, de la subconsciencia, el inconsciente colectivo, o algo así. Pero en fin, lo importante es el hecho de que el escritor es un amanuense, él recibe algo y trata de comunicarlo, lo que recibe no son exactamente ciertas palabras en un cierto orden, como querían los hebreos, que pensaban que cada sílaba del texto había sido prefijada. No, nosotros creemos en algo mucho más vago que eso, pero en cualquier caso en recibir algo.”

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

De esta manera los impulsos creativos fieles a la lectura de la obra referencial termina por llevarlos a convocarla y convertirla en la musa de su construcción poética. En el camino de la escritura que la extienden, en forma de prótesis, no solo en los textos de literatura sino en todos los demás campos que utilizan “la palabra escrita, que complementan su oralidad”⁷ tosca, y de la que conllevan al levantamiento de modelos refinados de la palabra, con repercusiones en el ordenamiento social tal como lo explica Ángel Rama en su capítulo la ciudad escrituraria:

“A través del orden de los signos cuya propiedad es organizarse estableciendo leyes, clasificaciones, distribuciones jerárquicas, la ciudad letrada articuló su relación con el poder, al que sirvió mediante leyes, reglamentos, proclamas, cédulas, propaganda y mediante la ideologización destinada a sustentarlo y justificarlo”⁸.

Tales efectos históricos pueden ser ejemplarizados con el contenido de la Odisea de Homero en los griegos; la imposición de las lecturas bíblicas por la Iglesia Católica en la edad media o las visiones del Julio Verne y su viaje al centro de la tierra inspiradoras del mundo científico. De esta manera se evidencia que la literatura no es simple esparcimiento individual o colectivo como anteriormente se le consideraba al género literario: cuento. Hoy, forma lucida de abordar vastos temas tales como la cultura y la psicología de los humanos.⁹

Tales consideraciones dan muestra de que la palabra fluida es una forma de persuadir al lector que en su momento puede fundar modelos sociales y humanos para asumir la vida, es decir, proporciona argumentos que encausan en ciertas modificaciones personales y sociales. Entre ellas: la seducción ideológica del texto; las diversas reconfiguraciones de imagen (vestuario, utilería, etc.) o corporales (prótesis, tatuajes, etc.); las prolongaciones del léxico o reinenciones del mismo¹⁰; los incentivos a nuevas utopías o distopías, etc. Toda esta diversidad hasta cierto punto puede

Impulsos Creativos: la Producción de la Obra de Arte Referencial

encausar una ruptura motivada por la necesidad poética (personal y/o cultural) comprendida comúnmente como una vanguardia o acto de rebeldía frente al orden establecido por la obra de arte referencial (Ej. Los caligramas surrealistas

frente a la estructura rígida del párrafo), tal actitud es el reflejo de experiencias que emergen del impulso creativo de una cultura que en su transición psicológica, educativa, y socio-biológica logran un reordenamiento (Ej. Currículo oculto)¹¹.

Tales formas de distribuir el capital literario despliegan avances desiguales en unas comunidades minoristas frente a las masas, esta idea que surge de la respuesta de Sartre acerca del libro de bolsillo, en una entrevista elaborada por Jorge Seprúm, esclarece muy bien las diferencias que hay entre las comunidades y su relación con la lectura.

“...me parece que estamos haciendo una experiencia bastante interesante en Francia. Las tiradas de este tipo de libros son enormes. De eso no cabe duda. Pero pienso que no deben exagerarse los resultados. Por una parte, se trata de una empresa de producción masiva, o sea capitalista. El libro de bolsillo no llega realmente a las masas. Lo que ocurre y es bastante interesante de por sí, es que desarrolla virtualidades de lectura en la pequeña burguesía...”¹²

Frente a ello es considerable detenemos a pensar en la relación que tienen estas palabras con la implementación del libro al viento¹³ en Colombia, como una búsqueda interesante para el fomento de la lectura. Política que a mi parecer participa en la transición de una sociedad a otra menos iletrada.

Para contextualizar un poco las diferentes etapas de la sociedad en relación con la lectura extraeré de la exposición de Marco Aurelio Denegri algunos apuntes presentados en una de su intervención televisiva en el Perú en respuesta a la pregunta ¿por qué no se lee?:

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

“En relación a la lectura hay tres clases de sociedades: La sociedad ágrafa, de oralidad primaria.

La sociedad de lectura, de oralidad secundaria.

La sociedad informática, de visión primaria y de interconexión fundamental.

Como ha dicho justamente Giovanni Sartori estamos en plena idiosincrasia, este es el gobierno de la imagen, esta es la regencia de la imago y cuando gobierna el imago la lectura desaparece o tiende a desaparecer, es la natural consecuencia de esa regencia. Ahora bien, esta regencia del imago tiene grandes consecuencias: Cuando en el cerebro se lesiona el centro de broca, la persona no puede hablar y padece en consecuencia de afasia.

Cuando se lesiona el centro de exner, el lesionado no puede escribir, por lo tanto padece de agrafía.

Cuando se lesiona el centro de wernicke, la persona no puede entender lo que oye, sordera verbal.

Cuando se lesiona el centro de kussmaul, la persona no puede entender lo que lee, ceguera verbal.

Pues bien, estas lesiones son estrictas lesiones orgánicas cerebrales. Pero lo terrible es que en esta sociedad informática, era digital, se están presentando estas mismas lesiones sin que haya habido una lesión orgánica, una lesión cerebral censo estricto.”¹⁴

Cabe aclarar que la transición de la primera sociedad a la segunda fue demasiado lenta frente a la vertiginosa transformación que se dio entre la segunda y la tercera. Dichas transiciones se pueden explicar con los avances técnicos y de emancipación conceptual y autodidacta, propios de las etapas en las que se ubican. Además de ello, estas sociedades viven diferentes experiencias estéticas.

Dentro de la experiencia estética según M. Beardsley hay cinco aspectos:

- Atención en el objeto
- Sentimiento de libertad

Impulsos Creativos: la Producción de la Obra de Arte Referencial

- Distanciamiento de los afectos
- Descubrimiento activo
- Sensación de integración

Que pueden ser disfrutadas desde tres categorías de experiencia estética básicas¹⁵:

- Poiesis: El placer producido por las propias producciones.
- Aisthesis: El placer producido por la obra de otros.
- Catarsis: el placer en las propias emociones, derivadas del encuentro estético, que es capaz de conducirnos a un cambio en las convicciones o a la liberación del ánimo.

Tales formas de acercarse a la obra pueden ser evaluadas en un segundo momento a través de la apreciación estética para la que Guedez recomienda las siguientes pautas¹⁶:

Nunca expreses una opinión inmediata ni definitiva ante una obra de arte.

- Desconfía de todo aquello que te entre por los ojos.
- Regresa siempre a lo que no te gusto la primera vez.
- No asocies las apreciaciones con tus juicios de valor.
- Descarta cualquier tipo de sectarismos.
- Déjate conducir por la intuición.
- Ejercita el ver antes que el juzgar
- Desecha cualquier enfoque que se apoye en la oposición entre lo bello y lo feo.
- Desinhibe tu capacidad introspectiva.

Estas pautas permitirán ampliar la recepción de la obra de arte referencial en relación con la formación social y la escritura. Esta última ha atravesado una serie de circunstancias que le permitieron labrar nuevas vías de comunicación. Entre ellas cabe resaltar muy resumidamente el complemento comunicativo que surge de la gestualidad, la integración de las articulaciones sonoras (que

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

lentamente van tejiendo significados en su producción) y de ahí a la ardua traducción de la oralidad en el desarrollo formidable que se ha dado en los diferentes sistemas de la escritura con todo y sus matices desiguales.

Los procesos creativos orientados por la obra de arte referencial siempre beneficiada por un reconocimiento y legitimación de un grupo que la establece sea cual sea su interés. Abrirán las puertas a las formas de posicionar dicha obra desde la crítica favorable, su publicación y distribución que en la actividad práctica evidencia su fortaleza en la cantidad de ejemplares favorecidos, por una editorial en muchos casos distante al material ideológico que la obra contiene, pues su relación con la literatura básicamente es mercantil.

De esta manera la obra de arte referencial se expande según su alianza con la industria editorial. Que en caso de ser frágil se hace disponible en la ciudad a través de las bibliotecas, las redes virtuales, o en las publicaciones y traducciones artesanales que compiten con la capacidad material de la industria y que según su valor histórico las convierte en objeto-arte.

Conclusiones

Más allá de los lineamientos técnicos o formales cabe resaltar que una obra de referencia guarda en bastantes ocasiones una estructura simbólica que la posiciona con habilidad frente a otras. Podemos considerar de esta manera que la creación de una obra de arte referencial no es simple estrategia comercial, sino que también es una verdadera obra con elaboradas producciones simbólicas desde las que mantiene su jerarquía frente a otras que la contradicen o la niegan.

De esta manera los impulsos creativos, que en su espacio de lectura, en donde la voz sutil de la obra de arte referencial retumba con fuerza, puede presentarse el rechazo según la voluntad que el

lector sienta en su interior. Es decir, según los principios del lector y/o escritor, los enunciados que le establece la obra de referencia pueden estar presentándose como un baile de otra música. Lo que genera un ritmo atropellado en la creación y en la asimilación de la obra.

Tales consideraciones dan muestra de que la palabra fluida es una forma de ideologización y tecnología, que puede envolver en el silencio reflexivo a la persona y la sociedad, lo que conlleva a actuar de alguna forma. Buena o mala, eso depende de la posición del lector y las implicaciones que tal práctica genere sobre él o ella según sus intereses. Aspecto fundamental si se vincula con la enseñanza de la literatura y el oficio orientador del maestro que acompaña los impulsos creativos en el campo literario. Pues luego de entender que la literatura guarda entre su campo un accionar poderoso, formador no solo de pensamiento, sino también de prácticas sociales, la situación es aún más seria. Pues ya no se está tratando aquí el basto hecho de la escritura y la lectura, sino también de replantear un ordenamiento de la enseñanza que contribuya en formidables procesos literarios integradores de los mundos vitales de las personas (futuros lectores que implican acciones según su asimilación de la obra) y de la sociedad: campo de reformas comunicativas que se producen a partir de las prótesis¹⁷ o las ruptura engendradas por la obra de arte referencial.

Notas

- ¹ Es la consolidación de un producto artístico, muy bien elaborado, que se convierte en referencia de la sociedad y los impulsos creativos. ([Texto](#))
- ² En este aspecto me parece interesante lo que dice Picasso: todos sabemos que el arte no es la verdad. Es una mentira que nos hace ver la verdad, al menos aquella que nos es dado comprender. ([Texto](#))
- ³ Este recurso utilizado por el escritor norteamericano Hemingway plantea que los textos son como un iceberg en donde solo se logra ver el veinte por ciento de lo que realmente es la obra, de manera que es importante pulir la lectura, ejercitándola en un análisis más profundo. ([Texto](#))
- ⁴ Según Gérard Genette: todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos. ([Texto](#))
- ⁵ En la síntesis que hace la profesora de la universidad nacional Patricia Trujillo, encontramos un buen concepto que surge de John Guillory, definiendo al canon literario como procesos de apropiación y distribución del capital cultural de una sociedad, esto es, el conjunto de posesiones simbólicas que son producto del trabajo en el campo cultural. ([Texto](#))
- ⁶ Jean-paul sartre. (2003) ¿qué es la literatura? Buenos Aires. Losada. ([Texto](#))
- ⁷ Parafraseando a Ferdinand de Saussure en una cita de Walter Ong. ([Texto](#))
- ⁸ Rama, Ángel (1985). La crítica de la cultura en América Latina, Caracas, Ayacucho. ([Texto](#))
- ⁹ Frente a este aspecto recomiendo revisar el texto: larga vida al cuento de William Boyd. ([Texto](#))
- ¹⁰ En su apartado George Orwell en los principios de neolengua, de su novela 1984 funciona como ejemplo. ([Texto](#))
- ¹¹ ste curriculum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente

Impulsos Creativos: la Producción de la Obra de Arte Referencial

y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes. Torres, Jurjo (1920). ([Texto](#))

[12](#) Sartre, J.P. 2003 ¿qué es literatura? Buenos aires: Losada ([Texto](#))

[13](#) Libro al Viento es un programa de fomento a la lectura creado en 2004 por la Gerencia de Literatura del entonces Instituto Distrital de Cultura y Turismo para brindar una oferta gratuita de literatura a la ciudadanía bogotana, partiendo del principio fundamental que la lectura debe ser un derecho de todos y debe estar al alcance de todos. ([Texto](#))

[14](#) Del periodista y conductor televisivo peruano. Denegri, M. en su presentación: la lectura ¿por qué no se lee? ([Texto](#))

[15](#) Jauss (2002), Pequeña apología de la experiencia estética, Barcelona, Paidós ([Texto](#))

[16](#) Guedez, Victor (1994) Aproximación y comprensión del arte contemporáneo Doyma , Barcelona, España. ([Texto](#))

[17](#) entendida como las formas de expandir la obra de arte referencial a través de las creaciones literarias o no que le son fieles. ([Texto](#))

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Referencias bibliográficas

- Beardsley, Monroe C. y Hospers, John. (1990). *Estética: Historia y fundamentos*. Madrid. Cátedra.
- Borges, Jorge Luis (2003) *Acerca de mis cuentos*. Libro digital. Ediciones del Sur.
- Denegri, M. (2012) *la lectura ¿por qué no se lee?*, canal de youtube. Video de TV Perú.
- Gennete, G. (1989) *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. España. Taurus.
- Calderón-Le Joliff, Tatiana (2006) *La teoría del iceberg y la práctica de la alusión en los cuentos de Ernest Hemingway y de Francisco Coloane*, Acta Literaria N° 32 (97- 105).
- Goldmann, L. (1975) *Para una sociología de la novela*. Madrid España editorial Ayuso.
- Guedez, Victor (1994) *Aproximación y comprensión del arte contemporáneo* Doyma , Barcelona, España.
- Hans Robert Jauss (2002) *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona, Paidós.
- Idartes. Gerencia de literatura (2013) *Libro al viento*. Bogotá, Colombia. Tomado de <http://www.idartes.gov.co/index.php/literatura-la-gerencia/137-proyectos/166-libro-al-viento>
- Jauss, Hans Robert. (2002) *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Impulsos Creativos: la Producción de la Obra de Arte Referencial

Jean-Paul Sartre. (2003) *¿Qué es la literatura?* Losada, Buenos Aires.

Ong, Walter J. (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* México, FCE.

Orwell, George. (1957) *1984.* Barcelona. Ediciones Destino.

Picasso, P. (1923) *El arte es una mentira que nos hace ver la verdad,* revista: The arts de Nueva York.

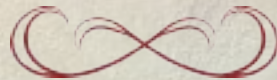
Rama, Ángel. (1985) *La crítica de la cultura latinoamericana,* Caracas. Ayacucho. Torres, Jurjo (1920) *El currículo oculto.* Madrid España. Ediciones Morata.

Trujillo, Patricia, (2001) *Guillory, John. Cultural Capital, the Problem of Literary Canon Formation. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993. 392 págs.* Bogotá, Colombia. Literatura: teoría, historia, crítica 3.

William Boyd (2004) *Larga vida al cuento.* Argentina. La Nación. Traducción de Zoraida J. Valcárcel.



Arte Infantil



Dianiela del Luján
Cinali de Rossi
Argentina

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Biografía

Mi nombre es Daniela del Luján Cinali de Rossi, tengo 46 años, soy casada con dos hijos. Mis estudios son Profesora de educación Preescolar y Artista Plástica, formada por el marinista Norberto Luppi. Ejercí como docente de Nivel Inicial en el Colegio F.A.S.T.A. "Sagrado Corazón" y enseñé Arte Infantil en mi taller de pintura "DR Pintura para Niños". Fui Jurado en un concurso de obras para el aniversario de la ciudad. Expuse en distintos eventos mis obras. La municipalidad invitó al taller a realizar una pintada de calle en conmemoración al Acto de las Islas Malvinas. Organicé cinco exposiciones de Arte Infantil. Fui contratada por empresas privadas para embellecer espacios públicos realizando murales con mis alumnos.

Arte Infantil.

Daniela Cinalli de Rossi.

danici2@hotmail.com

“Colegio F.A.S.T.A. Sagrado Corazón”,

Docente de Nivel Inicial.

Argentina

Resumen. Introducción.

La Educación artística es indispensable en los tiempos que corren ya sea para desarrollar la imaginación que toda persona posee de forma innata como para acrecentar la creatividad. “A ser creativo se aprende”, como se aprende a andar en bicicleta... Y ahí es donde interviene la educación artística, la cual se tiene que desarrollar a temprana edad para poder potenciarla al máximo. Picasso decía: “Me llevó toda una vida aprender a pintar como a un niño”... Y es que el Arte Infantil es el más rico, plástico y visualmente conmovedor que pueda existir en la vida de una persona. El lugar ideal para dar arte infantil es en las plazas, en contacto con la naturaleza para que el niño APRENDA A MIRAR, porque es el primer paso hacia la creación... También es importante que conozcan a los distintos pintores y corrientes artísticas para que puedan tener una cultura general y sean ellos fuentes de inspiración para sus obras. Estudios científicos han comprobado que el 98% de los niños de 5 años son GENIOS, porque son curiosos, creativos y tienen un pensamiento divergente... Pues qué pasa diez años después si esa creatividad a través del arte no se incentiva? Se va perdiendo... Aristóteles decía “que lo que tenemos que aprender lo APRENDEMOS HACIENDO”, pues no hay nada más lindo y enriquecedor que jugar con el arte.

Desarrollo.

“Necesito un punto de partida aunque sea sólo una brizna o un rayo de luz”, dijo Joan Miró. Los niños no quieren y no necesitan imitar o copiar la realidad, ni la ficción, ni los objetos, los niños quieren REPRESENTARLOS desde su imaginación para jugar, si

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

intervenimos corrigiendo este juego estamos participando en anular su desarrollo creativo e imaginativo.

A medida que los niños van creciendo su creatividad va disminuyendo. El niño de 12 años cuando está frente a una hoja en blanco y se le dice “dibuja lo que quieras”, tarda un buen rato en comenzar su dibujo y sus preguntas de qué hacer, cómo hacerlo son habituales... ¿Por qué pasa esto? Porque es un niño que ya está condicionado por la escolaridad, porque está acostumbrado a que le digan qué es lo que debe hacer y qué no, es un niño que ya ha perdido la curiosidad.

¿Qué debemos hacer los adultos para no permitir que esto pase? Incentivar la creatividad, imaginación en la primera infancia, desde los 3 a los 8 años, es una etapa muy rica en la vida de una persona. “Éstos años son la edad de oro de la creatividad, es la época en la que todo niño irradia habilidad artística”, dice Howard Gardner.

¿Cómo hacerlo? A través del juego y de la educación artística.

El juego es propio de la infancia, es innato. Es una actividad placentera que debe ser libre y espontánea. El juego implica actividad y además favorece el proceso socializador del niño.

Aquí es donde también interviene el arte infantil, el cual está más centrado en el PROCESO que en el producto. Para los niños la pintura es un juego donde pueden expresarse libremente.

El juego y el arte tienen varios elementos en común:

Son definidos conceptualmente como lenguajes universales.

Se relacionan con la historia del ser humano desde tiempos muy remotos.

Posibilitan la expresión y la comunicación humana más allá de la palabra.

Posibilitan aprender conceptos espontáneamente.

Son actividades reveladoras.

Posibilitan conocer y cuestionar lo establecido.

Posibilitan el ejercicio pleno de las inteligencias múltiples.

Potencian el desarrollo integral del ser humano.

Tienen efecto catártico, descarga de energías y emociones que al mismo tiempo le posibilita exteriorizarlas, conocerlas y controlarlas.

“La creatividad es poner a la imaginación a trabajar” dice Ken Robinson. Tropezar muchas veces nos conduce a una nueva idea.

Tenemos que aprender a ser creativos como tenemos que aprender a leer. Para eso necesitamos un motivo que nos apasione a trabajar y también disciplina para llevarlo a cabo.

El gran objetivo de la educación artística infantil es crear seres humanos que sean capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; seres humanos que sean creativos, inventivos y descubridores.

“Nada se pinta mejor que aquello que se ama y se conoce”, dice Benito Quinquela Martín. Por eso es tan importante que el niño tenga contacto con la naturaleza para que aprenda a mirar, a observar su entorno, y pueda volcar en una hoja todo lo que ve y siente de su percepción. La imaginación es el lápiz con que el niño pinta sus mejores aventuras. Los artistas que más insisten en la observación de la naturaleza consideran indispensable el estudio de los pintores clásicos y recomiendan en la etapa formativa del niño, que conozcan los distintos movimientos pictóricos que existen para que tengan una cultura general del arte. Además de empaparse de los grandes artistas, de penetrar su secreto, para luego seguir por el propio camino individual de creación y esforzarse para obtener resultados originales, totalmente distintos a las obras exploradas.

No es posible expresar experiencias cuando no se tienen. Y las experiencias son el resultado de la interacción entre la naturaleza y el

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

artista, entre el objeto y el artista, entre la tecnología y el artista. “Lo que veo desde la ventana”, se enriquece con “lo que siento cuando lo veo”. En todo trabajo artístico creativo interviene la emoción y la percepción individual del niño.

Es muy importante que los niños realicen murales porque trabajan un objetivo común para realizarlos. Se crean en forma colaborativa, entre todos los participantes tienen que ponerse de acuerdo.

Conclusiones.

La expresión artística es importantísima, es una válvula de escape saludable, que ayuda a los niños y más adelante a los adultos a canalizar sus ideas, sus temores, sus frustraciones e incluso sus ambiciones. Los adultos que han sido niños creativos se expresan con originalidad y desarrollan la paciencia y la disciplina. También son seres humanos mejor preparados para afrontar las vicisitudes de la vida y ayuda a las personas a expresar y afirmar su individualidad, a disfrutar de ser diferentes y a desarrollar recursos para poder afrontar otros aspectos de su vida con confianza.

El desarrollo de la creatividad no requiere de otra cosa que el “permiso” para darle rienda suelta, confianza y los medios para realizar los sueños... Nosotros, los educadores debemos ser el vehículo para ayudar a los niños a soñar y a darse cuenta de que pueden hacer en la vida todo lo que se propongan... Y lo van a poder lograr porque le hemos dado las herramientas de la creatividad mediante el arte infantil.

Referencias Bibliográficas

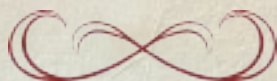
“Mentes creativas”. Howard Gardner, Paidós, Ibérica, 2010.

“Busca tu elemento: aprende a ser creativo individual y colectivamente”. Ken Robinson, Empresa Activa, 2012.

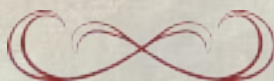
“Niño creativo, niño feliz”. Lorraine C. Ladish. Ediciones Obelisco 2008.



**El giro de lo Grotesco
Los Cuerpos Deformes y el Cine**



Leidy Johanna
Silva Fitatá
Colombia



Nilson Arbey
Pinzón Osorio
Colombia

Biografía

Leidy Johanna Silva Fitatá. Tengo 24 años, soy egresada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con el título de Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística, actualmente trabajo como docente de danzas en el colegio San Francisco I.E.D.

Tuve la oportunidad con mi compañero de trabajo de grado Nilson Pinzon participar en El Primer evento nacional de investigaciones sobre el cuerpo, giro corporal, en el año 2013 como ponentes. Con anterioridad participe como coorganizadora en el I congreso Internacional, III Encuentro Nacional de investigación, interdiscipliniedad y educación artística del 17 al 18 de Octubre de 2013.

Hace cinco años adelanto junto a otros compañeros de las universidades públicas un proceso de educación popular COESC, en barrios del sur de Bogotá.

Nilson Arbey Pinzón Osorio. Tengo 23 años, soy licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la universidad distrital francisco José de caldas y estoy iniciando estudios en economía en la Universidad nacional de Colombia.

En el ámbito académico tuve la oportunidad junto a mi compañera de trabajo de grado Leidy Silva de participar como ponente en el Primer evento nacional de investigaciones sobre el cuerpo, giro corporal, en el año 2013.

Hace cinco años adelanto junto a otros compañeros de las universidades públicas un proceso de educación popular, llamado colectivo estudiantil sociedad y conciencia (COESC), en barrios del sur de Bogotá. Con este hemos tenido la oportunidad de participar y organizar eventos tanto locales como internacionales.

El Giro de lo Grotesco Los Cuerpos Deformes y el Cine

Leidy Johanna Silva Fitatá
elfenlied-kenshin@hotmail.es
Nilson Arbey Pinzón Osorio
Bathory-555@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Colombia

Palabras claves

Cuerpo grotesco, anormal, circo, cine.

Resumen

Los cuerpos deformados ya sea por exceso en su configuración o por ausencia de alguna de sus partes se han hecho presentes en las diferentes sociedades desde sus orígenes y estas han desarrollado diversos mecanismos para hacerles frente. Este trabajo parte de la idea de que según las lógicas de ordenamiento y administración espacial de los anormales, desde el poder establecido, a los *cuerpos grotescos* se les ha relegado, en su mayoría, a los espacios de exhibición y diversión como los circos y ferias, aunque existan otros como el campo médico y de investigación biológica. Posteriormente se evidencia como esta temática se ve reflejada en diversas prácticas artísticas que construyen múltiples modelos de exhibición y representación de los cuerpos grotescos, para el caso particular de esta ponencia se ahonda en el campo audiovisual a partir del análisis de tres obras cinematográficas (*freaks (Browning, 1932.)*, *Tous des monstres (Deprez, Jaffier, Lippens, Lissot, 2010.)* y *The elephant man (Lynch, 1980.)*) que exponen la relación entre el circo y los cuerpos deformados, además de las relaciones de poder que en este lugar se establecen entre los individuos con sus semejantes y de estos con la sociedad “normal”.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

El giro de lo grotesco

Los cuerpos deformes y el cine

“Desde que nace, el cuerpo es marcado por diferentes fuerzas culturales. Fuerzas que nos imponen modelos, códigos, formas, impidiéndonos con ello experimentar lo que puede nuestro cuerpo, ya que separan al cuerpo de su poder afirmativo (afirmación del deseo vital de crear) y le exigen plegarse a formas de sentir y de pensar preestablecidas culturalmente” (sic). (Pabón, 2002: 40.). Estos modelos edifican conductas y comportamientos de aceptación cultural y social mediados por un discurso válido según la época en que se contextualizan, generando una serie de cánones corporales que definen la “normalización” del sujeto y segregando otras corporalidades que implican una relación orgánica con objetos y exhiben figuras de ausencia corporal representadas en cuerpos incompletos, entendidos estos como aquellos que no cumplen con el esquema fisiológico general humano; o que se despliegan de manera particular por exceso y dimensión: que no se adaptan a la norma.

Es necesario hacer claridad sobre lo que implica lo grotesco y los cuerpos grotescos, para esto se dedicarán algunas líneas a analizar el monstruo, categoría que se encuentra estrechamente relacionada con la primera, que incluso se ve recogida en esta, pero que sostiene unas dinámicas propias que vale la pena enunciar. El monstruo en su condición emerge como una figura que genera desconcierto y desafía lo establecido en diversos campos, entre ellos el jurídico, en cuanto obliga a que sean revisados ciertos puntos de la ley para acordar si le es o no aplicable, tal es el caso de los hermafroditas que durante mucho tiempo mantuvieron en contradicción el derecho civil frente a la decisión del género de un neonato; el religioso, cuando estos seres generaban cuestionamientos sobre su propia humanidad o la justificación metafísica de su condición (obra del demonio o castigo divino), tal es el caso de extensas discusiones que se produjeron alrededor de si los siameses eran una o dos almas y si por tanto debían administrarse uno o dos bautizos; o el biológico,

donde muchos científicos se ven obligados a revisar estos cuerpos, que no encuentran similitud con los normales, y que en ocasiones desafían las probabilidades de existencia .

Desde otro punto de vista se resalta el carácter físico del monstruo en relación con el carácter dialógico y dicotómico a partir de lo que Foucault llama las mixturas: “¿qué es el monstruo en una tradición a la vez jurídica y científica? Desde la edad Media hasta el siglo XVIII que nos ocupa es, esencialmente, la mezcla. La mezcla de dos reinos, reino animal y reino humano: el hombre con cabeza de buey, el hombre con patas de pájaro –monstruos-. Es la mixtura de dos especies, la mezcla de dos especies: el cerdo que tiene cabeza de carnero es un monstruo. Es la mixtura de dos individuos: el que tiene dos cabezas y un cuerpo, el que tiene dos cuerpos y una cabeza, es un monstruo. Es la mixtura de dos sexos: quien es a la vez hombre y mujer es un monstruo. Es la mixtura de vida y muerte: el feto que nace con una morfología tal que no puede vivir, pero que no obstante logra subsistir durante algunos minutos o algunos días, es un monstruo por último, es una mixtura de formas: quien no tiene ni brazos ni piernas, como una serpiente, es un monstruo.

Transgresión, por consiguiente de los límites naturales, transgresión de las clasificaciones, transgresión del marco, transgresión de la ley como marco: en la monstruosidad, en efecto se trata realmente de eso.” (Foucault, 2000: 68.). Este tipo de mixturas se hacen evidentes en los registros cinematográficos trabajados, por ejemplo, en *Freaks* (1932) pueden apreciarse algunos personajes como el torso viviente, los cabeza de alfiler, los enanos, las siameses, etc.; en *Tous des Monstres* (2010) donde se resaltan elementos como la bicorporalidad, la relación humano- animal, en el caso del Niño-tortuga, quien adquiere esta nominación por la similitud que tiene su cuerpo (joroba) con el del reptil; y en *The elephant man* (1980) donde el personaje central se reconoce por las dimensiones desproporcionadas de su cuerpo lo que conlleva a la imposición del mote de hombre elefante.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Por otro lado este juego de nominaciones puede relacionarse con concepciones que se manejaron en siglos pasados como lo enuncia Eco (2007), que pretendían sustentar a partir de tesis científicas y morfológicas, cierto determinismo ético y emocional, basado en la estructura fisiológica de los individuos, ya fueran tamaño del cráneo, rasgos faciales, posturas corporales, entre otros. Esta ciencia era conocida como la fisiognómica o antropometría. Esta relación se traduciría durante mucho tiempo en la identificación de lo malo con lo feo y viceversa, lo que llevaría al señalamiento de los monstruos como entidades malvadas y corruptas.

En conclusión, en el monstruo se encuentra un elemento que rompe las barreras de lo ilegal y lo ilegítimo, confrontando directamente los paradigmas en diversos espacios sociales, lo que provoca la tensión que frecuentemente se trasmuta en exclusión y represión.

Los cuerpos monstruosos son cuerpos grotescos, en este término se recogen todos aquellos elementos propios de la deformación, respecto a los cuerpos en esta condición se puede decir que representan la rebeldía y la subversión frente a un canon normalizador, ya fuese en las cortes europeas durante la Baja Edad Media, en diversos campos artísticos como la narrativa con Rabelais o en periodos de la historia del arte como el barroco deambularon estos cuerpos y sus características tanto psicológicas como gestuales impugnando la idea de lo que se consideraba como "normal", aceptado y "bien visto".

El cuerpo grotesco analizado por Bajtín "...no está separado del resto de mundo, no está aislado o acabado ni es perfecto, sino que sale fuera de sí, franquea sus propios límites" (Bajtín, 1987: 25.). En el marco de la cultura popular de la Edad Media y el Renacimiento goza de las siguientes características: es un cuerpo inacabado, imperfecto y abierto, que repercute sobre los otros. Para el analista ruso el cuerpo grotesco se despliega dentro de un amplio sector de acciones y perfiles que hacen posible que este cuerpo se torne

en una referencia obligada al hablar de literatura de la época y de los imaginarios sobre el cuerpo que existían en ese momento. La categoría de grotesco se nutre de otras que resaltan sus propiedades, tales como: hiperbolismo, profusión, malformación y bicorporalidad, estas son trascendentales en el análisis de los registros audiovisuales escogidos para esta ponencia.

Las sociedades normativas han diseñado lugares para remitir a los distintos tipos de “anormales”, los locos al manicomio, los que no acatan la ley a la cárcel y, en este caso, para los que gozan de cuerpos extraordinarios (ya sea por exceso de sus capacidades o por defecto en su configuración física) se les ha reservado ciertos espacios, que en su mayoría se encuentra directamente vinculados con la exposición y el show mediático, algunos de ellos son las ferias y las cortes durante la baja Edad Media y los inicios del Renacimiento en España, además de algunos territorios Europeos; y más recientemente es posible identificar este fenómeno en canales televisivos que han dedicado algunos de sus programas a estos cuerpos deformes; en menor medida también se han visto vinculados a programas de investigación médica y anatómica. En este caso y siendo uno de los espacios más concurridos por esta población, está el circo, es el comportamiento de estos individuos en este espacio y las relaciones de poder que allí se generan, las que se analizaron.

Los cuerpos grotescos y el cine

El cine como expresión artística recupera la percepción de individuos y colectivos alrededor de espacios sociales y construcciones culturales que son importantes; allí es posible identificar las estructuras, los comportamientos y las posturas frente a la existencia que posee cada uno de los individuos en determinados espacios, en este caso el circo; por tanto se seleccionaron para el análisis tres registros audiovisuales, a saber: la animación francesa *Tous des monstres* (Deprez, Jaffier, Lippens, Lissot, 2010.), los largometrajes estadounidense *Freaks* (Browning, 1932.) y *The Elephant Man* (Lynch,

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

1980.) que, a pesar de no ser similares en formato ni en tiempo de producción y publicación, si lo son en términos de las representaciones que realizan de los personajes, así como de la visión que expresan sobre las relaciones sociales en el espacio circense.

Conclusiones

- Una característica general de los trabajos audiovisuales analizados es que exponen como los cuerpos con deformaciones físicas y características extraordinarias son relegados al espacio del circo, resaltando las normas y leyes que han construido estos “monstruos”, para protegerse individual o colectivamente y hacer frente a la sociedad que los señala.
- Al igual que cualquier espacio social en el circo confluyen poderes de diversa magnitud, que en algunas de las ocasiones se ven clasificados según el nivel de deformidad corporal o rareza de los sujetos, aunque este poder también se ejerce desde la esfera de los “normales” que habitan en el circo o como muestra *Freaks* es posible que se originen relaciones mucho más horizontales entre los individuos que comparten características y condiciones similares.
- El corto y los largometrajes dan cuenta de una realidad histórica para los individuos con cuerpos grotescos, y es que en una sociedad con un canon establecido frente a como debe ser y comportarse un cuerpo, a estos solo les queda la exhibición itinerante o en los circos como manera de sobrevivir y sentirse acogidos dentro de un espacio. Sin ser esta una afirmación mesiánica, en cuanto el abuso de poder y el maltrato también se hacen presentes allí.
- Es evidente en los tres registros audiovisuales la relación que se construye entre el observador y el observado, una relación en la que a partir de la comparación se busca reforzar el canon establecido, resaltando la belleza de cuerpos cerrados, aislados, perfectos y acabados en contraposición con la fealdad de los cuerpos grotescos, imperfectos e incompletos.

El Giro de lo Grotesco los Cuerpos Deformes y el Cine

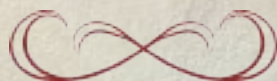
Por último este trabajo quiere resaltar la importancia de los cuerpos grotescos en la historia y el cine, partiendo de las narraciones donde se han hecho a un lado los discursos que sustentan el canon corporal existente para dar a conocer y construir textos donde el tema predominante implica una lectura distinta de los cuerpos que son protagonistas y que exponen un anti-canon.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2002). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento, El contexto de Francois Rabelais*. Madrid, España: Alianza Editorial, S. A.
- Bouza, F. & Beltrán, J. (2005). *Enanos, bufones, monstruos, brujos y hechiceros, Marginales*. Barcelona, España: Random House Mondadori, S.A.
- Brooks, M (productor) y Lynch, D. (director). (1980) *The Elephant Man*. [Cinta cinematográfica] EE.UU.: Paramount Pictures.
- Browning, T. (productor) y Browning, T. (director). (1932). *Freaks*. [Cinta cinematográfica] EE.UU.: Metro Goldwyn Mayer.
- Deprez, N., Jaffier, L., Lippens, P. y Lissot, G. (productores y directores) (2010). *Tous des monstres [cortometraje animado]* Francia.
- Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Barcelona, España: Lumen.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Pabón, C. (2002). *Construcciones de cuerpos, en: Expresión y vida. prácticas en la diferencia*. Bogotá, Colombia: Instituto de investigaciones de la ESAP.



**Tesoros Compartidos
Instalación de Cosas Poéticas**



María Camila
Téllez Avellaneda
Colombia

Biografía

Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Artes plásticas en la universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), actualmente joven investigadora en los semilleros PEDAGOGIA, ESCUELA Y SUBGETIVIDADES y GRUPO DE INVESTIGACION Y CREACION IMPRONTA, en la misma universidad.

A partir de estos procesos de investigación y creación han surgido las bases para trabajar y profundizar en temas y técnicas de mi interés como la creación desde la observación y el trabajo de campo, la fotografía, la escultura, el dibujo, la imagen en movimiento y las prácticas artísticas.

Exposiciones

Expositora en la muestra plástica 'GABINETE DE MARAVILLAS' UPTC en el año 2012.

Expositora Muestra Plástica en fotografía digital titulada 'VESTIGIOS' en el

año 2013. Semillero en Producción Audiovisual "Arte en Proceso".

Exposición: Instalación de objetos poéticos 'TESOROS COMPARTIDOS' el

02 de Diciembre del 2013 Museo Casa Gustavo Rojas Pinilla.

Guía en el Festival Internacional de Cortometrajes Experimentales

"FINCORTEX, Museo Casa Gustavo Rojas Pinilla, Tunja, Noviembre 201.

Expositora y ganadora del segundo puesto VII SALON LAP PROCESOS EN CONTEXTO, con la obra Sonríe. en octubre del 2014.

Tesoros Compartidos
Instalación de Cosas Poéticas

Téllez Avellaneda Maria Camila

E-mail: Hedo1388 gmail.com

Estudiante VIII semestre de Lic. Artes Plásticas

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Colombia

Resumen:

El presente trabajo es una reflexión personal que surge desde la micro historia a través de objetos de uso común los cuales al ser resignificados adquieren un nuevo carácter se convierten en cosas poéticas, este trabajo quiso invitar a un público objetivo (en este caso la comunidad tunjana) a reconocerse como sujetos únicos por medio de la memoria, el relato y la sensibilidad.

Visibilizar las diferentes emociones implícitas en la cotidianidad de las personas implica la necesidad de ser más perceptibles ante las cosas y personas que nos rodean, estar dispuestos a compartir con el otro. A escucharnos, dejarnos emocionar, conmover, tocar con historias ajenas. A través del relato se puede llegar a conocer y también a sentir una parte de esa historia.

En este sentido se invitó a un reconocimiento individual, buscando que a través de los micro relatos se pudieran generar espacios que permitan el compartir historias y emociones, pero sobre todo que propiciaran el encuentro con el otro para crear un dialogo colectivo pero desde la particularidad.

Así entender que estamos inmersos dentro de un contexto que exige interactuar en el día a día con diferentes situaciones y personas como seres sociables que ‘somos’, pero ¿hasta dónde nuestra atención, nuestro interés y nuestra capacidad de congobernarnos ante otras historias es posible?

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Pues bien, “Tesoros Compartidos” buscaba visibilizar ese interés por las historias particulares, resaltando cada historia allí presenté, cada historia allí contada; a través de las cosas poéticas de manera simbólica, para que así los protagonistas se volvieran espectadores y los espectadores fueran también protagonistas.

Introduccion

Hablar de particularidad en tiempos de globalización es quizás uno de los compromisos que el mundo de la inmediatez, la interactividad y la comunicación a través de nuevos lenguajes y herramientas tecnológicas, debería asumir con mayor responsabilidad, pues este proceso de integración a nivel mundial implica transformaciones en la sociedad las cuales influyen en casi todos los ámbitos. En el tecnológico y económico quizás los más beneficiados con este proceso, el político y uno de los más afectados el cultural.

El ámbito cultural es uno de los que más se ha visto influenciado con la globalización, sin bien este proceso genero cambios en la manera de comunicar al mundo y con esto poder acceder a un comercio más libre, que no se ve limitado por las barreras fronterizas y permiten un intercambio económico y cultural esto ha generado nuevas re-significaciones de lo que se entiende por cultura.

Sin duda la globalización permite tener otras perspectivas del mundo y acceder más fácilmente al contacto con otras culturas directamente, pero así como crear conexiones también crea desconexiones. Canclini menciona que “la globalización desglobaliza porque al tiempo que genera movilidad y más intercomunicación impulsa la exclusión”. García Canclini, (2004 Pág. 195).

En consecuencia con lo anterior la globalización vincula pero a la vez desvincula, el intercambio cultural al asumirlo implica aceptar

tradiciones ajenas y con esto también al des-prendimiento de las propias, creando así una cultura nueva producto del mestizaje.

La historia contada en micro relatos

En este sentido es importante pensar y buscar una memoria colectiva que identifique, reconozca, recuerde, reconstruya y mantenga presente la memoria propia e individual. La historia por lo general se cuenta desde una historia oficial, pero esta también puede ser contada a través de historias particulares que manifiestan configuraciones que den cuenta de una existencia, de un pasado y un presente. Para conocer el otro lado de la historia, la historia universalizaste solo basta con que alguien la quiera contar desde su individualidad. A través de la memoria y el relato.

Estas cortas, pero grandes historias mínimas se encuentran en todas partes, cada persona tiene su historia y cada historia tiene sus propias características, las cuales merecen ser recordadas, contadas y exaltadas, cada quien la construye desde su entorno, desde sus experiencias, pre-conceptos, precepciones de la vida y sensibilidades.

Esas sensibilidades que permiten sentir la vida en sus múltiples formas, esa sensibilidad que invita a descubrir, que se niega a olvidar, que confunde y estremece, que impulsa y emociona. Esa sensibilidad que busca abrirse paso entre lo efímero, lo racional, lo superfluo. Esa sensibilidad siempre atenta que recuerda lo que es vivir.

La sensibilidad como puente que conduce a pensar y sentir el mundo desde otras perspectivas, dándonos la capacidad de emocionarnos por las cosas simples o complejas, frente a las distintas situaciones que se presentan día a día como aquello que ya no está, y que se vuelve ausencia; Dicha ausencia se manifiesta en el apego o el desapego de esos momentos de la vida que se vuelven recuerdos y al recordarlos surgen los mismos sentimientos, de ese instante preciso.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Esa ausencia se puede manifestar y representar en hechos tangibles e intangibles una de estas formas es la exaltación por los objetos de uso cotidiano los cuales al ser valorados desde la emotividad invitan a evocar otros tiempos, soñar de nuevo y reencontrarse con esa capacidad de asombro de la infancia.

En el arte la re-significación de objetos permite que estos adquieran un carácter simbólico y desde esa perspectiva es posible encontrar conexiones entre pasado y presente como una manera de reconstruir momentos e historias, un ejemplo de ello es el trabajo del artista Víctor Grippo que desde comienzos de su carrera en el campo artístico ha trabajado con diferentes objetos los cuales por medio de la memoria, la reflexión y la alquimia. Se vuelven objetos ambiguos que se pueden reinterpretar desde la anécdota y la sensibilidad.

Bajo el concepto de objeto poético en 1978 Grippo presenta su obra titulada Tabla la cual consiste en una mesa que representa la cotidianidad de la vida, a través de historias escritas por el mismo artista sobre esta. Con la descontextualización de este objeto tan común Grippo exalta el significado que la mesa en un tiempo determinado tuvo para alguien y la pone como testigo de historias.

En “*Tablas*” una instalación realizada en el 1978 por el artista recoge varias mesas, también indaga sobre su historia, recopilando varios relatos, que escribió sobre las mismas, en la mesa está escrito:

“Sobre esta mesa, hermana de infinitas otras construidas por el hombre, lugar de unión, de reflexión, de trabajo, se partió el pan cuando lo hubo; los niños hicieron sus deberes, se lloró, se leyeron libros, se compartieron alegrías.

Fue mesa de sastre, de planchadora, de carpintero... Aquí se rompieron y arreglaron relojes. Se derramó agua,

y también vino. No faltaron manchas de tinta que se limpiaron prolijamente para poder amasar la harina.

Esta mesa fue tal vez testigo de algunos dibujos, de algunos poemas, de algún intento metafísico que acompañó a la realidad. Esta tabla...Esta mesa fue tal vez testigo de algunos dibujos, de algunos poemas, de algún intento metafísico que acompañó la realidad. Esta tabla, igual que otras y la transubstanciación. Víctor Grippo – 1978”.

El objeto poético posibilita el reconstruir historias ajenas y propias contadas desde algo tangible que represente la esencia de las cosas, Maria Teresa Hincapié artista Colombiana en 1990 realizo un performance con objetos suyos lo cuales eran parte de su cotidianidad. Hincapié aparece ubicando diversos objetos sobre el suelo; disponiéndolos en fila, la artista va dibujando con ellos la forma de una espiral. Los objetos son variados pasillos, zapatos, vestidos, joyas, libros entre otros. Hincapié toma los objetos de una caja, y los ubica en el suelo haciendo una geométrica.

Esta práctica fue el resultado de un proceso que la artista venía trabajando tiempo atrás desde la tablas una búsqueda personal, con la finalidad de representarse a ella misma en su naturalidad y en su diario vivir y para eso recurrió a los objetos con los que interactuaba siempre.

Las cosas en “Tesoros compartidos”

En el caso de “*Tesoros Compartidos*” la práctica permitió recoger diferentes objetos como libros y revistas antiguas, instrumentos musicales, juguetes, llaveros, notas de amor, estatuillas, prendas de vestir y accesorios y casetes entre muchos otros objetos; ([AnexoN°1](#)) Estos encarnan historias particulares que dan cuenta de un tiempo-espacio y contexto que hace parte de una sociedad y que permite encontrar en la voz de cualquier persona una manera de conocer la historia.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Para Heidegger “la cosa que adquiere su carácter cuando es percibida a través de los sentidos necesita de un componente externo para ser, en este caso la cosa es en tanto se haga una abstracción de la misma a través de la percepción.

Así, “los objetos, pueden ser utensilios, cosas y obras de arte pero que la separación entre estos es la utilidad que le damos a los mismos, si la cosa se usa de utensilio adquiere este carácter, pero si se toma la cosa o el utensilio como no más la abstracción de estos, se ven con carácter contemplativo y se le trata de interpretar este objeto deja de ser un utensilio y una cosa para volverse obra de arte. Heidegger, (1996) Libro, EL ORIGEN DE LA OBRA DE ARTE.

En este sentido, estamos rodeados de estos objetos-cosas cada uno tiene su propias características, su momento, su porque, su valor, sea económico o sentimental; los usamos y desechamos en nuestro diario vivir, varían en tamaños, formas y colores. Su papel en la cotidianidad es representar y simbolizar los fenómenos culturales de la sociedad, tienen su lenguaje propio y como todo lenguaje comunican un mensaje, mensaje que obedece a la esencia y el objetivo con el cual fue creado, su utilidad o inutilidad depende del tiempo circunstancia o necesidad, así como su significado depende de la persona que lo obtenga, pues al hacerlo adquiere otra connotación; Deja de ser el objeto como utensilio y pasa hacer el objeto como cosa, cosa que me pertenece y por tanto yo le otorgo características subjetivas desde su concepción hasta cargas sentimentales.

Toda cosa es algo y el origen de algo tiene su esencia ya predeterminada en cuanto a la parte técnica que la construye como tal, sin embargo en el arte esa esencia va más allá de la estructura, se le otorgan características particulares que hacen de esa cosa, una cosa única por medio del concepto y la descontextualización del mismo, busca la originalidad dándole una nueva re significación a esa cosa en particular.

El capitalismo acelerado y consumismo desmedido han provocado un materialismo superficial que se basa no más en la capacidad de adquisición de las personas y esto ha generado nuevo modo valorar las cosas y hasta la vida misma, pues se subvalora la parte emotiva y se le da más importancia al valor materialismo apreciado más un objeto por su valor que por su significado.

Es por esto que a través del arte se puede plantear el concepto de objeto-cosa poética y con él, despertar la sensibilidad a través de la carga emocional que está implícito en el mismo, reflexionando acerca de la materialidad, de su valor no el económico, si no como eje fundamental el emotivo.

Con esta reflexión se buscó Re-significar las objetos-cosas cotidianos, como fuente generadora de emociones y sentimientos, Indagando sobre las cosas poéticas más relevantes que aparecen en los hogares tunjanos, y su vínculo desde lo familiar y emocional. Así, cuando se realizó la instalación, se pudo compartir a través de estas cosas poéticas un encuentro de micro historias las cuales por medio del relato se manifestaban en el imaginario colectivo, la exposición empezó con parte de este escrito a manera de introducción al tema ([Anexo N°2](#)) y una vez se presentó la parte teórica de la práctica se invitó hacer el recorrido por cada una de las cosas poéticas; los asistentes se acercaban con curiosidad a cada una de las cosas y se detenían a observarlas con interés y leer uno por uno los micro relatos. ([Anexo N°3](#))

Al leer estos fragmentos de vidas se podía ver como las personas se dejaban emocionar por las historias, expresándolo con gestos de asombro y comentarios positivos al respecto; Estos micro relatos eran evocaciones de momentos significativos para cada uno de los exponentes que quisieron compartirlos. ([AnexoN°4](#))

Al finalizar la instalación quedo la sensación de que el tiempo de exposición fue muy corto, por esta razón se pensó en un álbum

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

digital para documentar la práctica y con esto poder tener de manera permanente una muestra de lo que sucedió el 02 de Diciembre en la Casa Museo Gustavo Rojas pinilla de la ciudad de Tunja.

Conclusiones:

Esta experiencia fue muy enriquecedora, la intención con esta propuesta era generar en el imaginario colectivo y cotidiano, un despertar hacia la sensibilidad individual y que desde esa individualidad se pudiera motivar la capacidad de conmoverse ante otra historia ajena pero igual de valiosa a la propia.

Durante el proceso de recolección de las cosas poéticas fue muy emocionante y conmovedor escuchar cada una de estas cortas historias de la voz de sus protagonistas y como estos me relataban y compartían recuerdos de gran importancia para ellos en torno a ese objeto-cosa poética, prácticas como estas sin duda propician un encuentro con el otro, el reconocer al otro como sujeto y esto genera en el que lo escucha la necesidad de cuestionar y cuestionarse, de saber callar para escuchar, de tolerancia, de respeto, admiración. De una u otra forma hace re-pensarnos como seres particulares inmersos dentro de una sociedad.

Bibliografía

Canclini, N. (2005) Capitulo, Mercados que desglobalizan: El cine como minoría, Págs. 195-205. México: Libro, DIFERENTES DESIGUALES Y DESCONECTADOS.

Palermo, Z. (2009) Capitulo, El arte Latinoamericano en la encrucijada decolonial, Págs. 17-26. Editorial, Signo. Libro, ARTE Y ESTÉTICA EN LA ENCRUZIADA DECOLONIAL.

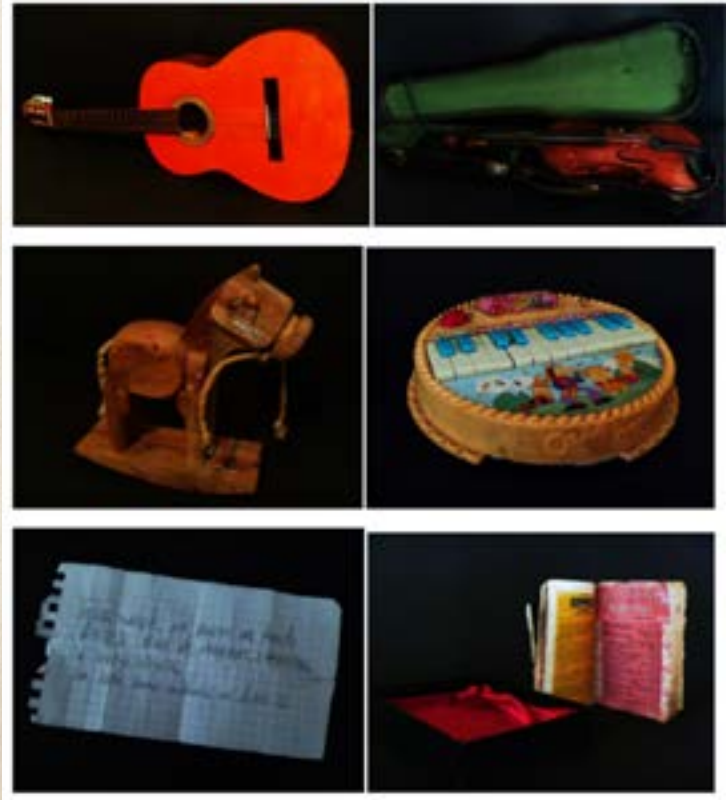
Heidegger, M. (1996) Libro, EL ORIGEN DE LA OBRA DE ARTE.

Infografía:

Grippe, V. (1978) Obra, TABLA
<http://giselleland.wordpress.com/tag/victor-grippe/>

Hincapié, M. (1990) Obra, UNA COSA ES UNA COSA <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/textos-sobre-la-coleccion-de-arte-del-banco-de-la-republica/maria-teresa-hincapie/una-cosa-es-una-cosa>

Anexos



[Texto](#)

Anexo 1

1 Algunas de las cosas poéticas de Tesoros compartidos

Anexos



[Texto](#)

Anexo 2 Presentación a manera de introducción

Anexos



Anexo 3

[Texto](#)

Propietario: Camilo Espinel **Anexos**

Título: El libro gordo de Petete

Fecha en que el objeto llego a su vida: Diciembre 1996

Historia: Este libro es cosido a mano, una herencia familiar, revistas de Reader's Digest de 1944 año de la segunda guerra mundial. Va pasando de generación, cada uno de los artículos acompañaron mi infancia, este libro fue mi mejor amigo.

Propietario: José David y Oscar Ayala

Título: Juguete

Fecha en que el objeto llego a su vida: 2010

Historia: Este juguete lo elaboramos mi hijo y yo todavía no lo hemos terminado.

Propietario: Tatiana Avellaneda

Título: Camino de colores

Fecha en que el objeto llego a su vida: 2010

Historia: Simboliza ilusión, amor, compromiso. La construcción de un nuevo camino en mi vida. La llegada de nuevas luces, horizontes sonrisas y eternas esperanzas.

Propietario: Cesar Sambrano

Título: Guitarra

Fecha en que el objeto llego a su vida: 2012/08

Historia: Regalo de cumpleaños que cambio la idea de ser un simple obsequio, para convertirse más que en una compañía, la herramienta de trabajo para el sustento de necesidades aun insatisfechas y deseos atrapados como un grito desesperado, pero entonado.

Continúa en la página 792

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Propietario: Carlos Alberto Silva

Título: 2007


Fecha en que el objeto llegó a su vida: 02/12/13

Historia: Esta placa me la dieron cuando entre a prestar el servicio militar, es una placa con datos personales como implemento de identificación en caso de guerra o de muerte.

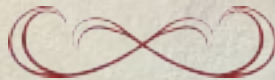

[Texto](#)

Anexo 4

Algunos micro relatos de Tesoros compartidos



**Pensamiento Espacial
a Través del Análisis del Trabajo Mecánico
de Theo Jansen**



Gloria Yazmín
Pizza Piza
Colombia

Biografía

Soy Gloria Yazmín Pizza Piza, colombiana, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en Educación en Tecnología, estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Ciencia y Tecnología y vinculada al grupo de investigación DIDACTEC de la misma universidad. Tengo aproximadamente siete años de experiencia como docente en los grados de Básica Primaria, apoyando el proceso lectoescritor en el comienzo de la etapa escolar y me he desempeñado, en los últimos años, como docente de Educación artística y tecnología con niños y jóvenes en los grados de básica y media desarrollando propuestas artísticas y tecnológicas que promuevan el desarrollo integral y la inclusión de la comunidad. Actualmente, trabajo como docente en el colegio Rafael María Carrasquilla de la localidad Rafael Uribe Uribe en la ciudad de Bogotá.

Pensamiento Espacial a través del Análisis del Trabajo Mecánico de

Theo Jansen

Pensamiento Espacial a través del Análisis del Trabajo Mecánico de Theo Jansen

Gloria Yazmín Pizza Piza

yazart812@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Docente de artes y tecnología en Colegio Rafael María Carrasquilla
Colombia

Resumen

Esta propuesta realiza una reflexión sobre la importancia del pensamiento espacial en el desarrollo de los procesos formativos de los individuos, relacionados con el manejo que este puede hacer de las estructuras formales de la representación gráfica de formas y objetos, a través de habilidades cognitivas que usadas en el ámbito de la educación en arte y tecnología, aportan herramientas para el uso, apropiación y solución de problemas. Esta actividad utiliza como estrategia el análisis de los tres elementos básicos del pensamiento espacial (el desarrollo del concepto de espacio, las herramientas de representación y los procesos de razonamiento), por medio de la construcción de módulos de papel basados en el trabajo realizado por el artista cinético Theo Jansen, específicamente, en su obra titulada “The Rhinoceros” o El Rinoceronte.

Introducción

Algunos desafíos investigativos en los que se han visto envueltos muchos pensadores para la construcción de teorías científicas y tecnológicas aún visibles en el desarrollo mundial, dan cuenta del pensamiento espacial como un componente muy importante dentro del desarrollo cognitivo y procedimental de cada uno de ellos. Es el caso de Albert Einstein, quien por medio de experimentos de pensamiento en los que imaginó las propiedades del espacio y el tiempo viajando a diferentes velocidades, planteó el concepto de la relatividad. En esta línea, los científicos James Watson y Francis Crick (1953), dieron paso a la base de la biología molecular con el diseño de un modelo tridimensional del ADN, luego de varios

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

estudios y análisis de las imágenes en dos dimensiones de la estructura molecular del gen (National Research Council, 2006).

Para alcanzar estos y otros logros, se puede inferir que el propósito fundamental de la escuela está ligado al desarrollo de diversas habilidades cognitivas dentro de las que se encuentran las habilidades espaciales, como parte de las formas de pensar más comunes y con las que los estudiantes pueden adquirir un mejor aprendizaje logrando mayor estructuración conceptual a través de estrategias reflexivas, analíticas y comparativas de interacción entre el pensamiento y la acción, las ideas y la representación y la expresión individual y hacia los demás.

Posesionándose del componente valioso de la percepción y teniendo en cuenta el proceso formativo del arte en la espacialidad, a través de la coordinación, la discriminación y la percepción espacial, como facilitadora de experiencias en el desarrollo figurativo de los objetos y el espacio en las diferentes dimensiones, donde se incluye además, la educación en tecnología en la búsqueda de personas y grupos que comprendan, transformen, y usen su entorno, como requerimiento para desempeñarse en la vida social y productiva (MEN, 2008), el pensamiento espacial apoya el trabajo visual, exploratorio y de diseño, como complemento de las actividades educativas, dándole paso a un trabajo interdisciplinar y creativo entre estas dos áreas, a partir de las creaciones de Theo Jansen.

Al trabajar con la obra del Rinoceronte de este artista se puede encontrar la relación desde el concepto de espacio, en la revisión y análisis de los materiales utilizados y las medidas establecidas en la construcción de los diferentes modelos, la representación, compilada en la puesta en práctica de los resultados obtenidos construyendo diferentes prototipos que permitan comprender la estructura y el razonamiento, a través del análisis de resultados en la creación del propio mecanismo.

El arte y la tecnología frente al pensamiento espacial

Todas las actividades que realiza el ser humano están ejecutadas, de manera simultánea, en un espacio y tiempo determinados de los cuales se toma consciencia a través de la percepción espacial, para lo que se hace necesario desarrollar y fortalecer el esquema corporal que parte, principalmente, del propio yo en relación con su entorno, logrando crear una representación del medio que genere una experiencia sensorial consciente (Goldstein B., 2005) donde interactúan, actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria y el pensamiento (Oviedo G. 2004).

Uno de los procesos cognitivos utilizados para resolver las tareas del pensamiento tiene que ver con la percepción espacial, como la captación de información que los individuos adquieren del espacio en el que viven y se relacionan reconociendo y discriminando las formas de los objetos, las superficies, volúmenes, etc, como *“resultado de la interacción de los datos procedentes de los múltiples órganos receptores sensoriales”* (Miraflores E., et al 2008).

Para Levine M. (2003), el manejo del espacio en los niños, muchas veces tiene que ver con el desarrollo de los sistemas neuroevolutivos individuales relacionados con la ordenación espacial, por lo que la carencia de prácticas exploratorias y espaciales representativas, muchas veces dificulta los procesos formativos propios, debido a que no se les brindan herramientas metacognitivas que compensen esta dificultad.

El desarrollo de la inteligencia Visual- espacial de acuerdo a Gardner H. (1993) potencia la capacidad de pensar en tres dimensiones, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica resolviendo problemas espaciales. Para el autor, los individuos que logran potenciar esta inteligencia tienen una marcada tendencia a resolver los problemas por medio de imágenes visualizadas, diseñadas o dibujadas, apreciando las características espaciales de los objetos

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

y reconociéndolos en diferentes ámbitos. En la actualidad, esta solución de problemas está mucho más orientada al campo tecnológico y artístico, debido al crecimiento acelerado de las diferentes formas tecnológicas en el medio y al uso constante de estas en las actividades cotidianas, proporcionando facilidades en el diseño y construcción de diferentes elementos.

Análisis a través de la construcción

Para el desarrollo de la propuesta planteada, es necesario destacar dos puntos importantes que envuelven el proceso investigativo.

En primer lugar, se parte del planteamiento realizado por el Comité de Apoyo para el Pensamiento Espacial del National Research Council de Washington (2006), sobre la necesidad de “*alfabetizar espacialmente*”, al concluir que, a pesar de que las actividades relacionadas con el pensamiento espacial son vitales en la formación escolar, ya que proporcionan herramientas que viabilizan y fortalecen el dominio de conocimientos científicos y tecnológicos para la resolución de problemas, este es un tema poco reconocido, subvalorado y por lo tanto poco orientado en los procesos educativos. Para que exista dicha alfabetización, el Comité sugiere una reforma educativa sistémica, donde se instruya la espacialidad y se pueda generar en los estudiantes el hábito de pensar y actuar en relación a los conceptos del espacio de manera informada, basados en las *herramientas de representación* para abordar los problemas y utilizando los procesos apropiados de *razonamiento espacial*.

En segundo lugar, y apoyados en la construcción de prototipos mecánicos de papel basados en las obras del artista holandés Theo Jansen denominadas Strandbeest (bestias de playa), específicamente, con la obra conocida como

“Rhinoceros” o el Rinoceronte, en la cual se ensamblan 12 patas articuladas unidas por dos ejes y un cigüeñal giratorio que hace

Pensamiento Espacial a través del Análisis del Trabajo Mecánico de Theo Jansen

las veces de columna vertebral, se hace referencia a la estrategia didáctica planteada por Quintana A. (2015) sobre el análisis a través de la construcción, como una solución viabilizadora de la acción que orienta los saberes al orden de la funcionalidad, la apariencia, la cualificación, entre otros, reconociendo su utilidad práctica más allá de la de solucionador de preguntas.

Con lo anterior y dando paso a la labor práctica, se realizó una indagación previa sobre formas y medidas ya implementadas para resolver la teoría de Jansen, donde, el primer elemento sobre el **concepto de espacio** cumple una función descriptiva dando cuenta de la percepción y la relación entre las propiedades del objeto o espacio definido, enfrentándolo a varios tipos de problemas y permitiéndole la espacialidad de los datos. Capturar la disposición física en cuanto a formas y figuras (líneas, cuadros, triángulos, ángulos) que conforman cada pieza, obliga a la mente a pensar espacialmente, para complementarse con la percepción y relación que se puede hacer de dichas piezas a simple vista en la generación del movimiento en modelos ya hechos.

Inmediatamente realizada la descripción objetual, se compararon las estructuras encontradas cumpliendo la función analítica procedente del elemento de **la representación** donde se visualizaron los datos en diversas representaciones mentales internas (imágenes mentales) para construir los primeros bocetos ([imagen 1](#)) y realizar inferencias propias sobre los factores que influyen en la articulación y movimiento con cada una de las piezas. Analizar el trabajo, en primera instancia, permite la puesta en práctica del pensamiento espacial de manera informada.

Al obtener la representación mental y grafica de los datos, se dio paso al elemento del **razonamiento** en el que actúa la función inferencial de la cual se derivan las preguntas y respuestas posibles en representaciones y transformaciones mentales internas y externas

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

de forma esquemática, a través de la interpretación y construcción del propio mecanismo ([Imagen 2](#)).

Aunque al final del proceso de construcción no se obtuvo un resultado completamente satisfactorio debido a factores de funcionalidad y factibilidad relacionadas con la complejidad del artefacto, si se puede afirmar que se lograron avances significativos en relación a la valoración espacial propuesta, que sirven como punto de referencia para continuar con el análisis conceptual y técnico sobre el prototipo final y que promueven el seguimiento a las habilidades espaciales descritas.

Conclusiones

El pensamiento espacial es un habilidad cognitiva presente en la gran mayoría de las actividades realizadas por el hombre, por lo que es importante su presencia permanente dentro de los estrategias educativas como parte de una formación sistémica de las personas, donde los conceptos no son solo aprendidos sino que son visualizados, vivenciados y apropiados en diferentes contextos generando hábitos investigativos y creativos que favorecen los procesos metacognitivos individuales y colectivos.

Ahora bien, el arte y la tecnología han jugado un papel muy importante dentro de las transformaciones educativas en el mundo, siendo, las generadoras de un trabajo unificado con las demás áreas y aportando de forma significativa en la formación. Por esta razón, prototipos tecnológicos no digitales como los propuestos por Theo Jansen permiten analizar y reconocer las ventajas de manipular y transformar el entorno a través de la investigación espacial y el trabajo interdisciplinar en el ámbito escolar.

Durante el desarrollo de la actividad se logró establecer, que si bien es una investigación que continua en proceso, existe una estrecha relación entre el análisis, diseño y construcción de estructuras

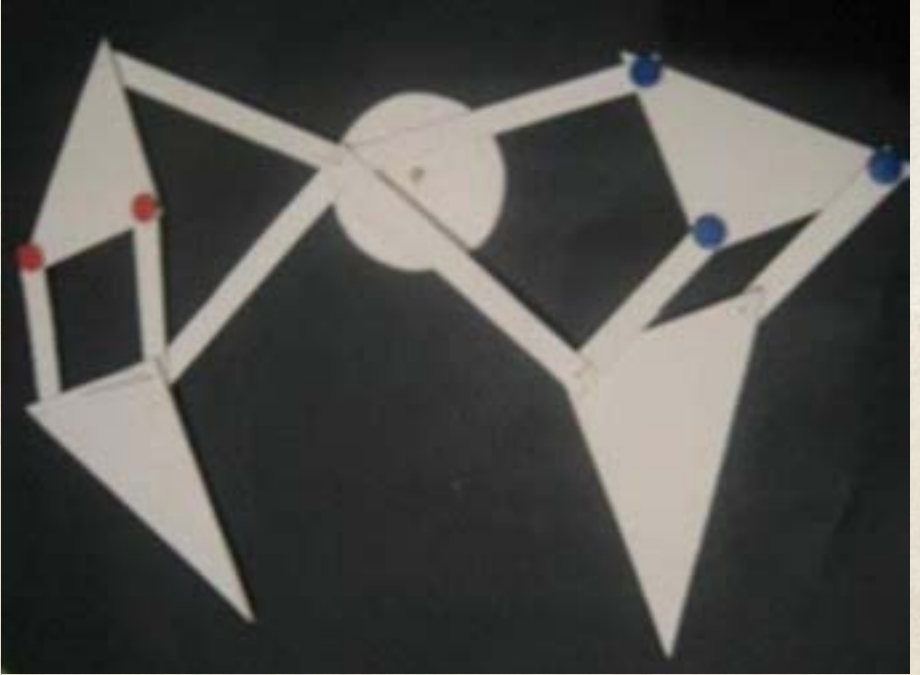
Pensamiento Espacial a través del Análisis del Trabajo Mecánico de Theo Jansen

mecánicas simples y complejas y los elementos que conforman el pensamiento espacial, debido a la permanente necesidad de interactuar con los materiales conceptuales y técnicos. Se puede corroborar, además, la pertinencia de actividades tecnológicas y artísticas que impliquen el uso de las habilidades espaciales, sirviendo como punto de apoyo para generar alternativas que contribuyan en los procesos formativos de los individuos como facilitadores en la solución de problemas cotidianos de manera espacial.

Referencias

- Gardner, H., (1995) Teoría de las inteligencias múltiples. España: Paidós
- Goldstein, E. B. (2005) Sensación y percepción. (2da Ed.). México: Thomson ediciones.
- Quintana, A. (2015). Didáctica de la Tecnología y diseño de Actividades Tecnológicas Escolares. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Inédito.
- Levine, M., (2003) Mentes diferentes, aprendizajes diferentes: un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño. España: Paidós. Ministerio de Educación Nacional, (2008) Ser competente en tecnología. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf
- Miraflores, E., López M. & Ruperto N., (2008) Percepción espacio-temporal en primaria. Madrid, España: CCS.
- National Research Council, (2006) Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum. Recuperado de <http://esrik-12gis.emich.edu/k12/PDF/Learning%20to%20Think%20Spatially.pdf>
- Oviedo, G., (2004) La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la teoría Gestalt. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/375/view.php>
- Strandbeest., (2008) Theo Jansen. Recuperado de <http://www.strandbeest.es/strandbeest/theo-jansen/>

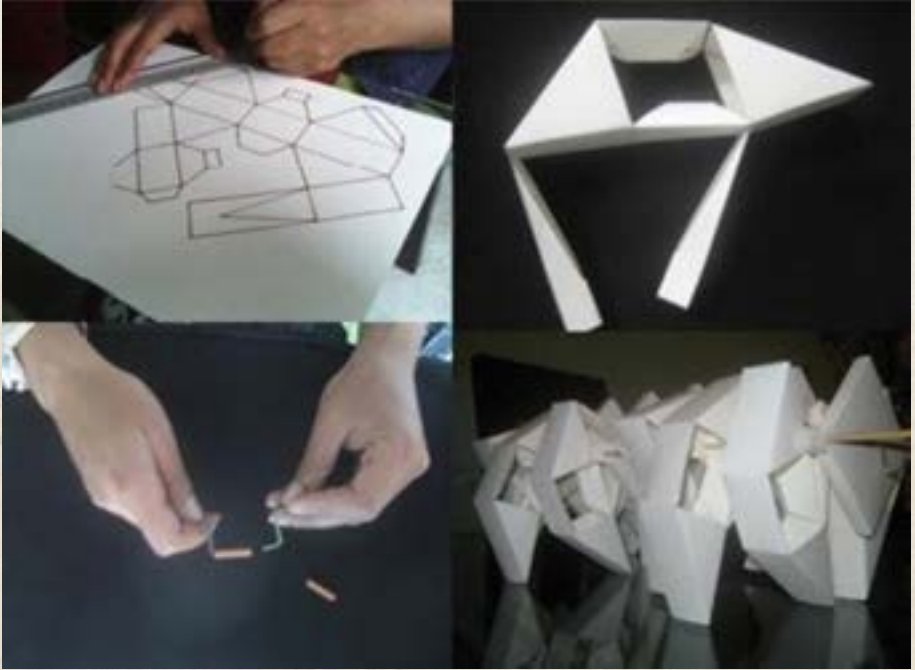
Anexos



[Texto](#)

Anexo 1
Primer boceto sobre funcionamiento del mecanismo.


Anexos



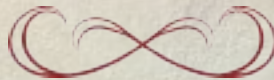

[Texto](#)

Anexo 2
Proceso de construcción.

[Contenido](#)



**El Sentido Simbólico del Cuerpo
en la Obra de Arte.**



Yhonathan Virguez
Rodríguez
Colombia

Biografía

Yhonathan Virguez Rodríguez. Profesional Licenciado en Artes Plásticas y Diseño Gráfico con experiencia en prácticas pedagógicas y desarrollo de la creatividad. Interesado en procesos de investigación docente y desarrollo de la enseñanza de la educación artística. Temáticas de marketing, cultura visual, la historia del arte y los procesos de creación artística; inter-relacionados con las diferentes vertientes pedagógicas contemporáneas son mis campos de acción; desde los procesos de los conocimientos adquiridos en el quehacer y en las líneas de educación. Habilidades Plásticas y conocimientos técnicos en cerámica, pintura, dibujo, comunicación visual y tipografía entre otros. Con espíritu emprendedor, activo, dinámico, responsable, comprometido; buenas relaciones interpersonales para el trabajo en equipo y capacidad de liderazgo.

El Sentido Simbólico del Cuerpo en la Obra de Arte.

Yhonathan Virguez Rodríguez

yvirguezr@unal.edu.co

Docente del Distrito Área artes

IED MARCO FIDEL SUAREZ

Maestrante en Estética e Historia del arte

Universidad Jorge Tadeo Lozano 2016

Diseñador Gráfico 2015

Universidad Nacional de Colombia

Licenciado en Educación Artística

Universidad del Tolima 2014

Normalista Superior en Ciencias Sociales

Normal superior de Florencia Caquetá 2008

Colombia

Resumen

La tradición filosófica platónica y kantiana centrada en el pensamiento estético de occidente, buscó una reflexión crítica sobre los juicios estéticos, dándole como categorías de valor a este proceso de subjetivo, contemplativo y sin aporte fundamental al conocimiento.

En contraposición a esta crítica del pensamiento estético se debaten sus postulados con las teorías contemporáneas fundamentadas por el filósofo John Dewey y el filósofo Mark Johnson, quienes postulan que la interacción corpórea de ser humano con su entorno y las especies que cohabitan le permiten producir, cuestionar e interpretar la experiencia estética de una manera totalmente diferente. Sus reflexiones son la base fundamental para plantear nuevos razonamientos sobre la producción del sentido semántico y estético en el ser humano. Esta disertación tiene como finalidad ser la base teórica para construir la dación de sentido a través de lo corpóreo siendo crítica para la producción e interpretación de los objetos artísticos.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Palabras clave:

FILOSOFÍA – ESTÉTICA – SENTIDO – CORPÓREO – EXPERIENCIA

The symbolic meaning the body on the work of art.

Summary

Platonic and Kantian philosophical tradition centered in Western aesthetic thought, looked for a critical reflection on aesthetic judgments, giving as categories of value to this process of subjective, contemplative without fundamental contribution to knowledge.

In contrast to this criticism of aesthetic thought its principles are discussed with contemporary theories founded by the philosopher John Dewey, the philosopher Mark Johnson, who posit that the corporeal human interaction with its environment and the species that live together allow you to produced, questioned and interpreted the aesthetic experience of a totally different way. His reflections are essential to raise new arguments on the production of semantic and aesthetic sense in humans base. This dissertation aims to be the theoretical basis for building the giving of meaning through the corporeal being, critical to the production and interpretation of art objects.

Keywords:

PHILOSOPHY - BEAUTY - SENSE - CORPOREAL – EXPERIENCE

Introducción

Históricamente el dualismo de occidente ha sido una manera de explicar la experiencia humana en relación a su entorno, la separación binaria que la filosofía y la psicología construye, paradójicamente, nos divide, para definirnos ¿No es esto una contradicción que intuitivamente los artistas ya conocen pero que la ciencia niega y la filosofía pone en duda? ([fig.1](#))

Los artistas durante la historia de las civilizaciones han creado métodos científicos desde lo sensible, evidenciando el desarrollo del

conocimiento; aunque existen pruebas de este desarrollo cognitivo y científico (fig.2); hemos construido una línea intelectual que divide todo el mundo por mitades y opaca los desarrollos creados en ámbitos artísticos por su categorización filosófica, la carne y el espíritu, la percepción y el pensamiento, la aprehensión y la contemplación. Es sabido que el conocimiento sensible en nuestro sistema educativo pierde su status educacional y de valor en la escala gradual ascendente; de esta manera ¿Por qué sigue hoy vigente el estigma que el juicio estético es subjetivo?, y ¿cómo puede la comprensión del pensamiento estético dar sentido a la reflexión estética desde lo corpóreo?

Cuando analizamos las bases del pensamiento de occidente encontramos que Platón en su teoría de las ideas (Platon, 2008) dividió al mundo en dos, el mundo sensible y el mundo de las ideas (fig.3). El conocimiento sensible se definió como creencia, conjetura u doxa (opinión) y al mundo de las ideas se le atribuyó desde sus raíces del método científico el camino hacia la certeza, el intelecto y la razón. Creando con esto, el supuesto que cualquier uso de los sentidos es un arma de doble filo que tiende a engañar al ser humano pues permiten la creación de imágenes y de imitación, lo que da una idea corrupta del mundo que no concluye en lo real.

Pareciera que esta escisión entre el conocimiento y el sentido, frente a lo sensible y lo simbólico, fuera un tema de la filosofía primigenia que en su momento no dilucidaron claramente la importancia para la comprensión del ser humano y su evolución. Pero siglos más tarde Rene Descartes (fig.4) con su tesis del “*dualismo metafísico*” (Descartes, Pasiones del alma., 1998) entre la mente y el cuerpo; propone la existencia de dos sustancias, por un lado el cuerpo como vehículo y extensión del alma que a su vez es la portadora de la mente, la división continua entre lo sensible y lo razonado, es famosa su frase del discurso del método: *Pienso luego existo “cogito ergo sum”* (Descartes, Discurso del método, 2012) en donde ratifica esta postura

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

de lo sensible como base menor y estructura para las arquitectura del conocimiento, la disertación de esta ponencia es: Siento luego existo.

Es así Immanuel Kant ([fig. 5](#)) hace grandes aportes a la teoría estética en cuanto a lo bello y lo sublime analizando sus categorías en el arte y la vida cotidiana, ratifica la bifurcación del pensamiento frente a lo sensible y lo razonado. En su crítica del juicio estético (Kant, 1987) es contundente en varias afirmaciones de las cuales menciono las siguientes *“el juicio del gusto no es pues, un juicio del conocimiento”*, (Kant, 1987, pág. 101) continuando con la idea del dualismo occidental, o *“el juicio del gusto no es un juicio de conocimiento (ni teórico, ni práctico) y, por tanto, ni fundado en conceptos, ni que los tenga como fin”*. (Kant, 1987, pág. 108) Es pues mi interés sobre la base de estos hechos plantear como lo corpóreo hace parte fundamental del conocimiento estético de su interpretación de las ideas del mundo y del arte y como este nos permite conocer el sensorium y el estado de la sociedad en un momento determinado de la historia.

El ser humano y su experiencia corpórea

El inicio fundamental sobre la disertación de lo simbólico del cuerpo en el arte y el que hacer del artista parte que su experiencia nace de la vida cotidiana y de la relación del hombre con su entorno, sea este artista y/o científico; como un productor de conocimiento desde su experiencia corpórea ([fig.6](#)). Este, al ser parte de una comunidad en la cual interactúa e interpreta simbólicamente, traduce su experiencia del entorno a través de metáforas y símbolos.

El ser humano al tratar de darle un orden al caos perceptivo que lo rodea ha tratado de estructurar una división del mundo en clases y subclases para darle armonía y orden a su entorno, creando nuevas teorías filosóficas para la comprensión de su hábitat y funcionamiento; sobre este camino se ha desvirtuado la posibilidad de llegar a una esencia de nuestra naturaleza humana desde la experiencia corpórea, ha desvirtuado la visión del ser humano

El Sentido Simbólico del Cuerpo en la Obra de Arte

primitivo y su conocimiento. El ser humano es una criatura viviente que hace mucho más que ver y percibir con sus sentidos, no es el simple reconocimiento lo que realiza sino todo lo contrario, la disertación de su entorno, lo que organiza, jerarquiza y construye con sus sentidos para llegar al intelecto.

John Dewey define acertadamente que *“la contribución de la criatura viviente es la conciencia de las relaciones descubiertas en la naturaleza”* (Dewey, *Art as Experience*, 1958, pág. 28) es decir que a partir de la racionalidad sensual o la sensualidad razonada y no desde un dualismo, sino desde la conciencia de que la sensibilidad y el intelecto son un proceso sincrónico, jerarquiza, organiza y define los procesos perceptivos de causa y efecto para configurarlos como medio y consecuencia; de esta manera los cambios percibidos en el entorno son la conciencia de ser humano a través de su intelecto y los sentidos de su existencia.

Para Concebir una idea o realizar procesos de creatividad e invención es necesario tener la conciencia sensible dispuesta, a este proceso lo llamaremos experiencia. Para conseguir la experiencia de una situación o idea se debe percibir las sensaciones con el fin de producir o percibir el entorno con significado, la evidencia de la experiencia estética es la existencia del arte en su apreciación y producción, *“ el hombre usa los materiales y las energías de la naturaleza con la intención de modificar su propia vida y experiencia, de acuerdo a la estructura de su organismo, cerebro, órganos de los sentimientos y sistema muscular”* (Dewey, *Art as Experience*, 1958, pág. 29).

Toma entonces el ser humano todo esto en unidad para regular, seleccionar, redistribuir y jerarquizar información, es decir construir el pensamiento que transforme o restaure su existencia o modifique su entorno.

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

Que es la experiencia

Los sentidos de los seres humanos funcionan sincrónicamente para la jerarquización de la información y así producir el pensamiento, así mismo, el artista produce símbolos y metáforas mediante formas plásticas, incluyendo las Melodías, sonidos, movimientos o nuevas formas de escritura. Definimos entonces el arte y sus procesos como bellos, sublimes, grotescos entre muchos otros en conceptos abstractos, pero a su vez podemos sentir la presencia corpórea en las ideas o las obras; ya que el ser humano vivió y experimento plenamente lo representado durante el proceso de producción, VIVIR LA EXPERIENCIA es el hecho crucial, que no es una experiencia aislada de lo que el cuerpo experimenta sino aquello en todo su esplendor, parafraseando a Arthur Rimbaudt : *“El artista se hace vidente por un largo, inmenso y razonado desarreglo de todos los sentidos”* (Rimbaud, 1871).[\(fig. 7\)](#)

...” experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privadas, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y los acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho o al desarrollo y al desorden, proporciona nuestra única posibilidad de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo”... (Dewey, Art as Experience, 1934)

La encarnación es la experiencia máxima del sentido corpóreo y para poder comprender un poco más como los seres humanos metaforizamos y construimos nuestro sistema de simbolización del arte y de la vida cotidiana; George Lakoff en compañía de Mark Johnson construyeron la idea de los esquemas de imagen (Johnson, 1987) y conceptos estructurales de comunicación (George Lakoff, 1995).

El desarrollo de la memoria visual y su proceso recientemente asociado a las *neuronas espejo* (Dissanayake, 2000, pág. 44)

El Sentido Simbólico del Cuerpo en la Obra de Arte

le permite al ser humano darle un sentido de asociación de las imágenes con su experiencia corpórea y su entorno mediante los procesos de mutualidad en relación de la especie y la comunicación. (fig.8) En este caso la idea de contenedor, las experiencias humanas se metaforizan para comunicarlas con los otros seres humanos y son comprendidas en la medida que los otros seres de la especie pueden activar sus neuronas espejo para asimilar la información simbólica percibida; de esta manera nos comunicamos y de esta manera el ser humano construye objetos artísticos y los percibe. De esta manera los procesos cognoscitivos del hombre desde su corporalidad le permiten inferir estados emocionales, y crear un mundo virtual de intersubjetivas experiencias. Esta capacidad de desarrollar su conocimiento de experiencias emocionales reflexivas desde el arte le conceden pensar al ser humano las categorías estéticas desde una experiencia cognitiva sensible. Al definir las formas metafóricas que tiene los seres humanos para desarrollarse en la cultura como experiencia del mundo le permiten entender cuál es nuestra necesidad y capacidad de entendimiento única que nos define como especie capaz de producir arte y comprender el sentido artístico, su construcción de objetos y acontecimientos desde nuestra experiencia estética corpórea.

Nuestra corporalidad construye nuestra realidad, le da forma y sentido, la edifica para nuestra subsistencia. El arte en la cultura, es el refinamiento del lenguaje, es la sublimación de la metáfora desde el razonamiento simbólico, en donde materiales, discurso, técnica, estilo, contexto y cultura, construyen los relatos míticos contemporáneos del humano; estamos en un proceso de inoficación cultural, teórica y sensible. (fig 9).

La sobre estimulación de los sentidos y las nuevas maneras de intercomunicación, han creado una nueva condición ideal para la evolución de nuestra especie imposible de contener sobre las bases morales tradicionales, la información circula por nuevas rutas cuánticas y genéticas, la modificación del ser humano como obra

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

culmen está en proceso, las capacidades semánticas y estéticas han sido modificadas por los procesos evolutivos. Efectivamente *“la realidad social definida por la cultura afecta la concepción de la realidad física. Lo que es real para un individuo como miembro de una cultura es un producto de su realidad social y de la manera en que aquella da forma a su experiencia del mundo físico”*. (Lakoff George, 1995). Dado que el ser humano metaforiza su experiencia, nuestra experiencia de lo real esta mediada por nuestra metaforización del mundo esto quiere decir que la multiplicidad cuántica de los mundos es posible porque conceptualmente hemos aceptado que la percepción evoluciona en la medida que evoluciona nuestro sistema de metaforización.

Al buscar la conexión cultural desde el arte, ya no es suficiente con desarrollar una función de supervivencia y mutualidad en un contexto social y biológico específico, sino que para pertenecer a una cultura del siglo XXI tenemos que participar de reflexiones estéticas que permiten construir mutualidad en una civilización, así las experiencias sensibles de nuestra cultura pueden desarrollar nuestra cognición sensible.

Desde las reflexiones del arte contemporáneo y la posibilidad de reflexionar desde lo encarnado de la experiencia estética; la mutualidad del ser humano ha permitido la relación cognitiva y emocional de la comunidad con su entorno. La huella de la sensibilidad humana se hace presente como fundamento crucial de las posibilidades semánticas, simbólicas y estéticas mediante la dación de sentido desde la experiencia corpórea.

Lista de anexos

Figura 0.

Leonardo Da Vinci, Cortes de una cebolla y de una cabeza humana, hacia 1490. Tinta sobre papel. Windsor Castle, The Collection of Her Majesty the Queen, FB 41 r. (Clark, 19058r). Foto Winsord, Royal Collection.

Figura 1.

http://www.digitalcollections.de/index.html?c=autoren_index&l=en&ab=Thurneysser+zum+Thurn%2C+Leonhardt
[Texto](#)

Figura 2.

<http://clostertovaneyck.kikirpa.be/#intro> [Texto](#)

Figura 3.

<http://www.catedu.es/filosofiarartes/filosofiaii/multimedia/platonmultimedia/2.2mitocaverna2.jpg> [Texto](#)

Figura 4.

http://educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio/3750/3989/html/5_la_estructura_de_la_realidad_la_teora_de_las_tres_sustancias.html [Texto](#)

Figura 5.

Wentworth., F. (1870). Hamlet and Horatio in the Cemetery - Yorick's Skull - The Gravedigger Scene (Shakespeare). [Texto](#)

Figura 6.

http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/php/mflash_loader_fotos_park.swf?patron=01.010704

<http://arteinternacional.blogspot.com/2009/04/pintura-egipcia.html>

<https://saldanaluis.wordpress.com/2010/11/09/pintura-romana/>

<http://www.utaot.com/2012/10/12/anunciacion-1486-by-carlo-crivelli/>

<http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jan-van-eyck-the-arnolfini-portrait>

<http://www.mat.ucm.es/~jesusr/expogp/anamor.html>

http://www.spanisharts.com/history/del_impres_s.XX/

Capítulo III Mesa Dos La Interacción de las Prácticas de Arte con otras Formas Simbólicas

[impresionismo/degas_bailarina_escena.html](http://www.theartwolf.com/landscapes/cezanne-montana-sainte-victoire.htm)

<http://www.theartwolf.com/landscapes/cezanne-montana-sainte-victoire.htm>

<http://www.lankaart.org/article-piet-mondrian-54834628.html>

<http://www.artehistoria.com/v2/obras/1505.htm>

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/textos-sobre-la-coleccion-de-arte-del-banco-de-la-republica/alejandro-obregon/violencia>

http://delimpresionismoalaabstraccion.blogspot.com/2015_04_01_archive.html

<http://www.tuitearte.es/jackson-pollock-ritmo-de-otono/> [Texto](#)

Figura 7.

<http://www.ethanhein.com/wp/my-nyu-masters-thesis/visualizing-rhythm/> [Texto](#)

Figura 8.

<http://www.idiagram.com/ideas/illustration.html> [Texto](#)

Figura 9.

<http://www.idiagram.com/ideas/illustration.html> [Texto](#)

Figura 10.

<http://www.hauserwirth.com/artists/51/matthew-day-jackson/images-clips/>

Bibliografía

- Arnheim, R. (1986). *el pensamiento Visual*. Madrid: Paidos Iberica.
- Descartes, R. (1998). *Pasiones del alma*. (J. A. Pilar, Trad.) Madrid: Ediciones Pirámide.
- Descartes, R. (2012). *Discurso del metodo*. madrid: EDAF.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New york: capricorn books.
- Dissanayake, e. (2000). *Art and Intimacy*. Washington: University of Washington press.
- George Lakoff, M. J. (1995). *Metaforas de la vida cotidiana*. Madrid: Teorema.
- Huberman, G. D. (2008). *Ser Craneo*. (G. Zalamea, Trad.) Bogotá, Colombia: coleccion sin condición. Obtenido de http://www.facartes.unal.edu.co/catedra_creacion/craneo.pdf
- Johnson, M. (1987). *the body in the Mind: the bodily basis of Meaning, imagination and reason*. . Chicago: University of Chicago.
- Kant, I. (1987). *Critica del juicio, libro 1; analitica de lo bello*. Buenos Aires: biblioteca.org.ar.
- Lakoff George, M. J. (1995). *metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Teorema.
- Platon. (2008). *La republica*. Madrid: Akal.
- Rimbaud, A. (1871). *Cartas de lvidente*. Paris. Obtenido de <http://www.lamaquinadeltiempo.com/Rimbaud/tempor.htm>



Capítulo IV
Mesa Tres
Las Funciones del Arte en la Cultura



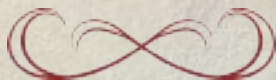
Contenido

El Arte como Transformador Social	<u>829</u>
La Fotografía como Herramienta para la Reflexión y Crítica Social	<u>841</u>
Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais.	<u>855</u>
Productos Editoriales Híbridos	<u>877</u>
Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX y su Influencia en la Comunicación de Masas	<u>893</u>
Etnografía, Creatividad y Educación Un camino Muchas Veces Recorrido, un Camino Siempre Nuevo	<u>911</u>
El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión	<u>925</u>
Minha Escola Não é Minha! Um Olhar Sobre os Conflitos de Estudantes uma Escola Pública de Brasília	<u>945</u>
Álbum de Fotografía: Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana	<u>961</u>
Construcción de Subjetividades y Creación Audiovisual en Colectivos Juveniles	<u>981</u>
Incidencia de las Experiencias Artísticas en la Formación Cultural del Individuo	<u>997</u>
Textos Literarios y Ruptura de Límites: El Problema de los Géneros desde las Perspectivas Clásicas, sus Posibilidades de Actualización y Reconstrucción	<u>1013</u>
Vozes no Palco Dramaturgia com Histórias da Comunidade de São Bento	<u>1033</u>
Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas	<u>1055</u>

Arte, Cuerpo y Educación Artística: Escenarios de Desarrollo Personal y Social	<u>1071</u>
Costura y Trabajo Manual: Usos de la Enseñanza del Dibujo para Niñas entre los Siglos XVIII y XIX	<u>1093</u>
“Rescatemos Nuestro Folclor” La Convivencia como Proyecto Social Artístico desde las Ciencias Sociales del Colegio Manuel Zapata Olivella IED	<u>1111</u>
A Arte de Afirmar a Ação: a Valorização da Identidade Afro-brasileira através do Ensino Aprendizagem do Teatro Negro	<u>1123</u>
Ciudad de Bolsillo	<u>1133</u>
Violencia en el Objetivo Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica	<u>1157</u>



El Arte como Transformador Social



María Fernanda
Alfaro Flórez
Colombia

Biografía

María Fernanda Alfaro Flórez. Aspirante a Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y licenciada en educación básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con experiencia en coordinación y ejecución de programas y proyectos culturales, sociales y educativos en diferentes territorios del distrito y el país, orientados a procesos de primera infancia y jóvenes en condición de vulnerabilidad.

Fue fundadora y Directora de la Corporación Pluricultural Namaku y actualmente se encuentra trabajando como asesora de proyectos de emprendimiento cultural en la Secretaria de Desarrollo Económico del Distrito.

El Arte como Transformador Social

María Fernanda Alfaro Flórez

mafenamakutierra@gmail.com

Egresada de Licenciatura en Educación Básica

con Énfasis en Educación Artística

Secretaria Distrital de Desarrollo Económico

-Asesora de proyectos de emprendimiento cultural

Colombia

Resumen

“Del mismo modo que el crecimiento de un individuo desde el estado embrionario hasta la madurez es el resultado de interacción del organismo con su entorno, la cultura es el producto, no de los esfuerzos del hombre colocado en el vacío o sobre él mismo, sino una interacción prolongada y acumulativa con el ambiente.” (Dewey, 2008)

La vida es una realidad única en cada ser humano y depende de cada quien su visión de la realidad; todos poseemos un mundo propio y creamos una experiencia particular, nunca una realidad de un individuo va a ser igual a otra; lo que nos genera esta diversidad de realidad es que el hombre aparte de ser ese ser racional comienza a potencializar su “ser simbólico” propiciando diversas dimensiones de la realidad.

Cada ser humano se enfrenta a su entorno desde sus múltiples realidades, pero hay individuos que no poseen los escenarios, espacios, conocimientos, enseñanzas, que les permita encontrar otras posibilidades de realidad, de relacionarse con su entorno.

En Bogotá existen más de 1600 organizaciones culturales que proponen trabajos desde el arte en escenarios urbanos y rurales donde no es de primer rango de importancia preguntarse por el conocimiento del propio “yo” o las formas de relacionarse con el otro y de cómo reconocer lo que sucede en la ciudad y el país.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

En las veinte localidades de Bogotá se encuentra una sociedad inmersa en imaginarios de desigualdad, violencia, diferencia, barreras invisibles, miedo, desconfianza, ansiedad, inseguridad, agresividad, conflicto, egocentrismo; la cual propicia ruptura entre el individuo y la sociedad.

Cada ser humano está implícito en una convivencia humana expresada en la dificultad del ser humano para vivir en armonía consigo mismo, con los otros y con la naturaleza en general. (Cardona, 2010), estando cada vez el hombre más solo en procesos unipersonales que no permite el encuentro de solidaridad entre sus pares.

“la teoría de la fragmentación ha tenido múltiples reflejos o analogías en todos los aspectos de nuestras vidas, estamos fragmentados internamente, separados entre nosotros mismos” (Fernández, 1996: 24), en este sentido el fenómeno de aislamiento entre sí mismo y los otros, posibilita una visión dividida del mundo tanto en lo social, como en lo político, personal y económico (Fernández, 1996: 24).

Este fenómeno se ve reflejado en procesos políticos, sociales, educativos, económicos y en diferentes escenarios de la cotidianidad, estimulando la división global del conocimiento dificultando cualquier proceso de integralidad.

Las organizaciones culturales en su quehacer plantean el reto de posibilitar en el individuo la permeabilidad frente al saber de los otros, principio clave en el valor del respeto en pro de una convivencia pacífica, en donde estos procesos artísticos por sus diversas características se convierten en una herramienta para permear, transformar identidades, colectivos, que confluyan en pro de una interacción del individuo con la sociedad y el estado.

El ser humano es un Individuo socializado (CASTORIADIS, 1997) y en estas estructuras de sociedad se ha favorecido por desfragmentar esta connotación del ser humano, llevándolo al extremo de la individualidad constante y miedo a las relaciones con el otro; los individuos socializados son fragmentos de una sociedad dada; fragmentos totales.

Para poder analizar la sociedad, hay que reconocer al individuo como parte identitaria de la producción social y cultural; en donde el ser humano se afianza al mundo cuando logra producir y reconocer esa identidad que lo representa dentro de los mecanismos sociales.

Al reconocer al individuo como generador de procesos identitarios dentro de un territorio; reconociendo que existen múltiples territorios; se logra identificar los procesos intersubjetivos que se generan en el individuo, permitiendo el reconocimiento de los sistemas culturales.

Al aparecer esta connotación se generan también espacios del In Between (Gruner) que posibilitan diferentes miradas e interrelaciones culturales, híbridos, que posibilitan nuevos lindes, nuevas fronteras para observar.

No todos los entornos, todas las sociedades pueden producir las mismas ideas, las mismas cosas, siempre existe la particularidad de una sociedad.

Pero también se reconocen procesos que se encuentran aislados de los sistemas sociales, que tratan de fragmentar las estructuras planteadas, en que la misma máquina la involucra de nuevo dentro su sistema; como los procesos locales que buscan fragmentar el sistema social; y a su vez el mismo sistema busca adoptarlos para generar mecanismos de control.

El arte y los procesos comunitarios

“Las artes comunitarias pueden crear un espacio seguro que nos permite la confianza y la apertura al cambio”¹ en el que se posibilitan los discursos interdisciplinarios y se logra la construcción de procesos creativos a partir del reconocimiento del entorno y la catarsis de la problemática social y familiar de la que se es parte como individuo.

Los procesos creativos desarrollados por las organizaciones culturales no solamente alientan a la creación artística si no permiten el discernimiento y la construcción de la comunidad habitada, genera nuevas formas de reconocer el territorio, posibilita nuevos diálogos entre los individuos; simplemente logra transformar un entorno seco, baldío de relaciones intrapersonales; en un entorno colaborativo, con un propósito para un devenir.

Las artes han servido en la realidad colombiana para contar historias y realidades de las comunidades implícitas en un conflicto constante, dándoles la posibilidad de generar catarsis y transformar estas situaciones dolorosas, en situaciones que se pueden expresar y dialogar.

El arte es una herramienta que posibilita la disminución y en algunos casos la eliminación de mecanismos que provocan marginalización y exclusión social en las comunidades y sociedades; propiciando la inclusión social y el desarrollo individual, que conlleva a un beneficio grupal, comunitario y una transformación social.

Cada ser humano tiene una forma de concebir el mundo, de generar unos imaginarios y representaciones frente a lo que lo rodea, siendo el arte el lenguaje que posibilita expresar conceptos individuales y acercar al sujeto a la mirada de los demás, generando una visión holística de la comprensión de su entorno, su territorio y de los sistemas sociales que emergen constantemente. El sujeto es el protagonista y es el transformador de su YO interior y de su entorno.

Los signos del arte son representaciones universales, que no conocen diferencia de lenguas, se diferencian por sus semiosferas, dando la oportunidad de expresar sus sentimientos percepciones a través de él, logrando exteriorizar el interior del que lo realiza; en el cual se generan diferentes símbolos, propiciando adquirir una cultura propia entre los grupos que desarrollan actividades artísticas.

El arte se vuelve una herramienta que logra acercar en los procesos investigativos, la subjetividad de sujeto o grupo poblacional, sistema social, semiosfera con la que se trabaja; es una herramienta de transformación social, partiendo de los imaginarios colectivos que se desarrollan en las cotidianidades.

El arte transmite mensajes mediante códigos de un grado tal de ambigüedad que ponen en duda su propio estatus de códigos. Una expresión más allá de la significación, más allá de la información no rígida...Supralingüística (Valera)

La comunidad al entrar a procesos de música, pintura, arte plástico, literatura, danza, se le despiertan fibras y hace al individuo reconocerse como parte de una biosfera, de un centro, de un todo; esto se logra porque se genera una identificación, porque se habla un mismo lenguaje donde se reconoce el ser; no solo desde una realidad y una representación, sino también desde su subjetividad, desde su ser simbólico; generando encuentros intersubjetivos que logran crear y recrear imaginarios que pueden transformar estructuras dentro de los sistemas sociales.

Se requiere un cambio en la estructura social, pero para lograrlo se necesita conocer al otro, y también conocerse a sí mismo. Y a través de los procesos de enunciación (Bajtin) se logra ese reconocimiento de los discursos individuales y colectivos, que logran reconocer la postura que se tiene de un tema, ideología, pensamiento determinado.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Las palabras en ocasiones no alcanzan a comunicar todo lo que se quiere decir, y en algunos momentos la palabra de un individuo o una comunidad se esfuma a través del viento, pero el mural queda, la acción realizada queda, el canto, el toque de una guitarra; van generando emociones de receptor a emisor y de emisor a receptor que despiertan la creación de mensajes continuos.

Las semiosferas en las que nos movemos y de las cuales nos permeamos, nos aportan la simbología que rigen nuestra cultura, siendo el arte un motor transformador, que aporta a un sistema cinético, que aborda día a día cambios que se van a ver reflejado a través de la historia.

Esta gran diversidad de organizaciones artísticas y culturales formales e informales, a través del arte propician procesos de desarrollo social, político, económico a nivel distrital, local y barrial y a su vez, se encuentran conformadas por grupos heterogéneos, abordan diferentes temáticas y recursos, dependiendo el grupo poblacional al cual está dirigido el proceso.²

El arte posibilita el dialogo con el otro, “el arte es la mediación, el camino para contactarse con los demás”³ en el que la creatividad florece generando nuevas maneras de redefinir los procesos sociales y se intenta superar una realidad concreta de exclusión e imposibilidad de acceso a procesos educativos formales e informales y actividades culturales, de entretenimiento y demás.

Las organizaciones trabajan buscando la sostenibilidad organizativa, sostenibilidad social (desde la construcción de redes, articulaciones y espacios multisectoriales; el trabajo con otros y otras) y sostenibilidad económica. (Claro está que la económica en ocasiones no se llega a desarrollar por la disposición del estado).

Las organizaciones colocan sus herramientas y técnicas al servicio de estas transformaciones, combinando la posición social, cultural,

artística, política de la organización y la necesidad, pensamientos, conocimientos de la comunidad a trabajar.

“No solo los artistas tienen que ver con el arte, es como si dijéramos que el tema de salud es solamente un problema de médicos. El arte tampoco es un problema solo de los artistas, es de la gente”⁴. La expresión artística forma parte de nuestros derechos como personas, permite pensar sobre la historia de los lugares donde vivimos, conocer a las personas que nos acompañan, interrogarnos sobre aquello que somos y su relación con lo que deseamos. (DAZA, 2012)

“Ahora no se trata tanto de lo que la historia nos ha hecho, sino de cómo somos nosotros capaces de hacer con eso que nos han hecho”
Sartre

Notas

- 1 Nobuko Miyamoto, bailarina y actriz, actúa en Canciones Sagradas de la Luna, una obra creada con recuerdos de historias familiares de migración, con la ONG Leadership for a Changing World en Nueva York. ([Texto](#))
- 2 La mayoría de las organizaciones no cuentan con proceso de sistematización, ni documentación escrita para poder analizar la importancia de estas prácticas fuera de los espacios de la academia como motor de aprendizaje en torno a la producción de sentidos, pensamientos, herramientas para la construcción de territorio, relaciones con el entorno y el contexto. ([Texto](#))
- 3 Entrevista CEDES - Arte y Transformación social- a Judith Gerbaldo, comunicadora, docente universitaria. Desde el año 2004 integra el ELFO, Equipo Latinoamericano de Formadores/as de ALER, Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, espacio desde el que se diseñan estrategias de formación en comunicación para radios y organizaciones sociales del continente. ([Texto](#))
- 4 Entrevista CEDES – Arte y transformación social – a Adhemar Bianchi, director del teatro comunitario Catalinas Sur – Argentina. ([Texto](#))

Bibliografía

Cardona, M. S. (2010). PROBLEMÁTICAS SOCIOCULTURALES EN LA REALIZACION DE PAZ EN COLOMBIA. *ELEUTHERA*, 11-30.

DEWEY, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós.

Elias, N. (1990). Deporte y Ocio en el proceso de civilización . España.

NATALIE, H. (2009). El arte como laboratorio de la sociología (Y A LA INVERSA). Madrid: Exit Book, revista semestral de libros de arte y cultura visual No.10.

GEERTZ, Clifford. (1994) El arte como sistema cultural

DELEUZE, G. (PAIDÓS.1987). FOUCAULT. "Los pliegues o el adentro del pensamiento (subjetivación). PP. 125- 158.

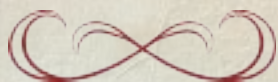
GUATARI, Félix. (1996) Acerca de la producción de subjetividad. Caosmosis. Ediciones Manantial.

CASSIRER, Ernst. (2014) Las Ciencias de la Cultura. México, Fondo de Cultura Económica. Tercera edición.

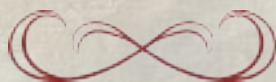
CASSIRER, Ernst. (1951) Filosofía de las formas simbólicas. México, Fondo de Cultura Económica Segunda edición.



**La Fotografía
como Herramienta
para la Reflexión y Crítica Social**



Andrea Alejandra
Zárate Montero
Colombia



Julián Alberto
Valencia Cortés
Colombia

Biografía

Andrea Alejandra Zárate Montero, nació en Bogotá el 29 de noviembre del año de 1987. Estudió en la Facultad de Artes ASAB - Universidad Francisco José de Caldas, Artes Plásticas, donde cursa tres semestres (2007). Ingresó a la UNIMINUTO y se gradúa como Tecnóloga en Comunicación Gráfica en el 2012. En el transcurso participa de diferentes proyectos de investigación y semilleros destacándose en el proyecto Grafik In House y un semillero de investigación en convenio con la Universidad de Cundinamarca. En el año 2013 empieza, en la misma universidad, en la Facultad de Educación, la Licenciatura en Educación Artística, en donde su proyecto de grado es calificado como meritorio. Actualmente trabaja en la Facultad de Ciencias de La comunicación en la Escuela de Medios Para el Desarrollo, área de Comunicación Escolar de UNIMINUTO.

Julián Alberto Valencia Cortés nació en Quimbaya Quindío el 14 de Abril de 1982, desde su infancia vivió en Calarcá Quindío junto a sus padres, hizo su primaria en la Escuela Román María Valencia y su secundaria en el Colegio Robledo de dicha ciudad. Su vocación se ha inclinado por las artes plásticas, en donde sus primeros estudios los realizó en la Escuela de Comunicación Gráfica de Calarcá y en Bellas Artes de la Universidad del Quindío. A sus 22 años viajó a Bogotá y ha trabajado como Diseñador Gráfico en diferentes empresas de la ciudad, en el año 2012 terminó su carrera como Comunicador Gráfico y se vinculó con la Corporación Universitaria Minuto de Dios como Docente, actualmente está cursando su último periodo académico en la Licenciatura en Educación Artística en UNIMINUTO.

La Fotografía como Herramienta para la Reflexión y Crítica Social

Proyecto de intervención metodológica con

“Estudiantes con Talento Excepcionales”

de la Secretaría de Educación –

SED en Colegios Distritales de los grados noveno y décimo

de Bogotá en convenio con UNIMINUTO

Andrea Alejandra Zárate Montero

andreabaku@gmail.com

Asistente Escuela de medios para el desarrollo
de la Facultad de Ciencias de la Comunicación UNIMINUTO.

Julián Alberto Valencia Cortés

korel20@gmail.com

Docente Comunicación Gráfica,

Facultad de Ciencias de la Comunicación

UNIMINUTO

Resumen

La transformación social parte de la iniciativa que puedan tener los jóvenes de hoy en día de transformar la visión y la realidad de los contextos sociales en los que se desenvuelven; ahora bien, cuando las instituciones se hacen partícipes de este proceso, reconociendo y promoviendo sus capacidades y potencialidades a partir de la generación de oportunidades para intervenir, dicha iniciativa se convierte en una acción ciudadana significativa.

En la búsqueda de esa gestión, es necesario enfocar algunas herramientas educativas, que aborden con coherencia y sentido práctico la labor docente para emprender procesos pedagógicos dentro de la educación artística; entendiendo la misma como un vehículo que optimice los ambientes de aprendizaje y se convierta para el estudiante en iniciativas que estimulen análisis críticos, reflexivos y oportunos, y que generen acciones de transformación de sus contextos y sus realidades.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

El contexto socio-cultural del ser humano está rodeado de símbolos, íconos, esquemas, mapas mentales entre otros, que evidencian una necesidad de expresión. Es ahí cuando la fotografía nos aporta una herramienta en la construcción de mensajes significativos bajo niveles de representación experiencial y real, que relatan contextos sociales con sentido y pertenencia.

Bajo una mirada pedagógica, se pueden concretar ciertas herramientas que aporten a la construcción de ciudadanos con una visión más crítica y reflexiva, y que potencialicen competencias y habilidades no solo cognitivas, sino emocionales y comunicativas; en donde la apuesta esté dirigida a establecer un medio por el cual el estudiante pueda exponer libremente su visión de la realidad y que asuman un rol significativo en su aprendizaje, aportando una visión positiva de su contexto, llena de expectativas y deseos de transformación.

Introducción

La enseñanza de la fotografía suscita un aprendizaje más allá de lo procedimental y técnico dentro del campo de la educación artística, es así como la didáctica reúne los pasos y métodos de enseñanza, que si bien apuntan al aprendizaje del estudiante, también están inmersos el cuestionamiento y el aprendizaje del docente mismo. Enmarcados dentro de la filosofía institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO¹, desde de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la Escuela de Medios para el Desarrollo y el Área de Comunicación Escolar, en convenio con la Secretaría de Educación Distrital (SED²), se ha venido trabajando en algunos proyectos en torno a los medios de comunicación, en donde se busca que a raíz de la intervención académica desde la educación no formal, sea haga una apuesta en miras a la transformación social desde sus contextos y realidades.

Particularizando frente a una herramienta de aprendizaje, que articula la técnica con la práctica, surge una propuesta metodológica

La Fotografía como Herramienta para la Reflexión y Crítica Social

para la reflexión social y crítica frente a los diversos contextos de los estudiantes a través de la enseñanza de la fotografía, atendiendo una población seleccionada por la Secretaría de Educación Distrital – SED, denominados como “Estudiantes con Talentos Excepcionales” de diferentes Colegios Distritales en convenio con la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Es por esto, que la presente investigación toma como referencia y hace una apuesta desde diferentes propuestas teóricas en los siguientes ejes a mencionar: 1) la fotografía como un instrumento de democratización, 2) la reflexión crítica y social desde la fotografía, 3) el significado y la técnica, más allá de la imagen, 4) la fotografía como proceso didáctico y 5) la pedagogía y fotografía social; siendo los principales referentes teóricos y conceptuales Susan Sontag, Pierre Bourdieu,

Roland Barthes y Carlos Julia, seguido a esto, diferentes artistas y fotógrafos como Sebastiao Salgado, Lee Jeffries, Juan Arredondo y Armando Silva Téllez, quienes enmarcaron y dieron pauta a la investigación desde sus miradas y proyectos de carácter social, entendiendo y evidenciando las realidades inmersas en poblaciones vulnerables que atienden en coherencia a lo planteado desde la propuesta metodológica con miras en una reflexión social en dichos sujetos.

En este orden, la presente investigación es de corte cualitativo, está adscrita a la línea de investigación de UNIMINUTO “Transformación Educativa y Cambio Social”, asimismo está fundamentada con la investigación praxeológica o investigación intervención, en donde es aplicada desde el ámbito social e intervienen tanto la producción de conocimiento, en este caso la técnica y la conceptualización de la imagen a través de la fotografía y las prácticas en función social que acuden a una transformación de la realidad y visibilización de los contextos por medio del acto fotográfico.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Finalmente, los resultados que se obtuvieron mediante las entrevistas y observación, dan cuenta de todo el proceso del estudiante frente a la reflexión y crítica social con relación a la práctica desde sus conocimientos e intereses y su sensibilización frente a sus propios contextos, adicional a esto, la propuesta de intervención refleja un trabajo interdisciplinar desde la Facultad de Comunicación frente a la edu-comunicación como apuesta de formación en los medios de comunicación y desde la Facultad de educación como propuesta en la educación artística, que además refiere a la docencia como práctica reflexiva en los contextos educativos.

Desarrollo o discusión

“Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión. Por último, el resultado más importante del empeño fotográfico es darnos la impresión de que podemos contener el mundo entero en la cabeza, como una antología de imágenes”

(Sontag, 1977).

El presente proyecto nace bajo la pregunta: ¿Cómo diseñar una propuesta metodológica para generar una reflexión social y crítica frente a los contextos a través de la fotografía, acogiendo estudiantes seleccionados por la Secretaría de Educación Distrital - SED denominados como “Estudiantes con Talentos Excepcionales” de grados noveno y décimo de diferentes colegios distritales en convenio con La Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO?

La problemática que da lugar a esta investigación se contextualiza en el proyecto de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá “Estudiantes con Talentos Excepcionales” quien en convenio con La Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO en el año 2012, adelantó un proyecto de educación transversal o curso libre en medios denominado: “Comunicación Escolar para la Innovación Pedagógica y la Creatividad”; dicho proyecto fue liderado por el Área

La Fotografía como Herramienta para la Reflexión y Crítica Social

de Comunicación Escolar de la Escuela de Medios para el Desarrollo perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO; y fue concebido como un espacio de experimentación y formación en medios, dirigido a estudiantes de los grados noveno y décimo de diferentes colegios distritales de Bogotá, convocados bajo este convenio.

Dicho proyecto se dividió en cuatro módulos o énfasis: radio, video, prensa y fotografía digital, este último, objeto de investigación del presente proyecto, en donde se evidenció durante el proceso, un interés específico en hacer uso de la fotografía como una herramienta de comunicación que diera a conocer alguna problemática, y que ésta, se saliera de las que recalcan las instituciones educativas generalmente, lo anterior suscita entonces, la necesidad de crear una propuesta metodológica que recoja de manera concreta, las actividades y objetivos a desarrollar en el énfasis de fotografía, asumiéndola como un instrumento de educación efectiva y coherente dentro de la teoría y la práctica, donde transversalmente durante y posterior al proceso, sirva para generar una reflexión social y crítica frente a los contextos sociales en los que se desenvuelven los estudiantes, partiendo tanto de sus intereses personales como colectivos.

Si bien, en anteriores proyectos del área de Comunicación Escolar se realizaban procesos de enseñanza en fotografía, se hacían de manera procedimental, y no se contaba con una propuesta metodológica que sirviera de guía para aprender dicha herramienta desde la reflexión y crítica social concertada colectivamente y partiendo de una población que presentara tales intereses.

A manera de conclusión, frente a la descripción del problema y como lo enuncia el fotógrafo Brasileiro Sebastiao Salgado en un artículo publicado en la revista del Colegio de periodistas de Barcelona en 1995: "Carta abierta de Sebastiao Salgado a los jóvenes fotógrafos que quieren comprometerse":

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

[...] La foto de la vida. La posibilidad de participar siendo tú mismo, con todo tu ser, tu cultura, tu ideología, tu manera de hacer las cosas, en definitiva, con coherencia, en un momento histórico determinado. Participar viviéndolo y contándolo. ¿No es magnífico? [...] La técnica es una variable que tú utilizas para expresar ese punto de vista y sólo es importante hasta que la dominas completamente. Cuando la técnica deja de ser una variable y se transforma en una constante, porque la has asimilado de una forma personal y te sientes a gusto con ella, entonces se convierte en el papel sobre el que tú vas a escribir. Cada uno tiene su técnica, pero eso no es lo importante, igual que tampoco lo es la elección del blanco y negro o del color. Lo verdaderamente importante es cómo tú, persona implicada en el momento histórico, vas a recibir informaciones del mundo en el que estás viviendo, las vas a ecuacionar en tu cabeza y vas a intervenir en esa realidad a través de la materialización de todo ese proceso. (Salgado, 1994)

Conclusiones

- Se diseñó la propuesta metodológica evidenciando durante y posterior al proceso, que los estudiantes denominados como “Estudiantes con Talentos Excepcionales” de los grados noveno y décimo de diferentes colegios distritales en convenio con La Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, generaron procesos reflexivos y críticos frente a determinados contextos sociales por medio de la fotografía como un instrumento mediador y potenciador de sus saberes desde un objetivo comunicacional.
- Se identifica y reflexiona sobre el proceso metodológico, didáctico y pedagógico en el área de la fotografía desde el enfoque de la praxeología, donde sus fases se vieron identificadas desde el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa, entendiéndola bajo el objetivo la “elaboración, experimentación y validación de modelos de acción” (Juliao. 2011, p. 35)
- Los resultados obtenidos permitieron analizar los factores intervinientes en la propuesta metodología y su viabilidad para

La Fotografía como Herramienta para la Reflexión y Crítica Social

implementarla en otros ámbitos educativos, pues se concluyó que ésta puede ser transferida a otras áreas del conocimiento o específicamente de las artes, y donde se tenga un interés especial en los análisis críticos y reflexivos de un contexto sociocultural.

- Consideramos que es imprescindible trabajar desde las particularidades de los estudiantes, desde sus motivaciones e intereses reales, de ahí que la fotografía se convierta en un instrumento mediador del conocimiento por ser una herramienta que como lo afirma Bourdieu y lo podemos llevar a las

nociones de hoy en día, se convirtió en una aspiración natural del ser humano.

- Cuando el rol del maestro se visibiliza desde la mediación del conocimiento se logran procesos de aprendizaje significativos, donde el estudiante no ve en el maestro un transmisor de información y sí una figura que apoyará sus iniciativas y les aportará en la construcción de su proyecto de vida.
- Es importante tener en cuenta que todos tenemos saberes que podemos compartir en un espacio determinado, co-creando desde diferentes áreas propuestas e intervenciones en pro de una sociedad, con esto se hace referencia a tener en cuenta la interinstitucionalidad e interdisciplinariedad entre entidades, que aporten como bien se dijo antes desde sus saberes y experiencias a una educación efectiva, más sensible y pensada desde la parte humana.
- El trabajo pedagógico resulta ser enriquecedor entre otros aspectos, cuando los estudiantes expresan que están generando acciones de intervención donde están replicando sus aprendizajes en otros contextos, en el caso particular de un estudiante quien generó un espacio de formación sobre la fotografía en su entorno escolar, pidiendo asesoría constante en los contenidos y técnicas didácticas que implementaría en su propuesta de aprendizaje.
- Abrir nuevos espacios de investigación en donde la fotografía intervenga como un vehículo que optimice nuevas formas

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

de aprendizaje desde la proyección social, y en donde los resultados de dicha investigación permita implementarla en otras poblaciones en diferentes condiciones sociales.

- A manera de conclusión desde la prospectiva, este proyecto permitió visibilizar otras formas de aprendizaje, otras formas de ver a los estudiantes desde lo humano y lo social, reivindica la intención sobre la elección de la docencia como proyecto de vida, en donde cada saber y experiencia que se promueve desde la práctica, por pequeño que sea, siembra en los estudiantes una inquietud, un deseo de conocimiento, una nueva perspectiva y quizás una nueva vocación.
- Cada clase implicó un desafío diferente, que va más allá de la enseñanza en la técnica, que implica pensar que la fotografía puede llegar a generar un impacto social, tanto para el que la realiza, como para el sujeto protagonista de la foto y para el observador de la misma. Pensar en futuras implementaciones implica aceptar todos los desafíos que implicó el presente proyecto, aunado a las nuevas necesidades que generen los posteriores, pensando en renovar la práctica docente, el plan metodológico y el impacto que se desee conseguir.
- Partiendo desde la evaluación de la práctica, eje expuesto en la devolución creativa y relacionándolo con el proceso de intervención pedagógica con los estudiantes, se condujeron los resultados del proceso, concretados en uno o varios productos concertados con los estudiantes, refiriéndonos explícitamente al módulo de fotografía del proyecto *Estudiantes con Talentos Excepcionales II: "Comunicación Escolar para la Innovación Pedagógica y la Creatividad"* del año 2014, donde se evidencian los siguientes formatos como resultado:

1. Un blog que recoge todos los ejercicios desarrollados durante el módulo de fotografía y que relaciona desde un ejercicio de prensa los trabajos escritos realizados por medio de la fotografía:

La Fotografía como Herramienta para la Reflexión y Crítica Social

- Éxtasis del arte y pensamiento urbano:

<http://extasisdelarte14.blogspot.com/>

2. Dos proyectos audiovisuales que recogen el trabajo fotográfico y de investigación fomentado desde la entrevista:

- De Mentas Soñadoras:

<https://www.youtube.com/watch?v=hGdSPff7P74>

- Tejiendo historias:

<https://www.youtube.com/watch?v=tI1D4HaCQbo>

3. Dos investigaciones particulares, la primera sobre la tradición oral de la tercera edad y la segunda un reportaje fotográfico sobre los habitantes de calle.

- Investigación particular sobre la tradición oral sobre recetas, curas, brebajes etc... de los abuelos: "Recetario – Trucos de la abuela" realizado por el estudiante Gilbert González (este se evidencia en el artículo del blog y en el video de "Tejiendo Historias" con su respectivo registro fotográfico.

http://extasisdelarte14.blogspot.com/p/historias-de-la-calle_20.html

- Un reportaje fotográfico de la estudiante Natalia Moya "Historias de la Calle"

http://extasisdelarte14.blogspot.com/p/historias-de-la-calle_20.html


4. Galerías fotográficas con los temas de: deportes, naturaleza, mascotas de la calle, retrato y experimental.

Notas

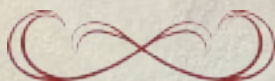

- ¹ UNIMINUTO; Corporación Universitaria Minuto de Dios; de ahora en adelante denominada UNIMINUTO ([Texto](#))
- ² SED; Secretaría de Educación Distrital; de ahora en adelante denominada SED ([Texto](#))

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles*, El Espacio del Aula Como Discurso. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Barthes, R. (1990). *La Cámara Lúcida* . Barcelona - Buenos Aires - México : Paidós Comunicación.
- Bourdieu, P. (2003). *Un Arte Medio*. Barcelona: Gustavo Gilli, SA.
- Dussel, I., & Gutiérrez , D. (2006). *Educación la Mirada: políticas y pedagogías de la imagen* . Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE.
- Opitz, H. A. (Febrero de 2007). *Didáctica Fotográfica. Revista: Experiencias y propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación. Vol. 7. Buenos Aires Argentina. Universidad de Palermo, 236-239.*
- Salgado, S. (1994). Carta abierta de Sebastiao Salgado a los jóvenes fotógrafos que quieren comprometerse. (I. Sanchis, Entrevistador)
- Sontag, S. (1977). *Sobre la fotografía* . México : Alfaguara.
- Tedesco, J. C. (2005). *La Educación Popular Hoy - Claves para todos*. Buenos Aires, Argentina : CI - Capital Intelectual.
- Zapata María, I. (1998). Silva, Armando. Álbum de Familia. La imagen de nosotros mismos. Bogotá: Norma, 1998. *Revista: Memoria y Sociedad. Vol. 3. Pontificia Universidad Javeriana, 201 - 203.*



**Oficinas do Tempo:
O Espaço do Ateliê de Cerâmica
como Potencial Criativo Ias Práticas
Educaionais.**



Alex Sandro
Elizalde Perleberg
Brasil

Biografía

Natural de Pelotas estudou Licenciatura em Artes Visuais na Universidade federal de Pelotas – UFPel. Desde o período acadêmico esteve ligado a assuntos relacionados com Arte e Cultura. Realizou algumas exposições durante a faculdade. Exerceu diversas atividades na Bibliotheca Pública Pelotense, onde foi Diretor de Acervo. Atualmente leciona na Escola Santa Izabel, na cidade de Candiota. Ao chegar na localidade começou o projeto Cerâmica de Candiota, que envolve alunos da educação básica. É também coordenador do projeto Mais Cultura nas Escolas.

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica
como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais

**Oficinas do Tempo:
o Espaço do Ateliê de Cerâmica
como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais.**

Alex Sandro Elizalde Perleberg
projetceramicadecandiota@gmail.com

Professor de Arte Educação na Escola Santa Izabel Coordenador
do projeto Cerâmica de Candiota Coordenador do projeto Mais
Cultura nas escolas
Brasil

Resumo

Descentralizar. Buscar novas alternativas de promover o desenvolvimento Humano. Pensar fora da caixa. Repensar o papel da escola na contemporaneidade. Estas são premissas que tem servido de balizador para algumas propostas educativas no município de Candiota/RS/Brasil. Escolhemos como fios condutores destas ações, a Cultura e a Arte. A Arte e a Cultura são um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois ajuda no reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, que vão além do discurso verbal. Há mais de três anos esta proposta foi encaminhada à Secretária de Educação do Município, no início sofreu resistência por parte de alguns educadores, pois colocava lado a lado alunos da zona rural com alunos da área urbana do município. Hoje atendemos alunos da pré-escola até alunos das séries finais do ensino fundamental, participam pais e professores. Para isto adotou-se o espaço do Ateliê de Cerâmica. Com o objetivo de promover a igualdade social através das práticas educativas e de capacitar alunos da rede municipal de ensino de Candiota à prática da cerâmica artesanal como forma de expressão e inclusão social, este espaço não convencional de ensino se apresenta como um desafio para o aluno. Tudo é diferente. Não existe quadro negro, nem provas. As classes não passam de bancos e bancadas. Valores como respeito pelo próximo, o cuidado dos materiais e ferramentas são trabalhados diariamente. No ateliê se aprende história,

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

química, arte e matemática ao mesmo tempo. Não existe distinção entre o fazer manual e o fazer mental. O atelier é um espaço de observação, de planejamento, de reflexão, mas principalmente - um espaço de criação.

Introdução

O texto que se apresenta, não pretende ser um texto acadêmico. Não surge dentro do ambiente acadêmico. Não nasce através de suposições e hipóteses. Este material surge de ações educativas realizadas no Município de Candiota, no extremo sul do Brasil, através do contato de alunos da educação básica do município com a argila e seus infinitos desdobramentos. Embora em alguns momentos o texto estabeleça diálogos com alguns autores que se aproximam da proposta do projeto e seja estruturado em formato acadêmico, a proposta é apresentar um projeto desenvolvido em *site specific*, que tem contribuído para a inclusão social e a construção interpessoal do conhecimento dos alunos através de atividades em um espaço não convencional de ensino.

A escolha da cerâmica, como recurso expressivo, se dá por dois motivos.

Primeiro; o município dispõe de uma grande jazida de argila que é facilmente extraída e de excelente qualidade.

Segundo; a argila é um recurso interdisciplinar por natureza. Com ela, ou através dela, o aprendiz desenvolve noções de matemática, geologia, química, física, história, arte. Somam-se a estes dois motivos o desenvolvimento das habilidades perceptivas e sensoriais dos alunos através do desafio de se relacionar em (com) um ambiente novo, diferente do espaço escolar. Este outro espaço denominamos, ateliê.

Acho importante antes de começar a discussão a qual o texto se propõe, informar como ele se dará. Escolhi incluir três pequenas

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais

notas iniciais para situar o leitor no tempo e no espaço. As notas discorrem sobre o que é o projeto, como se estrutura a cidade e de que forma é utilizada a matéria-prima, no caso a argila. A outra parte do texto propõe um encontro com alguns autores e o modo de fazer do projeto para traçar alguns pontos de fuga para o que convencionamos chamar de educação formal de ensino.

Nota sobre o projeto

Três anos se passaram desde o surgimento do projeto. Os primeiros encontros aconteceram de maneira tímida num espaço por se construir. Na época não se tinha as melhores condições para o trabalho. Mesmo assim, um grupo de aproximadamente 15 pessoas começou as atividades ([imagem 01](#)). Os encontros eram realizados duas vezes por semana à noite. Pouco tempo mais tarde o projeto recebeu aporte financeiro através do programa de apoio a projetos culturais da CRM – Companhia Riograndense de Mineração. O que possibilitou a aquisição de mobiliário e ferramentas adequadas para a prática. Em 2013 o projeto foi incorporado às propostas educacionais da SMED – Secretaria Municipal de Educação de Candiota. O número de alunos triplicou no mesmo ano e não parou mais de crescer. Hoje atendemos mais de 100 alunos. Da pré-escola as séries finais do ensino fundamental, com turmas mistas com alunos do campo e da cidade.

Nota sobre a cidade

O município de Candiota, que hoje se encontra em pleno crescimento na Metade Sul do Estado, está localizado na região da Campanha e situado há 390 km de Porto Alegre, a capital do Rio Grande do Sul. Com uma área geográfica de mais de 900 km² a população é composta por cerca de 10 mil habitantes, sendo que este número deve crescer consideravelmente nos próximos anos, em função dos empreendimentos que a cidade está recebendo. Candiota faz limites com as cidades de Bagé, Hulha Negra, Pinheiro Machado e Pedras Altas. Economicamente o município tem como base a extração de carvão e geração de energia, através

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

das empresas CRM e CGTEE respectivamente. Entretanto há outras potencialidades, além das carboníferas. O município que mais gera empregos na região e que é o Polo de Desenvolvimento da Metade Sul do Estado, também está tornando-se referencia vitivinícola, ao lado de investimentos na bacia leiteira e Cerâmica.

Nota sobre a argila

A argila localizada na mina do município de Candiota – RS origina-se da deposição de siltes em pântanos antigos onde se desenvolveram as camadas de carvão com as quais ela está intercalada ([imagem 02](#)). Essa reserva de argila possui 1,50 a 1,80m de espessura na camada superior e 0.50 a 0.80m na camada inferior, num volume que varia de 117.500.000 a 39.000.000m³, respectivamente. A argila encontrada na mina apresenta variedades de cor – vermelhas, cinzas e amarelas – tem composição mineral como ferro, cobalto, cobre e outros. A argila é uma matéria plástica, úmida e de fácil manejo que permite a expressão tridimensional, possibilitando trabalharmos sem a preocupação de técnicas quaisquer como noções de perspectivas, luminosidade, refinamentos. Permite a manipulação como brincadeira, puxar, rasgar, furar, torcer, imprimir texturas e produzir outras formas.

Ateliê de Cerâmica - construção de um eixo alternativo para as práticas de ensino em Candiota/RS.

Poderia nesta parte do texto dialogar com muitos autores. Autores que criticam as relações de hierarquia dentro da escola, que reafirmam em seus livros e palestras que a escola embrutece o ser Humano. De Paulo Freire com suas pedagogias, Mil Platôs de Deleuze e Gatarri, Jorge Larrosa com sua Pedagogia Profana, a arte-educadora Ana Mae Barbosa e sua extensa produção sobre arte e educação a Giorgio Agamben que notavelmente resgata a importância da imaginação em *Infância e história*. Tantos educadores que escrevem e possuem práticas semelhantes. Talvez centenas de autores. Mas escolhi autores que tem me acompanhado nesses

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais

últimos dias e que, também, reforçam minhas inquietações sobre a escola como local sacralizado da ordem, da regra, de *depósito* de saberes.

A escola - salve algumas exceções ou propostas isoladas - sempre esteve centrada na assimilação dos conteúdos pelos alunos através da transmissão de informações dominantes preestabelecidas, priorizando horários e prazos, avaliações, datas comemorativas, atividades que se encerram nelas mesmas. Muitas vezes tornando-se um local pouco atrativo para os alunos. O português José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, em palestra proferida em 2012 em Aveiro Portugal¹ referiu-se a escola como:

...aonde esta o espaço da criatividade? Onde esta o espaço da aprendizagem? De modo que eu compreendi que todas as teorias que ainda hoje são usadas para recuperar a escola e fazer a revolução na educação não passam de fósseis. A escola transformou-se em um grande parque jurássico, onde o "burotrossauro" dirige a escola. Porque nas escolas não existe pedagogia. Existe burocracia.

Neste sentido o educador e psicólogo João Francisco Duarte Junior (2000) afirma: "... nosso modelo educacional voltou-se à inculcação de determinados valores desenvolvimentistas e modernizantes, sem considerar as origens socioeconômicas e o universo existencial dos educandos" (p. 130).

Este modelo que Duarte Junior se refere, foi trazido por especialistas norte-americanos, em 1966, quando foi firmado o acordo entre o MEC e a USAID - United states Agency for Internacional Development (Gadoti,1978). Existia na época uma vontade de aperfeiçoamento do sistema econômico e industrial brasileiro para suprir as necessidades de criação e instalação de modernas e poderosas indústrias multinacionais. O modelo adotado acabou fazendo com que as pessoas vindas de diferentes classes sociais

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

vissem sua realidade a partir da ótica dominante, desprezando seus valores e aspirando aqueles que lhe são distantes e inacessíveis. As diferenças individuais e sociais foram niveladas através dos sentidos considerados objetivos e universais.

Como educadores, movemo-nos constantemente nesta tensão entre a produção e a imposição de uma verdade única e o surgimento de múltiplas verdades. Nas escolas, às vezes, oferecemos como realidade as interpretações dominantes.

Nós mesmos falamos em nome da verdade ou em nome da realidade e enunciamos imperativos como “a verdade é a verdade” ou “ a realidade é a realidade” são demasiado em nossas bocas. (Larrosa, 1999, p.163)

De alguma maneira esta sistematização ainda esta presente nas escolas nos dias atuais. Se compararmos imagens de salas de aula do século XIX com imagens de salas de aula atuais, percebemos que a maneira como se constitui ou se organiza a escola ainda são as mesmas. O professor com seu saber dominante, um espaço divisor vazio entre o que detém o conhecimento e os que estão para aprender, os alunos que se enfileiram atrás de classes a espera das matérias para copiar nos cadernos.

A escola e seus gestores deveriam repensar e inventar urgentemente novos modos de colocar alunos em contato com o mundo, para provocar movimentos de apropriação, desvendamento e criação. Permitir ao aluno a capacidade de escolha ou pelo menos o conhecimento dessas possibilidades. Para que realizem seus próprios recortes por interesse, afeto ou necessidade, no seu desejo de descobrir e inventar o mundo. O ateliê de Cerâmica de Candiota é um espaço que desorganiza essa hierarquia escolar. Se apresenta de uma maneira diferente ([ver imagem 03 e 04](#)), não se parece em nada com uma sala de aula. Mas é com toda certeza um local de possibilidades. Onde

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais

partimos das desigualdades, das dúvidas, de coisas que são de interesse coletivo e pessoal. Gostaria de fazer aqui uma pequena descrição do espaço e de como percebo a relação dos alunos que chegam pela primeira vez no ateliê:

“Uma grande sala. Um galpão. Com bancadas altas, banquetas altas.

Tudo acontece ao redor. As estantes, o forno, os materiais, as peneiras, as ferramentas. As peças inacabadas. Os trabalhos das turmas anteriores. Cartazes. Imagens. Neste espaço busco outra pedagogia, uma pedagogia experimental - que produza o seu próprio método. Este processo parte de ensaios e erros, às vezes orientados por perguntas – genuínas curiosidades de manipulação – que vão traduzindo conhecimentos e apontando caminhos. Quando chegam os alunos pela primeira vez, eles não sabem nem subir nas banquetas. Não sabem onde colocam seus materiais. Olhos para todos os lados, na tentativa de encontrar, talvez, objetos familiares. Alguns brincam de direção com o torno de mesa, outros se atentam a examinar as estantes povoadas com peças, vasos, vasilhas, esculturas, placas... após as conversas introdutórias e orientações gerais que incluem: a liberdade de sair da sala à hora que quiser, escutar música, usar o celular, ser responsável pela limpeza das ferramentas e da sala, contribuir na organização, na distribuição do lanche, bem como, cuidar do seu próprio lixo. Após essas orientações que nortearão todos os próximos encontros, acontece um momento mágico. O momento do sorriso, da gargalhada, que acontece de maneira espontânea, quando os alunos misturam a argila em pó com água ([imagem 05](#)). Não sei explicar porque isso sempre acontece, independente da idade. Depois desse momento magico acontece um mergulho. Queda livre. É impressionante como os alunos ficam imersos em algum universo que até eu desconheço. São momentos de concentração, de criação, de viver aquela experiência, de cuidado, de sensibilidade. E a cada dia é nos colocado novas experiências, novas maneiras de resolver o que se apresenta.”

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Quando descrevo minhas impressões sinto que estou partilhando com vocês leitores, a minha experiência. Experiências que nascem de maneira despreziosa e tomam proporções que muitas vezes nem eu imagino. O texto me auxilia a perceber. A “tomar” conhecimento acerca daquilo que desenvolvo.

Existem inúmeros projetos sociais e educacionais que trabalham com argila ou com outras linguagens artísticas. Este projeto é mais uma ação que ultrapassa o espaço escolar, a fim de criar novas experiências e maneiras de ver o mundo.

Um fio condutor – Cerâmica.

A cerâmica é uma atividade com múltiplas conexões; relaciona-se com a forma e a cor, a textura e o esmalte, o fogo e as técnicas de fornar, a geologia e as extrações de argila e é essencialmente pura química e matemática para o aluno. Relaciona-se também com a mineralogia e a cristalografia, a arqueologia e as ciências antropológicas, a religião e a medicina, têm conexões diretas com a psicologia da arte e a terapia psicológica, com a história da arte seja como escultura ou como modelagem, e ainda com a indústria e o artesanato; enfim não há como a cerâmica não ser abordada como uma atividade que congrega e que se relaciona com quase todos os ramos e aspectos da cultura humana.

Em muitas práticas educativas a argila é utilizada como recurso material para se chegar a um resultado. Nas feiras de ciências, por exemplo, é utilizada para confeccionar vulcões, na geografia para representar terrenos e tipos de solo, até pouco tempo atrás era utilizada para a confecção de cinzeiros nos dias dos pais e assim por diante. Alguns professores descartam este recurso, pois ele gera muitos inconvenientes nas escolas. Um deles é a preparação do espaço, uma vez que a argila suja muito as salas de aula que não são adequadas para a prática. No projeto Cerâmica de Candiota a argila assume outra função. Ela tornasse um facilitador para a

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais

compreensão e a busca da subjetividade. A argila e o aluno unem-se num só, num momento de transformação exterior e interior.

Escolha de um método

Não existe um modelo metodológico pronto para o projeto. Este caminho se faz ao caminhar. Não foram criadas medidas de avaliação e nenhum roteiro a ser seguido. Este projeto busca favorecer uma consciência de si. Através de atividades práticas reflexivas com o uso da argila.

Poderia descrever os diversos matizes de comportamento que o trabalho com a argila provoca, mas não pretendo fazer nenhum tipo de generalização, e sim tentar localizar alguns pontos interessantes nas diversas atitudes que pude presenciar.

Foram realizados registros fotográficos e observações durante as aulas para documentar as experiências estéticas vividas com a argila. Ao longo da observação, milhares de situações interessantes ocorreram, desde o fascínio com a produção pessoal ou até a própria subestimação em relação ao trabalho e sua sucessiva superação ([imagem 06](#)). Vi desde o desapego e generosidade, com relação à própria produção até a possessividade extrema no relacionamento com as obras, chegando, neste último caso, ao fato extremo de, ao menor desencontro com o trabalho no sentido da sua localização espacial na sala, supor-se a possibilidade de haver sido roubado, revelando neste momento um grande sentimento de perda. Portanto, o universo das relações simbólicas dos indivíduos com suas obras observadas são muito variados.

Considerações Finais

Em geral, as escolas tendem a considerar as atividades realizadas com a imaginação como tarefas de “tempo perdido”. Em busca desse “tempo perdido” é que conseguimos ganhar outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos do saber, da descoberta e da invenção. Os condicionamentos, a autocrítica, as

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

convenções sociais, a necessidade de aprovação são aprisionamentos que pode se tornar em adoecimento. Por isso, trabalhar com a subjetividade tem sido uma necessidade, um caminho. Isso produz no aluno uma descoberta de conteúdos reprimidos que muitas vezes estão guardados no seu inconsciente, necessitando ser expressos.

Assim, ao tentarmos resgatar através de diversos movimentos, sejam eles os movimentos do corpo, das mãos amassando o barro ou através do movimento social de luta por uma sociedade mais justa, mais plena, mais criativa, estamos tentando resgatar a nós mesmos e a humanidade, utilizando- nos da ferramenta básica do ser humano para formar e transformar, que seria o nosso próprio corpo. Corpo este que, como unidade simbólica, funde através da sua ação no espaço, significante e significado, possibilitando um recriar e um renovar contínuo das relações simbólicas, das relações afetivas e das relações sociais.

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica
como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais

Notas

1. Palestra exibida em Aveiro/ Portugal no formato TEDx. (R) evolução na Educação. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mxCPK0mRqC8> ([Texto](#))

Referências

Larrosa, Jorge, (1999), *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*, Belo Horizonte, Brasil, Autêntica.

Gadotti, Moacir, (1978), *Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma pedagogia do conflito)*. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Brasil, Cortez & Moraes/CEDES, 1978.

Duarte Júnior, João Francisco, (2000), *Fundamentos estéticos da educação*, Campinas, SP, Brasil, Editora Papirus.

Pacheco, J. [nome do usuário]. (2012, mês, dia). Mitos, utopias e moscas. (R)evolução na Educação. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mxCPK0mRqC8>

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica
como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais
Anexos



[Texto](#)

Anexo 1

Perleberg, A. (2012). Primeira Turma do projeto. Candiota/RS

Anexos



[Texto](#)

Anexo 2

Perleberg, A. (2012). Jazida de argila e carvão mineral. Candiota/RS

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica
como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais
Anexos



Ver imagen 4 página 872

Anexo 3

Perleberg, A. (2015). Interior do Ateliê de cerâmica. Candiota/RS

Anexos



[Texto](#)

Anexo 4

Perleberg, A. (2014). Atividades durante as aulas. Candiota/RS.

Oficinas do Tempo: o Espaço do Ateliê de Cerâmica
como Potencial Criativo nas Práticas Educacionais
Anexos



[Texto](#)

Anexo 5

Perleberg, A. (2015). Alunos preparando argila. Candiota/RS



[Texto](#)

Anexo 6

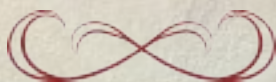
Perleberg, A. (2015). Aluno construindo uma vasilha. Candiota/RS



[Contenido](#)



Productos Editoriales Híbridos



Alfonso
López Vega
Colombia

Productos Editoriales Híbridos

Alfonso López Vega

lopezalfonso11@yahoo.com

Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Resumen

Se identifica el género editorial híbrido como constituido por los productos que implican discurso verbal escrito y representaciones gráficas y se realiza una aproximación a algunos subgéneros que lo constituyen. Se aporta algunos ejemplos de obras existentes en el campo editorial que constituyen los subgrupos identificados y su análisis.

Palabras claves

Género editorial híbrido, discurso escrito, representaciones gráficas

Introducción

La importancia de la calidad en la educación como fuente de desarrollo social es reconocida por distintas organizaciones, algunas de las cuales han financiado investigaciones acerca de los factores que la determinan y cómo operar sobre ellos.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) refleja el interés por propiciar el desarrollo educativo iberoamericano a través de apoyos de diversa índole; entre estos, los estudios sobre las problemáticas educativas de la región y los países que la integran.

La OEI (2010, p. 56) pone de relieve la inequidad de los sistemas educativos de Iberoamérica por la división socioeconómica imperante que origina educación diferenciada para los ricos y para los pobres. Reconoce, también, que el estatus socioeconómico y cultural de las familias incide en los procesos de aprendizaje, generando

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

desigualdades, y que los recursos didácticos de los establecimientos educativos son elementos que favorecen la inequidad.

La educación colombiana, como actividad de un Estado participante en la OEI, ha sido objeto de análisis que conllevan recomendaciones y los gobiernos se han comprometido a atenderlas, en procura de mejorar la calidad educativa.

Una preocupación de la OEI es contribuir a aportar soluciones a los problemas de deserción y repitencia; en esta dirección, ha realizado esfuerzos para identificar los factores que las determinan; esta organización, en la p. 103 de la referencia, reconoce que las falencias en la dotación de textos e insumos didácticos se encuentran entre los factores intraescolares condicionantes de esos problemas.

En Colombia, la preocupación por la dotación de recursos didácticos ha sido una constante de las políticas educativas.

Entre los recursos didácticos más utilizados en todos los grados de escolaridad están los libros. Su lectura posibilita adquirir conocimiento sobre los temas que ellos tratan, al tiempo que su uso puede servir para el desarrollo de actividades que favorezcan el pensamiento académico y la formación en los distintos campos, entre ellos, la educación artística. Por ello, es necesario prestar atención a los recursos para la lectura e identificar sus características y tipologías, para que este conocimiento esté a disposición de los encargados de participar en la adquisición de libros para atender las necesidades de comunidades específicas y para que, a partir del reconocimiento de esas necesidades y el conocimiento de los libros posibles de adquirir, realicen selecciones que redunden en el posicionamiento de la lectura como actividad deseada.

La OEI, p. 114, pone de presente la importancia de la lectura en el aprendizaje escolar y se refiere a sus múltiples campos de impacto, entre ellos, el emocional, el relacional y el axiológico. También,

resalta la pertinencia de la creación de comunidades de aprendizaje y de lectura, en las que participen los padres, los profesores y los estudiantes e indica que, en esta vía, entre sus objetivos específicos ha propuesto un tiempo semanal de lectura en la educación básica y el incremento de escuelas con bibliotecas.

Desarrollo

1.1 Los libros que son objetos culturales híbridos

Aunque hay libros que recurren únicamente al discurso verbal, el interés en este documento es por los libros que implican, también, la expresión gráfica. Caracterizamos este tipo de libros bajo la denominación de productos editoriales híbridos.

En todos los ámbitos de la actividad se pueden reconocer productos híbridos. En lo que respecta al campo editorial, interesa lo enunciado acerca de los géneros editoriales por Mélanges de la Casa de Velásquez: “Es posible que (...) el mundo de la imprenta, denominada hoy industria editorial, intuyera la rentabilidad de mezclar poesía e imagen, o escritura y grabado, para ofrecer un producto híbrido, más atractivo a los lectores.”

Los productos editoriales híbridos constituyen el género editorial híbrido; son numerosos y entre ellos es posible identificar subgrupos, aplicando al análisis la identificación de características, según criterios teóricos que pueden validarse en la práctica del análisis o que se precisa hacer a un lado para aceptar otros que surgen en dicho proceso.

Uno de los criterios que ha prevalecido, por ejemplo, cuando se caracterizan los libros álbum, es la relación que en ellos se establece entre enunciados verbales e ilustraciones.

No obstante, muchas veces, los límites entre algunos subgrupos del género editorial híbrido son discutibles, porque la lectura de los libros supone propuestas desde el libro, articuladas a las

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

concepciones que despliegan los lectores sobre su actividad y a sus desarrollos intelectuales.

Puesta de presente la idea de que hay límites borrosos entre algunos subgéneros del género editorial híbrido, a continuación, nos ocupamos de reflexionar acerca de cómo la realidad de los libros híbridos se demarca desde la identificación de las estructuras subyacentes; nuestro interés es por los libros impresos en papel.

En el aparte siguiente, se caracterizan y ejemplifican tres subgéneros del género editorial híbrido, aplicando el criterio de la conformación semántica dada por los enunciados verbales y gráficos sobre los que está creada su estructura, según sean: 1) de narración gráfica y escrita; 2) de descripción gráfica y escrita; 3) de totalidades narrativas escritas ilustradas.

2. Subgéneros del género editorial híbrido

Se enuncian como subgéneros del género editorial híbrido los tipos de libros cuyas construcciones semánticas se logran a través de: 1) narraciones gráficas y escritas; 2) descripciones gráficas y escritas; 3) explicaciones científicas de estilos discursivos científico y cotidiano; 4) ilustraciones o imágenes interrelacionadas; 5) ilustraciones o imágenes articuladas al título; 6) narraciones escritas ilustradas. A continuación, se caracteriza cada uno de ellos y se ofrece el nombre de textos que sirven de ejemplos.

2.1. Subgénero de narración gráfica y escrita

Está conformado por los productos editoriales contruidos sobre dos tipos diferentes de armazones: 1) micrototalidades; 2) totalidad.

2.1.1 Tipo textual estructurado en micrototalidades. En estas narraciones, la posibilidad de eliminación o adición de microestructuras que constituyen una unidad de sentido en sí mismas.

Se caracterizan por constituir obras abiertas que pueden adquirir nuevos formatos y, también, ser resultados de formatos distintos, concebidos en ámbitos y estructuras nuevas, siempre y cuando los componentes de las secuencias conserven su carácter de micrototalidad.

Ubicamos aquí los ensayos gráficos y los libros de crítica social gráfica.

- **Los ensayos gráficos.** Son producciones editoriales que unen palabra e ilustración sin pretensión literaria pero con intención artística en el campo de las plásticas. *Fidel y el Moncada vistos por Canet* es un texto de este tipo.
- **Los libros de crítica social gráfica.** Denominamos así aquellos libros cuya finalidad es, principalmente, presentar, desde una perspectiva crítica, situaciones sociales y personales; tal el caso de *¡Yo no fui!* de Quino.

2.1.2 Tipo textual estructurado como totalidad. Los libros que integran este tipo se caracterizan porque sus componentes son requeridos y no se necesita adicionar ninguno otro. Se incluyen en este tipo de textos las novelas gráficas, las biografías gráficas, los relatos sobre asuntos cotidianos y los relatos que evocan sucesos históricos.

- **Las novelas gráficas.** Algunas obras catalogadas como tales son creadas a partir de novelas escritas; tal el caso de *20.000 leguas de viaje submarino*, de Julio Verne, adaptada por Carl Bowen; no se observa la pretensión de ofrecer una nueva creación sino la de presentar una adaptación de una novela reconocida.
- **Las biografías gráficas.** Son textos que se caracterizan por dar cuenta de los datos de la vida de una persona mediante el uso de viñetas. Hay relatos de este tipo que conllevan información que abarca desde antes del nacimiento (periodo de gestación) hasta el deceso; generalmente, dan cuenta de los momentos de la vida del personaje asociados a su reconocimiento social. Una biografía gráfica es *José Martí, ése soy yo*.
- **Los relatos sobre asuntos cotidianos.** Son libros que dan cuenta

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

de los temas más diversos; algunos tienen un fuerte matiz ficcional que, generalmente, se logra al otorgar la voz narrativa a niños o a niñas. Ello ocurre, por ejemplo, en los tres productos editoriales que se reportan a continuación: *Eloísa y los bichos*, *Mi mascota* y *El globo*.

- **Los relatos que evocan sucesos históricos.** Se trata de obras que se crean a partir del conocimiento histórico; resaltan momentos decisivos en la vida de los pueblos o presentan aspectos biográficos de una personalidad histórica relacionados directamente con su participación en una gesta específica. Tres de estos relatos de este tipo son: *Camino de mi casa*, *El ángel del abuelo* y *A Policarpa Salavarrieta*.

2.2 Subgénero de descripción gráfica y escrita

Los libros que constituyen este subgénero recurren, fundamentalmente, a enunciados verbales descriptivos; las ilustraciones constituyen un componente indispensable y se encuentran para dar constancia gráfica de lo que se enuncia con las palabras.

Todos estos libros se encuentran estructurados en micrototalidades; es decir, podrían quitarse algunas o podrían agregarse otras, pero, a pesar de ello, el texto se sostiene como entidad de sentido. En este subgénero proponemos reconocer tipos textuales de base fotográfica y tipos textuales de base ilustración; a ellos nos referimos enseguida.

2.2.1. Tipos textuales de base fotográfica. Son descripciones gráficas y escritas que se caracterizan porque su componente gráfico está conformado por fotografías; entre ellos están los álbumes fotográficos editados y los catálogos de exposiciones.

- **Los álbumes fotográficos editados.** Son libros que ofrecen fotografías y palabras que las explican o amplían; tal el caso del *Álbum fotográfico de Federico García Lorca*, cuya selección de

fotografías y de textos verbales fue realizada por Gonzalo Armero y Manuel Fernández-Montesinos, respectivamente.

- **Los catálogos de exposiciones.** Son obras editoriales que surgen para orientar al público de exposiciones organizadas por museos de arte; tal el caso de *Frida Kahlo*.
- **Tipo textual de base ilustraciones.** Son descripciones gráficas y escritas que se caracterizan porque sus elementos gráficos son ilustraciones; entre ellos se encuentran los libros de explicaciones científicas de estilos discursivo científico y cotidiano, los libros de ilustraciones o de imágenes interrelacionadas y los libros de ilustraciones o de imágenes articuladas al título; a continuación se hace referencia a cada uno ellos.
- **Las explicaciones científicas de estilos discursivos científico y cotidiano.** Son libros que se caracterizan por propiciar la construcción de sentidos a través de estilos discursivos científico y cotidiano. Son ejemplos de este tipo de productos editoriales *Agujeros de la nariz* y *Costras*,
- **Los libros de ilustraciones o de imágenes interrelacionadas.** Se denomina así los textos que sólo llevan los datos necesarios para poder circular (título, nombres de los autores o editores y copyright). Sus especificidades son diversas; algunos son libros versátiles¹, como *Atrás de la raya, otros son invariables, tal el caso de Espejo*.
- **Los libros de ilustraciones o de imágenes articuladas al título.** Son los productos editoriales híbridos que se centran en la búsqueda de la expresión unidireccional en la palabra e indirecta a través de las ilustraciones. Unidireccional en tanto cada imagen o ilustración se relaciona solo con el título, no con las otras que conforman la obra; indirecta porque procura una relación metafórica entre cada imagen y el título. Un ejemplo de este tipo de libros es *¿Qué cabe en un libro?*

2.3 Subgenero narraciones escritas ilustradas

Los libros que lo conforman se construyen con expresiones

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

verbales e ilustraciones, pero las expresiones verbales sustentan, por sí solas, el sentido del texto.

En ellos, la obra escrita puede ser comprendida por sí misma; las ilustraciones sirven al mayor disfrute del texto, pero las ilustraciones no son necesarias para sostener el sentido del texto verbal, ni ellas por sí solas sustentan un relato; así ocurre, por ejemplo con *Búho en casa* y *El Burrito y la Tuna*, que se presentan a continuación.

Conclusiones

Son múltiples los productos editoriales híbridos y ellos, por sus características de implicar necesariamente representaciones gráficas.

En lo que respecta al desarrollo del contenido de los libros analizados que conforman los distintos subgéneros, se tiene que:

- En el subgénero editorial híbrido de narración gráfica y escrita, algunos de los libros se encuentran estructurados en secuencias; otros revelan una estructura de totalidad.
- Entre los estructurados en secuencias, están los ensayos gráficos y los libros de humor gráfico. Entre los estructurados como totalidad, están las novelas gráficas, las biografías gráficas, los relatos sobre asuntos cotidianos y los relatos que evocan sucesos históricos.
- Los libros que constituyen el subgénero editorial híbrido de descripción gráfica y escrita se encuentran estructurados en secuencias. Hacen parte de este subgénero los álbumes fotográficos editados, los catálogos de exposiciones, los libros de explicaciones científicas de estilo discursivo científico y cotidiano y los libros de ilustraciones o de imágenes.
- El subgénero editorial híbrido de narraciones escritas ilustradas se caracteriza porque el discurso verbal escrito no requiere ilustraciones para ser comprendido; allí, las ilustraciones están para hacer amena la lectura del texto.

Notas

1. Versátil es un término que tiene varias definiciones. Para los efectos de este texto, se retoman dos de esos significados: “2. Adaptable a muchas cosas o que tiene varias aplicaciones: un mueble versátil. 3. zool. [Dedos de las aves] que pueden volverse hacia atrás o hacia delante.”, extraídos el 15 de abril de 2014 desde <http://www.wordreference.com/definicion/vers%C3%A1til> ([texto](#))

Bibliografía

- Acevedo, M. (coord.). Barajas, R. I. -El Fisgón- (dibujante). (1987). *Atrás de la raya*. México, D. F. Secretaría de Educación pública. Dirección General de Publicaciones y Medios.
- Aray, E. y Blanco, F. (2005). *José Martí, ése soy yo*. La Habana, Gente Nueva
- Bauer, J. (2011). El ángel del abuelo. Traducción de L. Rodríguez López. Salamanca,
- Borja Alarcón, I.; López Vega, A. y Suárez, L. (2013). *A Policarpa Salavarrieta*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Brenman, I. y Vilela F. (2010). *¿Qué cabe en un libro?* Traducción de Benigno León Felipe y Ernesto Rodríguez Abad. Santa Cruz de Tenerife (España), Domingo Pun Ediciones
- Buitrago, J. y Yockteng, R. (2009). *Eloísa y los bichos*. Bogotá, Babel.
- Díaz, H. F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum. Un género en construcción*. Bogotá, Norma.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*, Bilbao, Astiberri Ediciones.
- OECD Programme for International Student Assessment Resultados PISA 2012. Extraído el 3 de diciembre de 2013 desde <http://www.oecd.org/pisa/aboutrpisa/pisaenpaol.htm>
- Isol (2010). *El globo*. México, Fondo de Cultura Económica.

Krishnaratne, S.; White, H. & Carpenter, E. (2013). *Quality education for all children? What Works in education in developing countries*. Working Paper 20. New Delhi, India. International Initiative for Impact Evaluation.

Lee, S. (2003). *Espejo*. Verona, Bárbara Fiori Editora

Lobel, A. (2012). *Búho en casa*. 1975. 8ª ed. Traducción de Carmen Diana Dearden y Brenda Bellurin. Barcelona, Ekaré

Nodelman, P. (2010). "Las narrativas de los libros álbum y el proyecto de la literatura infantil", en Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M. C. (eds.). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro álbum*. Barcelona, Banco del Libro-Gretel.

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (documento final). CEPAL OEI SEIGIB. Extraído el 15 de enero desde [www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/...](http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* Extraído el 13 de diciembre de 2013 desde <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaenспаol.htm>

Pax Ipuana, R. (recop.), Kurusa (adap.) y Areco, A. (ilust.) (2007). *El Burro y la Tuna. Cuento Guajiro*. Ekaré

Quino (2006). *¡Yo no fui!* Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Reyes, Y. y Yockteng, R. (2012). *Mi mascota*. Bogotá, Babel.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Sánchez Oliva, I. (2003). Nota a la edición. *Fidel y el Moncada vistos por Canet*. pp. 3-4. La Habana, Letras Cubanas.

Sardi, V. (s. f.). Estéticas para la infancia. El libro álbum como género de ruptura. *Boletín de Arte Año 13 No. 13*. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Extraído el 5 de mayo de 2014 desde http://www.fba.unlp.edu.ar/boa/PDF/BO_ASardi.pdf

Sardi, V. y Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires, La Bohemia.

Tortosa, A. y León, E. (2011). *Camino de mi casa*. Barcelona, Thule Ediciones.

Vercellil, A. y Thomas, H. (2008). *Repensando los bienes comunes: análisis socio-técnico sobre la construcción y regulación de los bienes comunes*. Scientiae Studia, vol 6, No. 3. July/Sept. Extraído el 4 de marzo de 2014 desde <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662008000300010>

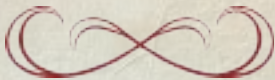
Verne, J. (2009). *20.000 leguas de viaje submarino*. Adaptado por Carl Bwer, ilustrado por José Alfonso Ocampo Ruiz, color por Benny Fuentes / Protobunker Studio. Traducción de María Carolina Berduque y Juan Cruz de Sábato. Uruguay, Latinbooks International, S. A.

Yagy, G. (2008). *Agujeros de la nariz*. Traducción de Kiyoko Masaoka y Herrín Hidalgo. Valencia (España), Media Vaca.

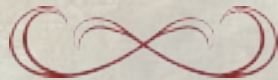
Yagy, G. (2010). *Costras*. Traducción de Kiyoko Masaoka y Herrín Hidalgo. Valencia (España), Media Vaca.



**Arte e Imagen
en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX
y su Influencia
en la Comunicación de Masas**



Marley
Cruz Fajardo
Colombia



Estefanía
Torres Ruge
Colombia

Biografía

Marley Cruz Fajardo. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sus temas de estudio son la historia del arte, la teoría política y la historiografía de la violencia en Colombia. Actualmente realiza una investigación sobre el Arte y el Holocausto Judío perpetrado por los nazis, desde la perspectiva del cine, la literatura, la música y las artes plásticas. Investigadora en el Grupo Literatura Educación y Comunicación, y Grupo de Investigaciones en música, artes plásticas y visuales, danzarias y literarias adscritos a la Universidad Distrital, asimismo, es becaria posgradual de la misma institución.

Estefanía Torre Ruge. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Interesada por relación entre educación, arte y su implementación en un currículo para la educación básica y media. Integrante del grupo Teatro Tierra, ganadores de la beca de creación del ministerio de cultura del gobierno Nacional para el montaje de: Los cinco entierros de Pessoa, obra del director Juan Carlos Moyano.

Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX y su
Influencia en la Comunicación de Masas
**Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX
y su Influencia en la Comunicación de Masas**

Marley Cruz Fajardo

marley_cruzf@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Investigadora Grupo Literatura Educación y Comunicación; y
Grupo de Investigaciones en música, artes plásticas y visuales,
danzarias y literarias.

Estefanía Torres Ruge

estefatoru@gmail.com

Grupo Teatro Tierra. Gestora, Técnico, Actriz.
Colombia

Resumen

En el presente trabajo se presenta una disertación teórica sobre el tratamiento de la imagen en los totalitarismos del siglo XX. Este texto se pregunta sobre la ideología de los sistemas totalitarios, el papel que tiene la imagen en la formación de los imaginarios colectivos, en cómo la imagen se convierte en una herramienta de la propaganda para la manipulación de las masas, y por último se presenta una reflexión sobre la comunicación de masa y la actualidad como herencia del totalitarismo. Esto se hace a la luz de autores como Hannah Arendt, Walter Benjamin y Jesús Martín Barbero, entre otros.

Palabras clave: Imagen, sistemas totalitarios, propaganda, terror, comunicación de masas.

Introducción

El arte ha tenido su papel dependiendo del momento histórico por el que se transite, obedeciendo a las necesidades culturales de la época. El siglo XX estuvo unido al sonido de la guerra, dos guerras mundiales, diversas guerras civiles, marcaron el hito como uno de los periodos más violentos en la historia de la Humanidad. Una de las consecuencias del hundimiento de los valores democráticos liberales

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

después de la primera guerra mundial y de la crisis económica de 1929 da origen a uno de los fenómenos más problemáticos que se hayan visto: los nacionalismos y con ellos los gobiernos totalitarios en Alemania, Rusia, Italia y España.

El arte tuvo un papel muy importante en el proceso de formación de estos gobiernos, sea para fabricar una mitologización ideológica o para formar modelos de pensamiento por medio de la propaganda, o en sentido opuesto, para criticar los atropellos de estos entes gubernamentales contra la sociedad civil. De esta manera, el presente texto pretende hacer una aproximación histórica de cómo el arte se convierte en un instrumento de comunicación de masas que hace eco de pensares y sentires de una ideología, y como dichas prácticas han sido legadas a nuestro siglo.

Ideología de los sistemas totalitarios

El siglo XX es un periodo de profundas contradicciones, por un lado la trayectoria individual de los seres humanos, los avances en la medicina, la tecnología, la concepción de nuevas técnicas en el arte, y por otro lado es el siglo de las matanzas y las guerras. Es probablemente el siglo más violento de la historia de la humanidad, y retomando las palabras de Yehudi Menuhin, *“el siglo XX pudo despertar las mayores esperanzas que haya concebido nunca la humanidad y también pudo destruir todas las ilusiones e ideales”* (Hobsbawn, 1995, pág. 10). De esta manera vemos como durante esos últimos 100 años de historia, la humanidad se ha visto envuelta en los ríos de sangre de dos guerras mundiales y en la exaltación suprema del arte y la tecnología. Estas oleadas de violencia en su mayoría vienen precedidas de regímenes totalitarios y de su aparato político.

La violencia para Hannah Arendt, (2014), tiene una definición de carácter instrumental, a diferencia de otros pensadores como Clausewitz (1988), para quien la violencia es la continuación de la política por otros medios, o de Engels (1988), para quien la violencia

Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX y su Influencia en la Comunicación de Masas

es el acelerador del desarrollo económico, la autora plantea que la violencia hace parte de los instrumentos del poder, instrumentos de coacción bélicos. La violencia son los medios por los cuales el hombre domina al hombre, pero no significa poder. Para ella el poder hace parte de la opinión del pueblo, es la capacidad de los humanos para actuar de manera concertada, y de esta manera no está circunscrito a una persona o entidad, sino que está dado por la unión de un grupo. La autoridad por su parte no necesita coacción, es un reconocimiento indiscutible que se exige a la persona o entidad. De esta manera el poder sólo puede estar en manos de alguien que tenga el reconocimiento de quienes estén dispuestos a usar los medios de violencia que tengan alguna utilidad.

Esto significa que ser dueño de los instrumentos que promueven la violencia no garantiza el poder proporcionado por ésta, porque el poder requiere de la opinión y la violencia solo puede ser usada si hay poder y si las ordenes son cumplidas, es decir sólo si hay obediencia. De tal manera que si fusionamos la violencia por el poder esta es dada a un gobierno que domina al hombre por medio de los instrumentos de la violencia. Cuando la violencia llega a un punto en que destruye al poder mismo, y la violencia se niega a abdicar y sigue gobernando, es ahí donde se instaura el terror: ejerce un completo control y es eficiente en la medida en que practica la atomización social y elimina la oposición, y es en este punto donde se enmarcan los sistemas totalitarios del siglo XX, en donde estando en el poder se hacen a las herramientas de coacción que cuando la violencia supera su propio poder, ejerce el terror.

No es lo mismo hablar de autoritarismo, tiranía y totalitarismo. La diferencia más dicente de estos sistemas de gobierno es *el uso del terror* por parte del totalitarismo, ya que a pesar de tener el poder por medio de la violencia o en ausencia de ésta, se requiere del terror para tener a la población completamente sometida, así que el objetivo del terror no es el de eliminar a la oposición, sino el de mantener a la masa en estado de sumisión. Para ser eliminado en

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

una tiranía o en un sistema autoritario era necesario ser opositor del tirano, en el totalitarismo las víctimas son elegidas al azar, y en ello radica lo macabro del terror totalitario, nadie está a salvo, todos tienen que ser obedientes y aun así no tener la seguridad de estar a salvo. Los sistemas totalitarios necesitan coaccionar no solo desde fuera sino desde dentro del ser humano. No hay una acción-reacción entre el crimen y el castigo, cualquiera puede ser castigado sin hacer acto alguno.

Otra diferencia entre el autoritarismo, la tiranía y el totalitarismo es la legalidad. En la tiranía el asesinato, la corrupción son entes ilegales por definición, en cambio en el totalitarismo todos estos actos son legales, porque éste logra hacerse a las leyes, se apropia del derecho Positivo en cambio el derecho del tirano es ilegal. Así las leyes se convierten en una herramienta del totalitarismo, está dentro de *la legalidad* y se apega a ella destruyendo así los derechos civiles de la población. Al ser legal ejerce un poder psicológico para la obediencia total de la población.

La *lógica totalitaria* pretende anular la pluralidad y la diversidad del ser humano, pretende anular la acción y el pensamiento. Entendiendo lo político como el ejercicio y búsqueda de la libertad, como el mantenimiento del espacio público que permita la acción comunitaria como una manera de irreductibilidad de los singulares, el totalitarismo pretende eliminar el sentido común y volver a los hombres superfluos. Como el totalitarismo tiene la pretensión de dominar el mundo, los hombres le resultan superfluos e inútiles.

La base del totalitarismo es *el hombre como masa*, dice Arendt que *“la característica principal del hombre-masa no es la brutalidad y el atraso, sino su aislamiento y su falta de relaciones sociales normales”* (Arendt, 2004, pág. 398). De esta manera el individuo se atomiza y se aísla. La soledad es la vida sin mundo y sin identidad, *“El yo y el mundo, la capacidad para el pensamiento y la experiencia, se pierden al mismo tiempo”* (Arendt, 2004, pág. 578).

Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX y su Influencia en la Comunicación de Masas

La mentira es una manera muy efectiva de la dominación de masas, la masa necesita de una explicación total del mundo, porque carece de la experiencia respecto a este. Y es con base en la mentira que el totalitarismo adquiere su carácter secular, porque para dominar la masa se mantiene en coherencia con una ideología. Así la ideología se convierte en una verdad irrefutable para la masa pero perfectamente cambiante según las necesidades de los dirigentes. La ideología da una explicación total del mundo, no da espacio para la duda o la búsqueda de la experiencia por parte de la masa, la ideología se vuelve secular porque brinda una promesa de salvación, el nazismo en nombre de la raza aria, y el bolchevismo en nombre del proletariado, el fascismo italiano en nombre de la grandeza antigua, y el franquismo en nombre *del Opus dei*.

Para esto el totalitarismo necesita de la figura vital del *líder totalitario*. Es él quien le da un rostro a la masa, una representación externa, sin él esta sólo es una horda amorfa, es él el encargado de organizarlas, debe estar en capacidad de mentir e inventar el dogma que de explicación a todo. La manera como organiza la masa es por medio del adoctrinamiento, y para ello usa la propaganda como herramienta efectiva a la hora de comunicar su voluntad.

El papel de la imagen en la creación de imaginarios colectivos

El totalitarismo tiene para Arendt dos vertientes: el bolchevismo partir de 1930 y el nacional-socialismo a partir de 1938, sin embargo, el tratamiento de la imagen como herramienta para la propaganda es un fenómeno que se da también en los demás regímenes totalitarios, el fascismo italiano de 1922 y el franquismo español de 1939. Un ejemplo de ello es la mitologización de la imagen que se da en todos los sistemas totalitarios. El papel de la imagen es absolutamente ideológica, dice Gubern que *“si bien cualquier imagen puede estar investida de una carga ideológica partidista, sólo en los regímenes totalitarios tal impregnación obedece a presiones políticas imperativas ejercidas desde el poder”* (Gubern, 2004, pág. 249). Así la imagen

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

que se presenta en el totalitarismo está bordeada con aspectos de la religiosidad y la mística que permiten una legitimación de la política.

La imagen del líder totalitario, por su parte, es una imagen mesiánica, que permite la homogenización de la sociedad; para el nazismo por medio de la raza aria y para el bolchevismo una sociedad sin clases. Allí radica el culto a la personalidad de estos sistemas, así mismo como el monumentalismo arquitectónico del que hacían alarde los líderes.

Para potenciar la manipulación la imagen se adhiere a la propaganda y esta adquiere como finalidad interiorizar los valores e intereses de las personas, para hacer de ellos una sola masa uniforme, de acuerdo con pensares y sentires frente a la ideología. Fortaleciendo de esta manera la supresión de la singularidad ejercida por los totalitarismos da como resultado una pérdida de la libertad, de la individualidad, porque coarta el espacio en el que las personas actúan haciendo de los hombres una masa aislada y amorfa, como las imágenes de George Grosz, en donde todos son monigotes y se reduce la personalidad a cosa.

Un ejemplo de la ideologización de la imagen lo tenemos en la propaganda usada por Hitler en *Mi Lucha*, en donde da principal protagonismo al color rojo como la idea social del movimiento, al color blanco como la idea nacionalista y a la esvástica como la misión de luchar por el triunfo del hombre ario. (Gubern, 2004, pág. 243).

Otro punto importante de la imagen en los totalitarismos es que la manipulación ayuda a falsificar o modificar la historia, un ejemplo de ello es lo que hizo Stalin a la hora de eliminar a Trotsky de las fotografías y de los libros de historia de los documentos oficiales, sólo para nombrar un ejemplo conocido.

Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX y su Influencia en la Comunicación de Masas

El Estado totalitario tiene varios prototipos de integrantes que pierden la capacidad del juicio, que finiquitan el dialogo con la conciencia. Por un lado está el nihilista que asume unos u otros valores, no tiene ideas fuertes que defender, son los arribistas que pululan siempre alrededor del poder; está el dogmático que asume un obsesivo ideal, son los fanáticos políticos, incapacitados para el dialogo; y por ultimo están la mayoría, que es aquella que simplemente asume los valores que se les dan desde las esferas del poder de manera acrítica, son cuidadores de las buenas costumbres, que siguen fielmente lo que le dicta la propaganda, de este grupo hacen partes los ciudadanos normales. De la comunicación con este último grupo hablaremos a continuación.

Comunicación de masas

Para el siglo XIX se gesta un nuevo concepto sobre el papel de las multitudes en la sociedad, existe un temor heredado de las monarquías, a las masas, aquel sórdido pueblo pone en peligro los pilares de la civilización. Para la época existen mejores técnicas, mayores riquezas, contrario a este progreso las relaciones sociales se tornan más irracionales y la cultura más pobre, anticipando el descontento de la muchedumbre se crean nuevos modos de control de los movimientos populares. Movimientos intelectuales evalúan la situación y deciden como recomponer la hegemonía frenando cualquier intento de revolución.

La relación sociedad-masa halla su origen en el pensamiento de Tocqueville (1985), este pensador y político francés sitúa el lugar de la masa adentro, encuentra en el surgimiento de esta, el nacimiento de la democracia moderna y en ella su destrucción ya que los deseos de esta mayoría se imponen aunque no sea ésta decisión un dechado de razón y virtud, siendo la colectividad una masa ignorante, la cual propende por la igualdad y el bienestar. Contrario a lo que propone Engels (1988), quien ve en la masa la capacidad de gestar una sociedad diferente por medio de la homogenización

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

abriendo la posibilidad de la creación de una conciencia colectiva, la cual es capaz de ver la injusticia.

Para el último cuarto de siglo XIX, Gustave Le Bon (1885), estudia la relación sociedad-masa, encontrando que la actual sociedad industrial depende de la creación de multitudes. Ubica a esta civilización en la era de las masas, halla una profunda modificación en las ideas de los pueblos, cambios importantes en las concepciones y creencias, estos estados son sumamente extraños, sus apariciones poco usuales se deben al fundamento hereditario del pensamiento.

La base de la transformación se ubica en la destrucción de creencias religiosas, políticas y sociales, destrucción de las raíces de la civilización acompañada de la creación de condiciones para un nuevo pensamiento, una existencia renovada, todo esto resultado de descubrimientos científicos e industriales modernos.

El alma colectiva, acompañante de la masa, la personalidad individual consciente desaparece, las ideas y los sentimientos señalan un mismo camino. La masa es entonces un fenómeno psicológico donde los individuos sin importar aquello que los diferencia se comportan de manera completamente distinta a como lo harían en soledad. La aparición de esta alma colectiva no se limita a la concentración de millares de personas en un mismo lugar, va más allá de la cercanía física, pueden estar separados por kilómetros y en un determinado momento influenciados por alguna emoción violenta, convertirse en masa psicológica.

La consolidación de esta alma solo es posible en el camino hacia un estado primitivo donde las inhibiciones desaparecen, la afectividad y el instinto dominan siendo entonces la masa vulnerable al contagio y la sugestión. El individuo encuentra en la masa un sentimiento de potencia invencible, a merced de este puede rendirse a instintos a los cuales se reprimía siendo individuo tras la rendición el sentimiento de responsabilidad desaparece, con él se esfuma el

Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX y su Influencia en la Comunicación de Masas

freno de los impulsos, se torna extraordinariamente influenciable y crédulo carente de sentido crítico y de verosimilitud entre la realidad y sus fantasías, propendiendo por ellas. Se torna autoritaria e intolerante, ve en la bondad debilidad y respeto en la fuerza, espera ser dominada, los instintos conservadores arraigados en lo primitivo del ser, afloran. La masa no reacciona sino a estímulos muy intensos, la argumentación lógica es inútil, es preciso presentar imágenes con colores vivos y saturar su distribución, usando la repetición para convertirlas en excelente estrategia de contagio para la masa, como lo hacen también las palabras, estas adquieren un poder mágico de exaltación o calma.

Le Bon entonces, encuentra el lugar para dirigir a esta masa, alejándola de los estados primitivos, sugestión que puede ejercer control sobre ella, descubre la clave en la constitución de las creencias, partiendo de dos ejes básicos el mito que las une y el líder quien oficia tal mito. Para este autor las muchedumbres condenan a la civilización a un retroceso político, así considera los movimientos políticos de las clases populares movimientos de masas identificados como irracionales y primitivos.

La homogeneidad mental formará a la mayor brevedad una masa psicológica, manifestándose el alma colectiva mediante la exaltación de los afectos, *“se intensifica por inducción recíproca la carga afectiva de los individuos integrados en la masa, cuanto más groseras y elementales son las emociones, más probabilidades presentan de propagarse de este modo en una masa”*. (Freud, 1978, pág. 9)

En 1934 Wilhelm Reich continua debatiendo los postulados de Le Bon, los cuales para la época han encontrado eco en la ideología nacional-socialista en relación con el alma colectiva y su legado racial, para la ideología naciente se ajusta perfectamente a su búsqueda por la *“fidelidad a la sangre y a la tierra”* (Martín-Barbero, 1987, pág. 37). Para Reich, una ideología social modifica

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

la estructura psíquica de los hombres, la ideología toma la forma del hombre concretamente modificado en su actuar, esta nueva ideología penetra rápidamente y sin aviso. Se establece como autoridad y la masa primitiva lo acepta.

Contrario a la necesidad de contacto del método sugestivo utilizado por Le Bon, la imitación puede ser una acción a distancia de un espíritu a otro, esta imitación no produce hechos sociales, funciona como un medio de tránsito en la sociedad, se crea un tejido social generando poder de cohesión, los grupos sociales se organizan entonces como público, concepto que se aleja de la multitud o masa puesto que la cercanía necesaria ya no es física sino mental. El público se convierte en una colectividad netamente espiritual ya que la cercanía corporal no es necesaria, esto propende por la conservación de la individualidad, que en la masa se diluía, aunque se es parte de un colectivo, la pertenencia no es exclusiva y el individuo puede guardar sus diferencias sin ser excluido.

Para el pensamiento de Gabriel Tardé (1904), es la prensa escrita la expresión material de este vínculo social, el público ya no crea lazos de solidaridad si no que establece comunicaciones impersonales de frecuencia y regularidades eficientes. Contrario a esta nueva concepción progresista de la masa, la realidad convulsiona; la primera guerra mundial, el nacimiento y avance del fascismo, la revolución soviética, el desastre es un hecho, la cultura una ilusión.

Arte cultura y propaganda para la masa en los sistemas totalitarios

Los sistemas totalitarios militarizan el arte al servicio del Estado llegando a una instrumentalización de las prácticas estéticas. Al arte se le da también una función ideológica, sometida a la política y ligada a la propaganda. El primer teórico español del fascismo Ernesto Giménez dijo en 1935 que *“El arte es propaganda. La palabra “Propaganda” parecerá a un humanista, a un kantiano, a un crociano, a un apriorista, a un hipócrita de esos del arte por el arte, una verdadera aberración, algo así como una blasfemia”* (Gimenez, 2009, pág. 84).

Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX y su Influencia en la Comunicación de Masas

Joseph Goebbels por su parte, escribía en su diario "La propaganda es un arma de guerra. Su objetivo es *contribuir a ganar la guerra y no proporcionar información*" (Gubern, 2004, pág. 254). Así vemos que el arte en el sistema totalitario el arte es solamente una herramienta más del control de las masas.

Ahora bien, Walter Benjamin (1988), plantea la concepción de la política de la obra de arte como una producción industrial de la conciencia, una construcción mediática de la realidad por medio de la técnica, a esto le llama la *estetización de la política*. Del mismo modo, a la apelación a una dimensión reflexiva de la experiencia estética le llama la *politicización del arte* y tiene la idea de que en la modernidad el empobrecimiento de la percepción real de la objetividad está dada en la medida que la noticia y la propaganda desplaza el aura de la obra de arte.

Martín-Barbero (1987), encuentra a las masas incapaces de cultura, el arte moderno se convierte en la fiel muestra de dicha incapacidad, Debussy, Cézanne o Mallarmé muestran en la masa la incapacidad de acercarse a la cultura, esta devela la existencia de las clases aún en la ilusión del igualitarismo social y la masificación de la cultura. El arte de la época resulta impopular y los artistas se suman cada vez más a ensanchar la brecha a tal punto que la relación entre arte y sociedad se termina. Tras esta ruptura se deshumaniza, se diluye, se difumina, se encuentra aquí la oportunidad de purificación de las expresiones artísticas, el arte se encuentra consigo mismo, redescubre su esencia atosigado por la masa bárbara que oprime desde dentro. Este rescate del arte esencial se opone al fascismo, para ellos el arte moderno no es más que degeneración, hay que oponerse a este, rescatando la tradición popular, exaltando el origen étnico y la estrecha relación con lo nacional, lo cosmopolita del arte es pura descomposición.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

La cultura se encuentra en jaque, ha dado el vuelco que siempre esperó, pero la imposición no permite verdaderos cambios de pensamiento y acción.

Contraria e esta postura, Spengler (1966), escribe *La decadencia de occidente*, y considera la vida de las culturas como un ciclo donde nacen, se desarrollan y mueren. Liga además esta cultura como alma de la historia. Considera la degradación de la cultura como la perdida de la civilización. Condena a muerte a la democracia de masas, puesto que para él la democracia en su forma moderna acaba con la libertad, ejemplo de ellos es el periódico, que Tardé pondera como comunicación; para Spengler es la pérdida de la riqueza del libro, es la posibilidad de cada cual tiene para pensar lo que le hagan pensar, por otro lado está la técnica, la perdida de la ciencia y su necesidad de cantidad y dinero, perdiendo así su capacidad para orientar la historia, siendo esta finalmente la que para Spengler llega a su fin.

Comunicación de masas y actualidad

Pasados dos siglos desde la aparición de la masa como concepto nos encontramos ante el penoso panorama de desolación, sin cambios radicales, lo temido desde la

aristocracia se ha hecho realidad, en la masa está la esperanza y la condena, la muchedumbre continua siendo maleable, continua necesitando la guía de un líder y un mito que cohesione a los miembros, la necesidad de subyugación es palpable, la era de los medios masivos no ha dotado a los individuo de pensamiento crítico, solo nos ha mentido acerca de la libertad que poseemos de pensar lo que quieren que pensemos, los mecanismos de control de masa se han hecho aún más técnicos y eficientes, se han vuelto imperceptibles ante una colectividad que carece de educación presentándonos ahora la diferencia entre sociedad de masa y sociedad de conocimiento, diferencia que legitima las clases y su eterna hegemonía.

Arte e Imagen en los Gobiernos Totalitarios del Siglo XX y su Influencia en la Comunicación de Masas

Conclusiones

La diferencia del totalitarismo con otras formas de gobierno autoritario como las tiranías y las dictaduras es el poder concentrado en un líder, los partidos son sustituidos por movimientos de masas, usa el terror como mecanismo de control total, la abolición de las libertades y derechos inherentes a los humanos, se usa la propaganda y la educación como medio de adoctrinamiento, la economía es centralizada, y la manipulación de la legalidad es herramienta para lograr sus fines.

La imagen en los sistemas totalitarios tiene una función ideológica, en la cual una de sus principales características es mostrar la imagen mesiánica del líder, y la fortaleza del sistema frente al adversario.


El arte se adhirió a la propaganda como un mecanismo de manipulación de las masas, y la cultura sucumbe al sacar de foco el pensamiento y la crítica.

El convertir a las personas en hombres superfluos es una de las características que sobrevive hasta ahora en nuestra sociedad masificada, no por el totalitarismo sino por el consumo: *“las soluciones totalitarias pueden muy bien sobrevivir a la caída de los regímenes totalitarios”* (Arendt, 2004, pág. 557). Sólo el pensamiento y la acción nos harán libres. Cuando el pensamiento y la reflexión faltan, falta también la responsabilidad en las propias acciones.

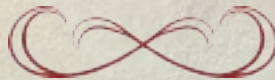

Desde el temor a la masa a la total desarticulación de esta, la burguesía emergente supo cómo controlar a la muchedumbre revisiéndola de la falsa idea de poder, la búsqueda de lo popular por encontrar un lugar en la cultura es solo un engaño para utilizar su fuerza, su poder a favor de las clases superiores.

Bibliografía

- Adorno, T. (1975). *Dialectica negativa*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2004). *La tradición oculta*. España: Paidós.
- Arendt, H. (2004). *Los orígenes del totalitarismo*. México: Taurus.
- Arendt, H. (2014). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza editorial.
- Benjamin, W. (1988). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Taurus.
- Freud, S. (1978). *Obras completas Psicología de las masas y el análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gimenez, E. (2009). *Arte y Estado*. España: Biblioteca nueva.
- Gubern, R. (2004). *Patologías de la imagen*. Barcelona: Anagrama.
- Hobsbawn, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Le-Bon, G. (1985). *Psicología de las multitudes*. Francia: Primera edición.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Reich, W. (1973). *La psicología de masas del fascismo*. México: Roca.
- Spengler, O. (1966). *La decadencia de occidente*. Madrid: Espasa Calpe.



**Etnografía, Creatividad y Educación
Un Camino Muchas Vezes Recorrido,
un Camino Siempre Nuevo**



Marcela
Cardona Prieto
Colombia

Biografía

Marcela Cardona Prieto

marcelacardonap@hotmail.com

Docente UPTC. Escuela de Diseño

Docente Catedrática U. Distrital. Licenciatura con Énfasis en Ciencias Sociales.

Diseñadora Gráfica y Artista Plástica U. Nacional

Maestranda en Estudios Artísticos

U. Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes-ASAB

Investigadora, autora, ilustradora con experiencia de más de 18 años en el campo profesional y cerca de 10 años en la docencia universitaria.

Autora, editora e ilustradora de obras como: El maletín de Santiago, obra premiada en el marco de la feria del libro de Guadalajara 2005, con cerca de 300.000 ejemplares en circulación. Otras obras: El castillo, El maletín matemático, Mis primeros cuentos y canciones, Dificultades de aprendizaje, entre otros.

Etnografía, Creatividad y Creación Un Camino Muchas Veces
Recorrido, un Camino Siempre Nuevo

**Etnografía, Creatividad y Creación
Un Camino Muchas Veces Recorrido,
un Camino Siempre Nuevo.**

Marcela Cardona Prieto

marcelacardonap@hotmail.com

Docente UPTC. Escuela de Diseño

Docente Catedrática U. Distrital. Licenciatura con Énfasis en Cien-
cias Sociales.

Diseñadora Gráfica y Artista Plástica U. Nacional

Maestranda en Estudios Artísticos

U. Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes-ASAB
Colombia

Resumen

Entendiendo la etnografía como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos y realidades sociales, y entendiendo este conocimiento en una relación íntima con nuestra historia desde la política y la geografía que compartimos en una realidad que nos circunda, en un “nosotros sin adjetivos” (Merleau-Ponty, 1964), en unos vínculos relacionales en donde sea posible encontrar un sentido y desde la deconstrucción de las distancias construidas entre sujeto-objeto, el yo y el otro, el otro y el mundo que habitamos, este es el lugar en donde establezco la relación simbólico-teórica entre creatividad y creación.

Estas dos categorías se entrecruzan en la investigación creación en una búsqueda constante del otro en eso que Bourdieu ha llamado “las relaciones que nos componen” y que no son otra cosa que procesos investigativos desde la etnografía.

Ahora bien, esta etnografía de la que trataré de dar cuenta, tiene desde esta perspectiva tres matices: una, **la técnica metodológica** en donde este investigador creador se apoya para su encuentro con estos “otros” donde deberá incluirse; la segunda como **encuadre metodológico** desde la “descripción profunda” (Hurtado, 2010, págs.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

411-423), en un conocimiento situado, implicado, coimplicado, comprometido, en un hacer junto al otro una vida; y por último la escritura etnográfica, en donde la historia del otro es mi historia en una doble implicación desde el contacto y no desde la simple representación.

Es desde este análisis de categorías cruzadas en lo que he denominado “uso categorial del lenguaje” desde donde doy sentido pedagógico a una investigación etnográfica en donde se estimule el encuentro con nuevas narrativas de creación y lo imaginado sea posible desde un afuera del “individualismo propietario” que nos posee (Garces, *Un mundo entre nosotros*, 2010) en un reaprender a ver el mundo y que nos obliga a elaboraciones complejas desde los otros, con los otros y para los otros.

Palabras clave

Etnografía, escritura etnográfica, creación, creatividad, pensar, proceso.

Introducción

La etnografía que entiendo

No trato de encontrar verdades irrefutables, no busco caminos inexplorados, no quiero la gloria o el reconocimiento de unos otros letrados y “expertos”, no entiendo la investigación desde la etnografía como una verdad a ser revelada para que otros entiendan esto que yo he entendido y me llamen “iluminada”. No quiero ver en sobre vuelo, no quiero contrastar a quien miro con otros ya mirados, no planeo medirlo, cuantificarlo, cambiarlo o cualificarlo, no pretendo entenderlo desde la distancia del que todo lo sabe, no quiero poner distancia desde la idealización.

En cambio busco el abrazo, el conocimiento, la experiencia y la visión de este otro al que quiero conocer. Busco entender esto que trato de conocer, conocer a quien no conozco, comprender por qué hace lo que hace de la manera como lo hace, desde donde

Etnografía, Creatividad y Creación Un Camino Muchas Veces Recorrido, un Camino Siempre Nuevo

da sentido para mí en esto que hace, desde él mismo, desde su búsqueda particular e incesante, un poco misteriosa y soslayada. Busco dar sentido a las prácticas de este “otro” que he decidido mirar, un sentido desde el sentir que compartimos, desde mi visión particular, opaca y borrosa, de eso que me es permitido ser visto, por aquel a quien miro incesantemente. Desde el trato con este otro, en un pensar situado, implicado y comprometido, acortando distancias, mirando, escuchando, conociendo, sin hacerlo mío, mi propiedad; intento entender para conocer, representar para pensar y dibujar para escribir.

Los conceptos

La etnografía entendida desde esta perspectiva amplia de conocimiento, inmersa en la argumentación, entendiendo este conocimiento en una relación íntima con nuestra historia desde la política y la geografía que compartimos en una realidad que nos circunda, en un “nosotros sin adjetivos” (Merleau-Ponty, 1964), en unos vínculos relacionales en donde sea posible encontrar un sentido y desde la deconstrucción de las distancias construidas entre sujeto-objeto, el yo y el otro, el otro y el mundo que habitamos y que va en una búsqueda incesante de la práctica desde donde la desuniversalización de conceptos sea la meta posible al lado del saber participativo, la observación implicada en un continuo reaprendizaje del mundo y en donde se viva y piense del modo como este otro lo hace, haciendo “agujeros a la realidad” (Garces, Pensamiento y Coacción., 2005) para ver a través de ellos estos otros pensamientos posibles, diversos, distantes, en la que por decisión y desde el querer es posible esta etnografía libre de ataduras de poder y pretensiones de gloria, ella toda inmersa como parte de una vivencia común en donde la perplejidad “que suscita la extrema diversidad” nos haga adentrarnos en el conocimiento de frente y con alegría, dejándonos rosar, implicar, sin jugar el juego de las distancias que la modernidad ha establecido; este lugar que Octavio Paz ha nombrado como “La orilla del mundo” (Flores O. F., 2011, pág. 159) en donde reposa el lenguaje puro, libre de ataduras,

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

en donde es posible beber la transparencia, en donde es posible el encuentro desde los contrarios bien sea en una guerra o en un abrazo, es este lugar desde donde pretendo adentrarme y desde donde planteo la búsqueda incesante de los caminos que nos lleven a “la creación” en donde estos pensamientos diversos puedan decirlo todo, donde sea posible ser “la imagen que se ha soñado de mí”. (Paz, A la orilla del mundo y primer día, 1942)

Esta etnografía que asume posicionamientos y matices diversos y reconociendo en ella un método en el que más que describir, interpreta a este otro y su realidad, en la que me sea posible estar más allá de el “yo” y de sus preconcepciones, es un camino al tiempo que un recorrido posible.

Será un camino en tanto le sea posible desplazarse por él de manera autónoma y diversa, entendiendo, conociendo, dejándose conocer. Poniendo a prueba el estado de conceptos universalista, estando atento a lo que estos otros dicen, pero también a cómo lo dicen, sin caer en falsos estereotipos que diluyan la verdad desde la mirada de sus otros, haciéndose parte de estos otros en una común-unión de saberes en un continuo saber estar en el aprendizaje continuo desde lo corporal e intelectual-mental. El desconocimiento o “ignorancia” premeditada y supuesta de este “algo” que quiere conocer, al que deberá someterse, será el punto de partida hacia lo que llamaremos “el camino creativo etnográfico”.

Podrá también y de manera diversa ser un recorrido, un anclaje en algunas técnicas etnográficas para el investigador que establece una relación indirecta con esta investigación, es decir, aquel que asume el trabajo de campo o la observación como parte de su trabajo pero que ha encontrado otra gran diversidad de caminos en su búsqueda de conocimiento, en un trasegar distinto, pero no distante, en una pretendida ignorancia, dejándose impregnar por el olor y el sabor de esto que quiere entender, convirtiéndose en un sujeto cognoscente, recorriendo el camino del des-conocimiento

Etnografía, Creatividad y Creación Un Camino Muchas Veces Recorrido, un Camino Siempre Nuevo

al re-conocimiento de saberes, haceres, pensares. Este espacio propicio para el encuentro ha de ser reestablecido con uno o con muchos otros, todos en espera o en camino de implicaciones posibles en un doble juego de ir y llegar, de observar y ser observado, de investigar y ser investigado, convirtiéndose así en “traductor” en donde “los encuentros, tensiones y diálogos se dirimen dando lugar y fuerza epistémica a las asociaciones coherentes, buscando los *isomorfismos que revelan lo semejante y lo común pero conservando la diferencia*” (Valencia 2015) y desde donde se den de manera natural los diálogos de saberes “como escenarios que propicien el flujo, la donación y la recepción de la verdad propia y la verdad del otro y la construcción de inteligibilidades compartidas”.

El asunto investigativo, este camino recorrido.

Ahora bien, ¿la etnografía así entendida, recorre caminos desde la investigación que nos pueden llevar o por lo menos acercar a procesos creativos y de creación?. En primer lugar es importante aclarar que el ser en sí mismo y desde una visión profunda del mismo, en donde logramos verlo separado de la dualidad ser-objeto (Garces, Pensamiento y Coacción., 2005) es un “ser” de conocimiento y de creación. Al decir de conocimiento nos acercamos a esta visión donde el hombre es hacedor y creador. Crear desde una perspectiva amplia y que acoge a los otros estos que quiero pensar.

Crear en “un descubrimiento que revele la naturaleza profunda, o una acción que lleve a comulgar con nuestros semejantes” (Flores O. F., 2011) es la clase de re-acción que ha de buscarse en esta etnografía creativa y propiciadora de creación. Esta creación entendida desde la implicación con los otros, un tanto anónima y pensada desde los otros, un anonimato compartido, “despierta en los vínculos” (Gonzalez, 2010) en estos que vinculan todo lo sensible presente en nosotros.

Esta perspectiva de investigación desde la etnografía que describe de manera profunda a los otros que estudia, pretende el encuentro

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

pero también el descubrimiento libre de teorías e hipótesis que propician la captura de certezas en donde encontremos “no la maravilla de lo presentido” a cambio de esto “lo presente sentido, la presencia sin más, nada más pleno colmado” (Paz, *La llama doble*, 1993, pág. 204), nos entrega entonces la incertidumbre y la pasión en la que se enmarca desde siempre la aventura del descubrimiento, más allá de la esperanza guardada desde lo conocido.

Este recorrido lejos de ser lineal y rompiendo el paradigma de la modernidad que nos absorbe, increpa a este investigador etnógrafo sobre su devenir y sobre un futuro lejano que parece vislumbrar desde su propio “hacer”. El recorrido propuesto es en cambio atemporal, con principio y con final, pero por fuera de un recorrido en el tiempo y en el espacio determinado, entendiendo en cambio este espacio “en el instante, que adquiere su significado solo cuando admitimos nuestra precariedad y brevedad” (Paz, *A la orilla del mundo y primer día*, 1942). En este camino de espiral, el etnógrafo ha de encontrarse una y otra vez confrontado a sus comienzos y finales, inacabados, incompletos, cercanos y tardíos en el tiempo, cercanos y lejanos en el espacio.

Es en este espacio atemporal en el que la creatividad deberá florecer dando paso a procesos ricos en experiencias múltiples de conoceres muchos, en donde la experiencia nacida del otro e implicada en el conocer y en el sentir de este investigador-etnógrafo se encuentre, posibilitando el establecer diálogos en donde la relación objeto-sujeto se diluya, en donde se encuentre con este otro junto a otros que no conocía, comenzando y recomenzando, experimentando, entendiendo y dejándose entender.

A manera de conclusión

Ahora bien, esta manera de investigar propuesta no puede dar como resultado otra cosa distinta que enormes problemas para el investigador. Problemas desde lo epistemológico, lo cognitivo, lo sensible, lo establecido: ¿Lo que conocí es lo que debo conocer?

Etnografía, Creatividad y Creación Un Camino Muchas Veces Recorrido, un Camino Siempre Nuevo

¿Lo que he conocido es válido? ¿Es importante o publicable? La respuesta posible a todo esto es: No. No conoció lo que debía conocer, no es válido desde la pretendida universalización que proclaman las academias, no es publicable en una revista indexada porque no tiene suficientes fuentes precisas y occidentales, no es replicable, no posibilita el cambio de una comunidad.

Y si es así, ¿Para qué me sirve este tipo de investigación en la que me he embarcado y a la que los invito a todos ustedes? Para nada de lo anterior, para nada que tenga un valor desde lo universal preestablecido.

Servirá sin lugar a dudas para establecerse como un otro común en un mundo donde implicarse es hoy un asunto de sobrevivencia en lo que Bourdieu ha llamado “las relaciones que nos componen”. Le servirá para establecer nexos de amistad indisolubles, tendrá más amigos que le pensarán en circunstancias adversas para unos o para otros, será más feliz, vivirá más tiempo, sonreirá, con la “posibilidad de conquistar la libertad en el entrelazamiento”. (Garces, El otro junto a mi, 2013, pág. 224).

Indiscutiblemente usted será un más creativo creador, un creador de sueños, expectativas, problemas o soluciones, un creador de amores y desamores; un creador de respuestas para unos que están co-implicados con usted. Aprenderá a hacer las preguntas correctas para problemas reales, aprenderá a ver y a mirar más allá de usted, porque entenderá que usted no es solo uno, sino que usted es “otros” que están en usted.

Por este camino de investigación, seguramente, *no lo sabemos*, no tendrá las mejores calificaciones ni obtendrá una tesis laureada, pero seguramente sí recordará, *digo recordar y no conocer o comprender*, cuando sus dibujos eran tremendamente importantes y contaban historias de tierras desconocidas y lejanas, recordará cómo una caja se convertía en un tren, o en un barco, o en una nave espacial.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Podrá de nuevo, y digo de nuevo porque estoy segura de que ya lo hizo antes de cumplir siete, enamorar con un poema, hacer magia, reinventar el mundo, alcanzar las estrellas, estar con este o con aquel, sin importar la filiación política o religiosa.

Podrá jugar con otros a un hacer “cualquiera”, un texto, un barco, un sueño, un juego no jugado; podrá encontrar respuestas sencillas a preguntas difíciles, podrá levantarse del fracaso con dolor y sin dificultad, podrá entender a otros que han fracasado y la manera como se han levantado, porque básicamente podremos ver a otros fuera del pedestal del “investigador” que todo lo sabe y conoce en solitario, a cambio combatiremos con valentía y alegría la globalización, la universalización, la categorización, para encontrarnos en un nosotros siempre presente en la ausencia de la falacia de lo individual, presente allí donde lo imaginado sea posible desde la narrativa adversa a la representación, situando un elemento de sentido al lado del otro en donde sea posible la apertura a estos espacios de “traducciones posibles”, pues: *“La traducción entre saberes asume la forma de una hermenéutica diatópica. Esta consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan.”*(Santos; 2005: 137).

Etnografía, Creatividad y Creación Un Camino Muchas Veces
Recorrido, un Camino Siempre Nuevo
Bibliografía

- Adichie, C. (Julio de 2009). El peligro de la historia única. **1**. (TEDGlobal, Ed.) Argelia: TEDGlobal. Recuperado el 23 de Abril de 2015, de http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=es
- Blanchot, M. (2002). Una voz venida de otra parte. En T. I. Herrera, *Una voz venida de otra parte*. Madrid, España.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua. (2015). RAE. Madrid, España: Real Academia Española. Obtenido de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Flores, O. F. (2011). El Circulo y el Espiral. La representación del tiempo en la poesía de Octavio Paz. (UAM-Azcapotzalco, Ed.) *Tema y Variaciones*, **15**, 159-195.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la Indignación*. Colorado: Paradigm.
- Garces, M. (2005). Pensamiento y Coacción. Un estudio comparativo sobre el comienzo del pensamiento en Heidegger y Deleuze. (U. d. Humanidades, Ed.) *Stvdivm.*(11), 205-216.
- Garces, M. (15 de Octubre de 2010). Un mundo entre nosotros. *Espai en Blanc*, 129.
- Garces, M. (2013). *El otro junto a mi*. Barcelona.
- Gonzalez, R. A. (2010). Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo en Merleau-Ponty. (U. N. Colombia, Ed.) *bdigital. Portal de revistas UN*. Obtenido de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36692/38647>

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación* (Cuarta ed., Vol. 1). Caracas, Venezuela: Quiron.

Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Lo visible y lo invisible*. *A partir de manuscritos y notas, obra inconclusa*. Paris: Gallimard.

Montoya, M. (2010). *Aprender y pensar. Una lectura de las lecciones de Heidegger*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Morin, E. (1986). *El método, III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1988.

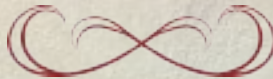
Paz, O. (1942). *A la orilla del mundo y primer día*. Tezontle, México.

Paz, O. (1993). *La llama doble* (Vol. 1). México: Seix Barral.

Swartz, R. J. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. (B. I. Educativa, Ed.) Barcelona, España: SM.



**El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto
Como Fuente Pedagógica
Hacia la Inclusión**



Yarit Sofía
Gutiérrez Torres
Colombia

Biografía

Yarith Sofía Gutiérrez Torres. Estudiante Tesista de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. He participado como investigadora de la pedagogía artística y el desarrollo intelectual siempre teniendo en cuenta la actividad artística como herramienta de promoción y fomento socio-cultural.

Entre mi actividad artística- creativa e investigativa, cuento con más de 7 exhibiciones-exposiciones nacionales y 2 internacionales(México- Argentina), entre exposiciones, muestras fotográficas y textiles, en cuanto a la experiencia investigativa me encuentro adscrita en el Grupo de Investigación **Creación Y Pedagogía**. Semilleros Investigación Producción Audiovisual y Grupo de Estudio Imagen y Pensamiento. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Iniciación año 2012 (Vigente).

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto
Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión
**El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto
Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión**

Yarith Sofía Gutiérrez Torres¹
yarith.gutierrez@uptc.edu.co

Estudiante Licenciatura en Artes Plásticas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

Resumen

Ésta reflexión nace a partir de la investigación etnográfica llevada a cabo en la Ciudad de Pasto, reconociendo la influencia de la temática carnavalesca como método hacia la inclusión, dando a conocer cuáles son los elementos significativos del carnaval de Blancos y Negros que se pueden considerar como fuente pedagógica potencial para proponer metodologías y estrategias de aceptación, abarcando como modelo el proceso de inclusión a la inversa horizontal, práctica que involucra a personas con “necesidades educativas especiales” a participar como protagonistas de la manifestación socio cultural Pastusa por excelencia.

Teniendo en cuenta el concepto emitido por la UNESCO como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad hacia el Carnaval de Negros y Blancos, se hace necesario en las diferentes instituciones o centro educativos y/o de formación, abrir y generar espacios para la reflexión, retroalimentación, diálogos e interacción cultural, contando con la participación de los diferentes sectores de la sociedad; con el fin de que la comunidad se interese y preocupe por la construcción de saberes partiendo de las experiencias cotidianas para así lograr diseñar propuestas y estrategias pedagógicas significativas.

En principio desarrollaré una introducción al carnaval donde implícitamente se reconoce la dualidad: identidad – memoria, seguidamente trataré la temática de carnaval pedagógico en donde se exponen las potencialidades y fortalezas de ésta fiesta en el salón, taller o espacio de aprendizaje incluyendo componentes lúdicos

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

como lo es el *-juego-*, actividades representativas los días 5 y 6 de enero; finalizando presento algunas reflexiones y planteamientos en búsqueda de opciones pedagógicas de inclusión al carnaval, haciendo énfasis en el conocimiento interdisciplinario, el rol de los docentes y la importancia de plantear una intermediación y un espacio de construcción de conocimientos y discursos que fortalezcan dichas opciones.

Introducción al Carnaval

Para conocer el “Carnaval Andino de Negros y Blancos” en san Juan de Pasto. Nariño, se tendrá en cuenta aspectos como los que señala Lydia Inés Muñoz (1991) En *“EVOLUCION HISTORICA DEL CARNAVAL ANDINO DE NEGROS Y BLANCOS DE SAN JUAN DE PASTO (1926 - 1988)”*; orientaciones como las - raíces culturales del carnaval- especificando que éste presenta uno de los perfiles culturales más interesantes dentro de la historia regional, su génesis y constitución obedecen a un proceso constante de asimilación sincrética de elementos, gestos rituales de procedencia triétnica: raíz cultural indígena precolombina, raíz cultural hispánica colonial, raíz cultural negra; cuya estructura está tipificada la fiesta de los tres días: 4, 5 y 6 de enero, en los que la tradición reconoce los siguientes actos para-teatrales y juegos: 4 de Enero: Llegada de la Familia Castañeda y recepción a cargo de Pericles Carnaval, 5 de Enero: Día del juego de negritos, 6 de Enero: Día del juego de “blancos”.

Muñoz (1991) expone acerca del escenario carnavalesco la implicación y relación de lo dialógico y lo impugnatorio; teniendo en cuenta que Cada motivo de disfraz, cada máscara, cada escultura en papel cartón, o comparsa, está convocando a lo dialógico. De ahí que el Carnaval es comunicación, participación, conceptos íntimamente ligados a la inclusión, el carnaval es una fiesta donde no hay espectadores, sólo celebrantes.

Hacia el 30 de septiembre de 2009 la UNESCO; el comité intergubernamental para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión

Inmaterial seleccionó al Carnaval Andino de Negros y Blancos para formar parte de las más de 90 manifestaciones culturales que conforman dicho patrimonio, esto significa que a partir de esa fecha y en adelante “Pasto quedó inscrito en la agenda cultural del mundo”, con ésta declaratoria el compromiso de cuidar esta tradición ya no es única y exclusivamente de la ciudad de Pasto, ni de Colombia sino de todo mundo.

Así pues, se entiende que el patrimonio es legado que se recibe del pasado, se vive en el presente y se transmite a las generaciones futuras los cuales han sido producidos como consecuencias de procesos culturales, son “itos” de nuestra historia o referentes de nuestro caminar como colectividad:

...El Patrimonio es el legado de nuestros padres, es el logro colectivo de nuestros antepasados sus muestras nos hablan de sus valores, de sus problemas, de sus éxitos, de su frustración, de su creatividad, de sus avances y decadencias de tópicos que están en la raíz de nuestra vida... (Ibid).

Paralelamente, es necesario recordar lo planteado por *Candau J.* (2008) en el libro *Memoria E Identidad* al señalar que “al igual que la noción de Cultura, los conceptos de memoria e identidad son fundamentales para cualquiera que tenga algún interés en el campo de las ciencias sociales y humanas”, (p.9) ya que estas nociones son una construcción social permanentemente redefinida en el marco de una relación con el otro. Sin embargo, el autor plantea la idea de reconocer que la memoria es menos una restitución fiel del pasado que una reconstrucción continuamente actualizada del mismo: “en efecto, es un marco más que un contenido, una apuesta constante, un conjunto de estrategias...” ² pues, la idea según la cual las experiencias pasadas serían memorizadas, conservadas y recuperadas en toda su integridad parece insustentable.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Candau J. (2008), plantea la idea de detener ese tiempo devastador del olvido a través de la memoria la cual ofrecerá la ilusión, pues lo que ha pasado no ha desaparecido definitivamente porque es posible hacerlo revivir gracias al recuerdo. A través de la retrospectiva, el hombre aprende a soportar la temporalidad: reúne los vestigios de lo que ha sido para construir una nueva imagen de lo que es, que lo ayude afrontar su vida presente. Buñuel decía que era necesario perder la memoria, aunque más no fuera parcialmente, para darse cuenta que ella es “lo que constituye toda nuestra vida”.³

De esta manera, la memoria nutre a la identidad, siendo sin duda una “Fuerza de identidad”⁴; pues el tríptico conceptual: identidad, memoria y patrimonio son las “tres palabras claves de la conciencia contemporánea”⁵- que por lo demás y según Nora P. (1997) pueden reducirse a dos, si se admite que el patrimonio es una dimensión de la memoria.⁶

En consecuencia, se hace necesario la búsqueda identitaria a través de la memoria y los saberes tradicionales populares, ya que ésta reflexión pretende que las memorias individuales participen y se relacionen unas con otras, para alcanzar un mismo objetivo, *-La Inclusión-*, reuniéndose, debatiendo, cuestionando, argumentando los conceptos, percepciones, sensaciones y opiniones que les genera la gran fiesta del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto, por ejemplo, la inclusión de personas Con necesidades educativas especiales (Capacidades Especiales) a la gran fiesta.

El Carnaval Pedagógico

Desde mi experiencia en la ejecución de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (práctica docente), realizada en la Fundación Luna Arte de San Juan de Pasto en el Departamento de Nariño, desarrolle el proyecto de investigación “**Entre Cuentos Yo También Me Cuento**”- Propuesta pedagógica de Apropiación e inclusión Social- cultural del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto (Nariño). Adjunta a la propuesta Quilla Carnaval- Escuela Incluyente.

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión

La Fundación Luna Arte es una entidad caracterizada por su propuesta de "Inclusión a la Inversa Horizontal"- (planteando un cambio de enfoque de rehabilitación/Habilitación, haciendo un llamado a la población sin discapacidad para involucrarla en sus procesos artísticos, culturales, pedagógicos; donde en igualdad de condiciones las personas CON Y SIN discapacidad cuentan con el acompañamiento directo del equipo de trabajo en los diferentes procesos, allí los guaguas grandes con discapacidad, apoyan y enseñan a las personas sin discapacidad, acogiendo e invitando al sector cultural, artistas y comunidad a ser parte de su casa).

Durante la práctica y como parte de la gestión y funcionamiento de Luna Arte, se propuso el desarrollo de una comparsa para hacer evidente la inclusión en el carnaval el día 3 de enero, involucrando a todos los integrantes de esta hermosa familia; la historia, los personajes, los vestuarios, etc., los Guaguas, eliminando todas las barreras comparten la verdadera Inclusión social y cultural a partir del Arte, fue un proyecto encaminado por un lado a generar procesos individuales y colectivos, desde el Afecto, la Autoexpresión y por otro, como estrategia metodológica para rescatar el sentido de identidad y apropiación por el Carnaval de Negros y Blancos, usando como eje la conservación de la técnica tradicional de las esculturas efímeras realizadas con el moldeado en arcilla y encubiertas con papel y el engrudo, vaciadas y pintadas con colores y diseños realizados por los participantes con y sin discapacidad, quienes conllevan con alegría, los espacios de afecto y experiencias compartidas. [Anexo1](#). fotografías proceso de desarrollo comparsa.

Y precisamente fueron esas experiencias compartidas y la generación de una memoria colectiva construida a través de las fantasías, los cuentos infantiles universales, los mitos y leyendas e historias de personajes populares tradicionales autóctonos representativos de la idiosincrasia Pastusa, fieles protagonistas de las costumbres sociales y aspectos culturales, lo que le dio título a

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

la comparsa: ENTRE CUENTOS Encontrémonos en la diversidad.
[Anexo 2](#). Fotografías participación desfile Carnavalito.2015.

Aportando cada uno desde sus saberes, personas CON y SIN “discapacidad” Unidos para un mismo fin, donde a través de estrategias como el trabajo en equipo, se buscó la integración de todos los participantes en torno a una misma idea para fomentar la movilización en pro de la comunidad usando como herramienta didáctica el juego; juego limpio aludiendo a las expresiones: una pintica por favor!, expresiones representativas y auténticas los días 5 y 6 de Enero, donde la gente disfruta y baila en las calles y en los lugares públicos de jolgorio, se pinta de negro, usando cremas cosméticas elaboradas con ese fin; el grito popular de este día es: ¡Que viva el 5 de Enero! ... ¡Que vivan los Negros!

El carnaval es un juego sorprendente y a los participantes se les llama jugadores. En el juego de la pintica, blancos y negros se vuelven iguales y se borran las antiguas diferencias. Se da el contacto directo, el toque sensual, el desdoblamiento, como máxima expresión de las manifestaciones de la cultura de Pasto; a través del tiempo se proyectan sus imaginarios colectivos a las generaciones venideras con la permanente reafirmación de identidad, valores humanos, sociales, culturales, siendo semillero de respeto por la vida, afirmando la libertad de existir en actitud lúdica, recordándonos que a pesar del desarrollo técnico que logremos como especie, el centro y la esencia humana están en nuestra relación, comprensión y respeto por el otro, manteniendo y generando procesos incluyentes⁷, generadores de paz.

A decir verdad, más allá de la participación el 3 de Enero en el desfile de Carnavalito, el verdadero resultado de ésta investigación se dio al vivenciar durante el proceso, la inclusión a la Inversa Horizontal, como propuesta pedagógica de inclusión teniendo un proceso conjunto en igualdad de condiciones afectivas y creativas, fuente de acercamiento, convivencia y respeto, basados en la Auto-expresión

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión

y el apoyo en estrategias didácticas; es posible metodológicamente hablando, la favorabilidad y fomento de mecanismos de inclusión desde la practicidad de las Artes a expresiones libres que ayudan a generar iniciativas de integración social y cultural.

Reflexiones – Conclusiones

Surge la necesidad de articular el carnaval a la educación y/o formación, a través de la investigación etnográfica, ya que su metodología permite explorar diversas fuentes para la producción de conocimiento; el investigador pedagógico debe enriquecer su método de trabajo con diferentes procedimientos, recordando el significado de la inclusión como valor, como deber constante, de aceptación y tolerancia a la diferencia. Además que el Carnaval de Negros y Blancos de San Juan de Pasto, es una fiesta de tradición popular, un acontecimiento que tiene fecha y lugar una vez al año, y desde la escuela o institución de formación, es necesario aprovechar el interés de la persona por esta manifestación y trabajarla de forma investigativa, como opción de inclusión y formación hacia la cultura cívica, respeto y tolerancia, alternativa para combatir las “enfermedades sociales” como la indiferencia y amnesia hacia el contexto y las problemáticas socio- culturales, resaltando la sana convivencia en Paz.

Flecha R. y Tortajada L. afirman que: “Debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión. Si queremos ser agentes de transformación o de transmisión”, aun así, es pertinente atender a quienes encarnan la dimensión carnavalesca como un lúdico pero complejo proceso de construcción de identidad, un devenir de diferencias que esculpe y da contenido en el dialogo a otro, a los Otros, incluso a lo Otro, que no es lo mismo. “Atender las diferencias está lejos de las fobias y la animadversión, porque ese hacer-saber y saber-hacer va más allá del regionalismo perverso”... ⁸

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

El caso de la población Luna Arte es un claro ejemplo que plantea iniciar un dialogo entre el docente o maestro que debe escuchar sin juzgar, haciendo un esfuerzo por conocer y entender los verdaderos intereses de sus estudiantes, concluyendo en un proceso de aprendizaje retroalimentario, conociendo sus culturas, su entorno, su contexto, códigos lingüísticos; partiendo de las motivaciones escolares, el aprendiz y del conocimiento y experiencia del docente, formador o maestro, ésta dupla generará que cada uno tenga la posibilidad de hacer sus propios discursos, como una afirmación de su identidad, reconociendo la importancia de la diferencia, como estrategia de enriquecimiento colectivo, desatando una preocupación y desarrollo de metodologías efectivas de inclusión.

Es necesario que los centros educativos se enriquezcan y amplíen con la formación en humanidades, filosofía, cultura y arte para facilitar la comprensión y aceptación de maneras distintas, estéticas y sensibles de pensar y relacionarse con el mundo, una opción es la búsqueda, estudio y/o implementación de estrategias diversificadas utilizadas en programas no formales, ya que se puede dar un intercambio positivo de prácticas cotidianas teniendo en cuenta criterios como: problemáticas locales, saberes previos, roles específicos, etc., con todos los sectores sociales las herramientas didácticas, hacia la conservación, exploración e identificación cultural comprometiéndose a lograr una educación pertinente en los diferentes contextos, la cual sea acorde a las iniciativas e intereses de la comunidad, siendo promotor de la atención a la diversidad y diferencia (inclusión), con el fin de incorporarlas en los procesos de educación formal. “Educar es construir ciudadanos y se considera su sensibilidad, su voluntad y sus pensamientos”. (Platón. La Republica, tomo I:6).

Esta es una invitación abierta a conocer una festividad, un rito donde la magia y la alegría se toman el sur de nuestro País, coloreando las más altas cordilleras, los campos y paisajes,

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión

mereciendo ser reconocidos como un aporte heroico y plural a la nación colombiana tan diversa como maravillosa.

Finalmente, creo que al poner a disposición de los estudiantes, aprendices, directivos y a la misma comunidad las habilidades educativas se puede generar un equilibrio armonioso con las especificaciones del contexto, el PEI y las leyes establecidas por el gobierno; ya que las mediaciones pedagógicas contribuyen significativamente a los procesos de aprendizajes y a partir de allí se configura un tejido en donde la interacción y la comunicación se convierten en elementos necesarios para la transformación educativa de una comunidad, en este caso particular desde las prácticas culturales implementadas desde las Artes Plásticas.

Notas

- ¹ Estudiante Tesista de Licenciatura en Artes Plásticas Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia esta reflexión se elaboró a través de la experiencia generada durante el desarrollo del proyecto *TRE CUENTOS YO TAMBIÉN ME CUENTO- Propuesta pedagógica de Apropiación e inclusión Social- cultural del Carnaval de Negros y Blancos. Pasto-Nariño*. Desde la Práctica Pedagógica Investigativa. 2014. Email: fosia15@gmail.com yarith.gutierrez@uptc.edu.co Cel. 322 605 57 30. ([Texto](#))
- ² Calle, M. (1993), Claude Simon. Chemins de la mémoire, Sainte-Foy (Québec), le Griffon d'argile, p14. ([Texto](#))
- ³ Buñuel, L. (1994) .Mon dernier soupir, Paris, Robert Laffont, ([Texto](#))
- ⁴ P. Joutard,(1992)Le musée du désert. La minorité reformée, en P. Nora, Les lieux de mémoire, III, vol.5:Les France, 1: Conflits et partages, París, Gallimard, p. 546. ([Texto](#))
- ⁵ P. Nora (1992), Les lieux de mémoire, III, vol. 7: Les France, 3 : Del'archive à l'emblème, Paris, Gallimard, p.193. ([Texto](#))
- ⁶ p. Nora (1997.), Science et consciencie du patrimoine, Paris, Fayard & Éditions du Patrimoine, , p.12. ([Texto](#))
- ⁷ Recuperado de: <http://www.carnavaldepasto.org/>. ([Texto](#))
- ⁸ Goyes J. (2011).imaginación y experiencia en el carnaval de Negros y Blancos. Espiral. (1) 9-18 ([Texto](#))

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto
Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión
Referencias

Abello I. (Febrero 2004). Carnaval Y Nación. *Agenda Cultural-Alma Mater*, (96), 7.

Álvarez, C. (2008), La Etnografía Como Modelo De Investigación En Educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1) artículo 10. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html.

Candau J. (2008) *Memoria e Identidad*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=d9C7MA9BgvoC&oi=fnd&pg=PA>

Corporacion del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto. (16/09/2014.)Corpocarnaval. Recuperado de: <http://www.carnavaldepasto.org/>

Goyes J. (2011).imaginación y experiencia en el carnaval de Negros y Blancos.

Espiral. (1) 9-18

Muñoz, L. (1991) *Evolución Histórica Del Carnaval Andino De Negros Y Blancos De San Juan De Pasto (1926 - 1988)*. Instituto Andino De Artes Populares Del Convenio Andrés Bello – IADAP. Centro De Trabajo De Cultura Popular De Nariño. Quito – Ecuador/Pasto – Colombia.

Pérez, M. & Orozco L. (Noviembre 2007) El Carnaval De Barranquilla Como Fuente De Desarrollo Pedagógico. *El artista*. (4) ,20.

UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es>

Anexos



[Texto](#)

Anexo 1
Fotografías proceso de desarrollo de comparsa.
Fundación Luna Arte. 2015

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto
Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión
Anexos



Siguiente imagen página 136

Anexo 2A

Fotografías participación 3 de Enero desfile Carnavalito. 2015

Anexos



Siguiente imagen página 137

Anexo 2B

Fotografías participación 3 de Enero desfile Carnavalito. 2015

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto
Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión
Anexos



Siguiente imagen página 138

Anexo 2C

Fotografías participación 3 de Enero desfile Carnavalito. 2015

Anexos



Siguiente imagen página 139

Anexo 2D

Fotografías participación 3 de Enero desfile Carnavalito. 2015


El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto
Como Fuente Pedagógica Hacia la Inclusión
Anexos



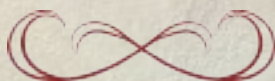

[Texto](#)

Anexo 2E
Fotografías participación 3 de Enero desfile Carnavalito. 2015

[Contenido](#)



**Minha Escola Não é Minha! Um Olhar
Sobre os Conflitos de Estudantes Numa
Escola Pública de Brasília**



Luênia Graciene
Silva Guedes
Brasil

Biografía

Luênia Guedes é atriz, maquiadora e pesquisadora. Possui graduação em Tecnologia em Produção Publicitária - Faculdades Integradas ICESP (2008). Cursa o sétimo semestre de Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília – UnB, onde participa dos núcleos de iniciação científica e docente (PROIC e PiBID). Desde 2013 integra a “Trupe de Argonautas” grupo que há 10 anos pesquisa e difunde a fusão das linguagens circo, teatro e dança em Brasília. É membro-fundador do Coletivo ENTREVAZIOS, que em 2015 teve um trabalho exposto no maior evento de Desenho da Cena do mundo a Quadrienal de Praga, na República Tcheca. Como atriz, participou da montagem infanto-juvenil “O menino que visitou a Lua” direção de Léo Braga, que desde 2013 já circulou o Distrito Federal, Belo Horizonte - MG e Palmas – TO.

Minha Escola não é Minha! Um Olhar sobre os Conflitos de
Estudantes Numa Escola Pública de Brasília.

Minha Escola não é Minha! Um Olhar sobre os Conflitos de Estudantes Numa Escola Pública de Brasília.

Luênia G. Silva Guedes¹

luenialua@gmail.com

Clarice Costa² (orientação) Universidade de Brasília – UnB

Universidad de Brasilia

Brasil

Resumo

Neste artigo procuro investigar o lugar da expressão artística de estudantes em uma escola de educação básica. Essa reflexão parte da minha experiência como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, onde acompanho as aulas de teatro. O trabalho se dá em um ambiente escolar típico das escolas públicas do Plano Piloto de Brasília, no qual os estudantes, geralmente são oriundos de diferentes locais das periferias da cidade, e não possuem vínculos com o território, no qual está inserida a escola. Um dos muitos desafios apresentados na prática educativa na escola é justamente essa lacuna de um sentido de comunidade. A partir deste contexto, proponho uma reflexão sobre os conflitos vivenciados por um grupo de estudantes que não se identifica uns com os outros e que muitas vezes é hostilizado pela vizinhança de classe média alta que reside ao redor da escola. Assim, sem uma história compartilhada nem uma memória social ou um vínculo com o território escolar, de que forma se dão os vínculos pessoais e coletivos entre os estudantes e a sua escola? Essa experiência deverá fundamentar uma proposta de oficina artística na escola com intuito de desenvolver um olhar mais qualificado sobre o papel do ensino da arte num contexto tão complexo. Por fim, o artigo traz uma proposta de diálogo profundo com esses conflitos, não como situações a serem evitadas, mas como propulsores de metodologias do ensino das artes que sejam sensíveis ao cotidiano do estudante e que possam aproveitar o contexto escolar como mote criativo e de valorização da expressão do sujeito que aprende na escola.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Palavras chaves: Ensino da arte; expressão do estudante; território escolar; educação patrimonial; metodologia sensível.

Minha escola não é minha! Um olhar sobre os conflitos de estudantes numa escola pública de Brasília.

O teatro não é feito para nos reconciliar com um mundo que vai mal, mas para reconciliar nós mesmos nesse mundo com aquilo que passamos nosso tempo a ignorar solenemente: o instante, naquilo que ele tem de único e que não sabemos viver como tal; uma relação com objetos, sensações, com a plenitude das presenças, quer elas passem pela palavra, quer pelo silêncio.
Jacques Lassalle

Era uma vez uma escola que não era de ninguém. Uma escola perdida num espaço que não era seu, com uma vizinhança que não a acolhia como sua. Os estudantes que frequentam essa escola são como meninos perdidos que viajam longas distancias em busca de uma educação melhor na cidade planejada. Essa escola está longe das histórias dessas crianças, do cotidiano delas, longe de suas casas. Pode parecer uma realidade inventada, mas essa escola existe, e como ela muitas outras, elas estão situadas na região central de Brasília, e atendem em geral a crianças e adolescentes provenientes das cidades satélites e entorno da capital.

A realidade dessas crianças é marcada por uma rotina severa. Elas acordam às 5h da manhã e fazem um longo trajeto para chegar à escola. Há tempos, crianças e adolescentes vem se afastando de suas casas em busca de uma “escola melhor”. Há uma “verdade” que se prega que as escolas da periferia não são boas como as do centro, e, por conta disso, um êxodo educacional vem acontecendo em Brasília. Não quero levantar aqui uma discussão sobre qualidade dessa ou daquela escola, até porque essa talvez fosse uma discussão árdua e muito longa. A reflexão que proponho aqui é sobre os conflitos vivenciados por um grupo de estudantes que frequentam

Minha Escola não é Minha! Um Olhar sobre os Conflitos de Estudantes Numa Escola Pública de Brasília.

uma escola de ensino fundamental na região central de Brasília, o Centro de Ensino Fundamental 214 sul – CEF 214 Sul.

Essa reflexão é fruto da minha experiência como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, que me proporcionou a oportunidade de acompanhar duas turmas das séries finais do ensino fundamental. O impulso de escrever sobre esses conflitos surgiu após acompanhar uma conversa entre o professor de artes e os estudantes. Nessa conversa os adolescentes falavam sobre os desafios de se estudar longe de casa, sobre seus interesses e sobre suas experiências na aula de artes. A maioria deles repetia o mesmo relato quando eram indagados sobre porque estavam longe de casa: que as escolas de seus bairros não eram boas. Esse assunto passou a me perturbar desde então e comecei a me questionar sobre o impacto dessa situação no aprendizado e desenvolvimento desses estudantes que estudavam longe da sua comunidade. Comecei a observar a relação entre eles, principalmente quando pensamos no ensino do teatro, onde o senso de coletivo é tão presente, que essa condição poderia impactar no aprendizado e nas experiências dos estudantes.

Como a relação com o território em volta da escola, ou a falta dela, pode interferir no desenvolvimento ou aprendizado? A partir dessas questões é que começo a refletir sobre o conceito do território educativo, sobre como o meio social colabora e influencia de forma determinante o desenvolvimento desses estudantes. Manuel Matos fala de forma muito apaixonada sobre a relevância do território educativo, como algo precioso pra escola, sua bandeira de identidade.

Porque o território oferece tudo aquilo de que a escola precisa para se reabilitar de séculos de inércia e de indiferença: a diversidade geo-cultural, a iniciativa local, a flexibilidade das soluções, o parceriaado, o mecenato, em suma, o lugar para a imaginação, para o protagonismo e para a acção.” (MATOS, 1998)

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Sem relação com um território, esses jovens deixam de aproveitar as potencialidades que a cidade e suas relações proporcionam. Esse distanciamento os afasta também de conceitos que poderiam ser vivenciados na prática, como política, cidadania e democracia. Além de outras tantas formas de aprendizado que a cidade pode proporcionar experiências que poderiam oferecer outras leituras, e que teriam o potencial de dividir com a escola a responsabilidade de ensinar, criando um sentimento de apropriação e pertencimento.

Qual o território educativo de estudantes que não se identificam como comunidade e tampouco moram na vizinhança de suas escolas? As pessoas que moram nos arredores da escola, em sua maioria classe média alta, não têm uma boa relação com esses jovens. Seus filhos não frequentam as escolas públicas da região, e a presença de jovens da periferia geralmente gera neles uma sensação de insegurança. Então, se sua casa está a mais de 40 km da escola, a relação desses estudantes com o Plano Piloto de Brasília se limita apenas ao trajeto entre a parada de ônibus e a escola. Uma experiência fugaz e vazia, que não permite aprofundamentos, território hostil.

Mas o que seria esse tão sonhado território educativo? **Helena Singer** organizadora da Coleção “Territórios Educativos – Experiências em Diálogo com o Bairro-Escola”, explica que é um lugar que extrapola os muros das escolas no trabalho de educar, articulando toda comunidade e seus conflitos, criando no território geográfico em volta da escola um espaço para vivências positivas, um lugar de aprendizado, proporcionando, a partir da relação com o outro, uma ação transformadora tanto nos estudantes quanto na comunidade. O sentido de território educativo surgiu em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras que aconteceu em Barcelona. Quatro anos depois os representantes das cidades presentes sistematizaram numa carta os princípios que devem fazer parte das cidades educadoras. A carta explica que a cidade será educadora quando:

Minha Escola não é Minha! Um Olhar sobre os Conflitos de Estudantes Numa Escola Pública de Brasília.

(...) reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (CARTA CIDADES EDUCADORAS, 1994)

Jaume Trilla Bernet, um dos participantes do Congresso Internacional de Cidades Educadoras, dando continuidade aos estudos acerca do tema, desenvolveu um conceito sobre a cidade que propõe três dimensões: “la ciudad como entorno o contenedor de recursos educativos –**aprender en la ciudad**–; la ciudad como agente educativo –**aprender de la ciudad**–; y la ciudad como contenido u objetivo educativo –**aprender la ciudad**–.” Bernet (2005). Apesar de diferentes as três dimensões são complementares e se mesclam quando pensamos no potencial educativo presente no aprender na e da cidade. O que acontece hoje no CEF 214 sul é exatamente o contrario do que propunha Jaume Bernet (2005) em seu artigo *La Idea de Ciudad Educadora Y Escuela*, no texto ele ressalta a importância da cidade não ser um simples amontoado de instituições, programas e intervenções educativas setorizadas e desconectadas entre si. Receio que tenhamos que esperar ainda muito tempo para que as expressões como “cidade educadora” e “território educativo” deixem de ser usados como simples metáforas nos discursos pedagógicos dos planos propostos pelas ações governamentais.

A escola por outro lado, que enfrenta uma série de dificuldades estruturais – falta de recursos humanos, falta de incentivos, falta de capacitação de seus professores, falta de gestão de programas e projetos, - enfim, lugar comum na educação pública brasileira, não tem tempo nem vontade de olhar a cidade à sua volta e se distancia do que pode ser fomento para suas propostas pedagógicas como as histórias e experiências de seus educandos. Ao invés disso,

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

estabelece como meta notas boas e “bom comportamento”. O que agrava essa situação é que a escola não possui um projeto político pedagógico estruturado e tampouco tem em sua linha de trabalho uma proposta atuante junto a comunidade escolar e local. Essa lacuna se reflete nos trabalhos desenvolvidos pelos professores, que muitas vezes, se encontram distanciados dos conflitos enfrentados pelos estudantes propondo, muitas vezes, vivências vazias e sem sentido para suas vidas. Ressalto a importância dessa comunidade escolar se sentir pertencente a um coletivo, para que possa sentir-se envolvida e mobilizada para um processo educativo integral e integrado com a cidade:

“Os significados do território – seja ele geográfico ou não - estão diretamente associados aos sentimentos, memórias e imagens construídos sobre o espaço e sobre os relacionamentos que nele se estabelecem. São essas relações afetivas com o território e com o coletivo que pautam todo o processo de criação e gestão de um equipamento comunitário” (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2011 p. 28).

Como integrar escola e comunidade? A política pública federal de educação vem buscando dar respostas a essa questão com alguns programas e projetos como o Mais Educação e o Bairro Escola, que se baseiam em conceitos modernos e válidos.

O que proponho com esse artigo é uma reflexão que fundamente o uso de uma metodologia, para o ensino da arte, que possibilite diálogos com os contextos desses estudantes. Mais que isso, uma metodologia sensível às questões específicas da escola, que leve em conta a falta de um território educativo delimitado. Nesse sentido a linguagem artística é uma oportunidade para abrir espaço para expressão do sujeito dentro do ambiente de aprendizagem. E ainda uma forma de traçar uma relação direta entre a história do aluno e a expressão artística, no contexto escolar.

Minha Escola não é Minha! Um Olhar sobre os Conflitos de Estudantes Numa Escola Pública de Brasília.

Para desenvolver essa metodologia tomo como base as diretrizes do Programa Mais Educação, proposto pelo Ministério da Educação, cuja pretensão é induzir a implementação do ensino em tempo integral em todo o ensino público no Brasil, a partir de conceitos integradores da escola com sua comunidade e seu território. A ideia é tornar mais passível de execução os fundamentos propostos por esses programas, mesmo a escola estando alienada e distante deles. O texto referência para o Debate da Educação Integral pontua que:

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. (BRASIL, MEC. 2009 a. p. 32)

Se já existe um terreno fértil e repleto de estímulos em potencial, o que falta é abrir espaço para o diálogo, criar pontes entre escola e a comunidade, fomentando nos estudantes a reflexão sobre o espaço que ocupam na sociedade e potencializando o território como agente educador. Pensando no diálogo com o território educativo podemos tomar os conflitos que surgem desse tema como inspiração para métodos de ensino das artes, mais especificamente o teatro. É possível traçar pontos de aproximação entre o campo de estudos das artes cênicas e os conflitos relacionados ao do território educativo. E com base nesses pontos podemos fomentar a construção de narrativas cênicas a partir das histórias de vida e das referências culturais dos educandos do CEF 214 Sul, utilizando os princípios da educação patrimonial³ em diálogo com o ensino do teatro. Levando em consideração o potencial dessas experiências como pontua Giordano:

O ser humano é um portador vivo de histórias e experiências. O nosso objeto de investigação é um teatro que seqüestra a realidade para transferi-la em seguida para o palco, incorporando uma possível camada cênica de documental. (GIORDANO, 2013, p.4)

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

A ideia é usar o tema patrimônio cultural, um dos eixos de trabalho do Programa Mais Educação, como subsidio para uma metodologia do ensino de artes, desenvolvendo novos processos educativos, que tenham como fundamento a construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais (Iphan, 2012). Sobre as referências culturais é importante entender que são:

as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas.(...) Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura. (Iphan, 2012, p. 8).

E apoiado nessa visão de construção coletiva do conhecimento, na valorização da expressão do sujeito e suas referências culturais, que entendo que expressão artística pode ser valorizada como área de conhecimento dentro da educação pública, superando a noção de área meio, de ponte para se ensinar outros conteúdos, fazendo com que o caráter estético e o aspecto formativo sejam indissociáveis.

Acredito que o primeiro passo é usar a pedagogia do teatro para desenvolver entre os estudantes o senso de coletivo e a relação de grupo. Estabelecido um terreno fértil para o trabalho coletivo, será possível traçar os pontos comuns entre suas realidades e instigar nos estudantes a busca pela própria história e eger uma linha de trabalho que atribua sentido ao fazer artístico. Nesse sentido, o trabalho do teatro tem papel formador, uma vez que a partir da linguagem cênica estabelecemos relações com o mundo real por meio da ficção, e da relação com outro ampliamos de forma tangível nossa visão de mundo.

Minha Escola não é Minha! Um Olhar sobre os Conflitos de Estudantes Numa Escola Pública de Brasília.

Minha proposta é usar a atividade de Educação Patrimonial proposta no âmbito do Programa Mais Educação, que consiste num inventário participativo do Patrimônio Cultural, como norteador para o trabalho de mapeamento do território educativo que será pensado e delimitado junto com os estudantes. Com intuito de criar uma postura autônoma e exploratória nos estudantes, quero estimulá-los a pensar sobre seu território, seja ele geográfico ou simbólico. Transformando essa experiência investigatória em narrativas cênicas, usando a história e o cotidiano do estudante como fonte de expressão artística. E dessa forma valorizar sua identidade e seus símbolos. Possibilitando que os estudantes criem a partir dessa experiência narrativas sobre uma parte da sua história recém-descoberta. Transformando o material em produtos artísticos e incentivando a valorização da expressão do estudante como arte.

Eu acredito no afeto como matéria prima da arte. O que almejo é criar a oportunidade para que esses estudantes sejam afetados, que eles possam criar vínculos com a cidade, se (re)encontrem nela e que se vejam enquanto um organismo pertencente ao território da escola. A partir de uma metodologia sensível, pautada na escuta e na construção coletiva do conhecimento, que valorize a expressão do sujeito que aprende e que também cria – e se expressa - arte.

Eu estou cansada de ouvir que as escolas públicas são ruins e que nada se aprende nela. Quero aqui partilhar a minha aposta na escola pública, dizer que ainda há caminhos para se descobrir, paradigmas a serem quebrados, desafios a enfrentar. O que me conforta é que não estou sozinha, muitos já começaram a discutir essas questões, a enfrentar esses desafios. Não quero pregar uma pedagogia de arte salvacionista, o meu intuito é lançar mão de instrumentos e diretrizes que já existem, mas que por algum motivo estão ainda distantes da prática escolar. Oxalá a arte na escola seja um caminho e também descoberta, seja encontro entre o estudante

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

e a comunidade, e o mais importante, que seja lugar para expressão do sujeito que aprende.

Minha Escola não é Minha! Um Olhar sobre os Conflitos de
Estudantes Numa Escola Pública de Brasília.

Notas

- ¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência – PiBID. luenialua@gmail.com. ([Texto](#))
- ² Professora da Universidade de Brasília. Coordenadora do PiBID segmento Teatro. claricosta@gmail.com. ([Texto](#))
- ³ Conforme nos informa a Publicação do IPHAN, *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*: “(...) a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. (FLORÊNCIO et. al., 2014, p. 19) ([Texto](#))

Referencias Bibliográficas

- BRASIL, Educação Patrimonial: *manual de aplicação. Programa Mais Educação* /Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF, 2012. Disponível <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3429> (acesso em 07/07/2014.)
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação integral*: texto de referência para o debate nacional. Brasília, 2009 a. (Série Mais Educação).
- BERNET, Jaume Trilla. La Idea de Ciudad Educadora y Escuela. Educación y Ciudad: *Bogotá una gran escuela: experiencias nacionales e internacionales*, Bogotá - Colômbia, n. 7, p.73-106, out. 2005. Sem. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. Disponível em: <<http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista07.pdf>>. Acesso: 10 jul. 2015.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (1994). [On-line], <https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>. Acesso em: 17/07/2015.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Comunicação comunitária. Coleção Tecnologias do Bairro Escola, v.3. São Paulo: Fundação Itaú Social e Editora Moderna, 2011.
- GIORDANO, Davi. O BIODRAMA COMO A BUSCA PELA TEATRALIDADE DO COMUM. *Revista Lindes: Estudos sociais del arte y la cultura*, Bueno Aires, v. 4, n. 6, p.1-13, 6 mayo 2013. Disponível em: <[http://www.revistalindes.org.ar/numeros_anteriores/numero_6/articulos/2.davi giordano.pdf](http://www.revistalindes.org.ar/numeros_anteriores/numero_6/articulos/2.davi%20giordano.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

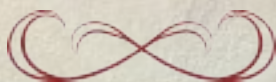
Minha Escola não é Minha! Um Olhar sobre os Conflitos de Estudantes Numa Escola Pública de Brasília.

IPHAN. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos / texto de Sônia Rampim Florêncio, Pedro Clerot, Juliana Bezerra e Rodrigo Ramassote. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. disponível em <http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=30&busca=> (acesso em 30/07/2015).

MATOS, Manuel. O meu fascínio pelo território educativo. *A Página da Educação, Porto* - Portugal, v. 7, n. 75, p.1-1, dez. 1998. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=75&doc=7536&mid=2>>. Acesso em: 17 jul. 2015.



**Álbum de Fotografía:
Documento Sociohistórico
de la Familia Tunjana**



Victor Manuel
Espinosa Montoya
Colombia

Álbum de Fotografía:
Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana
Álbum de Fotografía:
Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana

Espinosa Montoya Víctor Manuel
victachor20@gmail.com

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Estudiante
Licenciatura Artes Plásticas
Grupo de investigación 'Impronta'
Colombia

“Cada aldea tiene una historia que podría
preservarse por medio de una cámara”.

Sir Benjamin Stone

Resumen

El álbum fotográfico de una familia siempre despertará melancolías, felicidades, tristezas y nostalgia entre la experiencia colectiva del grupo humano al que pertenece. Las imágenes que allí se consignan son la fiel prueba que “Todo tiempo pasado es mejor”, y encuentran en la fotografía encapsulados instantes en el tiempo de las personas que fuimos, somos y queremos ser. Nuestro legado sigue intacto y es causa de orgullo compartirlo con personas cercanas a nuestras vidas.

Según el filósofo colombiano Armando Silva; para que el álbum de familia exista, tiene que cumplir unas mínimas condiciones: La Familia como sujeto presentado, la fotografía como medio visual de registro, el álbum como técnica de archivo y el contar como condición narrativa. Estas condiciones tienen sus particularidades a las cuales se llegará a profundizar una a una en el desarrollo de la ponencia.

Siguiendo este curso, mi propuesta va encaminada en analizar las condiciones bajo las cuales se configuraron las imágenes fotográficas del álbum familiar, inicialmente abordando el de mi familia.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Después de haber analizado observaciones hechas por Armando Silva desde su libro “Álbum de Familia”, Humberto Giannini desde su Teoría de la Vida Cotidiana, Walter Benjamín con su visión de memoria, entre otras y sumando posiciones personales frente a la manera en que tenemos configurada la visión de fotografía en la familia, podemos entender varios fenómenos que se ocurren en el tiempo y que son encapsulados como un relato permanente en la imagen; ejemplo de ello, las usuales fotografías de bautismo o eventos religiosos familiares, que narran la manera en que un hogar proyecta su cosmovisión hacia el exterior y dan tributo a su creencia como católicos, donde convergen varios factores de análisis objeto de este trabajo.

Palabras clave: *Álbum de familia, memoria, instante, tiempo, imagen, fotografía, Tunja.*

Ponencia completa

La fotografía dejó de ser la misma cuando en 1900 Kodak (empresa multinacional actualmente en extinción) introdujo al mercado el primer modelo de la conocida cámara Brownie, teniendo una visión de la industria fotográfica más personal y de este modo apartándose de los estudios. Hasta ese día capturar momentos era una labor de fotógrafos; a partir de allí su uso se popularizó y se adentró hacia lo más recóndito de las vidas personales de la sociedad estadounidense en primera medida. Las personas las empezaron a utilizar para congelar instantes de su vida cotidiana, valor que años más tarde los historiadores tomarían como elementos de investigación socio-histórica.

Gracias al aporte de Kodak, la fotografía ya no era una labor ardua y trabajosa de llevar un laboratorio completo de revelado a costas, sino que por el contrario, se empezó a convertir en un recurso obligado de clubes, gremios, grupos sociales; y las actividades que se podían fotografiar se aumentó de manera exponencial.

Álbum de Fotografía: Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana

Este registro de la vida cotidiana empezó a crear un banco numeroso de lo que era el hombre del siglo XX, sus costumbres, sus actividades e íntimas imágenes de nuestro diario vivir.

Según el ensayista francés Marcel Proust “La fotografía adquiere un poco de dignidad que le falta cuando deja de ser una reproducción de la realidad y nos muestran las cosas que ya no existen”¹; dando por entendido el otro nivel al que esas fotografías que en su época fueron tan solo capturas de momentos intrascendentales, hoy por hoy y con el pasar de los días, estos instantes nos obsequian espectaculares ¹documentos históricos de la vida en esas épocas.

El mimetismo de la realidad, del que nos habla la ensayista estadounidense Susan Sontag en su libro “Sobre la Fotografía”, haciendo alusión a las cualidades surrealistas de la cámara fotográfica, la creación misma de un duplicado del mundo, de una realidad de segundo grado, bajo una visión naturalista, objetiva y familiar de su existencia y su realidad en contexto.

La cámara Brownie, dio el punto de partida de lo que conocemos hoy como fotografía personalizada (o privada) y allí dio sus primeros vestigios de inmediatez y facilidades con el producto final fotografiado; Sontag nos cuenta que Kodak partió en dos la historia cuando su lema se convirtió en “Usted oprima el botón, nosotros hacemos el resto” donde al comprador se le garantizaba que la fotografía saldría “Sin errores”².

Susan Sontag fue una de las autoras que puso al descubierto la cualidad de la fotografía como mensaje de un tiempo pasado y la concreción de sus alusiones sobre la clase social, tal y como lo respaldó el fotógrafo Benjamin Stone en su frase “Cada aldea tiene una historia que podría preservarse por medio de la cámara”³.

Bajo los preceptos anteriores se construyó lo que hoy conocemos como fotografía social, que de manera casi paralela dio el nacimiento

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

a el álbum de fotografía, bajo la necesidad de encontrar la manera de contenerlas y archivarlas de manera organizada.

Con el pasar de los años, las personas empezaron a entender que el tiempo es una fuerza irreductible que deja atrás lo que fuimos, somos y queremos ser; entendieron que cada uno de nosotros y nuestros contextos son mundos en extinción que a través de recursos como la fotografía se pueden preservar de la mejor manera viendo hacia un futuro próximo y lejano.

Estos espectros tradicionales, esta fotografía de lo perdido es en su más simple concepto lo que la fotografía se convirtió para nuestra sociedad; la manera más simple de combatir la mortalidad y la caducidad de nuestra existencia. Como agrega Susan Sontag en el capítulo 'Objetos melancólicos' de su libro 'Sobre la Fotografía': "Además del romanticismo del pasado, la fotografía ofrece un romanticismo inmediato del presente"⁵ la fotografía reconstruye y reinventa el pasado de manera tal que el fotógrafo solo se convierte en un puente.

El álbum nació de la necesidad de archivar las imágenes generadas a partir de la fotografía. Después de ver este menester y suplirlo, se empezaron a originar condiciones para que el álbum de cada una de las familias y comunidades se configurara.

Armando Silva, filósofo colombiano, estructura unas condiciones nominales mínimas que definen el nombre de lo que culturalmente llamamos 'Álbum de Familia', con las siguientes características:

- La Familia: El sujeto representado.
- La foto: el medio visual de registro.
- El álbum: técnica de archivo.
- Contar: Su condición Narrativa².

Álbum de Fotografía: Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana

Gracias a estas pre-condiciones de Silva, se podría definir en primera medida la manera, en que se configura el Álbum de Familia, pero inicialmente a esta estructura agregaría otro elemento importante en la creación de la imagen: *“El Fotógrafo Emocional”*.

La memoria visual de este tipo de archivos privados en gran medida es generada por personas que no tienen mayor conocimiento de la cámara (fenómeno que se desató desde la *Brownie*), pero que aun así la manejan. Recordemos la frase que Kodak generó a inicios del siglo XX “Usted oprima el botón, nosotros hacemos el resto”.

Desde esa época hasta la actualidad, hay que reconocer que no se debe ser un ‘gurú’ con la cámara para llegar a obtener una captura que despierte aprobación pública en cualquier ámbito social.

Lo que denomino *Fotógrafo emocional*⁶, es aquel personaje que sin experiencia alguna hace capturas con gran carga ‘sentimental’. En la mayoría de personas las fotos NO son calificadas por su esteticismo técnico (como si lo haría normalme³nte un fotógrafo), en cambio son aprobadas por la gran carga emocional que despiertan.

La familia es otra de las condiciones que Silva nos referencia en su estudio, ya que ella es la que a través de la cámara genera el sujeto representado en el archivo de imagen. Cada familia nos da a conocer a través del álbum las vivencias que en su contexto socio-histórico nos cuentan y que de otra manera posiblemente sean inenarrables, como dice el proverbio chino “Una imagen vale más que mil palabras”.

La fotografía también es planteada como una imagen que guarda en su revelado la manera de hacer que todo sea representado visualmente, que de la mano con el álbum se convierten en un narrador de historias de tiempo, una cápsula que congela nuestro legado.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Por último, Silva nos regala la cereza del pastel: “La condición narrativa del Álbum de Familia”⁴. En esta parte podría agregar que Armando Silva nos hace uno de los más grandes aportes en el análisis de la fotografía privada. En verdad el elemento narrativo del Álbum de Familia es transversal a todo lo que acá citemos frente a este tema. La narrativa de historias, el hecho de poder viajar en el tiempo con una fracción de segundo impresa nos da el punto de partida para este análisis socio-histórico de la familia tunjana, comenzando por la mía.

El análisis que haré a las fotografías de mi familia será bajo el modelo iconográfico de Panofsky, apoyándome también en los elementos de Armando Silva expuestos en su libro “Álbum de Familia: La imagen de nosotros mismos”.

Erwin Panofsky fue un historiador y ensayista alemán que nos dio luces acerca de los métodos de análisis iconológicos de las obras de arte, también aplicables en la fotografía, en busca de elementos ocultos en cada uno de los recuerdos de la familia tunjana.

Panofsky plantea a groso modo un análisis en tres grandes Niveles:

“Nivel pre-iconográfico

¿Qué vemos en esta imagen?

Elementos visibles, color, fondo, posición.

Nivel iconográfico

¿Qué son o que papel cumplen los elementos en la foto? ¿Qué están haciendo?

Nivel iconológico

¿Cuál es el sentido de esta fotografía? Oculto o evidente”.

1. Retrato Maria Ramos de Espinosa. 1949. ([Anexo 1](#))

Análisis Pre-Iconográfico:

Retrato fotográfico de una mujer con fondo verdoso, vestida elegantemente de paño con una camisa blanca de solapas largas. La mujer es de tez clara, cabello ondulado. La técnica de la fotografía es la llamada 'Papeles a la Gelatina' con un retoque en óleo.

Análisis Iconográfico:

Vemos un rostro sereno, inexpresivo que no denota algo más que paz, feminidad, delicadeza y belleza. Este retrato fue tomado al rededor de el año de 1949, cuando la posante tenía al rededor de 26 años de edad. La vestimenta y esteticismo de su arreglo para la fotografía nos da a conocer a una persona de una clase social media alta; además que nos contextualiza en una época en donde tomarse una fotografía aún era un total acontecimiento para la familia.

Análisis Iconológico:

Este tipo de retratos en esa época eran la manera de preservar su imagen en el tiempo. En ese momento eran aun costosos y únicos, por lo cual eran un total acontecimiento para la posante. La inexpresividad en el rostro nos da un vistazo a la época en la que se generaba el retrato, tiempo donde la mujer aun tenía una posición inferior a la del hombre, por lo cual los retratos del hombre eran mas espontáneos y altivos.

2. Grado auxiliar de enfermería. 1972. ([Anexo 2](#))

Análisis Pre-Iconográfico:

Retrato fotográfico de una mujer sentada en una silla, vestida elegantemente con un saco de color crema con un vestido de cuadros color crema y café. En esta foto se ve a la posante tomando un arreglo floral, dirigiendo su mirada a el. Técnica utilizada es fotografía análoga a color.

Análisis Iconográfico:

Vemos de manera repetitiva el rostro inexpresivo de la mujer, a

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

pesar de ser un día muy especial para ella y su familia. Aunque siendo los años 70's, aun las damas no tenían la efusividad de los hombres en las fotos, dadas por la cultura machista.

Análisis Iconológico:

Este tipo de retratos son hechos para preservar en el tiempo este momento tan especial para la familia. El ramo de rosas se encuentra con la misma fuerte atención que la protagonista ya que en esa época se tomaban objetos de predilección para construir el escenario fotográfico. Las flores son un elemento que es de gran gusto para la posante, además que el significado de las rosas rosadas denotan aprecio que se tienen por alguien, ausencia de maldad, admiración y simpatía.

3. Retrato Jose Eduardo Espinosa Montaña. 1972. ([Anexo 3](#))

Análisis Pre-Iconográfico:

Fotografía de técnica papel a la gelatina color sepia, con un posante masculino en la parte central de la foto, acompañado por un perro de color negro quien es su mascota. Los dos se encuentran sentados en un prado con fondo de arboles.

Análisis Iconográfico:

Observamos a un hombre adulto con una expresión seria, mirando de frente a la cámara (A diferencia de las 2 mujeres anteriores), Su vestido nos cuenta que es una persona de estrato medio y su perro respalda esa masculinidad anteriormente mencionada.

Análisis Iconológico:

Este tipo de fotografías a parte de la usual utilización para ser preservados en el tiempo, nos da una visión general de lo que era ser hombre en esa época. El estereotipo de masculinidad estaba de la mano con todo el tema machista a rebozar. Un perro grande y sumiso nos genera una imagen muy masculina, de líder y dominante del posante.

4. Familia Espinosa Montaña, 1967. ([Anexo 4](#))

Análisis Pre-Iconográfico:

En esta fotografía papel a la gelatina color sepia, Observamos una familia numerosa de 9 integrantes, los cuales están distribuidos de manera escalada, dejando en el centro a los padres. Ellos se encuentran sentados en un prado con fondo de arboles.

Análisis Iconográfico:

La manera de vestir de los posantes nos da a entender que son una familia de estrato medio, conservadora y se encuentran de una manera que denota unión.

Análisis Iconológico:

Este tipo de fotografías nos da cuenta de varios aspectos. En esa época para un padre y una madre era una felicidad tener varios hijos, concepto que ha cambiado en la actualidad. El personaje de el lado derecho de la fotografía se encuentra con un cigarrillo y a sus pies sujeta a un perro; símbolos contemporáneos de masculinidad y hombría; además que gracias a la publicidad de cigarrillos en la época, esta los hacía sentir elegantes e importantes.

5. Bautismo. 1981. ([Anexo 5](#))

Análisis Pre-Iconográfico:

En esta fotografía análoga a color, observamos una familia (de nuevo) numerosa en torno al bautizo de la niña que se encuentra en brazos vestida de blanco en la parte central. De fondo observamos la catedral de Tunja y uno de los personajes de la familia es una Monja.

Análisis Iconográfico:

La manera de vestir de las personas en la fotografía nos da cuenta de la época en la que estaban adscritos, los 80s, con algunos vestigios de la década de los 70s, como los son las corbatas anchas, solapas gruesas y patillas largas en los hombres; vestidos medianos y bombachos en las mujeres.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Análisis Iconológico:

Como nos dice Armando Silva, esta fotografía produce un efecto de enunciación. La fotografía nos dice “Esta es una familia típica tunjana que cree en Dios y se entrega en tributo a su nueva hija”. Lo cual nos cuenta de manera casi obvia que esta familia es fiel creyente en Dios, además por la Monja que hace parte de la familia y se encuentra en la fotografía.

Todo lo anterior nos da la oportunidad de poder entender de manera más clara la historia de nuestras gentes y por ende su legado. Bajo estos esquemas de análisis podemos encontrar detalles olvidados dentro de lo evidente y de esta manera la fotografía y el Albúm de familia nos ayuda a construir memoria.

Podemos reescribir y reinterpretar la historia de nuestros antepasados y enseñarnos de manera clara donde estamos parados y para donde vamos.

Álbum de Fotografía:
Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana
Notas*

- 1 A l'Ombre des jeunes filles en fleurs II, 203 p
- 2 Sobre la fotografía, 82 p
- 3 Sobre la fotografía, 87 p
- 4 Sobre la fotografía, 101 p
- 5 Sobre la fotografía, 108 p
- 6 Silva debela que el álbum de familia a partir de las fotografías cuenta las singularidades de un contexto socio histórico
- 7 "Fotografo emocional" nace de la observacion que he hecho durante mi vida y el constante hecho de que las personas jusguen las fotografías por lo que ellas le significan, les recuerda y les hace sentir mas que por el tema compositivo y meramente técnico.

** El texto entregado para publicación presenta inconsistencias en la numeración de las citas, por tal motivo no se enlazan*

Bibliografía

SONTAG, Susan. *Sobre fotografía*. 4 edición. España: DeBolsillo, 2008. 204 p. ISBN 978-84-8346-779-4

SILVA, Armando. *Album de familia, La imagen de nosotros mismos*. 4 edición. Medellín (Colombia): editorial Universidad de Medellín, 2012. 324p. ISBN 978-958-8692-22-7

BOGOTÁ, Museo. *Bogotá vista a través del álbum familiar*. 1 edición. Bogotá, D'vini LTDA, 2006. 178p. ISBN 958-8232-86-4

Álbum de Fotografía:
Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana



[Texto](#)

Anexo 1

Anexos



[Texto](#)

Anexo 2

Álbum de Fotografía:
Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana
Anexos



Anexo 3

[Texto](#)

Anexos



[Texto](#)

Anexo 4


Álbum de Fotografía:
Documento Sociohistórico de la Familia Tunjana
Anexos



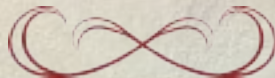

[Texto](#)

Anexo 5

[Contenido](#)



**Construcción de Subjetividades
y Creación Audiovisual
en Colectivos Juveniles**



Laura Angélica
Rodríguez Silva
Colombia

Biografía

Laura Angélica Rodríguez Silva. Licenciada en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia, cursando actualmente el doctorado en Educación de la Universidad Distrital. Perteneciente a la Corporación Cultural Hatuey, organización social que enfoca su acción a la creación e investigación, sobre memoria, territorio y juventud. Su experiencia ha transitado entre la docencia y la organización social.

Construcción de Subjetividades y Creación Audiovisual en Colectivos Juveniles

Laura Angélica Rodríguez Silva
laura.anro@gmail.com,

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD Corporación
Cultural Hatuey

Resumen

El documento inicia haciendo un reconocimiento y descripción de prácticas de realización audiovisual que desarrollan colectivos juveniles en Bogotá, indagando principalmente, en cómo éstas se hacen prácticas educativas. No se limitan a la creación de un producto sino que se fomentan espacios de encuentro y creación colectiva que van creando otro tipo de sujeto. Así, la creación colectiva se convierte en posibilitadora de lazos afectivos y de una forma de *estar-hacer y ser juntos*.

Este recorrido nos lleva a reflexionar sobre prácticas educativas que ocurren en espacios no formales y que permiten a los sujetos encontrar formas para el reconocimiento de sí y de los otros. La realización audiovisual, así como otras formas de arte, se convierte en vehículo para la construcción de sentido en contextos donde las instituciones, en general, han perdido esa función. Todo esto redimensiona la noción de escenarios donde ocurren prácticas de creación colectiva y por lo tanto, el papel de la educación artística.

Introducción

En Bogotá existen numerosas agrupaciones juveniles que tienen un quehacer artístico, cultural, deportivo, ecológico, etc. Indagar en las razones de su conformación nos lleva a diferentes temas: juntarse por un encuentro de intereses, juntarse para hacer cosas buenas por el barrio, juntarse porque estaban cansados de que se vulneraran muchos derechos y nadie dijera nada. Otras, tal vez no dichas tan explícitamente, estar y hacer juntos porque se siente bien, porque son amigos, porque el parche es lo más importante. Otros

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

también podrán decir: juntarse para presentar un proyecto a alguna institución y buscar financiación. Puede ser una de estas razones o todas, porque las motivaciones se juntan y porque unas cosas se dicen y otras no. Lo cierto es que estas agrupaciones existen, son muchos los quehaceres que desarrollan y muchas las implicaciones afectivas de los sujetos involucrados.

Podríamos acercarnos a estas agrupaciones desde muchas miradas, en este momento me interesa la pregunta por los sujetos, por cómo son (o están siendo), por cómo están, por cómo dan sentido a sus prácticas cotidianas; y por sus prácticas como agrupación, qué es lo que hacen, cómo, para qué. Entendiendo a estos sujetos como parte de un entramado social, y además integrantes de agrupaciones, es decir, sujetos que se dicen parte de una colectividad en tiempos donde palabras como comunidad, colectivo, parecen estar relegadas. Entonces la pregunta es por la subjetividad, una subjetividad desde un enfoque social.

La práctica en la que me centraré es la realización audiovisual. ¿Por qué la realización audiovisual? Porque es una práctica extendida, porque cada vez está más a la mano de los jóvenes gracias a las facilidades tecnológicas, porque las imágenes se cuelan en la vida cotidiana y median las relaciones humanas, porque no es solo mostrar un algo que existe sino construirlo con imágenes y hacerlo real.

Entonces, se busca una comprensión de dinámicas juveniles desde la subjetividad en relación a una práctica: la realización audiovisual como práctica de creación colectiva.

Subjetividades juveniles

Ubicarse en el campo de la subjetividad es darle prelación al sujeto y a su mundo de la vida. Ese mundo de vida se plantea complejo, no solo es el entorno en el que se desarrolla cotidianamente la subjetividad sino que tiene que ver directamente con la forma cómo

Construcción de Subjetividades y Creación Audiovisual en Colectivos Juveniles

se constituye sentido. En ese mundo hay otros seres humanos, con quienes se teje sentido de manera conjunta. Esos otros al hacer parte del mundo de la vida se convierten, también, en constituyentes del sujeto.

Ubicarse en la subjetividad es entender los actos de ese sujeto llenos de sentido, un sentido que construye continuamente con sus experiencias. Es saber que la experiencia forja lo que para un sujeto es significativo o no.

Hay necesidad de seguir indagando por los sujetos, reconociendo las tensiones que lo atraviesan. Se asume que es un ser no terminado, dinámico, cambiante. No está determinado totalmente por las estructuras sociales sino que se mueve constantemente entre las determinaciones y las fugas, las resistencias. Es tal vez en los jóvenes donde esas tensiones se hacen más visibles. No todas las acciones juveniles son resistentes, se incorporan también a dinámicas de consumo, se adoptan discursos pero también, existen espacios de disidencia.

Cada generación vive en una tensión, entre lo que mantiene del mundo y lo que transforma. Hay generaciones que han dado más peso a mantener el mundo tal cual les fue presentado, pero las generaciones jóvenes de hoy se presentan abiertamente en ruptura. El mundo adulto no es un modelo a seguir, no es un horizonte que se les presente pleno de sentido. El mundo se les entrega deshecho, los jóvenes asumen que deben reinventar.

Ser joven en contextos colombianos, bogotanos, es asumir el desafío de ser algo distinto a lo que se espera que se sea: un delincuente, un desadaptado, un rebelde; o por el contrario, ser el responsable de transformar la sociedad, cumplir con los sueños de futuro cuando en realidad muchos están más cerca de la desilusión. Es evidente que la escuela no garantiza la movilidad social, y que los contextos en que se mueven muchos de ellos son sumamente

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

conflictivos. Es en medio de los contextos más conflictivos donde las iniciativas creativas juveniles son más prosperas. Los jóvenes no se quedan en el vaciamiento de sentido sino que lo construyen en donde sea posible. No tienen su confianza depositada en el mundo adulto sino en otros jóvenes mayoritariamente. Su grupo de amigos se convierte en la red prioritaria de afectos para desarrollar las actividades con las que se sienten a gusto.

Ser joven es más que estar en una etapa biológica de desarrollo. Mi pregunta por la juventud no se desarrolla entendiéndola como una definición cerrada o estática. Es una construcción social y cultural, y por eso es preciso entender las tensiones que la atraviesan. La pregunta es por la forma en que construyen subjetividad los sujetos jóvenes, es decir cómo se les da y constituyen mundo.

Las biografías de estos jóvenes toman otros rumbos al embarcarse en proyectos colectivos. Aunque sea transitoriamente, estar en una agrupación u organización cambia a los sujetos que viven esa experiencia. Una organización puede ser un espacio de libertad, de poder hacer lo que se escoge, de sentirse activo y transformador, sobre todo parte de una colectividad. Las acciones que se desarrollan se dirigen hacia otros: a los niños del barrio, a los vecinos, a otros jóvenes; pero las transformaciones no solo ocurren hacia fuera, ocurren principalmente en la concepción de estos jóvenes de sí mismos.

Realización audiovisual

La dación de sentido al mundo tiene múltiples caminos. Los jóvenes se piensan siempre en un mundo concreto y en la medida de sus posibilidades generan estrategias para encontrar un lugar y un sentido a su existencia. Encontrar un lugar y un sentido se convierte en apuesta estética que surge de los sujetos y que se hace exterior en formas variadas de expresión. Esas apuestas estéticas son también apuestas políticas, no entendidas como política institucional sino como política que se instala en la vida cotidiana, que se vive en las

Construcción de Subjetividades y Creación Audiovisual en Colectivos Juveniles

relaciones con los otros, en los territorios concretos, y en el propio cuerpo como espacio de disputa entre los poderes.

Una de las estrategias de acción implementadas por estas agrupaciones es la realización audiovisual. Una realización que confía en el poder de las imágenes, que parte de querer comunicar o entender un aspecto del lugar donde se vive.

He participado porque siento la necesidad de comunicar sentimientos, visiones de mundo individuales y colectivas del territorio que habito a través del cine. (Felipe Ayala, Cinetransforma y Fundación Sociocultural reina africana)¹

No se trata de realizadores profesionales que tengan rutas trazadas sobre el quehacer. Casi siempre es un aprender haciendo. Un hacer y aprender colectivo.

Se aprende bastante sobre el arte de la comunicación audiovisual, sobre el trabajo en equipo, el cual supone perseverancia y disciplina. El proceso mismo es la mejor escuela. Reconociendo los "errores", colaborando con los demás se aprende. El trabajo grupal significó intercambio de saberes, de esta suerte se aprende enseñando. (Rogelio Acevedo)

La captura de imágenes, las decisiones narrativas, la escogencia de lo que se dice, se muestra, se sugiere; se convierte en excusa para el encuentro, para la toma de decisiones, para el descubrimiento colectivo. Es un espacio donde se puede crear, donde existe la libertad de jugar y encontrar nuevas respuestas.

Los trabajos que realizo para mí tienen una carga experimental (Carlos Ayala, Delirio mus)

La realización audiovisual permite a los grupos juveniles reconocer historias, dinámicas presentes, y pensarse proyecciones de futuro. Ficción o documental, se intenta comprender el porqué del

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

momento presente. En estos ejercicios de creación se da un trabajo con el otro. La realización audiovisual rara vez se hace en solitario, hay roles, hay ideas que se discuten, hay aprendizajes e intuiciones que se comparten para llegar a un producto que satisfaga a los participantes.

- ¿Qué fue lo que más le gustó?
- El trabajo en grupo y el trabajo interdisciplinar. (Angie Rodríguez, Hatuey)

Captar una imagen u otra es poner sobre la mesa un punto de vista, que se pone en discusión con el punto de vista de los demás. Hay que asumir que el punto de vista propio no es el único. Asumir que el otro tiene también un punto de vista y que puede ser válido, hasta desplazarme a ese punto de vista, es construir una mirada conjunta. Crear un mundo de imágenes donde las miradas se complementen. La construcción de una mirada colectiva no solo se da por el hecho de la realización y los acuerdos necesarios para ésta; se da también en el tema mismo de las realizaciones. Haciendo un sondeo por algunos de los temas recurrentes se observa que la memoria barrial, el reconocimiento de actores sociales, las problemáticas del territorio se presentan como tema centrales.

Las producciones de la organización son de género documental. Siempre buscando retratar aspectos de la vida real de los jóvenes y su percepción de lo que significa ser jóvenes. Así mismo temas coyunturales sociales o políticos. (Angie Rodríguez, Hatuey)

Son los sujetos los que viven, encarnan las situaciones sociales históricas, los que continúan o transforman las situaciones, en este marco reconocer la historia por medio de la realización audiovisual es otra forma de apropiar la realidad. Un sujeto social e histórico apropia y crea. Conoce y crea nuevos espacios de encuentro y reconocimiento.

Construcción de Subjetividades y Creación Audiovisual en Colectivos Juveniles

Así, se hace pertinente recordar las categorías propuestas por Emma León (El magma constitutivo de la historicidad, 1997) como constituyentes de los sujetos sociales: Memoria, experiencia y utopía, la memoria como la apropiación del pasado, la utopía como la identificación de lo deseable, no entendida como meta sino como horizonte del viaje mismo; y la experiencia como mediación entre memoria y utopía. Experiencia como el lugar donde se reconstruyen las direccionalidades de las prácticas. Entonces, ¿es la realización audiovisual una práctica- experiencia que permite apropiarse el pasado y pensarse el horizonte?

Recoger la experiencia y trazar caminos por donde se pueda seguir recorriendo puede ser una de las tareas que se ponen estos colectivos. La construcción de la memoria y la apropiación del territorio se han convertido en apuestas políticas pertinentes y urgentes en los barrios populares. Preguntémonos cuál es la verdadera función de un cortometraje, ¿cambia las políticas de intervención en un territorio?, ¿quiénes lo ven?, ¿qué pasa con quiénes lo ven? Creo que lo que se promueve es una relación diferente con ese lugar y con esos otros que ven. Hay un espacio que se abre, que se crea, un espacio común donde se pueda hablar de los temas propuestos. Crear ese espacio es una apuesta estética y política sumamente válida.

Se constata que ese hacer conjunto propicia aprendizajes, se enseña, se aprende, se adoptan unas metodologías, se validan unos saberes. Se convierte en una práctica que logra lo que muchas instituciones hoy en día no logran: crear un aprendizaje vinculado con la vida, donde se tiende a escuchar a todos. Reconocer estas prácticas como prácticas educativas permite que reconozcamos estos procesos con la fuerza que tienen, o pueden tener.

La realización audiovisual para: generar organización desde y para la gente. Visibilizar propuestas de transformación social, hacer ejercicios constantes de denuncia social, transmitir propuestas políticas que construyan otras sociedades, y también

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

para socializar las vivencias del amor, la familia entre otras, que hacen tambalear de vez en cuando. (William Rojas)

Prácticas colaborativas

Las prácticas que he descrito se relacionan con la creación artística, con la práctica comunitaria, con prácticas educativas. Como se ve es un entramado complejo donde las disciplinas aisladamente, se agotan. Un campo en el que podemos encontrar elementos para la comprensión es el de *las prácticas colaborativas y en las relaciones arte-activismo*.

Describamos someramente algunas reflexiones que se han hecho en este campo. El arte como activismo tiene un carácter procesual, es más importante el proceso que el resultado; la figura del artista en solitario se desdibuja, en este tipo de prácticas todos los involucrados son artistas, trabajan colaborativamente. Siempre es interdisciplinar, nunca es solo arte, entiende a la vida como complejidad inabordable desde una sola disciplina; busca expresar y comprender una situación pero también aportar a la transformación de dicha situación. "Se comprometen en

un proceso activo de representación, intentando al menos "cambiar las reglas de juego", dotar a individuos y comunidades, y finalmente estimular el cambio social". (Felshin, 2001)

La revisión de estas características me permite pensar en la realización audiovisual como una práctica de este tipo, así sea llamada de otra forma. Una práctica donde hay lugar para el conocimiento del mundo desde lo sensible, y donde los sujetos tienen un papel central en su propia formación. No inmediatamente, pero considero que las prácticas colaborativas propician la creación de un sujeto activo, transformador de sus situaciones y de su entorno, capaz de aprehender la realidad y de dibujarse una utopía.

No se trata de encasillar las prácticas descritas en lo que se ha denominado práctica colaborativa, lo que se busca es encontrar

Construcción de Subjetividades y Creación Audiovisual en Colectivos Juveniles

algunos elementos que permitan la comprensión de estas dinámicas. Con una mirada investigativa abierta es preciso ir a la práctica misma, reconociendo además la multiplicidad de modos de hacer que pueden existir en diferentes organizaciones.

Conclusiones

Necesidad de pensar la educación más allá de las aulas, en espacios no formales, en las prácticas comunitarias y colectivas. Reconocerlas permite el fortalecimiento de ese tipo de espacios y de esas dinámicas. Las comunidades tienden hacia esas dinámicas pero, ¿qué pasa cuando se va perdiendo la comunidad?, ¿pueden propiciarse procesos como estos en espacios escolares por ejemplo?

La educación tiene el reto de comprender los escenarios donde se desarrollan procesos de construcción de sujeto, más allá del aula de clase. Los jóvenes aprenden, se configuran, comparten, se expresan, en muchos escenarios de la vida. Los espacios no formales pueden configurarse como espacios de aprendizaje que construyen sentidos de vida más significativos que la propia escuela.

Necesidad de pensar en otra idea de arte, no es una creación inspirada, propia de unos pocos talentosos, sino pensar en que las comunidades pueden ser creativas. Necesidad de pensar en otro tipo de obra, ¿cuál es el producto artístico?, ¿pueden ser los relacionamientos?, ¿puede ser el espacio común creado?

En estos términos la educación artística es más política en la medida en que reconoce, fortalece y propicia espacios de creación colectiva, creación que promueve el reconocimiento de sí y de los otros. La obra sería el proyecto social, un nosotros creativo, poético, estético; que instaure, en términos de Ranciere, espacios comunes donde la palabra de todos pueda ser escuchada.

Beuys (1995) postula que la constitución democrática del pueblo se lleva a cabo con pensamiento y acción, por eso una

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

práctica pedagógica movilizadora debe integrar estas formas de transformación. No hacerlo generará unos conocimientos desarticulados de la vida cotidiana. El pensamiento y la acción se movilizan en la experiencia, con el sentir, con la vivencia. El arte interroga al sujeto sobre sus sentidos de vida y esto lo lleva a pensar en sus formas de relacionamiento.

En cuanto al proceso de aprendizaje es preciso anotar que esta propuesta de arte ampliado, conlleva a una propuesta de aprendizaje ampliado. Más allá de las instituciones dispuestas para tal fin. Beuys afirma que “el proceso escolar no sólo tiene lugar en la escuela, sino que empieza en cuanto un ser humano habla con otro” (1995) En ese sentido, todos y todas tendríamos responsabilidad con el proceso de aprendizaje.

Estos procesos no son posibles si no se parte de asumir que los sujetos tienen interés en la autodeterminación. La autodeterminación solo funciona desde un punto de partida creativo. La decisión popular solo funciona mediante la autodeterminación. “se requiere creatividad para autodeterminarse, tengo que asumir una responsabilidad ahora” (Beuys, 1995) Esto pondría a los procesos creativos como base de las democracias. Sujetos conscientes de su papel en el mundo histórico y social en que viven, que logran alcanzar una visión de conjunto, del complejo sistema de relaciones que es lo social, de las tensiones necesarias. Los ciudadanos son personas que quieren hacerse cargo de una responsabilidad.

Asumir una responsabilidad es una actitud que todo ser humano puede desarrollar y que no se aleja de su vida cotidiana. “Solo se vive como ser humano cuando se conocen diversas posibilidades de hacerse cargo de una responsabilidad política” (Beuys, 1995, pág. 80)

Las prácticas creativas trascienden al mundo de lo social, sentirse, asumirse a sí mismo como un ser creador permite ser seres humanos conscientes de sus capacidades de transformación de sus entornos y de sí mismos.

Notas

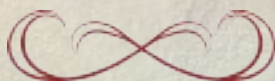
- ¹ Encuesta virtual realizada a integrantes de organizaciones juveniles que desarrollan realizaciones audiovisuales. 2015 ([Texto](#))

Bibliografía

- Beuys, J. (1995). *Cada hombre un artista: conversaciones en documenta 5*. (E. C. Bodenmann-Ritter, Ed.) Madrid: Visor distribuciones.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. *En Modos de hacer, arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En H. Zemelman, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos Editorial.



**Incidencia de las Experiencias Artísticas
en la Formación Cultural del Individuo**



Alis Neris
Montenegro Goenaga
Colombia

Biografía

Alis Neris Montenegro Goenaga. Docente investigador, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Coordinadora de proyectos artísticos; asesora y evaluadora de trabajos de Investigación; al igual que colaboradora en proyectos de orden institucional. Encargada de la coordinación del Comité Misional de Extensión y Proyección Social. Coordinadora del semillero de investigación Huellas, adscrito al Grupo de investigación CEDINER.

Incidencia de las Experiencias Artísticas en la Formación Cultural del Individuo

Montenegro Goenaga Alis Neris
alismontenegro@mail.uniatlantico.edu.co,
alismontenegrogoenaga@yahoo.com
Docente en la Universidad del Atlántico
Colombia

Abstrac

El conjunto de elementos que hablan de una realidad individual y colectiva del individuo inmerso en un contexto sociocultural y que a su vez dan significado a su existencia, es lo que podríamos denominar una experiencia artística. De tal manera que se evidencie el diálogo permanente en que se encuentre el individuo entre él en su necesidad de definirse de seguir modelando sus estructuras cognitivas y afectivas; en el que intervienen las acciones y el medio sobre el cual se enmarca este desarrollo. A esto se le agrega los patrones ontogenéticos y filogenéticos que tributan en la mediación del acabado de este individuo. A través de las experiencias artísticas se reconoce la presencia de sensaciones que guardan relación con aspectos aprendidos en un momento histórico de su vida, en el que han intervenido la familia, amigos, la escuela, sus creencias y que reposan en su memoria.

A medida que las sociedades se desarrollan los individuos a su vez crean nuevas formas de adaptación en donde las experiencias artísticas propician niveles altos de satisfacción, puesto que llevados a cabo de una manera consciente con intencionalidades da nuevos significados en su cotidianidad, que lo faculta para generar transformaciones positivas partiendo de las reflexiones críticas de las experiencias y los elementos culturales que le identifican como ser humano y por ende un ser llamado a la convivencia sana en una sociedad cambiante.

Son muchos los interrogantes que surgen en el momento en el que se invita a un individuo a expresar a través de un movimiento, de una frase, de un dibujo, algún hecho que haya impactado su vida de manera positiva o negativa; y es allí, ese instante, en donde el

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

espacio se vuelve infinito, y el tiempo que se ha logrado recorrer se torna aún más largo, en donde las conexiones que se intentan hacer entre un hecho y otro, no concuerdan o desarmonizan, o por qué no, generan estados de sublimación, éxtasis o euforia. Actuaciones que pueden estar permeadas por aspectos como:

- El contexto sociocultural, determinante de actitudes y comportamientos, en el que este individuo se le ha permitido crecer; incluyendo todas las expresiones simbólicas que tienen origen en los diferentes escenarios ya sean físicos, sociales, y la posición que el individuo personifique dentro de una organización social; manifestando de tal manera los efectos y consecuencias de las relaciones de poder que implica el vínculo a una sociedad.
- La herencia familiar, incondicionalmente tributa a la configuración natural y espontánea de este individuo. Siendo la familia su cimiento de desarrollo, quien alienta sus razones de existencia.
- La capacidad de asociación entre su propia realidad, las de los demás y las relaciones existentes entre estas, que lo integran a un determinado grupo social, estableciendo afinidades y significados, asumidos desde lo particular hacia lo colectivo.
- El lenguaje con el que se concreta una relación directa de comunicación y por ende de comprensión e interpretación de los fenómenos o acontecimientos que han rodeado su existencia, en este sentido la cultura hace referencia a la autonomía que tiene cada grupo social para redefinirse con códigos, para denominar ciertos objetos o situaciones para ellos muy significativos, en donde la palabra aprendida corresponde al objeto que se le presenta. Sumándosele la comprensión de las narraciones, cuentos o hechos que se convierten en imágenes y símbolos representativos de una realidad del pasado en su ahora o presente.
- La religión o creencias espirituales, que en algunas ocasiones le integra o relega por contradicciones en relación con el discurso y la práctica.

Incidencia de las Experiencias Artísticas en la Formación Cultural del Individuo

Por lo tanto se propone el arte como un medio de comunicación, de interacción, y como un elemento que tributa al desarrollo personal desde su individualidad en un grupo social determinado. El individuo respira arte, vive arte y aun, come arte, ya que debe someterse en forma natural a cada una de las situaciones y circunstancias que implica la vida misma; en su cotidianidad, el hecho de salir a la calle, observar las vallas, los avisos, el color de la mañana, de la tarde o de la noche, las combinaciones que hace de su vestimenta, son propias de un estilo que lo caracteriza y lo hace único entre muchos individuos que a su vez pueden pertenecer a un mismo grupo social, el gusto por un tipo de alimentos, para disfrutar de un desayuno, almuerzo o cena; son algunos de los ejemplos que pudiera anotar para establecer criterios de definición de aspectos que aunque a través de la escuela, la academia, se pretendan orientar o redireccionar, no se logran totalmente porque estos están justificados en la memoria cultural del individuo.

Ahora bien, hasta el momento solo he planteado aspectos relacionados con sus preferencias y gustos para su desempeño y sobrevivencia, en lo que respecta como este se asume dentro de un espacio de expresiones artísticas; el individuo se siente forzado a indagar sobre sus máximos referentes, los cuales están íntimamente ligados con la fuerza o densidad con la que ha habitado en su torrente sanguíneo y que dejará salir como una ráfaga de emociones, evidenciando nuevamente y claramente los efectos que genera la memoria cultural y en este caso podríamos referirnos a una cultura emocional; asumiendo la cultura según Kottak (2011) como un distintivo de la humanidad, haciendo relevancia a los comportamientos y a las creencias transmitidas entre las generaciones a través de los procesos de enculturación, permeados por los métodos de aprendizaje, ya que la cultura está ligada a la capacidad de interiorización de las reglas de conducta, que conllevan a la actuación en forma consciente y reflexiva.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Para mayor ilustración les presento una experiencia de desarrollo social de una comunidad ubicada al sur Occidente de la ciudad de Barranquilla y denominada Urbanización Villas de San Pablo, un macro proyecto de vivienda, que brindará solución de vivienda a más de 5.000 familias, las cuales llevan consigo sus creencias, costumbres y forma de vida que deben adaptarse al estilo de vida y comunidad que van definiendo a medida que se constituyen como urbanización, y de esta manera evidenciar en sus prácticas cotidianas su cultura, expresándose en cada gesto, postura, gustos, emociones, códigos de comunicación, que varían desde los grupos básicos de constitución como lo es la familia.

Las reflexiones que se logran hacer acerca de los elementos que identifican al individuo con su región, con su familia, con su comunidad; parten del reconocimiento de los otros como miembros de una sociedad portadores a su vez de su propio legado cultural, de esta forma al valorarlos inmediatamente se establecen comparaciones que llevan a definir diferencias y desde allí el respeto por las mismas. Por ello consideramos que resulta esencial promover el desarrollo amistoso y el intercambio de experiencias saludables en el marco del respeto universal y de la diversidad cultural, y además propicie la sana convivencia, estableciendo las diversas formas como los seres humanos pueden relacionarse, asumiendo cada día como nuevo en todas las dimensiones, potenciando el tejido social, y reconociéndose parte de la humanidad con derechos y deberes.

Al concebir el proyecto se integran todo lo relacionado con infraestructura y equipamientos, aunque se olvida de lo que se debe considerar esencial en todos estos denominados proyectos de desarrollo urbano y poblacional; en donde se cree que la necesidad prioritaria del individuo es el gozar de un techo digno, es claro que para generar transformaciones en una comunidad esto debe incentivarse en cada uno de sus habitantes, en donde: primero se reconozca parte activa de la misma y segundo lidere acciones de cambio y bienestar para sí mismo, con los otros y para los otros.

Incidencia de las Experiencias Artísticas en la Formación Cultural del Individuo

Razón por la cual tome la iniciativa de liderar en conjunto con otras habitantes el comité de cultura de la comunidad para desarrollar un programa sociocultural que brindara oportunidades a los niños y niñas de este sector de sensibilizarse ante las expresiones artísticas, planeando y llevando a cabo tareas específicas como fueron las de adecuar un espacio para sumergir a esta comunidad en la magia de las experiencias artísticas, como lectura de cuentos, cine foro, visitas al Museo del Caribe, procesos de socialización e integración comunitaria, ya que el individuo no vino a esta sociedad a seguir potenciándose desde su individualidad, sino a construirse partiendo de la reflexión de las experiencias de vida que le favorecen en su relación consigo mismo, el medio ambiente, la familia, y la sociedad en general. ([Ilustración 1](#))

Es así como nos dimos a la tarea de contribuir con nuestras acciones a dar a conocer nuevas formas de mirar la realidad desde la experiencia artística. Las motivaciones que nos llevaron fueron las observaciones críticas que se hicieron alrededor de las situaciones que se fueron desarrollando espontáneamente en las interacciones que a diario se presentaron. Entre esos aspectos se pueden mencionar:

- El encontrarse con nuevas familias y personas distantes de sus lazos afectivos y amistosos.
- Un nuevo espacio (lugar) con connotaciones parecidas o diferentes a las vivenciadas en sus espacios de origen.
- La carga emocional nostálgica por el desprendimiento obligado o forzado, que en algunas ocasiones influye en la decisión de entrar a reconocer propio el nuevo espacio o asumir actitudes de indiferencia hacia el nuevo espacio, los objetos y quienes lo habitan.
- La incapacidad de relacionarse con sus semejantes pese a las edades contemporáneas que demostraban.
- La concepción negativa que se tiene de lo que representa el vecino.
- El uso inadecuado que se le daba al tiempo libre.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Al llevar a cabo este programa se experimenta la satisfacción de generar cambios positivos de actitudes a los participantes en cada uno de los talleres artísticos, ya que al beneficiar a los niñas y niños, también se sensibilizan a los padres, ante los diferentes productos artísticos que se iban obteniendo, como la participación en la comparsa infantil, la realización de dibujos, la reflexión de una película.

Por otra parte vale la pena resaltar la relación directa que genera entre la expresión artística y quien lo vivencia a través de su práctica, como este individuo se mimetiza entre las emociones que le arrebatan esta manifestación artística y la relación que se da entre este y quien lo observa, a quien denominamos espectador que en el espacio de formación está representado en la figura del instructor, profesor y compañeros de clase. Son ellos quienes en ese momento se convierten en los espectadores que darán una valoración a la propuesta u obra de arte presentada, lo cual realizarán desde las perspectivas de la realidad que ha incidido en ellos en su construcción como seres o individuos sociales. Es así como en estos actos también se desarrolla en cada participante la capacidad de admiración y apreciación del arte que el otro produce, estimulándolo de esta manera a formar parte del grupo de personas que se reúnen en torno a una exposición, una obra de teatro, un concierto musical, entre otros.

Podríamos decir que el arte es todo objeto o elemento elaborado que requiere de una valoración estética, desde el origen del hombre mismo se encuentran las manifestaciones artísticas, esto quiere decir que el hombre en su deseo de dar respuesta al significado de su existencia, explora en las diferentes formas en cómo puede manifestarla y representarla, por la misma necesidad humana de expresarse, de liberar y crear, transportando su imaginación por sus experiencias, los entornos recorridos y trascendiendo hacia el ideal de las construcciones artísticas desde su propia mirada. En este caso, como único elemento que posee y que le pone en contacto con el

Incidencia de las Experiencias Artísticas en la Formación Cultural del Individuo

mundo externo es su cuerpo, entonces desde allí reconoce y logra perpetuar sus realidades. Lo que a su vez aporta un nuevo elemento de concepción del arte y es el hecho de ganar vida propia, el arte no es estático, este lo podemos llevar en nuestras sensaciones, desarrollando procesos creativos y socializarlo o exponerlo, ante un escenario público, quienes lo valoran, lo juzgan, como cualquier juicio, si lo relacionamos con algo tan sencillo como un adorno para el hogar, cuantas apreciaciones hace esa ama de casa de lo bello, lo funcional, la armonía, la combinación en el momento en que lo expone.

Por tal razón; más que pensar en la orientación de prácticas artísticas, se llevó a los niños y niñas a potenciarles su sensibilidad artística, interesados en el sujeto que requiere transformarse desde su pensar, su sentir. Entre las prácticas artísticas que se lograron concretar en un producto cultural vivo fue la comparsa Esencia Caribe, una agrupación con 40 niñas, quienes manifestaron su interés de formar parte de esta, y los talleres de Danza, cambiaron su propósito, trascender del barrio, a las calles del máximo evento Festivo de la ciudad como es el Carnaval de Barranquilla, específicamente en el desfile del Carnaval de los niños, ([ver imagen 2](#)) de manera que la comparsa se convierte en un espacio de:

- Encuentro e integración, al que acudían las niñas, acompañadas de sus padres, y que esta compañía posibilitaba la confianza y seguridad en cada uno de los integrantes, forjando mayores vínculos de afectividad entre estos.
- Reencuentro consigo mismo, y sus capacidades corpóreas, explorando sus habilidades y destrezas en la ejecución de las diferentes secuencias de movimientos.
- Disfrute y derroche de alegría, al experimentarse la libertad de la expresión corporal en forma espontánea y asumiendo los retos de la expresión exigida para esta manifestación artística.
- Autonomía, puesto que cada integrante asume compromisos, como la puntualidad, el portar sus elementos de trabajo, normas

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

y patrones conductuales que se requieren en la organización de las puestas en escena.

- Desarrollo de la percepción de su auto imagen, atendiendo su presentación personal y elevando sus niveles de aceptación y valoración positiva hacia la imagen que proyecta y la que desea proyectar, por medio de su postura corporal y actitudes ante las diversas situaciones de su día a día.
- Desarrollo de habilidades comunicativas, al interactuar con sus compañeros, al intercambiar apreciaciones y al apoyarse mutuamente en la elaboración de figuras, definición de técnicas de movimientos y al asumir posturas críticas ante la experiencia artística.

Por consiguiente esta experiencia artística, es analizada por los índices de sana Convivencia que se perciben entre sus participantes y quienes los aprecian. De modo que la Comparsa, una propuesta que surge al interior de una comunidad, impulsada por sus tradiciones culturales desea hacer presencia en el Carnaval, anteponiendo sus esfuerzos y superando sus limitaciones económicas.

Sin embargo se debe considerar que los efectos que imprimen las prácticas artísticas están fundados en las necesidades del desarrollo social y cultural del individuo.

Actualmente los espacios que se emplean para la realización de estas actividades aún son muy escasos y la infraestructura no responde con los criterios básicos para generar ambientes de aprendizajes artísticos acordes con las características de cada comunidad. Incluso las metodologías y estrategias requieren de una reflexión orientada hacia el significado de estas prácticas artísticas para el individuo como sujeto y su repercusión en el contexto.

El individuo a través de sus experiencias artísticas desarrolla capacidades para trascender de un plano físico, al plano emocional, el solo hecho de leer un cuento, de ejecutar un baile por imitación o realizar movimientos resultantes de su espontaneidad corporal, al

Incidencia de las Experiencias Artísticas en la Formación Cultural del Individuo

igual que arrancarle una nota musical a un instrumento, se expone a los cambios que surgen por este contacto llamado experiencia sensible. A medida que se es consciente de la relación que se da entre el arte y el individuo en su constructo humano, se evidencia la función social que este tiene en la modernidad, ya que se requieren individuos con mayores componentes en el desarrollo de su autonomía, en donde el otro se valore partiendo de la capacidad de autovaloración que se posea sobre sí mismo; al igual que sus actuaciones, comportamientos y actitudes son devenidas de los procesos culturales que le han dado sentido a su existir, y que estos se encuentran entrelazados, de tal forma que el uno repercute en el otro.

Bibliografía

- Acaso M. *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Segunda edición.* (2010) Madrid España. Catarata.
- Akoschky, J. Brandt, E. Calvo, M. Harf, R. y Otros. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Barcelona, España: Paidós.
- Conrad, K. *Antropología Cultural 14 edición* (2011). México. Mc. Graw Hill
- Ember, C. Ember, M. *Antropología cultural Octava edición* (1997). Madrid; España. Prentice Hall.
- Recopilación de lecturas – Guía de estudio. Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Sociedad Cultura y Desarrollo* (1999) Bogotá.
- Sevilla, A. Danza, *cultura y clases sociales.* (1990). México. INBA

Anexos



[Texto](#)

Anexo 1
Taller de artes plásticas en la comunidad de Villas de San Pablo
2013


Anexos



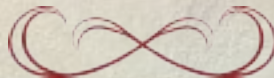

[Texto](#)

Anexo 2
Comparsa Esencia Caribe en el desfile del Carnaval de los niños
2014

[Contenido](#)



**Textos Literarios y Ruptura de Límites:
El Problema de los Géneros desde las
Perspectivas Clásicas, sus Posibilidades de
Actualización y Reconstrucción**



Nini Johanna
Sánchez Ávila
Colombia

Biografía

La profesora Nini Johanna Sánchez Ávila es Licenciada en Idiomas de la Universidad Industrial de Santander y Magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Desde el año 2007 se desempeña como profesora catedrática en el proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística – Universidad Francisco José de Caldas donde orienta cursos del área de literatura. Además, es profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Colombia desde el año 2014. Es coautora del libro *Tejedores de comunicación: comprender y producir textos académicos* en UNIMINUTO (2014) y ha trabajado en las líneas de investigación de literatura histórica, literatura fantástica, así como en procesos de lectura y escritura académica. Sus trabajos han sido presentados en diferentes eventos de carácter nacional e internacional.

Textos literarios y ruptura de límites: el problema de los géneros desde las preceptivas clásicas, sus posibilidades de actualización y reconstrucción

Nini Johanna Sánchez Ávila.

ninijosan@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística

Docente de cátedra

Colombia

Resumen

El reconocimiento de preceptivas clásicas en la enseñanza de la literatura y de tipologías discursivas asociadas cuenta con las más variadas posturas que van desde obras clásicas como las artes poéticas de Aristóteles, Horacio o Boileau, hasta propuestas orientadas desde los estudios literarios estructuralistas o propuestas desde la mirada de la semiótica y el discurso. Así, se evidencia la necesidad indagar sobre la forma de acercamiento a estas concepciones composicionales para establecer hasta qué punto la ruptura de las clasificaciones permite generar una lectura más compleja, interdisciplinar y crítica del texto literario.

El propósito de esta indagación es evaluar la incidencia de los formatos de textos y discursos que se utilizan en los procesos de enseñanza de la literatura y cómo estos pueden influir de manera positiva en el desarrollo de lectores críticos. Para ello, primero se hará una evaluación general de los elementos que caracterizan la lectura crítica y luego, se hará una revisión de algunas concepciones tipológicas que identifican a los registros que se utilizan en el proceso de enseñanza de la literatura.

Finalmente, se insistirá en la necesidad de generar procesos de lectura para la resolución de problemas que responden mejor a registros auténticos y no se quedan en el ámbito de la descripción y comprobación de una tipología determinada de antemano.

Introducción

“Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuese necesario, escribir los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que llevamos dentro” Franz Kafka

Los procesos de formación que se dan en el marco de la Educación Artística deben plantearse claramente dos retos: el primero, esencialmente aborda el problema de la lectura crítica, la necesidad de fomentar el espíritu inquisitivo y la toma de postura ante lo que se lee, se observa, se escucha y sobretodo, se hace. En segunda instancia, se plantea el problema de la inserción de la literatura más allá de una fuente de referencia, de un texto de “inspiración” como quiera que esto se pueda tomar en toda su ambigüedad; se trata de abordar el problema de enseñar la literatura como un arte, como una forma tanto de expresión como de comunicación artística.

Estas dos miradas lejos de contraponerse se complementan, se afianzan en la necesidad de generar experiencias que signifiquen la práctica en el aula y marquen las futuras prácticas pedagógicas de los maestros en educación artística. Por eso, lo primero que deberíamos hacer corresponde al establecimiento de una dinámica que integre estas preocupaciones y no las oculte con el peso de la tradición y el canon.

En todas las disciplinas, indistintamente del campo o campos del saber en los que se circunscriben, el canon teórico se convierte en un punto ya sea de arranque, de distancia o de referencia obligada en el proceso de aprendizaje. Y es en el reconocimiento de esta frontera donde se ubica esta breve consideración: ¿de qué manera

los formatos clásicos contribuyen a una comprensión del texto literario?, ¿Qué tipo de lecturas proponen estos tipos de textos?, ¿Logran los estudiantes conectar su experiencia como lectores y escritores en el aula con las realidades que encuentran fuera, con sus necesidades y preocupaciones?

Estos interrogantes no son fortuitos pues se basan en la amplia gama tanto de textos como de posturas teóricas que intentan explicarlos y categorizarlos. Esta variedad, aunque ha contribuido paulatinamente al esclarecimiento y mejora de los procesos interpretativos, se ha constituido también en una forma de fragmentación de la mirada del lector, que ante la variedad de la producción discursiva no alcanza a evaluar con pertinencia lo que lee y no alcanza la construcción de un criterio propio que le permita tanto interpretar lo leído como reelaborarlo a partir de sus necesidades.

Ante los diferentes cambios de paradigmas, así como las renovaciones en los materiales discursivos que se emplean como modelos o ejemplos (la inserción de formatos que no se consideran canónicos), se hace prioritario el desarrollo de competencias interpretativas cada vez más críticas y complejas. En este sentido, Ma. Cristina Martínez plantea que "un sistema educativo que busca ser pertinente, debe comenzar a identificar el tipo de competencias que se deben desarrollar y las aptitudes que se deben privilegiar para posibilitar esa renovación constante de saberes, esas competencias analíticas y críticas que permitirían enfrentar la experiencia de los nuevos modos de exploración del saber y de la selección adecuada y pertinente de la información." (Martínez, 1999: 124).

Así, esta indagación sobre la incidencia de los géneros textuales utilizados en el aula y la importancia de la concepción de género que se utiliza, busca evidenciar la relación que existe entre la complejización de los modelos y el desarrollo de lectores críticos que puedan adaptarse a contextos de producción literaria complejos y diversos. Al utilizar teorías, métodos, estrategias y muestras

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

de trabajo diversas que permitan analizar la complejidad de los discursos y las representaciones que estos comportan, se fortalece la autonomía de los lectores en formación y crece la posibilidad de que estos asuman posturas frente a los discursos a los que están expuestos.

Constituye además un hecho importante que no se trabaje sobre modelos cerrados que ilustren propuestas tipológicas restringidas, sino que el discurso sea abordado desde perspectivas tanto diferentes como complementarias, por eso se presenta a continuación un breve recorrido por las perspectivas de lectura que se pueden hacer desde las preceptivas clásicas, la mirada estructuralista de la narración y las propuestas semio-discursivas.

Preceptivas sin camisa de fuerza

“Prometeo: En su alma yo inspiré ciega esperanza.” Esquilo

Como en el caso de Prometeo, en la bien conocida obra de Esquilo, toda iluminación requiere sacrificio, toda elección es un grillete que se lleva consigo para siempre. La liberación del Titán en cumplimiento de su destino deja entrever la anhelada libertad que tanto las divinidades, como los hombres deseaban, su necesidad de derrocar al tirano, su posibilidad de ser ellos mismos, en un mundo de sombras guiado ciegamente hacia el cumplimiento del destino. Así, un gesto aparentemente nimio, un detalle ritual marca la liberación de Prometeo: al llegar Heracles y destruir las cadenas que ataban la víctima, esta conserva el último eslabón que colgará para siempre con un pedazo de roca; una evidencia de su yugo roto, al tiempo que simboliza su atadura perpetua, su castigo ya no físico sino espiritual, ligado al tirano Zeus. De la misma manera en que este episodio de la historia trágica contempla la emancipación parcial del héroe, se desplaza la prisión externa, para dar paso a una interna al personaje, ¿qué mejor alegoría del peso de las preceptivas clásicas en la experiencia del lector literario?

Las artes poéticas llegaron a constituirse no solamente en guías de lectura técnica del texto, sino también en rutas simbólicas que conducían a una lectura en la que se trataba de recuperar la intencionalidad del escritor, sus intereses y la forma de su visión del mundo. Así, en el contexto de la *República* platónica, se planteaba la visión de una comunidad íntimamente ligada a los procesos de formación a través del arte y principalmente, a través de la literatura: “Platón suponía al arte el poder de influir en las conciencias, favorecido por sus dotes para deleitar, que podían enturbiar las imprescindibles de instruir. Y como a los niños lo primero que se les enseñaba eran fábulas, debía vigilarse a los inventores de estas y decidir cuáles podían contarse y desechar las demás.” (Álvarez Sellers, 1997: 61). En este contexto, cobró particular importancia el conocimiento del canon literario, muy de la mano de la aparición del texto de *Arte Poética* escrito por Aristóteles, discípulo de Platón. Esta obra atestigua el esfuerzo por dar soporte a la interpretación y a la composición de las obras literarias de la época. No era un tratado complaciente con el control moral de la literatura sino más bien una estrategia para legitimar su importancia como mediadora en la construcción de cultura y un reconocimiento de sus posibles vínculos con otros lenguajes artísticos: se menciona en la primera parte el vínculo de la poesía y el canto, así como la interpretación musical e igualmente los materiales que comparte con la historia. Se trataba de ver que la obra literaria no provenía solamente del eje del lenguaje verbal, al tiempo que se la admitía como imagen válida del mundo, pues para Aristóteles “pensar era como ver; representar el mundo en nuestra mente equivalía a percibir las imágenes de las cosas que se encontraban fuera de nosotros” (Vitta, 2003: 33). Así, las expresiones de arte dejan de ser las apariencias engañosas desde la evaluación platónica, para hacerse representaciones de las cosas y del mundo que se constituyen en vehículo privilegiado de conocimiento. Las manifestaciones artísticas ya no serían concebidas como mentiras, meras apariencias, sino como verdades ocultas en una composición que tiene sentido y habla tanto del mundo en el que vivimos como de nosotros mismos. La estructura así cobra

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

sentido, intenta explicar la forma en que ligamos el pensamiento en la obra literaria como parte de una expresión artística.

Para cerrar esta breve presentación de una de las preceptivas clásicas tradicionales se retoman los seis aspectos vinculados con la construcción de la obra trágica que se convirtieron en parámetros de escritura: la organización del espectáculo, la composición del canto (melopeya), la composición de los versos (elocución), la definición de las acciones (fábula), sus protagonistas (caracteres) y las formas de pensamiento que estos representan con sus decisiones. Tal nomenclatura técnica pareciera cerrar la concepción de la elaboración del texto trágico y sin embargo, en una lectura cuidadosa de la poética aristotélica, ninguna de sus partes puede encontrarse de manera ideal en las obras que se citan para ejemplificar, lo que nos lleva a pensar que la observación crítica de las obras incorpora la necesidad de la formación, la re-forma y de-formación de los formatos para que respondan a las necesidades de los autores sobre la teoría y no a la inversa.

Miradas desde la tradición estructuralista

“El que no sabe lo que le pasa, hace memoria para salvar la interrupción de su cuento, pues no es enteramente desdichado el que puede contarse a sí mismo su historia” María Zambrano

En el recuerdo de muchos perdurarán las huellas vagas de ciertas actividades tradicionales en torno a los estudios sobre narrativa que perviven aún en las prácticas educativas. Podríamos recordar, no sin cierto eco repitiéndose en nuestra mente, la forma en que nos dieron a conocer las obras narrativas ya sea en forma de cuentos o de novelas; llegan a la memoria como ritual aprehendido el “inicio, nudo y desenlace” o la descripción de personajes, características y tipos de narrador. En sí mismas estas nociones no representan ni un obstáculo, ni una mirada caduca, como sí lo hacen las malas prácticas asociadas al formulismo en el contexto de la enseñanza de la literatura.

Podríamos remitirnos a autores como Vladimir Propp, Mieke Bal o Gerard Genette, clásicos de la narratología que recuperan la perspectiva estructural del relato y que han contribuido a la revisión de la teoría de la literatura. Desde sus planteamientos se pone de relieve la importancia de la comprensión de los niveles de la historia (personajes y acciones), del relato (temporalidad, focalización y caracterización) y de la narración (proceso comunicativo entre el narrador y el narratario en la representación del discurso); a partir de los cuales se puede llegar a la comprensión compleja de un texto narrativo.

En este punto surgen varias inquietudes pues normalmente la definición narrativa se asocia directamente con narración literaria y no se consideran otros enlaces posibles con poesía, crónica, ensayo, historia e incluso otros lenguajes que también son susceptibles de generar procesos de narración, ya sea en el plano de lo visual, lo musical o lo escénico.

Las relaciones que el lector puede establecer entre diferentes tipos de textos y el reconocimiento de formas o estructuras compartidas llevan a la revisión de un problema básico para los procesos de lectura: *la clasificación tipológica del texto*. La misión de establecer parámetros para una tipología de textos abre sus indagaciones y sus desarrollos hacia otras disciplinas y campos distintos de aquellos estrictamente relacionados con la literatura. De esta manera, desde la lingüística del discurso se han incorporado nociones como la de superestructura o esquema de funciones que componen un texto o discurso; estas estructuras abordan el “tipo de forma de un texto” (Saíz, 1996: 316); así como el de macroestructura, que ayuda a describir las apuestas temáticas y epistemológicas de lo que escribimos y leemos. En todos estos casos se plantea la identificación de secuencias que formulen estereotipos reconocibles en el texto y permitan su ubicación en una tipología.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

De manera complementaria Patrick Charaudeau (2004) evalúa críticamente las anteriores propuestas por cuanto han generado instrumentos para el análisis de textos pero no han logrado articular plenamente los diferentes niveles estructurales. Para el autor, cada nivel determina estrategias de construcción y reconocimiento que pueden ser rastreadas.

En este sentido, se plantea un ejemplo con la literatura emblemática que tiene su aparición y apogeo a mediados del siglo XVI en Italia y XVII en España ([Ver imagen 1](#)), y además, recibe influencias múltiples de tipos de textos y discursos mucho más antiguos. Al determinar las partes de ese tipo de texto (lema, figura, comento y cartela), en cada una se puede no solamente formular el propósito comunicativo que implica, sino también rastrear sus antecedentes en otras producciones escriturales. En el caso de la combinación entre texto e imagen, los textos de Raimundo Lull (1232-1315) se constituyen en un antecedente importante pues en su obra *Ars Magna* ([ver imagen 2](#)) se evidencia el recurso de composiciones simbólicas geométricas y textuales que permitían hablar de la perfección del mundo desde la mirada de la alquimia y el conocimiento arcano. Igualmente, en el caso de la cartela que oficia como marco del emblema, se pueden asociar producciones como las de la heráldica y con ella toda una tradición de descripciones vívidas que los textos épicos antiguos¹ incorporan de los escudos de armas hasta llegar, incluso, a los Cantares de gesta medievales.

En cuanto a la composición del lema (cita de autoridad) y el comento (desarrollo de la idea del autor en el emblema a través de un texto breve poético) se pueden rastrear empalmes con: la literatura didáctica griega (fábulas), las expresiones edificantes elaboradas desde el catolicismo (meditaciones, ejercicios espirituales, descripción de pecados capitales y virtudes cardinales); e igualmente se pueden reconocer influencias de géneros griegos como: a) el epigrama, cuya brevedad, expresión poética y satírica, hereda el

lema; b) la elegía que también contribuye en la aparición de la literatura emblemática desde su estructura de lamento fúnebre ya sea en su forma de canto culto de honor a quien fallece (planto), o en su variante popular (endecha); de ahí que el formato del c) epitafio también se vincule y permita insertar formas rimadas que ofician como aforismos y le hablan directamente al lector en tono de recuerdo y, a veces, de admonición.

Este recorrido de influencias e intersecciones permite ver que lo más importante no es estrictamente el conocimiento de las tipologías clásicas y los elementos de descripción del texto como algo acabado e históricamente validado, sino el reconocimiento del valor de la enunciación, es decir, la importancia de las necesidades comunicativas y expresivas que al variar permiten transformar las estructuras de los textos. En este sentido, ya no se podría hablar de fórmulas infalibles para reconocer y producir tipos textuales, sino de marcas de enunciación que “tienen un valor más o menos prototípico, tales como narrativo, argumentativo, explicativo, descriptivo, etc.” (Charaudeau, 2004: 24). La identificación de estos marcadores y las evaluaciones contextuales permiten interpretar y producir textos que signifiquen algo para el que escribe y el que lee.

Tendencia semio-discursiva

Esta última tendencia es considerada por autores como Teun A. Van Dijk, quien habla de “propiedades textuales específicas o dominantes” (Van Dijk, 2001:118) que operan como marcas sobre el texto y permiten identificar categorías recurrentes aunque no exclusivas en la estructura de composición. Basándonos en esta última vertiente, se pueden analizar los textos no solamente en función de sus estructuras y técnicas, sino también ampliando la lectura hacia el aspecto de la organización de intencionalidades. Dependiendo de lo que se necesita comunicar se puede acudir a estrategias de textos anteriores que hayan sido exitosas en la comunicación de contenidos, mensajes e intenciones similares. El estilo personal y las necesidades comunicativas específicas harían

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

parte esencial del engranaje del texto y se presentarían como filtros en la selección de materiales y herramientas de la escritura y la lectura. Además, esta propuesta pone de manifiesto que el uso de los materiales lingüísticos es una herramienta para materializar intenciones y restricciones discursivas, por lo tanto no constituyen en sí mismas el centro de atención de una tipología textual.

La finalidad del reconocimiento de estos niveles y estrategias estaría en fijar hábitos discursivos y formas de lectura apropiada de los textos literarios que incluyen procesos de relación de información, cotejo de fuentes, rastreo de influencias y comprensión de cambios posibles en el formato a partir de las necesidades del que escribe. Es importante destacar la necesidad de generar cada vez más experiencias de lectura y producción en diferentes ámbitos, pues al diversificar la experiencia discursiva el repertorio de reconocimiento y posterior producción se ampliará necesariamente.

Así, cuando el lector se enfrente a discursos que se distancien de su experiencia porque trasgreden las normas de construcción, podrá reconocer cercanías o derivaciones dependiendo de las condiciones contextuales de la comunicación y esto le puede ayudar a reconocer un género situacional, así como subgéneros que permiten enfatizar en alguna de las partes de la estructura de acuerdo a lo que se desea comunicar.

Conclusiones

La reconstrucción de la memoria es imprescindible para los procesos de lectura crítica en general. Por eso es necesario hacer reconocimiento de la tradición, sus motivaciones y la forma en que nos relacionamos con ella, ya sea para reevaluarla, reconstruirla o sobrepasarla con propuestas diferentes. Se trata de entender quiénes éramos y la forma en que nos representábamos para poder seguir construyendo nuevas imágenes del mundo y del ser.

Nuestra percepción del papel de la teoría para orientar los procesos de lectura en el aula está atravesada por concepciones muy tradicionales sobre sus posibilidades y sus alcances. De ahí las limitantes en el tratamiento de la teoría de géneros que se viene desarrollando y que pugna muchas veces con las prácticas y los ejemplos específicos que se trabajan en el aula.

De esta manera, el componente crítico que se busca desarrollar en los estudiantes, futuros maestros lectores, está dado no solamente por la visión crítica de temas, concepciones o evaluaciones del contexto, sino también por la revisión crítica de su propio quehacer y las herramientas que se utilizan en el proceso de creación literaria y de lectura. La teoría de géneros, así concebida, no sería un obstáculo ni carecería de sentido, por el contrario serviría de puente entre miradas de la literatura y sus evaluaciones en el tiempo.

Notas

- ¹ En este caso se hace referencia al canto XVIII de la Ilíada en el cual Homero hace una descripción de tallada de las formas y elementos simbólicos que conforman el escudo de Aquiles. Esta descripción incorpora, además el concepto de Ékfrasis como técnica descriptiva-narrativa que permite generar imágenes literarias. ([Texto](#))

Referencias bibliográficas

- Álvarez Sellers, María Rosa (1997). Análisis y evolución de la tragedia española en el Siglo de Oro: la tragedia amorosa, Volumen I. Kassel, Edition Reichenberger.
- Bravo-Villasante, Carmen (1981) "La literatura emblemática las empresas morales de Juan de Borja". Cuadernos hispanoamericanos, N° 375, págs. 559-577. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-literatura-emblematica-las-empresas-morales-de-juan-de-borja-0/>
- Charaudeau, Patrick (2003). *El discurso de la información: la construcción del espejo social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Charaudeau, Patrick (2004). "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual." Revista Signos, vol. 37, núm. 56, pp.23-39.
- De Borja y de Castro, Juan (1995) *Las empresas morales*. Redición crítica. Valencia: Alcaldía de Valencia.
- Larrosa, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- Martínez S. Ma. Cristina (1999). "Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación". En: Revista signos v.32 n.45-46, págs. 129-147
- Sáiz Noeda, Belén (1996). "La dimensión pragmática de la Lingüística de texto." En: Estudios de lingüística, N° 11, págs. 303-324.
- Van Dijk, T. A. (2001). *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Vitta, Maurizio (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós.



[Texto](#)

Anexo 1
Muestra de emblemas de Andrea Alciato y Juan de Borja.

Anexos



Figura XXI. Ars Brevis. La Septima Figura. De El Essencial. Ms. 44V-52. fol. 4

Imagen recuperada de: Art Brevis de Raimundo Lull



Imagen recuperada de: Arte demostrativo. Procedencia: manuscrito 91 200 de la Biblioteca Marciana de Venecia, Raimundo Lull

[Texto](#)

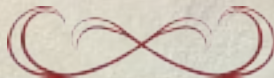
Anexo 2

Ars Magna, Raimundo Lull. Muestra de composición simbólica del texto.

[Contenido](#)



Vozes no Palco
Dramaturgia com Histórias da Comunidade
de São Bento



Natalyne
Pereira Dos Santos
Brasil

Biografía

Iniciei a vida artística cultural ainda muito pequena. Por meu pai ser agente cultural do bairro onde morava, São Bento das Lages, realizava muitos eventos onde eu estava sempre inserida. O principal deles era o bloco carnavalesco Unidos de São Bento, o qual desfilava no carnaval e eu era a rainha do bloco aos três anos de idade. A partir daí o interesse pelas atividades culturais e artísticas só se intensificava. Aos dez anos iniciei no teatro com a minha família, que realizava peças teatrais em eventos e datas comemorativas, como dia das mães, dos pais, das crianças e aos treze anos entrei no grupo de teatro São Bem'Arte, o qual permaneci até o meu ingresso a Universidade, aos 22 anos, no Curso de Licenciatura em Teatro- UFBA. Paralelo a Universidade fiz alguns trabalhos artísticos em alguns teatros de Salvador, além de conciliar com os trabalhos como professora de teatro em algumas escolas e instituições de Salvador BA.

Vozes no Palco
Dramaturgia com Histórias da Comunidade de São Bento
**Vozes no Palco Dramaturgia com Histórias da
Comunidade de São Bento**

Natalyne Pereira dos Santos¹

nethllydhoy@yahoo.com.br \ natartesantos@yahoo.com.br
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Resumo

Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência no Bairro São Bento das Lages, localizado na cidade de São Francisco do Conde, tendo como foco a Oralidade - fortalecendo a relação de pertencimento das novas gerações. Parto da identificação e análise das histórias para uma proposta educativa, cultural e artística por meio de um projeto de estágio proposto pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os instrumentos metodológicos utilizados foram imagens gravadas durante o processo de investigação, conversas informais com moradores da comunidade, bem como questionários. A linguagem teatral foi a estratégia utilizada para adaptar as histórias e aproximar as gerações. Esse trajeto acadêmico pôde proporcionar ao bairro São Bento das Lages o retorno da prática de teatro, com comunidade e para a comunidade. O trabalho permanece e as vozes capturadas das enunciações dos mais velhos da comunidade e suas respectivas identidades norteiam a continuidade dessa empreitada.

Palavras-chave: Oralidade. Educação. Teatro. Comunidade.

1. Contadores de histórias ou griôs

O documentário *Sotigui Kouyaté²: um griô no Brasil*, lançado em 06 de agosto de 2006, apresenta reflexões formidáveis, ricas e minuciosas a respeito do ser griô. Ele demonstra durante todo o documentário uma relação de pertencimento: “*Eu sou griô antes de qualquer outra coisa*”, afirma o Sotigui Kouyaté em uma de suas falas. O ser griô na sua concepção é o homem disponível, além de ser artista, um homem social. Acredito que essa disponibilidade na África

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Ocidental é algo levado extremamente a sério. Na África Ocidental para ser griô é preciso nascer griô. Segundo o pesquisador Toni Edson, o termo “griô” não existe em nenhuma língua africana. Entre eles os contadores dessas castas se chamam de *djeli*. Em viagem de pesquisa na cidade de Bobo-Diulasso, Burkina Faso, na África, Toni Edson entrevistou François Moise Bamba que trouxe informações que melhor conceituam o termo *djeli*:

F: Um djeli é verdadeiramente a memória viva, é um historiador por essência, um djeli é aquele que tem a arte da palavra, que tem a cultura com ele para poder passar a mensagem que ele precisa passar, é aquele que sabe fazer falar um instrumento, que sabe contar, que sabe contar uma história através de uma música, através de uma música que vá acalantar o coração.

No Brasil o termo griô pode ser usado como forma de transcrição. Segundo o Sotigui: “A palavra é o trabalho do Griô”. Ele ainda afirma, “o griô é a pessoa em que todos podem contar sempre, sem hesitar, mas que pode e deve seguir adiante, sem que esqueça de sua raiz, o seu passado, podendo assim buscar o seu sucesso, sem pisar em ninguém, respeitando ao seu semelhante”. Eu posso comparar o ser griô, para o africano, aos nossos mestres de tradição, como o mestre de capoeira, mestre de samba de roda entre outros. As histórias de ambos são muito parecidas, ambos sofreram preconceitos em relação à sua visão de mundo e à sua forma de atuação no mundo, assim como tem conseguido conquistar o seu espaço e podem cumprir o seu destino, mantendo vivas suas manifestações populares.

A memória é o que guia o contador de histórias e a história oral surge enquanto elemento central no processo de transmissão de saberes, que vai passando de geração em geração, alimentando o universo da cultura popular, da tradição – que é o que objetiva este trabalho. Se o conhecimento não é transmitido, a tradição é interrompida. Na contemporaneidade, essa interrupção se dá

Dramaturgia com Hhistórias da Comunidade de São Bento

normalmente por parte das ultimas gerações, que estão imersas em uma gama de informações e de estímulos. A moda, a tecnologia, as redes sociais, são fatores persuasórios que despertam o interesse dos jovens, impedindo-os de levar a diante a tradição, de saberem a sua história e terminando, assim, por menosprezar o tradicional. Os jovens atuais terminam por viver a cultura do consumo compulsivo, como comenta o Milton Santos.

[...] o mundo se torna menos unido. Tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. (SANTOS, 2006, pág. 9)

Esse consumo tem se tornado destrutivo para nós e para o ambiente. Em São Bento das Lages existem muitos bons contadores, que são invisibilizados pela modernidade. Na oficina os alunos entrevistaram essas pessoas e eu segui os passos deles.

2. São Bento, Buraco Velho Tem Cobra Dentro: As gerações e a Arte do Pertencimento

Uma canção popular diz: Valei-me Deus/ Senhor São Bento/ buraco velho/ tem cobra dentro. Este termo “buraco velho tem cobra dentro”, traz consigo muitos significados a respeito do bairro, como por exemplo a discriminação dos demais bairros da cidade para com São Bento, por dizerem que só moravam no bairro quem era “cobra” (malandro, bandido). Na dramaturgia isso é representado pela formação de um duelo entre bairros, em que trabalho coro cantado e falado.

A cena retrata a multiplicidade das manifestações culturais existentes em São Bento, onde parte do duelo representa os demais bairros e a outra parte o bairro de São Bento que defende com muita garra os pontos positivos do bairro. Descrevo situações vividas na comunidade. Elas antes diziam respeito somente a mim e compartilho impressões delas aqui nesse trabalho, que ganha força nas vozes enunciadas pelos mais velhos. Ao mesmo tempo

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

em que eu ensinava os mais novos, aprendia mais sobre quem somos e isso é um processo educativo concreto.

“(…) Cada grande comunidade cria (...) suas naturezas, seus homens, seus deuses, seus demônios, seus aliados e seus inimigos, os significados e os significantes (...) relações, desejos, sonhos e mistérios que só a ela dizem respeito íntimo. (CALDAS, 1999, pág. 62, 71).

Nosso primeiro encontro formal, com a proposta de estágio, foi no dia 20 de setembro de 2014. Apresentei para as crianças a proposta do projeto de oficina, e oficializei os nossos encontros que até então eram esporádicos. Combinamos de nos encontrar aos finais de semana e feriados durante três meses.

Após ler o projeto e tirar as dúvidas, entreguei a cada criança uma folha de papel ofício, contendo apenas o título: *“São Bento, buraco velho tem cobra dentro”*. No momento seguinte, solicitei que eles escrevessem nesses papéis as opiniões relacionadas ao tema proposto para as oficinas, a partir do que eles entendiam sobre o assunto, qual o sentido, que relações se estabeleciam, etc. Nesse momento eles puderam expor essas questões da forma que melhor lhes cabia. As respostas foram diversas: alguns colocaram palavras soltas, outros frases inteiras, desenhos. Um dos alunos me chamou atenção quando associou o tema ao ditado: *“Panela velha é que faz comida boa”*. E outro ainda perguntou: *“só tem cobra aqui no bairro, é?”* A partir desse diálogo surgiram vários questionamentos, fortalecendo, assim, a proposta do projeto. Ao final passei a seguinte orientação: que eles entrevistassem as pessoas mais velhas da comunidade. Dessa forma foram elaborados alguns questionamentos que nortearam a entrevista. Ao mesmo tempo, eles estavam livres para elaborar mais perguntas, se necessário.

Alguns fizeram as entrevistas, outros não. Fizemos, na aula seguinte um aquecimento, alongamento corporal-vocal e um jogo

Dramaturgia com Hhistórias da Comunidade de São Bento

para canalizar a energia. Depois, em uma roda de conversa, cada um apresentou sua entrevista e expôs a sua experiência. Alguns gravaram áudios e outros se limitaram ao papel, e os que não haviam feito à entrevista, se fizeram como ouvintes. Houve então uma segunda chance para os que não haviam realizado a entrevista. O meu desejo era de que todos vivenciassem desde o princípio todos os momentos proposto, para tornar fluído o processo, e futuramente orgânico o resultado. "(...) o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia" (FREIRE, 1996, pág. 36)

Eles me deram um norte, introduzindo no meu trabalho títulos de causos, fatos históricos e biografias de pessoas da comunidade. A partir disto é que fui a campo. Começamos por seu Paulo, meu pai, agente cultural de 55 anos, da comunidade. Este contou uma história por cima da outra, lançou uma tempestade de acontecimentos sobre nós, de mitos a histórias reais. Em seguida fomos à busca de mais pessoas, e nesse caminho é que encontramos Dona Candinha, uma senhora de aproximadamente 85 anos, que eu não via há muito tempo, e que fez parte da minha infância. Esse momento foi carregado de emoção, um reencontro entre o passado, o presente e o futuro.

A partir do momento em que entrevistei Dona Candinha, filmando e escutando- a falar, fui escrevendo toda a dramaturgia em minha cabeça, e sendo tomada por um estado de ansiedade ([Figura 1](#)). A próxima foi Dona Ozânia, uma senhora de aproximadamente 78 anos, com uma memória bem defasada e que nos contava os causos e fatos bastante atuais, acontecimentos meses passados. Ela ajudou bastante a contextualizar o bairro, comparando os dias atuais com o passado, porém diferente de Dona Candinha que despertou em mim a vontade de sair correndo para escrever, Dona Ozânia me trouxe um choque de realidade, trazendo-me a reflexões. Ela falava de um bairro violento que tomou uma proporção muito vasta. Este

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

bairro o qual ela me apresentava, não era o mesmo bairro o qual vivi toda a minha infância. Outra pessoa foi Dona Sinha, minha mãe, uma senhora de 52 anos, merendeira do bairro há mais de 25 anos, que contou-nos muitos causos e indicou várias pessoas que julgava adequadas para serem entrevistadas. Sinha foi a nossa guia, nossa “caça Griô”.

A partir do que já havíamos conseguido de informações, iniciamos as atividades com foco na identidade, a fim de conhecer cada aluno de forma mais ampla.

Trabalhar com comunidade é estar sempre flexibilizando as ações. Diferente da escola, a comunidade é quem coordena diretamente as nossas ações, os nossos métodos, as sequências didáticas. Ela determina a hora de parar. Paralelo a isso, quando a conquista acontece, a comunidade se entrega, veste a camisa e fica eternamente grata.

Todas as pesquisas a respeito da contextualização do bairro, da cidade, assim como as entrevistas com os moradores, geraram discussões e contribuíram para a oficina, em que trabalhamos a oratória, a criticidade, a autoconfiança e a coragem. Partimos para um momento de imaginação, tendo como passaporte as histórias contadas, pesquisadas e vivenciadas, até mesmo para fixação de conteúdo. Logo, um exercício corpóreo-vocal utilizando a voz, o andar, os tiques, gestos marcantes, das pessoas entrevistadas serviu como estímulo.

Foi necessário ensaiar em um espaço alternativo durante alguns dias. Nesse lugar utilizamos um projetor de luz alternativa, confeccionado por Lucas Ferreira – um dos alunos mais velhos da oficina – que se interessou em confeccionar projetores desde quando apresentei-lhe um projetor que havia construído em uma oficina de iluminação alternativa

Vozes no palco dramaturgia com histórias da comunidade de são bento

Nesse espaço alternativo, aproveitamos o dia para conversar sobre tudo, inclusive sobre a vida deles na família, na escola e na comunidade. Essa conversa foi necessária, pois alguns pais ameaçavam retirar seus filhos do processo da oficina de teatro, pois temiam que isso ocasionasse um baixo rendimento escolar, ou o descumprimento das tarefas em casa. Então, cabia a mim o papel de enfatizar a importância do processo e esclarecer a respeito do estímulo dessas atividades, com o teatro, como forma, inclusive, de estimular as crianças a estudar mais. Os pais compreenderam bem, e depois dessa conversa, fiz visitas ocasionais, a fim de saber como as crianças estavam na escola.

Retornamos ao nosso espaço e o ensaio foi um sucesso. Fizemos uma preparação de corpo e voz, e ao invés de começarmos o ensaio pelo início da peça, principiamos repassando as cenas que mais precisavam ser ajustadas. Neste dia dediquei-me em desenhar estas marcações ([Figura 2](#)). Assim os alunos puderam expor suas opiniões sobre a complexidade dessas movimentações e passamos a buscar a nascente desses movimentos para entendê-los e realizá-los com precisão. Após fazer esses ajustes, partimos para ensaiar a peça completa sem interrupções. Pude perceber a grande diferença: as cenas estavam muito mais limpas, as músicas com uma sonoridade suave, melódica e afinada, o tempo das saídas e entradas estavam bem equalizados, daí a importância de parar para fazer reajustes, avaliar detalhe por detalhe.

Algumas aulas depois tivemos uma conversa sobre os materiais cênicos e a importância de zelar por eles, pois eu havia comprado duas esteiras de palha, para serem usadas em algumas cenas e após dois ensaios, elas se encontravam destruídas. Eles ficaram sentidos, pediram desculpas e demonstraram preocupação.

A minha relação com eles era pautada sempre na verdade e na autonomia. Dessa forma deixava-os a par de todas as

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

dificuldades enfrentadas, para fazer com que a oficina acontecesse. Eu estava disposta a enfrentar os obstáculos.

Ao final de uma aula fizemos como todos os dias: limpamos a sala, organizamos as cadeiras e juntos carregamos os instrumentos até a minha residência. O que diferenciou este dia foi que os alunos desceram batucando e numa mesma sintonia. Sem combinar começaram a performatizar, e de repente, alguém se aproximou e deu-lhes umas moedas. Logo se viram pedindo dinheiro na comunidade de uma forma involuntária. Em torno de 2h as crianças já haviam arrecadado 50,00 e entregaram em minhas mãos com a seguinte frase: “aqui está o dinheiro para comprar as esteiras professora!”. “A união faz a força” e eles descobriram rápido o sentido de ser artista. O meu deslumbramento só aumentava, vi o teatro renascer em meu bairro e estava muito feliz.

Num outro dia, no período da tarde, os alunos se reuniram mais uma vez por conta própria e organizaram “um arrastão” para o arrecadamento de verbas. Pintaram os rostos, colocaram roupas coloridas, pegaram instrumentos e conseguiram convencer o meu pai, Paulo Rasta e Gliuson, outro agente cultural, a seguirem com eles pelas ruas da comunidade. Eu havia informado que eles só poderiam fazer isso na presença de um adulto – nesse momento eu precisei ir a Salvador – eles se organizaram e me ligaram depois felizes. Além de terem ganhado 10m de tecido, arrecadaram 100,00, (Figura 3). Nesse mesmo dia Dona Marina, avó de uma das crianças, iniciou a confecção dos figurinos de nossa apresentação.

Além de dona Marina, outros parentes se disponibilizaram a contribuir com o projeto, cada um dentro de sua especialidade. A partir dessas intervenções os alunos demonstraram muito mais interesse pelo trabalho, inclusive fazendo ensaios abertos ao público. Ainda assim enfrentamos alguns problemas.

Dramaturgia com Hhistórias da Comunidade de São Bento

Na véspera da apresentação, a sensação era de que todo o trabalho estaria caindo por terra. Uma sucessão de acontecimentos negativos me fez pensar que todo o trabalho construído acabaria naquele instante. O ônibus que havíamos solicitado a Prefeitura me foi negado, mães que proibiram as crianças de fazerem o espetáculo, pelo motivo de terem ido mal na escola, o figurino que não ficou pronto a tempo, além de outros fatores que me preocupavam.

Trabalhar com comunidade é estar preparado para esses imprevistos, e este foi mais um aprendizado consumado depois de lágrimas derramadas. Ver todos envolvidos e preocupados, foi satisfatório. Eles choravam junto a mim, iam à busca de soluções, foi um verdadeiro trabalho de equipe.

3. Da ponte para o palco

Enfim, o grande dia. As crianças estavam radiantes com tudo o que viram. O palco, as pessoas, o camarim, e mesmo estando tão impressionadas, pareciam que já faziam teatro há muito tempo.

Cada um cuidou da sua produção, e na hora de entrar eles deram conta do recado, entraram dominando a cena ([Figura 4](#)). Pude experimentar intensamente ser diretora, e esta atua tanto quanto o ator. O momento mais marcante da apresentação foi quando Mariana, uma aluna “hiperativa” saiu de cena e entrou na coxia onde eu estava e disse: “professora me perdoe, eu esqueci o que senhora disse sobre a coxia, que não é legal esteticamente entrar pelo mesmo lado da coxia em que saiu”. Emocionada, e antes que ela se desconcentrasse disse-lhe: “Não tem problema, depois falamos sobre isso, você tem que entrar agora”. E ela entrou.

Após a apresentação, era chegada a hora de arrumar as malas e voltar para casa com o dever cumprido. Enquanto nos arrumávamos, uma aluna, Saynara em meio a toda a euforia, pediu silêncio a todos. “Se antes eu já sabia que o que eu queria pra minha vida era

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

fazer teatro, imagina agora? Agora é que eu nunca mais me afasto do teatro!” E a euforia se instalou novamente.

4. A fonte que não pode secar

A principal tentativa da globalização é padronizar o mundo. Essa busca veio fazer com que o universo da cultura popular fosse invisibilizado para sobreviver. Mesmo que usufruindo da cultura globalizada, a luta pela continuidade da tradição ainda é presente na comunidade de São Bento. No contexto social em que estamos inseridos, a voz do povo é cruelmente submergida. O povo de São Bento tinha muito a falar então tentamos através do teatro com foco na oralidade fazer com que essa voz dominasse a cena e revelasse a memória do bairro através das histórias contadas.

“O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão”. (Brecht, 1967, pag. 99). Eu tinha em minhas mãos duas preciosidades, a História Oral e a Comunidade. Foram muitos dias em que fiquei estática, sem saber o que fazer com tanta riqueza e acredito que depois de longas noites sem dormir, pensando por onde começar, eu fiz a escolha certa, já que bairro fervilhava de cultura, arte e tradição.

“Assim como para os aldeões africanos, contar histórias é uma manifestação da vida cotidiana”, (Hampaté Bá, 1977). Estávamos tendo o prazer de viver isso também. Um momento que não foi proporcionado apenas para as crianças da oficina, ou para os mais velhos que há muito tempo não “proseavam” com pessoas mais jovens, pelo fato destas, não terem paciência para o temporitmo deles. Já diz o Hampaté Bá, (1977) “o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho (...) em suma: a ligação entre o homem e palavra”.

As pessoas da comunidade puderam assistir ao espetáculo na escola As três Marias e na ponte ([Figura 5](#)). Ficavam muito felizes enquanto assistiam e depois das apresentações eram muito corteses com as crianças. O engraçado é que tanto as crianças que faziam

Dramaturgia com Hhistórias da Comunidade de São Bento

parte do elenco, quanto a outras crianças da comunidade, sabiam o espetáculo ao pé da letra. Uma passava para a outra nos momento de brincadeiras, de recreio da escola, em todas essas ocasiões, o teatro e as histórias estavam presentes. Dessa forma fundamos a Companhia de Teatro *Aponte é Comum* e em passos lentos, estamos cuidando para que dure por muitas gerações.

“A educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas” (Hampaté Bá, 1977). É nesta educação em que eu acredito. Ao longo do trabalho tentei fortalecer nas crianças o valor familiar, essa educação que ninguém pode nos tirar. Por isso busquei estar sempre em contato com os familiares das crianças, em especial com as mães, que são as mais envolvidas na vida delas. Elas depositavam em mim a confiança de levar e trazer os seus filhos de volta para casa. Todos esses fatores me fizeram refletir a importância desse trabalho nas comunidades. Acredito que todas as comunidades deveriam ser contempladas com trabalhos assim, em que a educação sociocultural, paralela à educação tradicional, estivesse em dialogo constante, envolvendo pais, filhos e a comunidade em que estes estão inseridos.

Notas

- ¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA) Graduanda no curso Licenciatura em Teatro Email- natarteantos@yahoo.com.br ([Texto](#))
- ² O documentário, dirigido por Alexandre Handfest, traz o ator, diretor e griot africano, que trabalhou com Peter Brook, falando da missão de passar adiante seus conhecimentos. Direção: Alexandre Handfest – Produção: Sesc SP. Classificação: Livre, Música: “Chakwi” por [Stella Chiweshe](#) ([Google Play](#) • [iTunes](#)), Categoria: [Entretenimento](#), Licença padrão do YouTube. Memória do continente e da importância da escuta para arte, comunicação e vida. ([Texto](#))

Vozes no Palco
Dramaturgia com Hhistórias da Comunidade de São Bento
Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. 1925-**comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAMBA, François Moise. Entrevista concedida a Toni Edson Costa Santos, 2015
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1967
- CALDAS, Albertos Lins. **Oralidade, texto e história- para ler história oral**. São Paulo: Ed. Loyola 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo, 1920. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à Prática educativa de Ensino; São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo (1989). **A importância do ato de ler**: em três artigos que se Completam. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- GAYOTTO, Lucia Helena da C. **Voz: Partitura da ação**. São Paulo: Plexus, 2000.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Anexos

Anexos O SUMIÇO DO SANTO

Na Rua da Jaqueira morava uma família. Seu Zé Alves, Dona Candinha e seu filho. Eles vivam da pescaria e da mariscagem. Certa feita o filho do casal resolve pegar de seu pai, Zé Alves uma das coisas que ele mais tinha devoção, seu Santo Antônio. Conta à história que seu filho também gostava do santo Antônio e por esse motivo o pegou, e diz ainda que o que ele queria era contrariar seu Zé. O pobre ao chegar da pescaria e procurar o seu santo para tomar-lhe a benção, não o encontrou e desesperou-se, desnorteou-se e saiu de casa sem rumo à procura do santo. Seu Zé entrou no mangue do Tiririco foi parar no mangue do Tremidò, onde ficou perdido, desaparecido por dois dias. Esse acontecido mobilizou todas as pessoas do bairro de São Bento, sobretudo da rua da Jaqueira, as pessoas saiam a procura de seu Zé de dia e de noite e só depois de 48 horas é que o encontraram em cima de uma árvore, dentro do mangue. Seu Zé já era dado como morto. Então o carregaram e o levaram para sua casa, Candinha sua esposa ficou feliz por demais ao ver seu Zé ainda respirando e as primeiras palavras de seu Zé foram: Candinha da cá água! Candinha, Candinha da cá água! Seu Zé bebeu quatro litros de água em uma garrafa pet e em seguida deu entrada no hospital, onde ficou por alguns dias e logo voltara para sua casa, onde teve de volta o seu majestoso Santo Antônio.

Tabela 1: história contada por dona Candinha

Vozes no Palco
Dramaturgia com Hhistórias da Comunidade de São Bento
Anexos



[Texto](#)

Anexo 1
Figura 1: Ensaio para ajustes de marcação, 2014

Anexos



[Texto](#)

Anexo 2

Figura 2: arrastão para arrecadamento de verba para figurinos e cenário, 2014

Vozes no Palco
Dramaturgia com Hhistórias da Comunidade de São Bento
Anexos



[Texto](#)

Anexo 3
Figura 3: Estréia no Teatro Martim Gonçalves em Salvador BA,
Brasil, 2014

Anexos



[Texto](#)

Anexo 4

Figura 4: Apresentação na escola As Três Marias para a comunidade, 2015

Vozes no Palco
Dramaturgia com Hhistórias da Comunidade de São Bento
Anexos



[Texto](#)

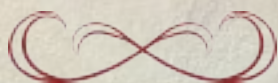
Anexo 5

Figura 5: imagem criada especialmente em homenagem ao trabalho e utilizada para divulgação do mesmo, pelo artista Marcos Paulo, 2015

[Contenido](#)



**Juegos Infantiles de Colombia,
Diseño y Organización de Ludotecas**



Jesús Alberto
Motta Marroquín
Colombia

Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas

Jesús Alberto Motta Marroquín

jamottam@gmail.com

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística
Colombia

Programas de investigación:

- Juegos infantiles de Colombia, diversidad cultural, didáctica y Etnoeducación
- Diseño y organización de ludotecas, lúdica, infancias y juguetes
- Juego, artes, pedagogía, diseño e interculturalidad
- Juegos y juguetes sonoros – canción infantil

Artículos:

- Juegos, juguetes y creación
- El falso dilema entre lo culto y lo popular
- Cuerpo, juego y cotidianidad
- De la fiesta popular al goce anónimo
- Cultura, ética y educación artística
- El viaje como forma de conocimiento
- La ludoteca como proyecto cultural
- Lúdica, pedagogía y juego

Libros:

- IBITA UWA
- LUDICA, CREATIVIDAD Y CUERPO
- SUEÑOS DE PERVIVENCIA EN EL PUEBLO SALIBA

Videos, grabaciones de audio, stop motion, historietas y novela gráfica

Revistas:

- LUDICA
- CULTURA(S)

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Cartilla:

- DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LUDOTECAS

Proyectos:

- Juegos indígenas y afrocolombianos
- Educación artística informal y etnoeducación
- Juegos rurales y regionales
- Diseño de juegos y juguetes
- Expedición nacional con la primera infancia
- Juegos urbanos
- Videojuegos
- Diseño y organización de ludotecas
- Juegos y juguetes sonoros – canción infantil - Rondas infantiles

Exposiciones, seminarios, performances, laboratorios, puestas en escena, talleres, acciones artísticas, observatorios, audiciones, creaciones artísticas y estéticas individuales y colectivas 1993-2015

Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas

En la actualidad el nomadismo cultural permite a un país como Colombia re-conocer la diversidad cultural y su biodiversidad a partir de su pluriculturalidad;

El programa de investigación-creación contribuye a la resolución de la dicotomía entre juego y trabajo, juego y estudio, lenguaje narrativo y discursivo y otras dicotomías que enfrentan el pensamiento intuitivo e intelectual. Acto estético y ético ligado a la actitud lúdica que dimensiona la frontera entre el compartir o el dominar; la redefinición y resignificación del juego y la lúdica permite la visibilización y actualización de culturas colombianas. El programa de investigación ha sido concebido, implementado, consensuado y contextualizado en culturas y macroregiones.

Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas

El programa de Investigación conceptualiza un viaje por las culturas colombianas a partir de concepciones de juegos, juguetes, videojuegos y ludotecas. La investigación se realiza desde los "*Juegos Infantiles Locales y Regionales*" que abordan y comprenden el estudio de los juegos indígenas, los juegos locales y regionales en regiones socio culturales específicas y los juegos urbanos con su especificidad los videojuegos, con la finalidad de elaborar una memoria audiovisual, que permita recuperar, dimensionar, rediseñar y consensuar el patrimonio cultural mediante una sistematización pedagógica de los hallazgos, desbordando los estrechos marcos de la institucionalidad escolar. Los "*Juegos-Juguetes*", propician el diseño, alientan la elaboración y aplicación lúdica relacionándola con las áreas del conocimiento; y el "*Diseño y Organización de Ludotecas*" que a la vez que se desarrolla en el ámbito didáctico, posibilita la concreción de propuestas artísticas, interculturales, pedagógicas, didácticas y estéticas como decisión de comunidades y pueblos. El programa de investigación aporta los elementos teóricos y conceptuales que resinifican el oficio de sabedores o profesores en acciones creativas, sensibles, educativas, lúdicas y comunicativas.

La propuesta responde al movimiento propiciado durante seis lustros de trabajo, con comunidades y profesores, los tres ejercicios han marchado conjuntamente; su espacio articulador e hilo conductor ha sido el juego que en el caso colombiano es diverso en culturas (pluricultural), en interacciones (multicultural) en la toma de conciencia de lo propio y lo apropiado (intercultural) que conduce a un tratamiento particular a la hora de generar teoría y sistematizar la información.



Ethos Cultural, la memoria individual y colectiva re-construyendo la historia barrial, local y regional. En los *Juegos-Juguetes* el objetivo es dar a conocer los elementos, métodos de diseño y materiales que permitan la creación de juegos-juguetes y la re-creación de algunos juegos que se puedan relacionar con arte, expresión, creatividad y comunicación vinculadas con distintas áreas, lenguajes y disciplinas artísticas, Planes de Vida y Educación Propia o Etnoeducación. En "*Diseño y organización de Ludotecas*" inscrito en lo didáctico se idean múltiples formas de aprendizaje y conocimiento a través de propuestas artísticas, lúdico- pedagógico-culturales y estéticas.

El programa de investigación se ha realizado con profesoras, sabedores, artistas, gestores, y autodidactas quienes han regresado a sus regiones, lugares de origen o a sus comunidades donde se puede reconocer, por medio del juego, elementos básicos de identidad a partir de imaginarios infantiles, locales y regionales. Igualmente han participado pedagogos, investigadores y animadores culturales en la sistematización y conceptualización de la información.

Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas

Los referentes conceptuales se desarrollan a partir de las elaboraciones disciplinares que abordan lo lúdico y que han formulado autores de gran significación. En este sentido se tiene en cuenta las investigaciones realizadas por Euclides Jaramillo, Oscar Vahos, Rebeca Bernal, Rosa Mercedes Reyes Navia, Abadía Morales, Carlos Alberto Jiménez, Raimundo Dinello; Igualmente se re-conocen y vinculan aportes de Vigotski, Winnicott, Wallon, Erikson, Klein y Dolto acerca del juego infantil. También se señala las contribuciones que hicieron Caillois, Bruner, Piaget, Borja, Morin, Gardner, Cassier, Read, Gombrich, Goodman y Henriot en el plano de la pedagogía-lúdica para la educación. Igualmente se enuncia el nivel de elaboración del Homo Ludens planteado por Huizinga. Una teoría antropológica contemporánea del juego la plantea José A. González en su *Tractatus ludorum*. La Naturaleza, la cultura, la política y la lúdica intercultural son relacionadas en El final del salvaje de Arturo Escobar. Otros autores colombianos, latinoamericanos y de otros países se citan en los antecedentes por haber servido de fuentes primarias para la investigación.



Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

El programa de investigación se desarrolla simultáneamente en las comunidades indígenas de Colombia, en las costas del mar Pacífico, del Caribe; en las regiones Andina y de los Llanos orientales.

El proceso llevado a cabo presentó varios momentos, que de manera general, se podrían mencionar en su orden como generadores de los procesos siguientes, así:

Inventario Diagnóstico de Juegos Infantiles Urbanos en Bogotá, D.C., 1984-2015

En la actualidad el nomadismo cultural permite a un país como Colombia re-conocer la diversidad cultural y su biodiversidad a partir de su pluriculturalidad;

El programa de investigación-creación contribuye a la resolución de la dicotomía entre juego y trabajo, juego y estudio, lenguaje narrativo y discursivo y otras dicotomías que enfrentan el pensamiento intuitivo e intelectual. Acto estético y ético ligado a la actitud lúdica que dimensiona la frontera entre el compartir o el dominar; la redefinición y resignificación del juego y la lúdica permite la visibilización y actualización de culturas colombianas. El programa de investigación ha sido concebido, implementado, consensuado y contextualizado en culturas y macroregiones.

El programa de Investigación conceptualiza un viaje por las culturas colombianas a partir de concepciones de juegos, juguetes, videojuegos y ludotecas. La investigación se realiza desde los "*Juegos Infantiles Locales y Regionales*" que abordan y comprenden el estudio de *los juegos indígenas, los juegos locales y regionales* en regiones socio culturales específicas y los juegos urbanos con su especificidad los videojuegos, con la finalidad de elaborar una memoria audiovisual, que permita recuperar, dimensionar, rediseñar y consensuar el patrimonio cultural mediante una sistematización pedagógica de los hallazgos, desbordando los estrechos marcos de la institucionalidad

Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas

escolar. Los *“Juegos-Juguets”*, propician el diseño, alientan la elaboración y aplicación lúdica relacionándola con las áreas del conocimiento; y el *“Diseño y Organización de Ludotecas”* que a la vez que se desarrolla en el ámbito didáctico, posibilita la concreción de propuestas artísticas, interculturales, pedagógicas, didácticas y estéticas como decisión de comunidades y pueblos. El programa de investigación aporta los elementos teóricos y conceptuales que resinifican el oficio de sabedores o profesores en acciones creativas, sensibles, educativas, lúdicas y comunicativas.

La propuesta responde al movimiento propiciado durante seis lustros de trabajo, con comunidades y profesores, los tres ejercicios han marchado conjuntamente; su espacio articulador e hilo conductor ha sido el juego que en el caso colombiano es diverso en culturas (pluricultural), en interacciones (multicultural) en la toma de conciencia de lo propio y lo apropiado (intercultural) que conduce a un tratamiento particular a la hora de generar teoría y sistematizar la información.



En los juegos indígenas, los juegos locales y regionales el objetivo de la investigación es reconocer la diversidad cultural, enunciar el

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Ethos Cultural, la memoria individual y colectiva re-construyendo la historia barrial, local y regional. En los *Juegos-Juguetes* el objetivo es dar a conocer los elementos, métodos de diseño y materiales que permitan la creación de juegos-juguets y la re-creación de algunos juegos que se puedan relacionar con arte, expresión, creatividad y comunicación vinculadas con distintas áreas, lenguajes y disciplinas artísticas, Planes de Vida y Educación Propia o Etnoeducación. En “*Diseño y organización de Ludotecas*” inscrito en lo didáctico se idean múltiples formas de aprendizaje y conocimiento a través de propuestas artísticas, lúdico- pedagógico-culturales y estéticas.

El programa de investigación se ha realizado con profesoras, sabedores, artistas, gestores, y autodidactas quienes han regresado a sus regiones, lugares de origen o a sus comunidades donde se puede reconocer, por medio del juego, elementos básicos de identidad a partir de imaginarios infantiles, locales y regionales. Igualmente han participado pedagogos, investigadores y animadores culturales en la sistematización y conceptualización de la información.

Los referentes conceptuales se desarrollan a partir de las elaboraciones disciplinares que abordan lo lúdico y que han formulado autores de gran significación. En este sentido se tiene en cuenta las investigaciones realizadas por Euclides Jaramillo, Oscar Vahos, Rebeca Bernal, Rosa Mercedes Reyes Navia, Abadía Morales, Carlos Alberto Jiménez, Raimundo DInello; Igualmente se re-conocen y vinculan aportes de Vigotski, Winnicott, Wallon, Erikson, Klein y Dolto acerca del juego infantil. También se señala las contribuciones que hicieron Caillois, Bruner, Piaget, Borja, Morin, Gardner, Cassier, Read, Gombrich, Goodman y Henriot en el plano de la pedagogía-lúdica para la educación. Igualmente se enuncia el nivel de elaboración del *Homo Ludens planteado por Huizinga*. Una teoría antropológica contemporánea del juego la plantea José A. González en su *Tractatus ludorum*. La Naturaleza, la cultura, la política y la lúdica intercultural son relacionadas en *El final del salvaje* de Arturo Escobar. Otros autores colombianos, latinoamericanos y

Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas

de otros países se citan en los antecedentes por haber servido de fuentes primarias para la investigación.



El programa de investigación se desarrolla simultáneamente en las comunidades indígenas de Colombia, en las costas del mar Pacífico, del Caribe; en las regiones Andina y de los Llanos orientales.

- Diseño, elaboración y aplicación de juegos -juguetes didácticos, 1989-2015.
- Diseño y organización de ludotecas, 1992- 2015
- Investigación *Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas* con aprobación del Consejo de Facultad de Ciencias y Educación, Acta 16, Noviembre 9 de 1993.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

- Diseño y desarrollo de la línea de investigación *Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas* con aprobación del Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Acta 02, Febrero 7 de 1994.
- Concepción y presentación de la *Memoria audiovisual de la Lúdica Colombiana*: con textos, sonovisos, vídeos, material didáctico, programas de radio y televisión, 1994-2015.
- Diseño y realización del proyecto de investigación *Juegos infantiles locales, regionales e indígenas*, 1994-2015.
- Creación y exposición del *Mapa de Navegación de la Lúdica Colombiana* en Multimedia, Base de datos del *Paisaje Escolar de Bogotá, D.C.* Recolección, registro y sistematización de la información de las veinte localidades. Base de datos y fichas bibliográficas sobre juego y juguete en Colombia. *Sistema multimedial de información de juegos, juguetes y ludotecas en Colombia*, 1994-2015.
- Planeación y desarrollo del proyecto de investigación *Vídeo-juegos, educación y cultura*, 1998-2015.



Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas

Seminario y grupo de investigación

Juegos infantiles de Colombia, diseño y organización de ludotecas

Integrantes

Fredy Olaya García

Juan Camilo Bernal Sánchez

Ledy Johana Delgado Marías

José Sebastián García Díaz

Ivan Paoviet Carboné Trujillo

César Eduardo Suárez Camargo

Oscar Daniel Pinzón Usarigán

Alexander Díaz Fuentes

Ángel Basilio Afaro Echevarría

Fidel Ernesto Álvarez Cebal

Pedro Jesús Beltrán Amado

Wimel Yira Amaya

José Mario Higuera González

Pedro Lucas Gamba Orjuela

Karen Yuseily Céspedes Garzón

Miguel Fernando Montes Toro

Clariza Milena Ayala Guargas

Cesar Augusto Pinero Saigedo

Jorge Alberto Quintana Leal

Yanira Guzmán Moncada

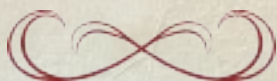
Jesús Alberto Motta Harroquín

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

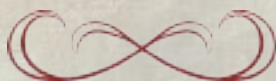




**Arte, Cuerpo y Educación Artística:
Escenarios de Desarrollo Personal y Social**



José Ignacio
Toledo Aranda
Colombia



Ana Cecilia
Vargas
Colombia

Biografía

Jose Ignacio Toledo Aranda. Candidato a Magister en Administración de la Universidad Nacional de Colombia. Maestro en artes escénicas con énfasis en danza contemporánea – Facultad de Artes – Asab. Realizó el posgrado en Gestión y Formación Artística y Cultural en Cuba en la Universidad de las Artes – ISA - Cuba. Licenciado en Física - Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Tallerista y director del Grupo de Danza Contemporánea de la UPN y orientador del proceso de pedagogía del área de Extensión Cultural de Bienestar Universitario de la UPN. Docente del proceso de Profesionalización en Artes en la Localidad de Bosa- Universidad Pedagógica Nacional–Facultad De Bellas Artes 2013–2014. Docente de tiempo completo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios desde el 2015. Coordinador y docente de los Diplomados Formación a Formadores en Pedagogía de la Danza, 2012, 2013, 2014 y 2015 – UPN – Fundación La Espiral. Investigador del Grupo de Investigación Centro de Estudios Estéticos Contemporáneos – Inscrito a Colciencias (COL0141218) Proyecto Participación Calidad y Compromiso en la Gestión Cultural - Extensión Cultural - Subdirección de Bienestar Universitario. Coordinador de la línea de investigación de Pedagogía de la danza. Coordinador y docente del proyecto Fortalecimiento a Agrupaciones de Arte Escolar – Básica Primaria y Secundaria. Danza y Teatro - Secretaria De Educación Distrital – Fundación La Espiral 2013 - 2014. Seleccionado para efectuar la evaluación de las propuestas de la convocatoria “Beca de investigación: cuerpo y memoria de la danza” del portafolio de Estímulos Ministerio de Cultura 2011. Jurado de la convocatoria Artistas en los Territorios del programa de Estímulos de la Secretaria Distrital de Cultura Recreación y Deportes 2013. Jurado de la convocatoria Premio danza mayor del Programa Distrital de Estímulos 2014. Instituto Distrital de las Artes – IDARTES. Co autor de los artículos *Danza Tradicional Experimental* y *La Investigación - Creación En Danza Y El Pensamiento Sistémico*, publicado en Tránsitos de la

Arte, Cuerpo y Educación Artística: Escenarios de Desarrollo Personal y Social

investigación en danza: Encuentros y reflexiones en torno al saber del cuerpo, la creación, la tradición y la memoria. Parte 2: 2011. Ganador del Concurso Beca de Investigación - Creación en Danza del Ministerio de Cultura 2015. Ganador del Concurso Beca de Creación en Danza del Instituto de las Artes IDARTES 2011 y 2015. Fundador, director y coreógrafo de la Fundación La Espiral desde el 2006, ganando varios concursos y reconocimientos: Festival Distrital de Tradición y Proyección Folclórica 2010 - Orquesta Filarmónica de Bogotá - OFB, obra "Variaciones sobre llanos". Programa distrital apoyos concertados 2010 – OFB, proyecto "AZIMUT –Laboratorio Permanente de Formación, Investigación y Creación". Concurso Estímulos y apoyos concertados a iniciativas artísticas de la localidad de Usaquén 2010. Concurso Beca Interdisciplinaria "Sonido y otros lenguajes" 2009 - OFB, obra "Hibernum". Concurso Localidades Culturalmente Activas 2009 - SDCRD, obra "Rojo Sabana". Concurso Distrital de Creación en Danza 2007 - SDCRD, obra "El oro líquido" Convocatoria Actividades Artísticas, Culturales y Patrimoniales Locales en el Marco del Festival VivAmérica 08. Festival Distrital de Danza Contemporánea 2007 – SDCRD - Categoría espacio no convencional, obra "Kineti-k". Ganador del Festival Distrital de Danza Contemporánea 2006 - IDCT, obra "Borde".

Ana Cecilia Vargas Núñez. Maestra en Artes Escénicas énfasis Danza Contemporánea, Antropóloga y candidata a magister en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia, con 15 años de trayectoria en creación, investigación, interpretación, docencia y gestión en danza. Cofundadora de Fundación La Espiral en el 2006, como docente, creadora de contenidos pedagógicos, formulación, coordinación y gestión de proyectos, intérprete, co-directora y directora. Docente de la Academia de Artes Guerrero desde el año 2013. Directora de la obra ensamble "Latir" de la Academia de Artes Guerrero en el 2014. Directora de la compañía Quintaesencia y de la obra "De los amores", participante del Festival Internacional de Teatro del Caribe 2014 y del Festival Mueve tus Sentidos 2014. Directora de la compañía Quintaesencia. Co autora

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

de los artículos Danza Tradicional Experimental y La Investigación - Creación En Danza Y El Pensamiento Sistémico, publicado en Tránsitos de la investigación en danza: Encuentros y reflexiones en torno al saber del cuerpo, la creación, la tradición y la memoria. Parte 2: 2011. Ha obtenido varios reconocimientos: Con la obra "La Horda", ganadora de programa Becas de investigación – creación para jóvenes creadores 2011 del Ministerio de Cultura, con la obra "Rizoma". -Ganadora del Programa Local de Estímulos. Convocatoria "Estímulos y apoyos concertados a iniciativas artísticas de la Localidad 2009". Concurso "Creación Artística, Cultural y Patrimonial para los habitantes de la localidad de Usaquén". Área artística: Danza. Con la obra "Variaciones sobre llanos" Ganadora del Festival Distrital de Tradición y Proyección Folclórica 2010. Orquesta Filarmónica de Bogotá. Obra "Sabana". Ganadora del Concurso Distrital Beca de Creación en Danza 2009. Orquesta Filarmónica de Bogotá. Obra "Invierno" Proyecto "Hibernum" Ganador del Concurso Distrital Beca de Creación Interdisciplinaria. Área de Música. 2009. Orquesta Filarmónica de Bogotá. Directora Asistente. Obra "Danzas de Salón del Siglo XIX". Ganadora del Festival Distrital "Colombia al Parque" 2007. Asistente de Dirección y coreografía. Obra "El Oro Liquido". Ganadora de la convocatoria "Concurso Distrital de Creación en Danza 2007" SDCRD. 2007 – 2008. Asistente de Dirección y coreografía Obra "Kineti-k". Ganadora del Festival Distrital de Danza Contemporánea 2007. SDCRD. Codirectora Obra "Invierno". 2006 - 2007. Asistente de Dirección y coreografía Obra "Borde". Ganadora del Festival Distrital de Danza Contemporánea 2006. SDCRD.

**Arte, Cuerpo y Educación Artística: Escenarios de
Desarrollo Personal y Social**

Jose Ignacio Toledo Aranda¹;

joigtoar@gmail.com

Docente tiempo completo

Corporación Universitaria Minuto de Dios. . 3005679853

Ana Cecilia Vargas Núñez²

ranitava@gmail.com

Fundación La Espiral.

La educación artística y el cuerpo son dos elementos que están presentes dentro de las dinámicas escolares, pero que se han mantenido al margen y no se le ha dado la importancia que tiene dentro de la formación de niñas, niños y jóvenes. En este sentido, la escuela deberá replantearse muchas de esas inercias para flexibilizar sus límites y acoger con la máxima disponibilidad una materia que está llamada a jugar un papel trascendente en la educación. La Educación Artística en el ámbito escolar desarrolla la creatividad, estimula la comprensión estética, ayuda a consolidar valores en la formación y el desarrollo personal del individuo, por ello la importancia de integrar más estas disciplinas a los procesos formativos para que el aprendizaje sea realmente significativo (Jimenez, et al. 2009).

El cuerpo humano es un complejo sistema que involucra lo físico, lo psíquico, así como las interacciones sociales que se van transformando con el proceso histórico de humanización (Salinas, L.,1994. Pág. 94). De tal manera, necesita ser entendido dentro del contexto simbólico e interactivo en el que ha sido construido, la influencia de factores sociales tales como la economía, la educación, la religión, la profesión, etc., tiene efectos sobre los procesos de construcción de la identidad del individuo entendiendo que se dan procesos interactivos y estructuras específicas que favorecen todo tipo de interacciones entre la realidad «externa» y el propio «sujeto» (Salinas, L.,1994. Pág. 94). Sin embargo, el concepto de cuerpo

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

implica diferentes aspectos que exploraremos a continuación, para luego analizar su relación con los procesos de educación artística.

Explorando el concepto de cuerpo

Podemos decir que el cuerpo es entendido por unanimidad como una construcción social y cultural (Blacking, 1997; Nader, 1995; Cortés, 1996; Viveros, 1999; Le Breton, 2002; Salcedo, 2004; Pedraza, 1999). Es el que posibilita la existencia del ser humano, es a través de él como el individuo - con el contacto físico, cinético y sensorial - (Cortés, 1996) se relaciona con el mundo. Como bien lo expresa Cortés (1996), "el concepto de cuerpo no es un hecho objetivo e inmutable, sino un valor producido tanto por la historia personal del sujeto como por la presencia del entorno físico y cultural en el cual desarrolló su existencia" (Pág.19). Es entonces el ser humano que se modifica en el tiempo por su cultura y sus experiencias personales y que tiene un componente físico – químico, compuesta por huesos, músculos, articulaciones, sistema nervioso, etc., que es la base tangible de todo ser humano (Blacking, 1997), y es el que se modifica en una relación de dialogo entre las historias de lo físico, lo cultural y lo personal.

El cuerpo además de ser capaz de desarrollar movimientos de esfuerzo que se ponen de manifiesto en habilidades motrices (correr, saltar, empujar, caer, subir, manejar objetos, etc.), puede emitir mensajes de carácter simbólico que tienen la virtud de comunicar. La dimensión expresiva del movimiento abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen una intención de exteriorizar el mundo propio y ponerlo en común con los demás. En este sentido, los procesos de creación individuales y colectivos toman un gran protagonismo en el contexto educativo, ya que desarrollan un componente estético y expresivo muy significativo. A través de las acciones diarias del hombre, el cuerpo se vuelve invisible, ritualmente borrado por la repetición incansable de las mismas sensaciones y la familiaridad de las percepciones sensoriales (Le Breton, 1990: 93). Las posibilidades y recursos que aporta su

Arte, Cuerpo y Educación Artística: Escenarios de Desarrollo Personal y Social

desarrollo, tanto al individuo como al entorno en el que habita, han de ser definidas, explicadas y reclamadas como parte indispensable de la acción educativa para la formación de mejores ciudadanos y enriquecimiento de una sociedad en constante evolución. El arte en general, y su manifestación a través del movimiento en concreto, ha ocupado un lugar secundario en muchos momentos, pero vivimos una época en la que se abren puertas a la creatividad como herramienta fundamental para el desarrollo integral del individuo y la sociedad. Es fundamental, entonces, poder aportar fundamentos teóricos y pautas de aplicación práctica para que esta realidad adquiera un carácter estable dentro del hecho educativo y de los valores sociales.

Escudero, J. A. (2007), plantea que

“el cuerpo se convierte en una plataforma de inscripción y protesta que da cabida a las más diversas manifestaciones. De la mano del concepto de performatividad propuesto por Judith Butler (...) [se presenta] la idea de que el cuerpo no es un simple órgano inerte y pasivo, sino que encierra un principio de inteligibilidad y transformación que hace de él algo activo. (...) se diluyen las barreras entre el cuerpo real y el cuerpo representado” (Pág. 144)

Acercamientos desde muchos puntos de vista contribuyen a configurar un cuerpo polisémico que se vuelve discurso en tanto traspasa y es traspasado por las innumerables dimensiones humanas, “(...) nuestro cuerpo es un conjunto de significaciones vividas” (Merleau-Ponty, 1975: 5). En la sociedad actual, lo corporal se torna en referente contundente desde su dimensión material, como objeto y como imagen, como aquello que ocupa un lugar en la ciudad, como depositario del deseo y la repulsión; y desde su dimensión inmaterial, como potencia de discurso y reflexión, y como vehículo de comunicación con el otro. El cuerpo social, biológico real, sobrepasa estos contextos y se carga de un sentido tan discursivo, erótico, simulado; arrebatada la palabra y proyecta

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

mensajes dotados de significados. No se trata sólo de un evento físico, sino de dejar aflorar lo metafísico; en él, ha de suponerse la necesidad de semiotizar el mundo.

El cuerpo cambia, sufre alteraciones, ve modificada su realidad física y, de manera indefectible, forma parte de un orden simbólico. De tal manera, “el cuerpo desempeña un papel fundamental como lugar, sede y agente del proceso de civilización” (Escudero, 2007, Pág. 142). Sin embargo, la historia occidental se ha empeñado en reducirlo a la naturaleza, se ha resistido a estudiar sus manifestaciones, ha reprimido sus deseos, ha anulado el placer, ha asimilado sus comportamientos a la animalidad, considerándolos indignos de una cultura occidental que se vanagloria de sus éxitos culturales, políticos, militares y económicos.

“El imaginario contemporáneo subordina el cuerpo a la voluntad, convierte al primero en un objeto privilegiado del entorno de la segunda” (Le Breton, 2002), un lugar moldeable a gusto. Se manifiesta esta condición en la práctica de cirugías estéticas, donde ya no se está destinado a vivir en el cuerpo con el que se nace, sino que puede ser modificado cuantas veces se desee. La nariz, la boca, el busto, los ojos, las arrugas, etc., todo se puede cambiar. Se instala, entonces, toda una industria que vende imágenes posibles y más “bellas” de las personas. El espejo se torna en el elemento donde se busca obtener reflejada la imagen fiel a ese conjunto de signos de moda. Se torna narcisista la relación con el propio ser, el cuerpo se convierte en un valor en si mismo (Le Breton, 2002). Se pierde el sentido de la unidad del ser, se pierde la auto referencia cultural, geográfica, histórica, y la satisfacción del goce colectivo, se cambia por un cuerpo sin pasado que vive en función del presente-moda, fraccionado, sin tiempo y sin espacio; convertido en una isla para ser vista por los demás.

Las condiciones en las cuales Latinoamérica, y dentro de ella Colombia, se modernizo son bastante disímiles. En principio,

Llegar a la modernidad fue el interés de las élites en espera de un reconocimiento, de tal condición por parte de los modernos, en función de un pensamiento racional basado en la evolución lineal de las sociedades. América Latina se ha modernizado como “el resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones locales, del hispanismo católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas” (García Canclini, 1989). La expresión, apariencia, funcionamiento y sensibilidad del cuerpo fue el medio a través del cual se superarían el salvajismo y la inmoralidad, que según la élite colombiana, imperaba en la nación. Debía ser disciplinado para parecerse ser elegante y erguido como los franceses, esto se trato de lograr a través de discursos como la higiene, la nutrición, la medicina, el deporte, la pedagogía, la urbanidad, la estética corporal, etc. La transformación hacia un cuerpo higiénico y sano, llevaría a construir un individuo moderno y civilizado (Pedraza, 1999). Los discursos corporales fueron adoptados y adaptados de mil formas en las personas dependiendo de su estrato social, de su entorno físico, de su capacidad económica, etc., en algunos espacios se mantienen prácticas y concepciones que entremezclan lo católico, lo indígena y lo popular.

Cuerpo social

El aprendizaje de las artes en sí y el aprendizaje por intermedio de éstas, la educación artística y las artes en la educación puede contribuir a reforzar cuatro factores de la calidad de la educación: un aprendizaje dinámico; un plan de estudios pertinente que suscite el interés y entusiasmo de los alumnos; un conocimiento de la comunidad, la cultura y el contexto local de los educandos, así como un compromiso con todos esos elementos; y un conjunto de docentes formados y motivados (Sánchez- Galo, 2010).

Según, Diana Fuss (1990), el construccionismo social, al igual que otras muchas perspectivas teóricas, requiere de la constante e ineludible referencia al cuerpo humano como receptor de cualquier

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

suceso social, una realidad «cultural» en lugar de «esencial», debería contemplarse el hecho de que incluso la presencia permanente de un cuerpo biológicamente cambiante, una vez que entra en contacto con el entorno social (incluso antes de nacer el individuo), está sujeta a significados diversos, importantes para la interacción social. Este fenómeno es debido a que son esos significados los que determinan los comportamientos del individuo en respuesta a estímulos del entorno.

El cuerpo siempre ha sido culturalmente relevante (Rivera y López, 2002), no es difícil comprobar cómo esta tendencia afecta no sólo a sectores reducidos y exclusivos de la sociedad sino que alcanza a transformar gestos y gustos, apariencias y costumbres, representaciones y prácticas, de amplísimas capas sociales, muchos de cuyos miembros han empezado a tomar conciencia o, por lo menos, conciencia práctica del sentido de la corporeidad como mediador en las relaciones sociales; el uso de los medios de comunicación han influido demasiado en la lectura que se le debe dar al manejo de lo corporal como instrumento de comunicación. Desde las prácticas de bricolage hasta las distintas modalidades gimnásticas de la forma, pasando por los infinitos usos mediáticos de la forma deportiva o por la propaganda comercial de lo saludable, se puede decir que las innumerables marcas que se inscriben en los cuerpos se muestran como verdaderos operadores escenográficos donde pequeñas o grandes transformaciones de la apariencia constituyen la materia real sobre la que se naturaliza y legitima el código de las desigualdades, la imagen del cuerpo es una seña de identidad (Rivera, et al., 2002). El estudio comparado de los usos y las representaciones de lo corporal a través de la historia muestra cómo las divisiones sociales se han revelado siempre de forma tanto más definida cuanto mejor expresaban polaridades corporales, ya fueran estas de carácter étnico, de casta, de género, de clase o de cualquier otra índole.

El cuerpo en movimiento surge como portador de sentido, lugar de activación de nuestras coordenadas existenciales, como texto, como

escritura, como lugar de inscripción de las marcaciones sociales. Un cuerpo que actúa «como síntesis ideal de los significados, como huella operativa a un nivel distinto o, inclusive, como huella más profunda, que se la entienda como el pasaje de unos significados a otros. La escritura corporal se da como inscripción sensible, productora de sentido, síntesis de significado y significante, en la que es palabra, unión de lo sensible y lo inteligible.

La mirada que es necesario recomponer, el imaginario visual que se ha de resignificar, pasa ante todo por una nueva forma de auto-observarnos, y de definir los límites de nuestra presencia en el mundo; transcribir y redefinir la necesidad y el valor de la presencia, la responsabilidad de hacerse visibles.

La construcción de cuerpo: espacio – tiempo

Las artes, en general, permiten una actitud que se expande hacia otras direcciones y permea otras esferas culturales (Victoria, 2011). En este sentido, el amplio espectro de situaciones que podrían pensarse al tratar de contener el universo de las artes dentro de los procesos de educación, supera la mera idea de la interpretación estética musical, teatral, plástica o espacial (González, 2011).

El cuerpo como construcción social cambiante y en movimiento, se configura por medio de diferentes procesos de educación presentes en todo contexto y no sólo en el escolar. Márquez (2002), plantea que la corporalidad contemporánea, se concibe en la interacción, reinterpretación y contextualización de sugerencias evocadoras de vivencias, experiencias y conocimientos, que se expresan desde el movimiento y se resignifica desde estos procesos de construcción y deconstrucción de valores para generar la posibilidad de un dialogo constante y horizontal de los cuerpos, y al mismo tiempo de sus comunidades. En este sentido, puede ser comprendido de forma más profunda cuando se analiza en movimiento, ya que de este modo, habita el espacio y el tiempo activamente, se va educando, configurando, cambiando, transformando, construyendo

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

y deconstruyendo constantemente y da sentido a lo que encuentra desde el movimiento.

El cuerpo, entonces, habita un espacio – tiempo que es también una construcción socio cultural. Según González (2011) la ciudad no es solamente edificios, calles pavimentadas, industrias y conglomerados de gente. La ciudad es una construcción de los sujetos que la habitan, quienes encuentran en este espacio urbano una adaptación de sus costumbres y modos de vida, que se aprenden y enseñan mutuamente. Urbanizar entonces, no es solo la construcción de infraestructuras y vías en un terreno, es también la construcción de conceptos, comportamientos e imaginarios colectivos de sus habitantes, es la abstracción de lo que significa ser urbano, que claramente dista del imaginario de ruralidad (Coterón, et al., 2011). El apropiamiento de los recursos, disposiciones del espacio y la capacidad desarrollada al adaptar las corporalidades a estos entornos, convierten al espacio urbano en una práctica corporal, en una forma efectiva de resignificar los territorios desde el individuo.

En conclusión, la habilidad de expresarse y comunicarse con el entorno desde la corporalidad, abre un sinfín de posibilidades creativas en el ámbito escolar y fuera de él. Coterón, et al. (2010), afirman que el cuerpo es el canal fundamental por el que el individuo se educa y adquiere conocimientos del mundo tangible y de sí mismo y por el que desarrolla las múltiples posibilidades de habitar creativamente un espacio o territorio. Un espacio educativo que se aborda de manera corporalmente diferente, se convierte inmediatamente en otro espacio.

Cuerpo y educación en artes

“Por medio de la actividad artística se suscitan procesos de desarrollo del pensamiento y aprendizaje internos y externos, entre ellos, la capacidad de preguntar y hallar respuestas, explorar los medios para resolverlos y valorar los resultados y establecer nuevas relaciones” (Castillo y Posada, 2009, p.5)

Arte, Cuerpo y Educación Artística: Escenarios de Desarrollo Personal y Social

El cuerpo es un elemento donde las artes y el juego abren un dialogo hacia la creación, hacia la posibilidad de explorar sus facetas más poderosas: “un cuerpo que habla, siente, desea y juega, que crea y recrea la acción y que es potencia de transformación” (González, 2011, p. 60). A través de lo corporal en el juego el individuo se auto reconoce como sujeto activo en dialogo con el otro y con el territorio que habita, que se define, que se replantea: que se transforma.

Vivir estéticamente es comprender imaginativamente cada uno de los actos de la vida, y allí, es donde el ser humano se prepara para la participación y transformación de su contexto (Aguirre, 2008). El cuerpo, independientemente de su contexto cultural, cuenta con la capacidad de generar, desde lo individual, signos de comunicación con las diferentes comunidades que pueden ser la herramienta para pensar y resignificarse a sí mismo (González, 2011), dejando actuar libremente a la corporeidad, se asevera su importancia y suficiencia en el campo de lo creativo. Lo corporal puede verse entonces como el camino y el destino de la búsqueda de verdad en el estadio de la representación artística, ya que no representa ni imita, actúa sincera y orgánicamente.

Todo esto parece confirmar que la educación artística en el ámbito escolar, puede influir en los y las estudiantes de los establecimientos educativos, donde dotados de herramientas técnicas de expresión y comunicación corporal, puedan mejorar su interacción social y estimulen las habilidades creativas en sus contextos escolares contemporáneos. Estos códigos adquiridos pueden, con el desarrollo y fortalecimiento corporal, facilitar las capacidades expresivas en el contexto cotidiano.

En este sentido, la educación artística busca explorar en los espacios físicos e inmateriales del contexto de los y las estudiantes, motivando el trabajo colectivo y cooperativo. Encontrando así respuestas y reflexiones coherentes a los cuestionamientos de la cotidianidad

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

planteados o encontrados por el grupo, donde el maestro construye, junto a los y las participantes de la práctica artística, las acciones necesarias y pertinentes para abordar la creación.

Según Milanova y Agudelo (2008), una pedagogía de la educación artística cobra sentido, pertinencia e importancia cuando responde claramente al contexto para la que es creada, y no se reduce a la mera aplicación o adaptación de elementos pedagógicos propios de otros ámbitos y sujetos. Esta pedagogía debe ser una construcción teórica alimentada por y para la práctica, para la acción diaria de las artes en el aula, para generar diálogos con las tradiciones, con las expresiones culturales, con las formas de hacer, de pensar, de sentir y vivir de una comunidad.

En definitiva la pedagogía del arte aporta significativamente al desarrollo creativo en los cuerpos de los y las estudiantes de los diferentes ciclos de formación escolar, posibilitando espacios y vivencias de construcción colectiva de conocimientos, donde la comunicación de doble vía y la libre exploración permitan a los individuos dilucidar su propio camino sin pretensiones preestablecidas, "el artista asume una posición no de docente sino de provocador, un provocador de acciones, gestos, preguntas, inquietudes y diálogos diversos con los niños y docentes que no necesariamente responden a un objetivo específico" (Milanova, et al., 2008, Pág. 3 y 4).

Conclusiones

El cuerpo se consolida y fortalece como un espacio donde se plasman las experiencias y vivencias propias del individuo. En este sentido, el arte permite que lo corporal sea un medio donde se abrazan los diversos aspectos del ser humano a nivel cultural, generando identidad e imaginarios individuales y colectivos. El cuerpo se torna en un lienzo donde se plasman las características sociales, personales y físicas de los sujetos: posición social, posición familiar, afiliación tribal y religiosa, edad y sexo, inmerso en un

Arte, Cuerpo y Educación Artística: Escenarios de Desarrollo Personal y Social

espacio – tiempo que puede transformarse y ser transformado a partir de las interacciones que se dan entre los diferentes individuos que lo habitan.

Las prácticas de la educación artística en los diferentes ámbitos donde actúa, favorece en los y las estudiantes la exteriorización de sus emociones, sentimientos, percepciones y apreciaciones de la realidad y de la fantasía, encontrando fórmulas que les brindan la posibilidad de descubrirse a sí mismos al lograr identidad con esa experiencia.

Desde el arte contemporáneo y su relación con la pedagogía, es fundamental el desarrollo de la creatividad, lo que permite potenciar el pensamiento y la expresión divergentes, permite hacer que el individuo se desarrolle y que pueda transformar su realidad, su entorno y finalmente la sociedad. La educación plástica y visual no consiste solamente en la manipulación de materiales artísticos o técnico-gráficos, sino que debe proporcionar los conocimientos y experiencias que enriquezcan las capacidades de observación, de comunicación y de transformación del entorno y del individuo a través de imágenes, desarrollando su creatividad e intensificando sus experiencia.

Artística no se refiere ya sólo a la manipulación de distintas técnicas y procedimientos artísticos, sino que es algo más: se pretende que el alumno explore distintos lenguajes, distintas formas expresivas en busca de su propio lenguaje expresivo personal. Lo lúdico atiende y satisface una necesidad social. Con el arte del juego y el juego del arte, el ser humano es capaz de arrebatar conocimientos de su entorno, permitiendo capturarlos en un momento de su vida para compartirlos con los otros.

En este sentido, si se considera que no existe ninguna práctica independiente de los gustos y de las propias necesidades de clase y, de igual modo, que no existe ninguna práctica independiente de una

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

ideología bajo la cual se articulan sus significados, cabe plantear que las prácticas corporales y particularmente el deporte y las gimnasias de la forma en las que se concreta el denominado estilo de vida saludable constituyen, más allá de la relación entre medios y fines que el discurso técnico establece como algo neutral y objetivo, un eventual producto social donde la desigual disponibilidad de recursos simbólicos ha dado lugar a la difusión-imposición de las formas de relación con el cuerpo desarrollados según los desiderata y los esquemas de verdad y de verdad práctica propios de la clase dominante.

La importancia educativa del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas (...) no se reduce exclusivamente a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo. La importancia del trabajo dentro del conocimiento corporal, posibilita la capacidad de expresión de comunicación de afectividad y amplia nuevos horizontes de conocimiento. El cuerpo en movimiento surge como portador de sentido, lugar de activación de nuestras coordenadas existenciales, como texto, como escritura, como lugar de inscripción de las marcaciones sociales.

El arte, es la forma de expresión de un artista al comunicar sus sentimientos, su imaginación, su inventiva, su creatividad, sus experiencias y responde a las situaciones del contexto local y global que le interrogan y le demandan transformaciones, puesto que aporta a la reflexión sobre las formas de convivir, cuidarnos y construir sentido colectivo, puesto que acontece en las relaciones humanas y en las acciones entre sujetos. Su objeto de conocimiento es la construcción e intervención de prácticas discursivas que circulan en el adentro y el afuera del escenario escolar, y está atravesada por diversos escenarios, en momentos histórico-culturales, y en contextos ideológico-políticos determinados que se encuentran en todo momento a través de sentidos corporales cambiantes (Camacho, 2009).

Notas

- ¹ Docente tiempo completo Corporación Universitaria Minuto de Dios. joigtoar@gmail.com. 3005679853 ([Texto](#))
- ² Fundación La Espiral. ranitava@gmail.com. 3003945002. ([Texto](#))

Referencias Bibliográficas

- Agudelo, P y Milanova, M. (2008). Diálogos entre arte contemporáneo y pedagogía infantil. Cuartilla 6. En www.lugaradudas.org . Cali, Colombia.
- Aguirre, I (2008). Contenidos Y Enfoques Metodológicos De La Educación Artística. imanolite@telefonica.net, Universidad Pública de Navarra, España
- Aguirre, I., Jiménez, L., & Pimentel, L. G. (2009). Educación artística, cultura y ciudadanía. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência ea Cultura= Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Blacking, J. (1977). Towards an Anthropology of the Body. En *The Anthropology of the Body*. Academic Press Inc. New York
- Cortés, J. (1996) El cuerpo mutilado. La angustia de muerte en el arte. España: Generalitat Valencia.
- Castillo, N. y Posada, N. (2009) La educación artística. la educación artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad. Tesis doctoral Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Castillo, J (1996). El cuerpo recreado: La construcción social de los atributos corporales. Universidad de Vigo. España

Arte, cuerpo y educación artística: escenarios de desarrollo personal y social

Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación Artística por el Movimiento: La Expresión Corporal en Educación Física. Revista Aula, 16, 2010, Pp. 113-134. Ediciones Universidad De Salamanca, España.

Escudero, Jesús Adrián; (2007). El cuerpo y sus representaciones, Universitat Autònoma de Barcelona, Enrahonar 38/39, 141-157

González, L. (2011). Artes de acción: re-significación del cuerpo y el espacio urbano. Revista nodo 5 (10), 55-72, 2011. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y la modernidad. Nueva visión. Buenos Aires. Argentina.

Márquez, P. (2002): Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles. Arte, Individuo y Sociedad ISSN: 1131-5598 Vol. 14

Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas, Universidad de A Coruña. Departamento de Sociología y Ciencia Política Papers 73, 127-152

Planella, J. (2003) Pedagogía Y Hermenéutica Del Cuerpo Simbólico. Revista de Educación, núm. 336 (2005), Universitat Ramon Llull.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura


Pedraza, M (2010). La Construcción Social Del Cuerpo Sano En El Estilo De La Vida Saludable Y De Las Prácticas Corporales De La Forma Como Exclusión. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 28 (2010.4) © EMUI Euro-Mediterranean University Institute | Universidad Complutense de Madrid | ISSN 1578-6730 Publicación asociada a la Revista Nomads. Mediterranean Perspectives | ISSN 1889-723. Universidad de León, España.

Pedraza, S. (1999). En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Departamento de Antropología. Universidad de los Andes. Corcas Editores. Bogotá.

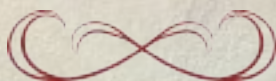

Salinas, L. (1994). La Construcción Social Del Cuerpo. REIS Revista española de investigaciones sociológicas 68/94 pp. 85- en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_068_06.pdf Universidad Complutense. Madrid, España.

Scharagrodsky, P (2003) la performance 33. Nuevos lenguajes en educación artística. <http://www.me.gov.ar/curriform>

Viveros M. y Garay G. (1999). Cuerpo, diferencias y desigualdades. CES Centro de Estudios Sociales. Colombia.



**Costura y Trabajo Manual:
Usos de la Enseñanza del Dibujo para
Niñas entre los Siglos XVIII y XIX**



Silvana Andrea
Mejía Echeverry
Colombia

Biografía

Silvana Andrea Mejía Echeverri/silvana.mejia@udea.edu.co

Magíster en Educación, Especialista en Educación Artística y Licenciada en Educación: Artes Plásticas. Autora del libro **“La nación entera, un inmenso taller. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892 - 1917”**. Docente en formación de docentes en la Universidad de Antioquia (2003), de Educación Artística y Cultural en el Municipio de Bello (2005) y de talleres de arte infantil (2003 – 2006). Ha publicado varios artículos y ponencias sobre educación artística, formación de docentes e historia de la educación artística. Ganadora del Premio nacional de Educación Francisca Radke, versión XIII, categoría tesis de maestría. Se ha desempeñado como investigadora desde el 2004 hasta la actualidad, en la Universidad de Antioquia, la Fundación Universitaria Bellas Artes y la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Costura y Trabajo Manual: Usos de la Enseñanza del Dibujo para
Niñas entre los Siglos XVIII y XIX

Costura y Trabajo Manual: Usos de la Enseñanza del Dibujo para Niñas entre los Siglos XVIII y XIX

Mejía Echeverri, Silvana Andrea

samejia26@gmail.com

Universidad de Antioquia

Facultad de Artes y Facultad de Educación

Docente de cátedra

Colombia

Resumen

La revisión de los planes de estudio y sus justificaciones, producidos entre 1892 y 1917 en Antioquia y el Congreso Pedagógico Nacional, desde la perspectiva de historia del currículo, produjo hallazgos sobre la forma en que los contenidos escolares para la enseñanza del dibujo fueron empleados como mecanismo de diferenciación entre niños y niñas. Para estas últimas, el dibujo debía contribuir a una instrucción para asumir cuidadosamente las labores del hogar y algunos trabajos que no comprometieran su “delicadeza innata”.

Introducción

Los planes de estudio para enseñanza del dibujo, en tanto práctica discursiva¹, formarían parte de un entramado más amplio desde el que se implicaba la “fabricación” de cierto tipo de mujer. La visibilización de este archivo se nos hace útil para mostrar como la educación artística, históricamente, se ha implicado en horizontes de expectativa social y cultural y no es pensable como saber abstracto (cuyo único fin es la educación en artes en sí misma), sino que requiere la revisión constante de las concepciones de arte, maestro, enseñanza, sociedad, entre otras, de los que se parte.

En el umbral entre los siglos XVIII y XIX en Colombia, se pretendía que la educación escolar afectara el progreso material del país, al cual podría llegarse aumentando la producción de tipo industrial y superando la economía basada en la extracción. Con ese fin, los

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

contenidos escolares fueron uno de los principales objetos de las discusiones sobre la educación en general y, por supuesto, sobre la pertinencia y el cómo de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias.

A través de otros estudios podemos darnos una idea más general de cómo la educación artística atendía de diversas maneras a la diferenciación por sexos, entre los siglos XVIII y XIX.

Efland (2002), muestra cómo, en las escuelas comunes norteamericanas, durante el siglo XIX, se diferenciaban las enseñanzas artísticas para niños y niñas. No obstante, podría identificarse diferencias entre lo que, según el autor, ocurría en ese país y lo que, como veremos, mostrarían nuestros archivos. Según él, es posible

[...] caracterizar el arte que se enseñaba en las escuelas comunes, con su énfasis en las estructuras geométricas, como una educación artística masculina. La educación artística femenina, en cambio, tendía a promover la enseñanza del arte como alta cultura. Tal era la enseñanza que se ofrecía en las escuelas privadas para mujeres, y que posteriormente se extendería a las escuelas públicas, cuando estas mujeres se convirtieron en profesoras (218)

Así mismo, podemos leer hallazgos similares en Hernández (2003), quien nos muestra cómo, en España, desde el final de la Guerra Civil hasta la Ley General de Educación en 1970, los contenidos de la asignatura comprendían trabajos manuales, copia de láminas y dibujo geométrico. En este contexto, las mujeres eran educadas para ser amas de casa, madres y esposas, en una estricta separación de roles que les implicaba ser “el sexo débil” (66).

Las artes musicales no estuvieron exentas de estas diferenciaciones. Barriga Monroy (2002), en una historia sobre la educación musical de la mujer, indaga cómo, a fines del siglo XIX en Bogotá, existieron dos modalidades para la enseñanza de la música: una formal y otra

Costura y Trabajo Manual: Usos de la Enseñanza del Dibujo para Niñas entre los Siglos XVIII y XIX

de carácter domiciliario. La música debía constituirse en la “gracia y adorno” de la mujer, de forma que pudiera amenizar las reuniones. Estas enseñanza también implicaron distinciones de clase, según fuera la capacidad para pagar las lecciones domiciliarias y la Academia (198).

Las políticas sobre educación de las mujeres no son nuevas para la época que se abordó en la investigación. En un estudio de Magnolia Aristizábal (2007), se analizan ampliamente las “señales de discriminación” de las mujeres en diferentes niveles y caracteres de la educación (primaria, secundaria y superior; pública y privada), así como el proceso de feminización del magisterio, en un período que va desde 1848 hasta 1868. Una de las principales razones con las cuales comienza a argumentarse la importancia de la educación de las mujeres es precisamente la de ser madre de las nuevas generaciones. Estas formas de discriminación de las niñas en cuanto a su educación, se reflejan también en que la educación primaria masculina era financiada por los presupuestos departamentales, mientras que las escuelas de niñas se patrocinaban con los aportes de los habitantes de los distritos (Velásquez, 1989: 26).

En síntesis, la separación entre sexos que en la modernidad configura y asigna lugares sociales, espacios y funciones a las mujeres, fue promovida también por las prácticas educativas, incluida la enseñanza del arte.

Desarrollo

Las reglamentaciones sobre instrucción pública del Decreto 429 de 1893, separaban las escuelas por sexos y recomendaban que las de niñas estuviesen dirigidas por señoras de demostrada respetabilidad y comprobada buena conducta (art. 15), prescripción que se reiteró en el Decreto 491 de 1904 que, además, especificaba que los contenidos escolares debían diferenciarse según se tratara de escuelas de niños o niñas:

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Los planes de estudio para enseñanza del dibujo reforzaban esta diferenciación. En las *Instrucciones* de Pouillot², al proponer los trabajos de aplicación. Por ejemplo, las de circunferencia para las escuelas de niños incluían mosaicos y vidrieras; para las de niñas, ornamentación de la ropa blanca y del vestido femenino. El autor amplía y explicita su postura acerca del dibujo para las niñas con las siguientes palabras:

En las escuelas de niñas solamente se dará desarrollo a la primera parte del programa precedente, y los asuntos que esa parte comprende serán distribuidos para todo el año. En efecto, no se requiere sino una hora de dibujo para esas escuelas. Los asuntos y modelos por estudiar serán tomados, en cuanto fuere posible, de los trabajos de confección y ornamentación del vestido femenino. En fin, será conveniente no perder de vista que el verdadero trabajo manual de las niñas es de la costura (1898: 271).

Posteriormente, Botero Guerra, en un informe sobre la instrucción pública en Antioquia (1903), recomendaba imitar las disposiciones inglesas para los contenidos en las escuelas primarias: “se han reducido las enseñanzas obligatorias á Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo, para los hombres, y para las niñas, á las mismas materias, excepto la última, que fue reemplazada con costura” (1903: 109). Esto da una idea de las orientaciones para el “bello sexo” que se le daban al trazado de líneas, la mensura y la observación propias de la labor de dibujar, según los pedagogos. Esta idea se concreta en el Decreto 491 de 1904, ya que en las escuelas urbanas de niñas se enseñaban “obras de mano”³, desde la escuela segunda, sección elemental del segundo año, hasta la escuela sexta, sección superior de segundo año.

Es decir que, para las niñas, los contenidos de la clase de dibujo se mezclaban confusamente con lo que implicaban las labores de costura. Se privilegiaba la enseñanza de éstas últimas y, si se enseñaba dibujo, era únicamente con la intención de emplearlo, de nuevo, en las labores de costura. Se subsumía a éstas. Aunque, para

Costura y Trabajo Manual: Usos de la Enseñanza del Dibujo para Niñas entre los Siglos XVIII y XIX

las niñas, la formación como maestras abría las posibilidades de independencia económica y era una opción fuerte junto al matrimonio y el convento, la educación de las mujeres en las Normales también estaba atravesada por estos presupuestos sobre lo que debía aprender el “bello sexo”. En el Decreto 491 de 1904, el dibujo para las Escuelas Normales de varones comprendía *dibujo, formas geométricas y trabajo manual*, mientras que en las Normales de mujeres incluía *dibujo, formas geométricas y trabajo de aguja y corte*.

Matilde del Real y Mijares (1907), en su disertación sobre una escuela de niñas, explica cómo todas las asignaturas deben estar diferenciadas en forma tal que se dé una enseñanza especial:

El dibujo mismo, a parte de su carácter educador, debe ser también diferente, con tendencias artísticas y aplicación al corte de prendas y á las labores de adorno en la clase de niñas; con tendencias industriales y geométricas en la de niños (186).

En este plan de estudio se expone el uso que el dibujo tenía en la enseñanza para niñas: servía como ayudante para pasar los diseños a la tela que se bordaría. Así vemos cómo, en varios autores, años y contextos (ya que publicaciones de autores como Pouillot y Mijares eran retomadas de otros países por las revistas de Instrucción Pública de Colombia), se evidencia la asignación de un lugar social para las mujeres y la distinción del sexo femenino, a través de la enseñanza del dibujo. Es decir, la cristalización de estructuras de poder y control social en las materias de enseñanza, con las que se pretendía cierto modo de subjetivación.

La costura y el tejido hacían parte del trabajo doméstico, pero también estaban incluidos en la “educación artística” que podían recibir las niñas en la escuela. De todas las posibilidades (danza, pintura, etc.), se privilegiaba el dibujo sobre otros tipos de arte, teniendo cuidado de no explorar la figura humana, en una clara exclusión con fundamentaciones de tipo moral sobre las posibilidades expresivas o creadoras para el sexo femenino, que garantizarían el cuidado del pudor desde la misma infancia y en la escuela. Las

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

labores de adorno eran consideradas propias de las mujeres, porque la figura humana era un estudio demasiado complicado y que exigía mucho tiempo (según las justificaciones para esta exclusión). Entre estas labores se clasifican las de aguja y bordado, gracias a que no tenían problemas para su ejecución. Hackerman opinaba que

[...] el bordado se da la mano en el dibujo, o más bien es una de sus ramas. El bordado al tambor, a la mostacilla, al pasado, al gusanillo, y al sobrepuesto pueden imitar perfectamente las flores, el paisaje, y muchos otros modelos (citada por Bermúdez, 1994, s. d.).

Dichas prescripciones contribuían al alejamiento entre el sexo femenino y la producción artística profesional, ya que el artista se hace hombre público y este espacio es prohibido para las mujeres. A ello se sumaban prácticas concretas, como impedirles el estudio de dibujo anatómico⁴. Por el contrario, las labores de bordado no significaban riesgos para la moral y se inscribían en espacios interiores, como el hogar y el convento. Para algunas, las labores de costura y bordados significaron una manera recatada de hacerse a unos ingresos (sobre todo si se trataba de mujeres de clases pobres), mediante las cuales podían acceder a algunas ganancias cuando sus bordados traspasaban los muros de sus casas y trascendían la obligación de hacer del hogar un lugar armonioso y bien decorado. Tanta mesura era posible para ciertas clases, pero había grupos de mujeres que debían buscar con urgencia formas de sobrevivir y someterse a las duras condiciones laborales que se les imponían, cuando eran solteras. La costura servía a las mujeres casadas para contribuir en los ingresos familiares, sin afectar los valores morales asignados al sexo femenino.

Durante el Congreso Pedagógico de 1917⁵, en varias de las reuniones se mencionó la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias, normales, urbanas, rurales, etc. Esta enseñanza fue objeto de discusiones, sobre todo a cerca de las justificaciones para su inserción en los currículos, expresadas según el proyecto de

Costura y Trabajo Manual: Usos de la Enseñanza del Dibujo para Niñas entre los Siglos XVIII y XIX

industrialización en el que se consideraba que los trabajos manuales eran “factor importante en el desarrollo económico de las naciones más adelantadas” (Uribe, 1919: 102). De ahí que una conexión de dibujo y trabajo manual fuera abundante en las justificaciones para la obligatoriedad del mismo en las escuelas.

En 1917, todo el sistema de instrucción pública miraba hacia la escuela como la fuente de formación de poblaciones aptas para los nacientes procesos de industrialización⁶. El dibujo para las escuelas de niñas no se excluía de este horizonte, así que las futuras mujeres debían ser formadas también para la industria, fortaleciéndolas en sus capacidades para el trabajo manual:

El trabajo presentado por vuestra Comisión⁷ sobre trabajos manuales femeninos obedece a la necesidad universalmente reconocida de hacer tomar parte a la mujer en esa oración universal que se llama trabajo, para asegurar su vida y reafirmar su dignidad [...] La fundación de los establecimientos profesionales de labores femeninas es hoy un movimiento salvador [...] hace ya mucho tiempo que los campos de la inteligencia y de la acción esperan a la mujer colombiana [...] Los resultados obtenidos [...] prueban claramente que la mujer de hoy está llamada a desempeñar un importante papel económico, sin que por eso se despoje de su delicadeza innata, de su ternura y de su abnegación, que convierte a la debilidad en atractivo y la credulidad en delicado sentimiento religioso que se eleva a Dios (Uribe, 1919: 56)

Los contenidos de dibujo para las niñas, limitados a los aspectos que pudieran ser útiles en el tipo de tareas que les permitieran conservar su “delicadeza innata”, ahora debían prepararlas para aportar al trabajo remunerado.

La relación entre dibujo y trabajo manual, desde las intenciones utilitaristas, es que el primero apoyaba a los segundos, como vía para la industrialización de la nación: “las ocupaciones manuales

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

van íntimamente ligadas con las formas geométricas y con el dibujo, ya que son como el complemento de ellos” (Uribe, 1919:

103). En ese sentido era necesario “poner mayor atención a la enseñanza del dibujo, como auxiliar de los trabajos manuales” (150).

No obstante, en la reglamentación sobre enseñanza y aplicación de trabajos manuales *Especial para mujeres*, numeral II, se acuerda:

La clase de higiene comprenderá el estudio de la desinfección de las habitaciones, ropas y personas y la higiene de los alimentos y bebidas. En la economía doméstica compréndese el aprendizaje del arte culinario, el arreglo de las piezas de la casa, según el destino que cada una tenga; la limpieza de las manchas en los vestidos y en las telas; el aprendizaje teórico de lavado y planchado de ropa (Uribe, 1919: 107)

Como vemos, si bien los usos en la enseñanza del dibujo para las niñas, debían articularse ahora a los trabajos manuales (lo cual ya era obvio en los currículos de dibujo para niños), como medio de que su productividad potencial aportara en el desarrollo económico de la nación, la materia de *trabajo manual* continuaba responsabilizando a las mujeres del cuidado del hogar y, por tanto, especializándolas en saberes propios de lo doméstico. Entonces, ¿cómo se articulaba el dibujo en estas nuevas tareas femeninas, que superaban la costura?

¿Qué tipo de dibujo debía enseñarse ahora a las niñas?

La articulación entre trabajo manual, dibujo y su necesaria unión con los nuevos roles asignados al sexo femenino, quedó expresada en la propuesta de Caldense. Por un parte, leemos que debe reformarse el pensum “en el sentido de que desde el primer año se enseñe el Dibujo de una manera perfectamente práctica y encaminada a fines profesionales” (Uribe, 1919: 407), pero, por otra, que en las Escuelas Normales de niñas “se debe dar igual importancia al Dibujo, inclinando gradualmente los ejercicios hacia fines que se compadezcan con las artes femeninas” (396). Y sigue:

Costura y Trabajo Manual: Usos de la Enseñanza del Dibujo para Niñas entre los Siglos XVIII y XIX

A la clase de Trazo, Corte y Costura se le dará grande importancia, haciendo que las alumnas principien en conocer la máquina de coser en todos sus detalles[...] Desarrollando un programa que principie por trabajos de cuerda[...] Luego seguirán con trabajos de costura elemental[...] De allí pasarán al dibujo de patrones y costura, cálculo de materiales para las diversas piezas, dibujo a escala y dibujo aplicado, y así irán progresando año por año[...] (396)⁸

Es decir que, la forma en la que se transformó el contenido de enseñanza de dibujo escolar para las niñas, según el archivo revisado, permitió el paso de un dibujo de motivos de bordado, a otro mucho más sofisticado que implicaba la construcción de moldes y la precisión, con elementos de geometría y dibujo técnico, así como una producción más eficiente y masificada, con la ayuda de la máquina de coser. No obstante, estos cambios esbozados en los planes de estudio, se dio continuidad al confinamiento de las formas de hacer para las mujeres, sometidas a desarrollar su creatividad en la intimidad de la casa, o en los espacios privados. Cambiando los contenidos y fines de enseñanza, se aseguró la permanencia del sexo femenino en la interioridad.

Para finalizar, podemos afirmar que esta discriminación, implicaba que las mujeres no eran capacitadas para el acceso a la educación superior ni a las profesiones liberales (Velásquez, 1989: 27), ya que toda instrucción, en cualquiera de los ramos del saber, debía atender el destino social de encargarse de las labores domésticas, incluso cuando las niñas estaba siendo formadas para trabajar como maestras y otros oficios externos a la casa, que no comprometieran su buen comportamiento moral.

Conclusiones

En la exposición de estos apartes del archivo, se evidencian cómo las enseñanzas artísticas se han ido transformando históricamente, con intereses que van más allá del campo artístico y sin ser aisladas

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

o neutrales, moralmente, en su devenir. En este caso, constatamos cómo los currículos para la enseñanza del dibujo atienden a la designación de lugares sociales a través de la distribución de determinados contenidos de enseñanza: el dibujo, durante el paso del siglo XVIII al XIX, sirvió para profundizar las claras diferenciaciones entre la educación masculina y femenina. Específicamente, podemos ver cómo la formación del sexo femenino fue objeto de debates sobre los contenidos adecuados para mantener los roles asignados como mujer y esposa, en tanto funciones “naturales”. Estos contenidos van mostrando algunas transformaciones de acuerdo a los cambios en las posturas políticas y los proyectos de nación, que en el contexto de la industrialización del país, requirieron la formación de mujeres trabajadoras que aportaran a ese objetivo.

Notas

- ¹ Las prácticas discursivas son aquellas mediante las que se pretende instaurar, entre otras, procedimientos y técnicas que impliquen tipos específicos de relaciones de los sujetos consigo mismos y con los otros. Para ese fin, mediante estas prácticas se establecen divisiones que introduzcan relaciones por identificación y diferencia (como en el caso de la formación por sexos). Desde esta perspectiva, analizar el discurso como elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder (que produce subjetividad) nos permite instaurar un tipo específico de preguntas sobre la historia de la educación artística, entendiéndola desde sus prácticas discursivas y revisando las transformaciones mediante las que, históricamente, se legitiman y deslegitiman grupos de saberes. Esta perspectiva no nos implica atenernos a algún método específico de análisis. Se trata de una revisión de *actos de habla*, observables y públicos, que nos muestran el carácter histórico de *lo posible de ser dicho* (Ver Botticelli, 2011), en este caso, sobre la enseñanza del arte. [\(Texto\)](#)
- ² Publicados por la revista de Instrucción pública de Colombia [\(Texto\)](#)
- ³ Estas incluyen principios de costura, remendado y corte. [\(Texto\)](#)
- ⁴ Según Vásquez, “señoras y señoritas, en razón de cuidar su virtud, nunca fueron consideradas como verdaderas artistas – se decía que ejecutaban estos trabajos como ejercicios académicos y para mostrar sus virtudes y talentos”, refiriéndose a las exposiciones organizadas por la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1886 (2008: 51). [\(Texto\)](#)
- ⁵ Realizado en Bogotá, en 1917, para fomentar las corporaciones pedagógicas que propiciaban la formación continua de maestros, estudiar el estado de la instrucción pública y proponer reformas adecuadas a las condiciones y recursos del país, de acuerdo a los adelantos de las ciencias pedagógicas. [\(Texto\)](#)

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

- 6 Es de anotar que los niños no estuvieron eximidos de estas prácticas discursivas de la enseñanza del dibujo. En Mejía (capítulo 4) mostramos cómo la asignación de lugares sociales, implicó un proceso de *obrerización* de los niños pobres, en el que fue usado, también, el dibujo (2014). ([Texto](#))
- 7 Relación de debates de la sección 3era del Primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado en diciembre de 1917, en Bogotá, en la que se discutió sobre el proyecto de “Trabajos manuales” ([Texto](#))
- 8 El subrayado es mío ([Texto](#))

Referencias Bibliográficas

Aristizábal, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Barriga Monroy, M. (2002). La educación musical de la mujer en Bogotá de 1880 a 1920. En: *Historia de la Educación Latinoamericana*. N° 4. P. 180 – 200

Bermúdez, S. (1994, Enero – junio). Tijeras, aguja y dedal. Elementos indispensables en la vida del bello sexo en el hogar en el siglo XIX. *Historia crítica*, (09). Recuperado de: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/155/1.php>

Botero Guerra, C. (1903). Informe del secretario de Instrucción Pública de Antioquia al Señor gobernador del Departamento. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, XIII (74), 93-112

Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, (9), 111-126

Carreño, P. (1911) Decreto 429 de Enero 20 de 1893, sobre Organización Pública Primaria. *Códigos de Instrucción Pública de Colombia*. Bogotá: Oficial

Efland, A. (2002). Una Historia de la Educación del Arte. *Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Buenos Aires: Paidós

Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro

Mejía Echeverri, S. A. (2014). La nación entera, un inmenso taller. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia. 1892 – 1917. Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Francisca Radke.

Pouillot, M. (1898). Instrucciones sobre la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias elementales. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 9 (50), 193-201.

Real y Mijares, M. del (1907). Escuela de niñas. Segunda parte. La instrucción en la escuela de niñas. *Revista de la Instrucción pública de Colombia*. XXI (2), 185-192.

Reyes Cárdenas, C. (1996). *Aspectos de la vida social y cotidiana de Medellín*. 1890-1930. Colombia: Colcultura


Uribe, A. J. (1904). Decreto Número 491 de 1904. Por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública (mimeo).

—. (1919). *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional

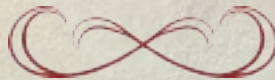

Vásquez R., W. (2008). Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1886-

1899. Tesis de Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Velásquez T., Magdala (1989). Condición jurídica y social de la mujer. En: *Nueva historia de Colombia*. Bogotá: Planeta. Pág. 9 – 60



**“Rescatemos Nuestro Folclor”
La Convivencia como Proyecto Artístico
desde las Ciencias Sociales
del Colegio Manuel Zapata Olivella IED**



Félix Eduardo
Ruiz Barbosa
Colombia

Biografía

Félix Eduardo Ruiz Barbosa. Licenciado en Ciencias Sociales, con estudios de Pedagogía Musical, es candidato a Magíster en Educación Universidad Nacional de Colombia, y candidato a Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Se ha desempeñado como docente y Coordinador en las áreas de Educación Artística y Ciencias Sociales. También ha desarrollado varios trabajos en Investigación Educativa, diseño y evaluación de la calidad de la educación y la convivencia escolar y la construcción de democracia en la escuela. Es docente de planta de la Secretaría de Educación de Bogotá y Docente de planta de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Tiene trabajos publicados sobre construcción de ciudadanía en la escuela, competencias ciudadanas y participación política. Obtuvo el Reconocimiento Honorífico por contribución en construcción de capacidades ciudadanas para la paz y la convivencia 2013 , de la Secretaría De Educación De Bogotá y Premio Iberoamericano a la Excelencia Académica en Nuevas Metodologías para la Educación 2014 de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

**“Rescatemos nuestro folclor”:
La convivencia como proyecto artístico
desde las Ciencias Sociales del
Colegio MANUEL ZAPATA OLIVELLA IED.**

Ruiz Barbosa Félix Eduardo

felruiz13@gmail.com - felix.ruiz@iberoamericana.edu.co

Docente Colegio Manuel Zapata Olivella IED
Colombia

Introduccion El Contexto

El Colegio Manuel Zapata Olivella IED se encuentra ubicado en el sector de Patio Bonito (de hecho hasta hace unos meses se llamaba la institución Colegio Patio Bonito II IED), que ha sido catalogado por diferentes medios como una zona de alta peligrosidad en la cual se desarrollan diferentes actividades delictivas, entre otras razones por la cercanía con Corabastos, la central de acopio de alimentos más grande del país, la alta densidad de población y la histórica ubicación de familias desplazadas durante las diferentes etapas de las violencias que han atravesado el desarrollo histórico de nuestro país, contexto apropiado para el microtráfico de estupefacientes, los asaltos y robos a establecimientos y camiones, sicariato y prostitución.

En la actualidad el sector ha crecido de manera importante, no solamente en lo demográfico por el desarrollo urbanístico de los conjuntos residenciales construidos recientemente, sino por el mejoramiento de la calidad de vida, manifestado en la prestación de servicios públicos, el acceso vial, la seguridad y los centros educativos; no obstante adolece de unos niveles relativamente altos de desempleo formal, lo que incrementa de manera sensible la economía informal en sus diferentes modalidades, además de contar con algunos sectores de extrema pobreza, como el sector de La Rivera, e inclusive tener en sus predios el que ha sido considerado el barrio más peligroso de la ciudad: El Amparo.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

El Colegio Manuel Zapata Olivella tiene una historia que se remonta un poco más de treinta años, llegando a tener los niveles completos de educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.

Nace el proyecto “Rescatemos nuestro folclor”

En el año 2007 en razón a la natural inquietud de los profesores Norberto Obando y Henry Redondo por los ritmos y las danzas tradicionales de Colombia, siendo ellos provenientes de regiones rurales como Boyacá y Putumayo, les hace preguntarse por el nivel de conocimiento que tiene los niños y jóvenes del sector, y en particular del colegio, sobre este asunto de las músicas y los bailes de las diferentes regiones del país, a la par del interés y el agrado que despierta en ellos estas expresiones culturales; como era de esperarse, los resultados del diagnóstico arrojan resultados muy bajos, tanto en lo concerniente al conocimiento previo como al interés por conocer sobre estos temas.

El propósito inicial de difundir y rescatar las tradiciones culturales de nuestro país para despertar el interés de los estudiantes hacia el folclor colombiano a través de la danza, se va fortaleciendo y agregando seguidores a medida que se desarrolla el Festival folclórico, evento en el cual se decantan no solamente los horas de ensayos de las diferentes danzas, sino los conocimientos adquiridos sobre la geografía, la historia, los símbolos, el turismo y la gastronomía como manifestaciones particulares de la cultura y de la conservación de las tradiciones que se invisibiliza bajo la esquizofrenia del cemento y la implacable hegemonía de la cultura depredadora macdonalizada, donde la sopa y el arequipe pierden la batalla con la hamburguesa y la nutella.

Este respiro para las manifestaciones culturales de Colombia va tomando forma, va madurando a medida que se institucionaliza, que empieza a formar parte de la vida cotidiana de la institución, pues ya después de la tercera versión del evento son los docentes

del Área de Ciencias Sociales, de las dos jornadas ofrecidas por el colegio, quienes se empoderan del direccionamiento del proyecto, se le empiezan a inyectar más recursos, se empiezan a adherir más participantes y se piensa en sacar el trabajo de la institución para mostrar sus resultados parciales en diferentes escenarios de la ciudad, con lo que adquiere aún más solidez y formalidad.

No queriendo que el trabajo se petrifique y vaya perdiendo las características de actividad artística, a veces con visos de izada de bandera o concurso de baile, se le agregan elementos que, a consideración de los docentes organizadores, propiciaran el fortalecimiento de los conocimientos y sobre todo, los intereses por profundizar en planimetrías, ritmos y conocimientos generales de cada región, cada departamento y sus características. Es así como se organizan talleres mensuales que tratan diferentes temas, en los que se proponen estrategias pedagógicas, uso de materiales, lecturas, videos y juegos lúdicos que le dan continuidad al proyecto y lo mantiene vivo a lo largo de año.

Para el inicio del proyecto cada año, se programan actividades de apertura, festivales gastronómicos, muestras parciales y se finaliza con la presentación de los bailes típicos de las regiones, en las que hacen presencia los más de dos mil estudiantes de la institución, los casi ochenta docentes y un número significativo de padres de familia, quienes han considerado que el evento más significativo es el Festival del Folclor, aun por encima de otros proyectos que han sido asumidos por la institución y en quienes se hacen las apuestas educativas mas significativas y relevantes.

Como resultados anexos es pertinente y justo nombrar algunos de los reconocimientos que ha recibido este trabajo tanto en la localidad como en la ciudad, pues ha sido galardonado en varias ocasiones como proyecto innovador, se le han entregado importantes aportes económicos por parte de instituciones públicas y privadas, estudiantes y docentes han viajado a diferentes lugares del país en

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

reconocimiento a la calidad artística de sus presentaciones y se ha mostrado en festivales y eventos culturales de la ciudad.

La convivencia en el Manuel Zapata Olivella: El proyecto como mediador de conflictos.

Un aspecto subsidiario que emerge sin que fuese una intención inicial, pero que lo hace de manera paulatina y silenciosa, es el tejido social que se va construyendo en el trasegar del proyecto. Son muchos los conflictos que surgen cuando de exponer las diversas maneras de elaborar el trabajo al interior de cada uno de los grupos, pues no se tuvo en cuenta que los principales actores de este proceso, de esta puesta en escena son seres humanos, que tiene intereses diversos, que ven el mundo desde su propia subjetividad, desde su propia visión atravesada por todos aquellos factores del contexto que configuran el alma de cada persona; y es pertinente hacer claridad que no solamente se habla aquí de los niños y jóvenes, se incluye en esta categoría de seres humanos a los docentes y padres de familia, que no por ser adultos están exentos de hacer parte de la creación y la solución de los conflictos.

Se intuye entonces que el escenario de los ensayos, la lenta pero insistente estructuración de las coreografías, el desarrollo de la motricidad, el fortalecimiento de las piernas, la memoria corporal, la sincronización son ambientes en los cuales es posible también la construcción de competencias sociales para la búsqueda de soluciones, de puntos de convergencia a los diferentes sentires y concepciones del trabajo en equipo, a aprender a ceder terreno para alcanzar metas comunes, a comprender las razones del otro y a tolerar sus formas de expresión, a veces incomprensibles para otros.

Siendo el arte una manifestación de la cultura desde lo estético, es posible también reconocer una forma de estética en la construcción de mejores interacciones entre pares al interior de la escuela, pero sobre todo en la consuetudinaria relación

de los niños y jóvenes. Entonces el arte como aglutinador de lo estético de la sociedad, permite el reconocimiento de sí mismo, a la vez que se reconoce al otro, bajo la expresividad manifestada en códigos culturales en las dimensiones individuales y colectivas. Las expresiones artísticas le permiten al niño realizar un proceso de desbordamiento interior en dirección a su contexto, desnudando de alguna manera su interioridad. El autoreconocimiento es, posiblemente, el paso inicial hacia la capacidad para la tramitación y resolución de conflictos, ya que este posicionamiento hace que el niño se considere como protagonista y le otorgue a sus pares la misma condición. Así el arte, la danza adquiere la condición de transformar positivamente tanto al niño en su condición individual, como al sujeto social.

Colombia como nación ha vivido las consecuencias de la multiplicidad de conflictos que derivan en conductas violentas a las que se les considera como parte de la cultura, incluso de la genética, pues “somos violentos por naturaleza”, considera algunos; desafortunadamente esta forma de pensar que se diluye en el imaginario colectivo, también se incrusta en el pensamiento de cada nueva generación, haciendo que parezca que cada niño trae marcado en su genética el ser violento o solucionar los conflictos por la vías de hecho.

Los jóvenes y niños que habitan el colegio no son la excepción a estas circunstancias, lo que motiva a la comunidad educativa a tomar algunas acciones para tratar de disminuir los niveles de agresividad y de uso de la violencia en todas sus manifestaciones para imponer las soluciones parciales a los conflictos que se presentan de manera relativamente normal. Se piensan proyectos como “*lo mas importante soy yo*”, apoyo de instituciones externas como la Cámara de Comercio de Bogotá con el *Proyecto Hermes para Resolución de Conflictos*, jornadas de trabajo y talleres; se suma a esta iniciativa el *Proyecto Rescatemos nuestro Folclor*, como uno de los ejes fundamentales del propósito de mejorar la convivencia.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Si bien no se ha elaborado ni aplicado un instrumento que permita medir los resultados de este conjunto de iniciativas, si es posible percibir en el ambiente la significativa transformación positiva de las relaciones escolares, de los proyectos de vida, se ha incrementado el nivel de los resultados académicos satisfactorios y la presencia de padres es levemente más notoria, pero no en los niveles que se quisieran.

Las proyecciones

La insistencia en fortalecer el “Proyecto Rescatemos nuestro Folclor” tiene ahora unas connotaciones más amplias, puesto que no se abandona en momento alguno ese primigenio objetivo de hacer emerger el sentido de pertenencia a la patria, la identidad nacional y el respeto y conservación por unas tradiciones artísticas que, si bien subsisten de manera marginal en algunas regiones de país o por la iniciativa de colectivos culturales que tratan de inyectarles vitalidad, ya no hacen parte de la vida cotidiana de los colombianos; esta ampliación del horizonte se da cuando es posible considerar , como dice Yañez (2013) *“...el poder emotivo de las expresiones artísticas como la música, teatro, danzas, artes visuales, entre otras, resultan componente significativo y eficiente para promover la participación democrática de los integrantes de una sociedad, así como favorecer la transformación de conflictos”*.

Conclusiones

Para el cierre de esta ponencia es posible la exposición de unas conclusiones parciales que permite determinar

1. la incidencia del *Proyecto Rescatemos Nuestro Folclor* en la construcción de soluciones alternativas a los conflictos escolares
2. el aprendizaje y la participación de los estudiantes del Colegio Manuel Zapata Olivella en proyectos artísticos les ha permitido reconocerse como sujetos de derechos y de responsabilidades con sus pares.

3. el empoderamiento del *Proyecto Rescatemos Nuestro Folclor* ha reconfigurado el trámite de los conflictos escolares
4. la continuidad del *Proyecto Rescatemos Nuestro Folclor* en el Colegio Manuel Zapata Olivella puede convocar a la construcción de una cultura de paz, dimensión que precisa con urgencia la situación actual del país.


Finalmente es necesario considerar que la educación artística es una dimensión del conocimiento que requiere de mayor atención y fortalecimiento por parte de la administración del Distrito Capital, pues su importancia en la educación de los niños y jóvenes es enaltecida frecuentemente por estas instancias y por la sociedad misma, pero su materialización es poco efectiva, en razón a su escasa presencia de docentes en los niveles de primaria, mientras que en secundaria y media se restringe a la escogencia de una de las expresiones artísticas, restringiendo la posibilidad de desarrollo en los demás campos.

Bibliografía

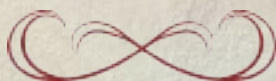

Jaramillo, A. (1996). Los hijos de las estrellas. Historia de Kennedy. Fondo desarrollo local. Bogotá, P-32-36

Pardo , C. (1946). Las haciendas de la sabana. Bogota. Nelly, 1946. P-27

Yañez. J. (2013). El papel que juega la creatividad y las artes en la resolución de conflictos para una cultura de paz. <http://www.milenio.com/firmas>



**A Arte de Afirmar a Ação: a Valorização da
Identidade Afro-brasileira Através do Ensino
Aprendizagem do Teatro Negro**



Francislene Conceição
Freitas de Sales
Brasil

Biografia

Francislene Conceição Freitas de Sales, 23 anos, Atriz, e futura Arte –educadora com habilitação em Teatro, pela Universidade Federal da Bahia. Integra ao programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). Também é coordenadora e mediadora do grupo de Teatro Menores Aventureiros, Pesquisa a contribuição do ensino-aprendizagem do Teatro Negro para a formação da identidade étnico racial afro-brasileira.

A Arte de Afirmar a Ação: a Valorização da Identidade Afro-brasileira Através do Ensino Aprendizagem do Teatro Negro

Francislene Conceição Freitas de Sales,
Francis_estrela@hotmail.com

Estudante do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA
Palavras Chaves – Teatro Negro, Arte-educação

Eixo Temático As funções da arte na cultura, como localização e espacial.

Resumo

O presente artigo visa refletir sobre uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, descritivo e analítico desenvolvido a partir dos seguintes questionamentos, como o ensino aprendizagem do Teatro Negro pode contribuir para a formação e o fortalecimento da identidade étnico racial: afro-brasileira? Quais as possibilidades da aplicação de uma metodologia engajada de Teatro-Educação com educandos dos primeiros ciclos do ensino fundamental, no Espaço Educacional São José do bairro de Fazenda Couto, em Salvador. Tendo como aparato metodológicos jogos populares africanos, jogos afro-brasileiros, jogos teatrais, e jogos dramáticos.

Como o ensino aprendizagem do Teatro Negro pode contribuir para a formação e o fortalecimento da identidade étnico racial: afro-brasileira? Quais as possibilidades da aplicação de uma metodologia de trabalho com educandos dos primeiros ciclos do ensino fundamental? Essas foram as perguntas que levaram-me a escrever esse artigo. O mesmo tem como objetivos apresentar, refletir e sistematizar a oficina “A arte de afirmar a ação, ” a partir da perspectiva da experiência prática, como mecanismo de pesquisa, visa descrever os aspectos positivos, e negativos dessa vivência educacional pedagógica e comunitária, além de experimentar as possibilidades de uma metodologia de ensino do Teatro Negro. Segundo Christine Douxami

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

A denominação de teatro negro pode tanto ser aplicada a um teatro que tenha a presença de atores negros, quanto aquele caracterizado pela participação de um diretor negro, ou, ainda, de uma produção negra. Uma outra definição possível seria a partir do tema tratado nas peças ((DOUXAMI,2001, p.313)

Nesse caso, a nossa experiência, é considerada “enegrecida?” acredito que sim, porque partindo desse pressuposto, a arte educadora na pessoa que vos fala se auto declara negra, assim, estando também no lugar da produtora da oficina, então, o texto dramático criado ao longo do processo criativo aborda como questão principal a ancestralidade africana da cultura soteropolitana, o “x” da nossa questão é justamente a posição dos educandos-atores, sobre estes, não obtive respostas, busquei proporcionar a vivência com o Teatro Negro, orienta-los e dar subsídios para que, futuramente possam, ou não responder a esse questionamento. Busquei trabalhar com eles partindo principalmente do conceito de alteridade, que segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007, p. 35) o termo significa: “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. Nesse sentido desenvolvemos uma experiência buscando respeitar as diferenças, e tendo cada educando como partícula única de ser em ação.

Ao ter contato com o Centro de Referência e Integração do Adolescente, nas apresentações as quais realizamos, nos bairros periféricos de Salvador, era possível notar na identificação máxima do público com o espetáculo, uma carência em ter acesso ao Teatro, tanto para apreciação de espetáculos, quanto para participação em oficinas. Passei então a amadurecer possibilidades de desenvolver uma ação artística nesses bairros, e a pensar em proposições de oportunizar e experienciar em oficinas de Teatro uma arte que representasse o cotidiano dessas pessoas, construídas pelas mesmas, uma arte mais significativa e educativa partido do princípio de promoção do diálogo entre cidadãos sedentos e a arte propulsora de cidadania.

O bairro escolhido para desenvolver a ação artística- educacional foi, Fazenda Coutos III, no subúrbio ferroviário de Salvador, esta escolha se deu porque anos atrás vivenciei na localidade, nesta minha passagem percebi que o bairro é carente de assistência básica social. No âmbito da educação, esse fator acaba por valorar a má contribuição alimentícia dos sonhos das crianças e adolescente da comunidade. Segundo Anthony Cohen (1985, p.15) comunidade “É a entidade à qual as pessoas pertencem, maior que as relações de parentesco, mas imediata do que a abstração a que chamamos de sociedade. ” Partido do conceito de pertencimento, Fazenda Coutos, funciona como uma célula basilar, onde os moradores integram-se a um corpo coletivo em que unidos por costumes, crenças e vivencias, se identificam enquanto sujeitos que pertencerem ao local.

E no meio desse “caldeirão” de diversidade que é o bairro de Fazenda Coutos, existe desde 2008 a Creche Escola São José, uma instituição não governamental que com o auxílio de apoiadores vem tentando se reerguer, segunda a proprietária Maria José da Silva Freitas, uma simpática senhora, a creche surge da carência da população, em ter um espaço em que as mães, moradoras do bairro, pudessem colocar as crianças, para poderem ir trabalhar. Eu como visitante assídua do local noto que a instituição vem ao longo desses anos contribuindo para a formação e crescimento pessoal de todo o corpo de educandos e agregados da Creche.

A oficina veio a fortalecer a proposta da proprietária / coordenadora do espaço, pois esta acredita que brincadeiras e parlendas são estímulos pertinente que contribuem para o processo educacional. Quando em uma de minhas visitas ao espaço que antecederam o estágio, lembro-me que a Pró Zézé, carinhosamente chamadas por muitos frequentadores do local, estava a contar uma de suas parlendas populares para os educandos, estes, depois de escutarem com muita atenção, os mais desinibidos “brigavam” entre si para serem escolhidos pela Pró para representar os personagens da parlenda, depois de escolhidos, encenavam para

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

o público formado pelos educandos menores, que a tudo assistia e sem piscar os olhos navegavam no universo da encenação. Nessa visita pude constatar que estava de fato em um local propício a troca experiência artística.

A oficina veio legitimar parte fundamental do processo de minha formação de educanda-educadora em Teatro, esta foi realizada com crianças e adolescentes do 1º e do 2º ciclo do ensino fundamental, todos moradores do bairro de Fazenda Coutos, e frequentadores do espaço educativo. Nossas aulas tiveram início em 21/09/2014 e foram finalizadas em 14/12/2014, as aulas ocorreram aos sábados das 14h às 17h e nos domingos das 09h às 12h totalizando uma carga horária de 61. Foram realizados 19 encontros no total, dentre os encontros destaque para apresentação da Mostra Cênica dos licenciandos do 6º módulo do curso de Licenciatura em Teatro, realizada no dia 07/12/2014 no Teatro Martim Gonçalves da Escola de Teatro da UFBA.

A oficina teve por base a arte de afirmar a ação: o ensino-aprendizado do Teatro Negro e sua contribuição para a valorização da identidade afro-brasileira, e como principais fundamentações teóricas, ancorei-me na apostila de jogos africanos e afro-brasileiros propostos pelo projeto ludicidade africana e afro-brasileira (LAAB) desenvolvida por Debora Alfaia da Cunha, e Cláudio Lopes de Freitas, o Manual Ara Àdimó que significa corpo que abraça em loruba, nele contem jogos que visam estreitar o laço entre elementos da cultura afro-brasileira e o educando, e *“Contos e lendas afro-brasileiros a criação do mundo”* de Reginaldo Prandi. Para escrita da situação dramática a princípio utilizei como pré-texto o livro *“Os sete novelas - Um Conto de Kwanzaa”* de Angela Shelf de Medearis, em seguida ao buscar inspiração na obra *“O Boi Multicor”* do professor Jorge Conceição; e em *Kekeré* cartilha educativa infanto-juvenil sobre a religião de matriz africana, de Maria Célia Pereira da Silva, debruicei-me sobre os *“cadernos negros contos afro brasileiros, o conto as máscaras de Dandara”* de Serafina Machado, o texto da peça *“Quem mim ensinou a Nadar”* escrita pela Professora Carla

Lopes, parlendas populares e fatos ocorridos durante as primeira aulas.

Sobre a fundamentação da pedagogia do Teatro no uso do desenvolvimento metodológico das aulas, tomei apoio nas proposições de Maria Eugenia Mileto na sua dissertação de Mestrado, "*Uma tribo mais de mil, o Teatro do Cria*". No "*Manual de Criatividades*", de Paulo Dourado e Maria Eugênia Milet, no livro "*A capoeira Angola como treinamento do ator*" de Evani Tavares, no "*O drama como método de ensino*" de Beatriz Cabral, e para costurar um enredo cênico e orgânico utilizei o livro "*O jogo dramático infantil*" de Peter Slade, foram utilizados, ainda, jogos e exercícios propostos por, Viola Spolin, e jogos do acervo pessoal da estagiária-educadora. Os principais instrumentos utilizados para coleta de dados do processo foram: rodas avaliativas, lista de presença, relatos escritos das aulas, observação dos participantes quanto à participação, assiduidade, criatividade, relação com o grupo, fotos e bate-papos.

A oficina foi sistematizada e ocorreu em 6 etapas, na primeira etapa realizei juntos aos interessados em participar da oficina um processo seletivo. Na segunda etapa adentramos no universo das principais práticas teatrais, e realizamos círculos de conversas com o intuito de desconstruir conceitos relacionados a cultura africana e afro brasileira. Na terceira o foco foi para o bairro de Fazenda Coutos, enquanto berço de cultura e saberes. Na quarta etapa trabalhamos com a identificação do texto e realizamos a montagem da cena final, na quinta etapa discorro sobre a apresentação realizada no Teatro Martim Gonçalves, e na sexta etapa abordo o desdobrar desse trabalho enquanto ação afirmativa.

Podemos concluir essa experiência enegrecida afirmando que toda oficina, foi significativa, muita entrega, participação e disponibilidade da turma para o processo. Claro que a dispersão e a falta de concentração dos educandos se fizeram presentes. Mas

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

ao decorrer do processo o grupo foi se moldando e construindo juntos uma solidez, mostrando cada vez mais disponibilidade, engajamento e concentração nos exercícios e jogos, bem como nas discussões e avaliações da prática educativa. Segundo o educando Felipe Evangelista ao participar da oficina de Teatro ele deixou de ser vergonhoso, passou a fazer as coisas, sem ter medo do olhar do próximo. E passou também a falar com as pessoas.

Os objetivos principais do nosso processo educacional, foram alcançados com êxito, proporcionar aos educandos uma vivência com jogos populares, parlenda e outros elementos da cultura africana e afro brasileira, afim de promover o olhar valorativo aos mesmos, para que pudessem contribuir assim com a criação de uma vivência de Teatro Negro. Com o intuito maior de promover o fortalecimento e a valorização da identidade étnico racial; afro-brasileira. Tendo como métodos o universo do Teatro –educação.

Embutidos no objetivo maior estiveram, também, o incentivo a criação imagética dos educandos; promoção de discussões acerca de Teatro e identificações com a cultura africana e afro brasileira; desenvolvimento à habilidade da apreciação estética assim como ao respeito, à concentração e à consciência de individual e coletivo nas relações interpessoais dos educandos; introdução da linguagem teatral de forma sócio e educativa no âmbito da Creche Comunitária São José.

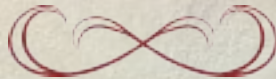
As etapas do processo foram desenvolvidas conforme proposto no plano de curso. Algumas adaptações foram feitas nos planos de aula, diante das necessidades de se chegar ao tema em discussão. Devido ao curto espaço de tempo da oficina (mesmo em 61 horas) não foi suficiente aprofundar a prática, me propus a passar conhecimentos básicos acerca do Teatro Afirmativo.

Referencial Teórico

- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec 2006. 127 p.
- DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugenia Viveiros. **Manual de criatividades**. 2. ed. Salvador, BA: Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, Gerência de Currículo e Instrução, 1984. 215 p.
- GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**: [romance]. 7. ed. Rio de Janeiro , RJ: Record, 2011. 951 p
- LIMA, Evani Tavares. **Capoeira angola como treinamento para o ator**. Salvador, BA: Secretaria da Cultura, 2008. 124 p
- MILET, Maria Eugenia Viveiros; FARIAS, Sérgio Coelho Borges. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Escola de Teatro e de Dança. **Uma Tribo mais de mil**: O teatro do CRIA. 2002. 136 f.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010. 321 p
- MUNANGA, K. Negritude: **Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Sao Paulo: Summus, 1978, c1958. 102 p.
- CUNHA, Debora, FREITAS, Claudio, **Apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros**. 2010
- DOUXAMI, C. Teatro Negro: **a Realidade de um Sonho sem Sono**. Revista Afro-Ásia, p. 25-26, 2001, 281-312



Ciudad de Bolsillo



Jenny Andrea
Mancipe Rojas
Colombia

Biografía

Mi nombre Andrea Mancipe Rojas, soy de la ciudad de Tunja, en la cual vivo, estudio y trabajo en la actualidad. Soy estudiante de octavo semestre de licenciatura en Artes plásticas de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (Uptc). Y soy técnica en Diseño gráfico, lo cual ha contribuido e influido de manera significativa a mi carrera. En mi trayectoria como estudiante he realizado trabajos de diversas corrientes artísticas y he tratado diversos temas que reflejan parte de mi pensamiento y sensibilidad, aunque principalmente me he inclinado por la observación y representación de lo cotidiano, a través de la pintura, el grabado y la escultura.

Ciudad de Bolsillo

Jenny Andrea Mancipe Rojas

mona.an@hotmail.com

Universidad tecnológica y pedagógica de Colombia
Colombia

Resumen

Ciudad de bolsillo, es una idea que surge a partir de la lectura de diversos textos, que tratan el espacio desde diferentes perspectivas, los cuales contribuyeron a realizar una observación más detallada y sensible del espacio.

Lo anterior lleva a pensar una manera diferente y sencilla de interpretar un fragmento de la ciudad que habito (Tunja) y poderlo transmitir a otras personas. De esta forma se crea un pequeño libro de bolsillo, que contiene imágenes de algunos elementos representativos, que hacen parte del centro histórico de la ciudad anteriormente mencionada.

En este proceso de investigación-creación se genera un objeto visual, que posee una serie de imágenes elaboradas cuidadosamente, tratando de captar objetos, animales y lugares de la manera más fiel, pero no para imitar la realidad, sino para que el espectador se relacione de manera más cercana con el lugar y al mismo tiempo reconozca el espacio que esta recorriendo hoja por hoja.

Esta parte de la ciudad, condensada en un libro de bolsillo, posee ilustraciones creadas a través de acuarelas, dibujos a lápiz y otras técnicas, las cuales están acompañadas por un breve texto que conecta al espectador de manera informativa o mítica, para que conozca un poco más de cerca algunos datos históricos sobre el centro de la ciudad o de esta misma.

El centro histórico de la ciudad posee una rica serie de elementos que valen la pena ser observados, ya que este insiste en

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

conservar su estilo colonial, su tradición católica, instituciones y símbolos.

A través de un libro, se puede compartir el interés que generan los espacios que se recorren a diario y que relatan en sus fachadas y objetos allí ubicados, una gran parte de la historia.

Introducción

Cuando se realizan las actividades diarias, es necesario trasladarse de un sitio a otro constantemente; en este transcurrir, la mirada usualmente no capta su alrededor, ni se involucra con este. Al pasar todos los días por el mismo lugar este se naturaliza, tal vez si algo dejara de estar allí o se pintara, tal vez entonces alguien podría notar un cambio, pero de lo contrario, la mayoría de habitantes, no se percatan de los objetos, elementos o criaturas que circulan a su lado.

Hace varios años sobreviven las mismas estructuras en el centro histórico de la ciudad de Tunja y no ha tenido cambios drásticos en bastante tiempo, ya que se ha venido conservando el estilo colonial, su Catedral, la Casa del fundador, el pasaje de Vargas, la gobernación, los faroles o los balcones son testimonio de esto. Aunque algunas edificaciones rompen con esto, ya que en la Plaza de Bolívar como así se conoce en la actualidad, también cuenta con la alcaldía, la lotería del departamento, un cine, tiendas de ropa y una entidad de telecomunicaciones en la parte sur.

Esta plaza central posee elementos que valen la pena ser observados, en ella existe una combinación entre la memoria histórica, la hegemonía de las instituciones y un presente de enfoque más comercial que se entremezcla en el diario vivir. Es inevitable llegar a la ciudad y no pasar a conocer el centro, tomarse una foto al lado de la estatua del libertador Simón Bolívar en el llamado cenicero, y en el fondo la oficialmente llamada Catedral Basílica Metropolitana Santiago de Tunja, es decir la Catedral a demás de

comerse un helado a pesar del constante frío y si es un niño o una mascota puede perseguir o alimentar a las palomas que allí habitan.

Los faroles de la plaza de Bolívar son -desde mi perspectiva- algo realmente romántico, evocan el pasado cuando sus luces amarillas se encienden le dan a esa fría atmósfera un toque de calidez y regocijo. Los faroles no solo se han tomado por objetos en la ciudad, estos hacen parte de los mitos que en ella persisten.

Al ser el centro histórico un lugar muy representativo de la ciudad y de lo que en ella se vive, ha generado interés por ser observado de diversas maneras pasando por la fotografía, el video, la pintura e inclusive la escritura. Las evidencias de esto están reflejadas en las postales, en los libros dentro de las bibliotecas y en otros espacios y medios.

Desarrollo

El presente libro muestra la parte central de la ciudad, y le aporta a la persona que se detiene a interpretarlo, una perspectiva más desglosada del centro histórico de Tunja, ya que muchas veces se desconoce la historia de lo que allí ocupa un espacio.

El libro ha sido como diría Susan Sontag el modo más influyente de ordenar fotografías¹, por esta razón la serie de acuarelas y dibujos que se realizan entorno al proceso de observación del centro de la ciudad, son ordenadas en un libro de tamaño bolsillo. Pero la decisión de recorrer el libro por orden, es decisión del lector, al igual que el recorrido por el lugar mismo.

A partir de la práctica pictórica es que se logra una conexión más cercana y sensible con el entorno, a través de los trazos se genera un toque más esencial y subjetivo. La imagen que se crea, a pesar de ya estar a la vista de todos, es una mirada más personal, algo que genera interés, por encima de otras cosas, en las acuarelas y dibujos se omiten detalles que parecen irrelevantes y se limita el campo visual de este.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Desde la recolección de datos históricos se produce un contenido más fructífero para el observador lector, ya que este, encuentra unos datos muy básicos sobre los lugares allí plasmados. No hay que desconocer la importancia que tiene los símbolos e instituciones que se ubican en el centro de la ciudad, en la vida diaria de los habitantes, ya que allí sobreviven iconos religiosos y políticos, los cuales son muestra de las creencias espirituales e ideológicas que manifiesta la gran parte de la población.

En el transcurso de la investigación se indagan diferentes fuentes de investigación, para recolectar los datos necesarios, con la intención de transmitir un relato sencillo y contundente. Al igual, las imágenes procuran reflejar de la manera más fiel la apariencia actual de los aspectos allí plasmados.

El libro mide 12cm de ancho por 15 cm de alto, tiene 16 paginas, las cuales tienen una imagen o un texto los cuales se complementan entre si. Este se compone, de su respectiva portada ([anexo.1](#)) y breve escrito de introducción antes de entrar en materia ([anexo.2](#)). En la primera pagina del libro como tal se encuentra una acuarela de la Catedral de Tunja, con un texto contiguo que hace referencia a su construcción ([anexo.3](#)). En seguida la acuarela de una paloma con un texto que se refiere a la manera en que estas llegaron a ser parte de la vida urbana ([anexo.4](#)). La casa del fundador posee una gran historia ya que fue el centro de actividades cruciales en diferentes épocas de la historia colombiana ([anexo.5](#)). Una historia que hace parte de la tradición popular Tunjana es "El farol de las Nieves", la historia esta descrita en el libro al lado de un grabado que ilustra a los faroles de estilo colonial que se encuentran en la plaza de Bolívar, y son característicos de la ciudad ([anexo.6](#)). El escudo de la ciudad, se encuentra de un considerable tamaño en la fachada de la Alcaldía; una descripción de los símbolos que conforman el escudo aparece al lado de la imagen que se realizó ([anexo.7](#)). En la última hoja aparece una acuarela que muestra la estatua de Simón Bolívar, la cual le otorga el nombre que en la

actualidad lleva la Plaza Mayor de Tunja ([anexo.8](#)). Y para finalizar, en la contraportada aparece un fragmento de la conversación que sostiene Marco Polo con Kubai Klan acerca de la semejanza entre los sueños y las ciudades² ([anexo.9](#)).

Refentes teóricos

Gracias a la lectura de algunos de textos, se genera el interés por la observación y sensibilización del espacio. Textos que han recolectado decenas de historias de distintos lugares, en diversas formas, ya que los exponen como lugares imposibles de encontrar, fuera de los relatos de un viajero; o invitan a conocer más allá del lugar, su origen y de que manera este influye en el presente y en el continuar de la historia; o un autor que desmenuza y clasifica diferentes formas de concebir el espacio y las manera en que este se forma, no solo por muros, sino por recuerdos, palabras, personas, situaciones y otras cosas que surgen en la cotidianidad.

Un gran numero de ciudades aparecen en las historias de Marco Polo, este mercader habla de ciudades de intercambios, de la memoria, de los ojo de ciudades sutiles o de signos; cada ciudad posee unas características inigualables e increíbles. De estas, se puede entender la ciudad como algo más allá de lo visible y lo transitable, la ciudad se puede mirar desde un punto de vista más sensible, más creativo y mágico. Cada ciudad tiene consigo el nombre de una mujer y cada una posee su propio encanto y misterio, y algo que la hace especial y distinta de otras ciudades, y ninguna es más o menos importante que otra.

[...]En todas las épocas hubo alguien que, mirando a Fedora tal como era, había imaginado el modo de convertirla en la ciudad ideal, pero mientras construía su modelo en miniatura, Fedora dejaba de ser la misma de antes, y aquello que hasta ayer había sido uno de sus posibles futuros, ahora era solo un juguete en una esfera de vidrio.

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

Fedora tiene hoy en el palacio de las esferas su museo: cada habitante lo visita, elige la ciudad que corresponde a sus deseos, la contempla imaginando que se refleja en el estanque de las medusas donde se recogía el agua del canal (si no hubiese sido desecado), que recorre desde lo alto del baldaquín la avenida reservada a los elefantes (ahora expulsados de la ciudad), que resbala a lo largo de la espiral del minarete de caracol (perdida ya la base sobre la cual debía levantarse)[...].³

El pequeño espacio que se representa en el libro, es relativo a una esfera que se construye de tal manera que plasma solo lo que observa en el instante, y al volver a mirar ya a cambiado su sombra, su gente, el sonido o el aire; tantos elementos que conforman un lugar, y que no son tangibles pero que tampoco pasan desapercibidos. Al igual que los habitantes de Fedora escogen una esfera que corresponde a sus deseos, cada persona elige una banca, una vista, un pequeño o gran lugar especial para contemplar o para realizar algo que desea o necesita. Y cada ser que existe allí escoge de que manera ver y vivir ese espacio.

Los lugares tienen muchas formas de ser observados y una muestra de ello es el trabajo inacabado que realizó el filósofo Alemán Walter Benjamin, *Passagen Werk*, sobre los pasajes de París del siglo XIX, su inmensa cantidad de notas, dan cuenta, cómo los lugares dicen mucho más de lo que parece a simple vista. El libro de Susan Buck-Morss *La Dialéctica de la Mirada*. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes. “Es un proceso de descubrimiento”, “un relato dentro de otro relato”⁴ en el cual a través de los datos ocultos y de diversos puntos partida surge lo que representa el presente, “el cual no es una culminación del pasado sino un continuum”. Así mismo los lugares que se recorren diariamente, tienen una historia y una serie de elementos que configuran la realidad que se vive, las iglesias, el estilo colonial, los balcones, etc, son rastros de una cultura transgredida por otra que se impone, de manera tan evidente que ha sido naturalizado.

A diferencia de las intenciones del crítico social Walter Benjamin, este trabajo no es una búsqueda de orígenes que cuestionen el presente, ya que este libro de bolsillo representa la realidad actual de instalaciones y elementos que se ubican en el centro histórico de la ciudad, sin comentar u opinar de que manera influyen en el diario vivir de la comunidad, las instituciones o símbolos que están instalados allí. Pero su trabajo inspira y contribuye en la indagación de los espacios y objetos de forma individual y detallada, encontrando datos históricos y del imaginario colectivo, para construir un objeto que invita a conocer y seguir buscando en la historia de los lugares algo más allá de lo aparente.

“Un lugar no se conoce hasta no haberlo vivido en el mayor número de sus dimensiones”⁵

Conclusiones

En el desarrollo del libro se producen los resultados esperados, aunque cabe agregar que se espera continuar trabajando en este, desde la práctica pictórica y la investigación, para alimentar, enriquecer y acrecentar el campo de visión de este proyecto.

En el recorrido por la información buscada, se pudo comprender la necesidad de observar con detenimiento, los espacios que se habitan y recorren a diario, para en ellos poder entender un poco más, de que manera lo que nos rodea influye en el estilo de vida de la comunidad y en lo personal.

A través de la práctica pictórica se genera un campo más amplio de observación e indagación, al igual que se produce una sensibilización por el espacio más allá de lo visual, ya que se puede comprender este, desde todos los sentidos, el olor del ambiente, el frío, el viento o el ruido.

Gracias a su tamaño o accesibilidad un libro brinda la posibilidad de organizar, almacenar y comunicar una idea. Este es un objeto

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

muy práctico, para preservar por mucho tiempo las representaciones pictóricas que se han realizado en este trabajo y además poderlas reproducir, para llegar a las personas.

A partir de la búsqueda de información se generan nuevos interrogantes, y nuevas estrategias para comunicar la historia, la cual no solo consta de nombres y fechas exactas, sino que también conllevan mitos y relatos de orden más personal.

Notas

- 1 (SONTANG, 2005) ([Texto](#))
- 2 (CALVINO, Las ciudades invisibles, 1972) ([Texto](#))
- 3 (CALVINO, Las ciudades invisibles, 1972) ([Texto](#))
- 4 (BUCK-MORSS, La dialéctica de la mirada Walter Benjamin y el libro de los pasajes, 1996) ([Texto](#))
- 5 (BUCK-MORSS, La dialéctica de la mirada Walter Benjamin y el libro de los pasajes., 1996) ([Texto](#))

Referencias Bibliográficas

BUCK-MORSS, S. (1996). *Dialéctica de la mirada Walter Benjamin y el libro de los pasajes*. Cambridge, Massachusetts. London, England: ANTONIO MACHADO.

BUCK-MORSS, S. (1996). La dialéctica de la mirada Walter Benjamin y el libro de los pasajes. En S. BUCK-MORSS, *La dialéctica de la mirada Walter Benjamin y el libro de los pasajes* (pág. 13). Cambridge, Massachusetts. London, England.

BUCK-MORSS, S. (1996). La dialéctica de la mirada Walter Benjamin y el libro de los pasajes. En S. BUCK-MORSS, *La dialéctica de la mirada Walter Benjamin y el libro de los pasajes*. (pág.43).

CALVINO, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Italia: Einaudi.

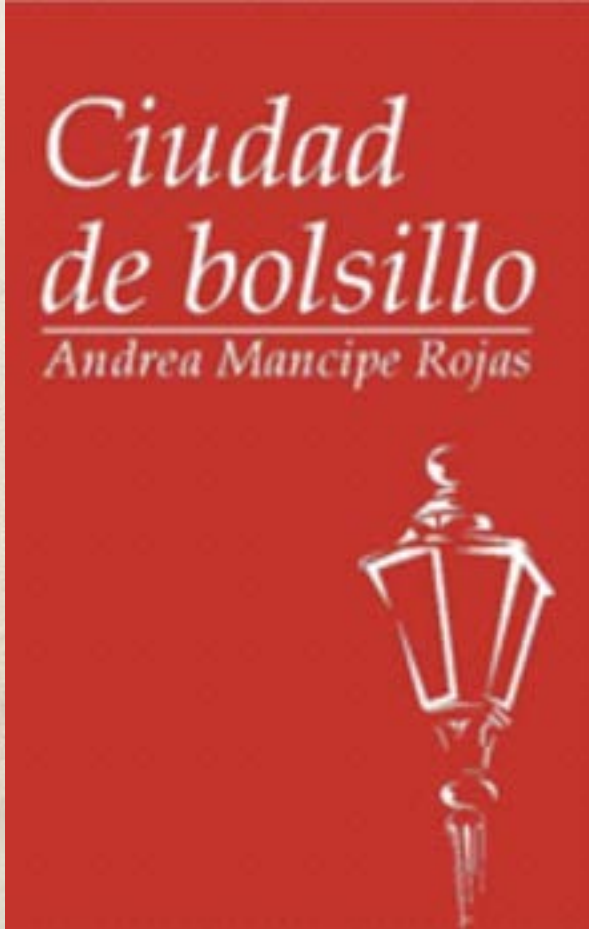
CALVINO, I. (1972). Las ciudades invisibles. En I. CALVINO, *Las ciudades invisibles* (págs. 18,19). Italia: Einaudi .

CALVINO, I. (s.f.). Las ciudades invisibles. En I. CALVINO, *Las ciudades invisibles* (pág. 25).

SONTANG, S. (2005). Sobre la fotografía. En S. SONTANG, *Sobre la fotografía* (pág. 15). Edhasa.

A

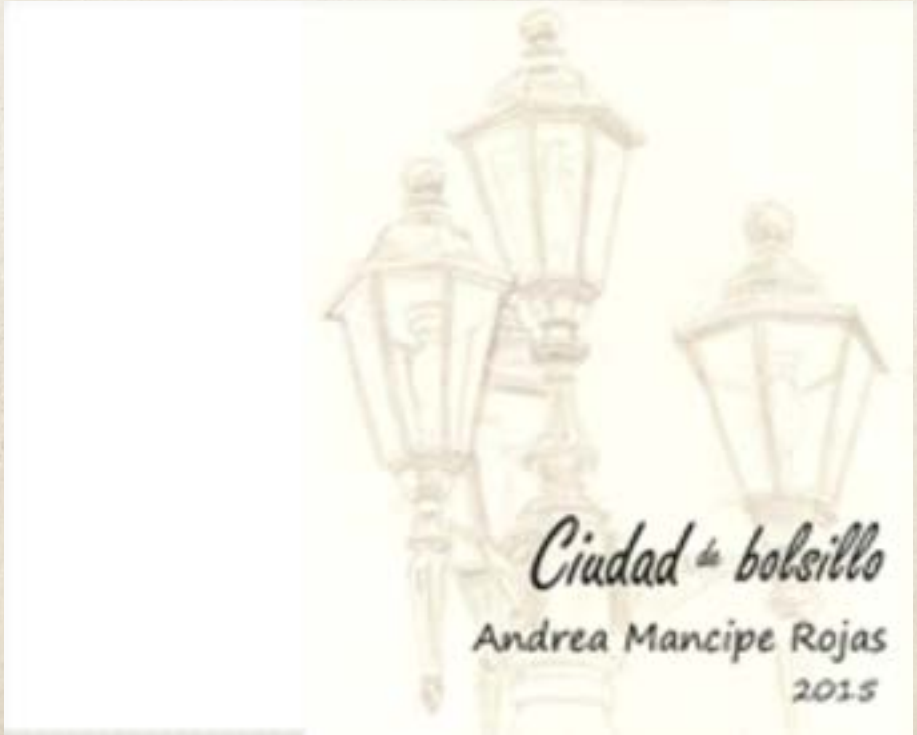
Anexos



[Texto](#)


Anexo 1

Anexos



Anexo 2A

Anexos



Este libro muestra el centro histórico de la ciudad, desde un enfoque más detallado de los elementos que allí habían, de manera individual.

Los textos que allí aparecen son breves, pero contundentes con la intención de brindar algunos datos, sin profundizar en ellos, y que si algún objeto o sitio genera un interés particular, invita al lector a que también indague sobre este.

Las ilustraciones son realizadas con el objetivo de mostrar el lugar de una manera más dinámica y desde cierto punto sensible, ya que sus colores y trazos, muestran un lugar desde los ojos del autor.

[Texto](#)

Anexo 2B

Anexos



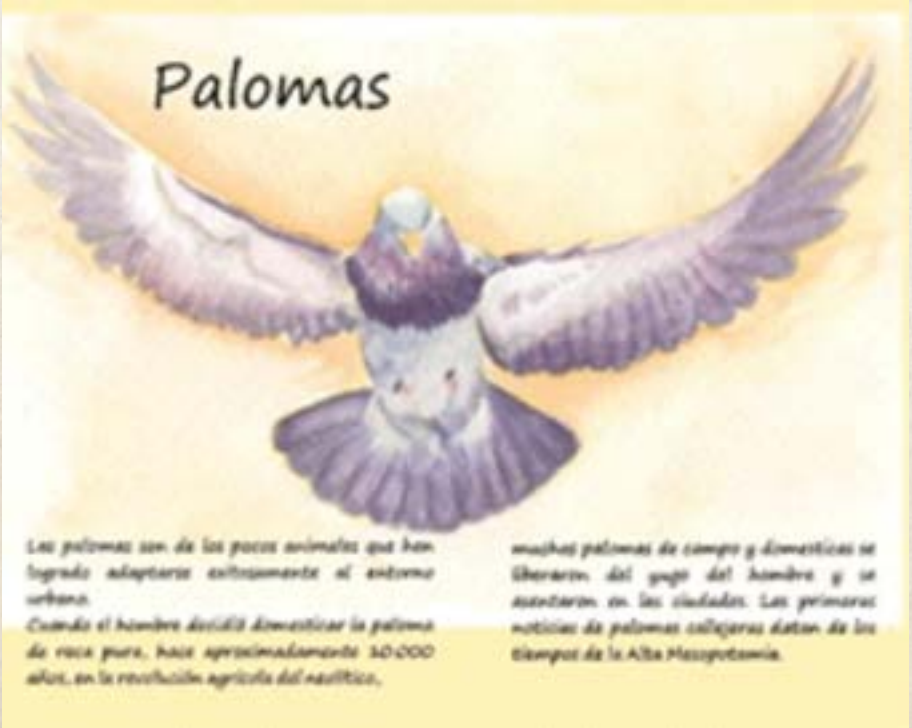
La catedral

La Catedral Basílica Metropolitana Santiago de Yanja, es la iglesia catedralicia de culto católico romano más antigua de Colombia. Su construcción fue contratada por Juan de Castellanos y Gonzalo Suárez Rendón al maestro Pedro Gutiérrez, quien comenzó trabajos en 1567. Se destaca la portada de estilo renacentista diseñada por Bartolomé Carrion en 1598.

Anexo 3

[Texto](#)

Anexos



Las palomas son de los pocos animales que han logrado adaptarse exitosamente al entorno urbano.

Cuando el hombre decidió domesticar la paloma de roca pura, hace aproximadamente 30.000 años, en la revolución agrícola del neolítico,

muchas palomas de campo y domésticas se liberaron del yugo del hombre y se asentaron en las ciudades. Las primeras noticias de palomas colijeras datan de los tiempos de la Alta Mesopotamia.

[Texto](#)

Anexo 4

Anexos



[Texto](#)

Anexo 5

Anexos



Faroles

De los recuerdos, recorrió la ciudad de Tarija y sus Cantones. El Farol salió de la iglesia de los Niños, suspendido en aire a una altura de diez metros, con ruidos capelinos, pero en busca de la plaza principal.

Se detuvo en algunas casas cercanas a la Catedral de Tarija.

El Farol de los Niños está relacionado con la leyenda de la Empanadada, una joven que recibió el castigo de su padre por buscar un matrimonio a disgusto y a escondidas.

Conocer al padre de las intenciones de su hija, salió con un pedrito o farol en su mano por la calle que va a la catedral y, al no poder convencerlo, decidió suspenderlo en una altura.

Mitos y leyendas de Tarija

[Texto](#)

Anexo 6

Anexos

Escudo de Tunja



Blazonado

Escudo heráldico de forma hispano-francesa cuartelado en cruz y escudete triangular de punta. El primero y último cuartel sobre campo de plata, lón rampante en gules lampazado de lo mismo y coronado. El segundo y tercer cuartel sobre campo de gules, torres almenadas de color piedra. Escudete de punta sobre campo de plata, grada de rajada en gules y hojada sinople. Como timbre y envarcando el escudo águila esplayada de dos cabezas en sable, con el "Tijón de Oro" pendiente de las alas. Como cimera corona real.

«Escudo de Armas de Tunja» Atalaya de Tunja.

[Texto](#)

Anexo 7

Anexos



Estatua de Simón Bolívar

En la Plaza de Bolívar de Tunja, está ubicada una Estatua de Bolívar que data de 1883 y que inicialmente estaba realizada para ubicarse en Bogotá con motivo del centenario de la independencia.

En la Capital ya existía una estatua de Bolívar, así que la administración del presidente Núñez la donó a Boyacá y se inauguró el 7 de agosto de 1891, conmemorando en esta fecha la batalla de Boyacá.

[Texto](#)

Anexo 8

Anexos

"Ocurre con las ciudades como con los sueños: todo lo imaginable puede ser soñado pero hasta el sueño más inesperado es un acertijo que esconde un deseo, o bien su inversa, un miedo. Las ciudades, como los sueños, están construidas de deseos y de miedos, aunque el hilo de su discurso sea secreto, sus reglas absurdas, sus perspectivas engañosas, y toda cosa esconda otra."

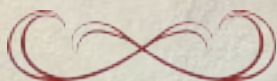
Las ciudades invisibles
Italo Calvino

[Texto](#)

Anexo 9



**Violencia en el Objetivo
Vivencias Juveniles en una Práctica
Fotográfica**



Julián Alberto
Ramírez Beltrán
Colombia

Biografía

Julián Ramírez Beltrán investiga en las siguientes áreas: estética, hermenéutica y filosofía del lenguaje. Ha participado en diversos proyectos sociales en la ciudad de Bogotá, con un enfoque formativo en artes, algunos de ellos son: los cabildos juveniles del año 2013 y los proyectos de ciudadanía local de juventud en el 2014, en la versión del 2015 gana la beca distrital con el proyecto Ciudad imaginada, Jóvenes generando arte y paz, donde propone una acción pedagógica e investigativa relacionando: política pública juvenil, literatura y fotografía.

En la actualidad prepara su trabajo monográfico, realizando un análisis hermenéutico de la teoría poética de Jaime García Maffla. Hace parte del grupo de investigación *Αἴσθησις*: Estética y Política de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde cursa último semestre de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Violencia en el Objetivo
Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica
Violencia en el Objetivo
Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica

Julián Alberto Ramírez Beltrán

ramirezjulian4@gmail.com

Estudiante de Licenciatura en Educación básica
con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Colombia

Resumen

En la actualidad, las prácticas gubernamentales parecen estar dirigidas a una construcción de paz. Sus repercusiones se dan en toda la esfera pública: en medios de comunicación, en las acciones políticas, en las políticas públicas, y claramente, en el escenario educativo y pedagógico. De esto se deduce la necesidad de comprender la magnitud de estas prácticas; que dicen estar enfocadas a una superación de un conflicto armado, en un momento histórico que viene a ser llamado “posconflicto”. No obstante esto representa para todos un hilo de desasosiego. Entonces, de acuerdo a lo anterior, la siguiente ponencia desea allanar las posibilidades de análisis de alguna de estas repercusiones.

De forma concreta, se desea analizar el proyecto *CIUDAD IMAGINADA Jóvenes generando arte y paz*, el cual se viene desarrollando como Beca de ciudadanía juvenil, puesto que, esta práctica se encuentra en el centro de las denominadas políticas públicas y cuenta con efectos pedagógicos y artísticos. Así pues, se brindará un análisis desde fundamentos hermenéuticos y estéticos que llevaría a: la presentación de los marcos en que se desarrolla este proyecto, sus posibles “impactos” en términos pedagógicos, para finalmente, presentar un esbozo de los sustentos teóricos; la relación de la violencia con la fotografía como práctica artística, comprensión de esta práctica en la esfera pública. Violencia como horizonte de creación, entre las vivencias de jóvenes y la fotografía

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

como construcción de un lugar común que quizás puede ser más verídica que las prácticas gubernamentales ya mencionadas.

Introducción

Esta ponencia que ahora comparto con ustedes en el II Congreso Internacional de Educación Artística, tratará de forma concreta los asuntos que me han ocupado en mi actuar pedagógico: la relación entre el arte y la política, la práctica educativa y artística en medio de esta relación, teniendo la estética como el campo de reflexión. Por esto debemos reconocer que en la actualidad se plantean políticas públicas que legislan, administran y gobiernan una configuración social que quiere llamarse *posconflicto*, entre estas formas de gobierno están: la reparación a víctimas del conflicto armado, lo simbólico como apuesta por la reconstrucción del tejido social, becas de creación y becas para proyectos sociales, todas en medio de una sociedad que está en el conflicto armado y que afectan los contextos educativos y artísticos.

Así pues, se hace necesario adelantar un análisis riguroso sobre las formas en que se dan estas formas de gobierno y su relación con el arte, y por supuesto, las posibilidades de construcción de comunidad y de encuentro que permite la experiencia frente a la obra de arte y la experiencia de creación. Para llegar a comprender las posibilidades sociales que puede tener el arte como apuesta para la construcción de comunidad, surgen indagaciones: ¿Cómo se relaciona el arte, lo político y lo estético en un escenario social de conflicto? ○ ¿Cómo se constituye una práctica artística que se proponga en el diálogo y el encuentro entre las formas de experiencia y percepción de mundo? ○ ¿A quién pertenecen las nociones de arte en este contexto, al artista que crea o al espectador que brinda su horizonte de sentido a la obra para que esta llegue a ser? En este caso la reflexión se abordará desde el campo de lo estético, y de allí, se busca proponer una práctica artística que posibilite caminos y sendas para la acción política y de encuentro con los otros, esto debido a que creo firmemente en la posibilidad

de encuentro, diálogo y construcción de comunidad a partir de la acción pedagógica y la práctica artística.

Antes de adelantar un análisis riguroso sobre las posibilidades de la acción pedagógica y de la práctica artística en escenarios de conflicto, se deben hacer ciertos preámbulos; en primera instancia, un abordaje al campo de la Estética; en segunda instancia, el relación entre la Estética y la política para comprender por un lado la Estética política y por otro lado la Política de la estética, en tercera instancia, la identificación clara del escenario educativo en que se da esta reflexión, y finalmente, se presenta un esbozo de los fundamentos teóricos que dan luz a este proyecto educativo y artístico.

I. Aproximación a la Estética

El concepto de Estética no lo comprendo como el campo filosófico consolidado a partir de Baumgarten, posteriormente con Kant, en cuanto a lo relativo al gusto y lo bello, ni a la conciliación entre el razonar y el sentir o la relación mimética del arte y su proceso de entendimiento. Como tal, en esta ponencia la estética no es entendida como un campo disciplinar unívoco, cuya tarea esencial sea la delimitación sobre qué es el arte, cuál es el verdadero arte y quién se consagra como tal en el templo de la creación, mejor aún, al abordar el campo de la estética se desea reflexionar el percibir, y de forma fundamental, los desplazamientos de sentido que se provoca en la experiencia estética.

Entonces, la estética se comprenderá como el campo de reflexión en el que una experiencia se dotará de sentido renovado en un momento desestimado de encuentro. Explico, “La experiencia sólo se da de manera actual en las observaciones individuales. No se le sabe en una generalidad precedente. En esto justamente estriba la apertura básica de la experiencia hacia cualquier nueva experiencia” (GADAMER, 2003. Pág. 428) Pensemos en una experiencia de encantamiento: la experiencia no podrá ser prestada, tal cual y sin más; al momento de explicar a otra persona una película que

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

nos encanta, esta no puede ser jamás experimentada por el otro por más atención y deseos que pueda prestarnos, por el sencillo hecho de que aquel *no ha tenido la experiencia y el desplazamiento de sentido que genera todo tipo de experiencia*. Por ello la apertura de sentido que genera toda experiencia es individual, sin precedente, y además, mantiene la posibilidad esencial de su propia renovación. No obstante, he señalado una experiencia si se quiere esencial. La experiencia que permite la mayor apertura de sentido – sentido, como el lenguaje en su más pura plasticidad – será la experiencia estética ([Ver anexo 1](#)). En tanto la experiencia estética de la creación o de la percepción o del análisis, brinde un re-conocimiento del mundo y su comprensión, surgirán aperturas de sentido únicas y relacionadas al mundo en que se habita, de allí la importancia en el momento que decido abordar la estética de esta forma.

El abordaje del campo se da por la experiencia estética, y su identificación e interpretación por medio del *Régimen estético del arte*. Con esto último se quiere decir: “una relación específica entre prácticas, formas de visibilidad y modos de inteligibilidad que permitan identificar sus productos como pertenecientes al arte o a un arte” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 29) De otra forma, la obra en sí puede que no sea arte, a menos que, por medio de una adecuación en el entendimiento sobre lo que es el arte se dé en referencia a un régimen de identificación y entendimiento, así la obra de arte pueda ser indicada como tal. Por esto, *el régimen estético del arte* se da en el reconocimiento o “*pertenencia a un sensorium específico*. La propiedad de ser una cosa del arte no se refiere aquí a una distinción entre los modos del hacer, sino a una distinción entre los modos de ser” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 30) Lo que implica que la comprensión del arte y de la experiencia estética están sujetas a las formas de relación con el mundo y su percepción.

El régimen estético del arte es el visibilizar y hacer inteligibles los espacios, objetos y relaciones en el arte. Entonces, identificaremos la Estética en adelante como el “Régimen de funcionamiento del

arte y como matriz de discurso, como forma de identificación de lo propio del arte y como redistribución de las relaciones entre las formas de experiencia sensible.” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 16) Así, no nos referiremos al arte como técnica y a la Estética como su disciplina de estudio sino que excediendo este límite, veremos las relaciones sociales y políticas que surgen en estas redistribuciones, ya que ¿En dónde se puede hallar esta redistribución de las formas de sensibilidad, si no es en las manifestaciones culturales y políticas de cada comunidad para posibilitar la experiencia estética de cada sujeto? Si no puedo suplantar ni pedir prestada la experiencia estética a otro sujeto, sino que debo tener mi propia experiencia, y por tanto mi sensibilidad ¿No es clara la importancia de comprender la Estética a propósito de los modos de ser del arte, de su *sensorium* y de las formas en que se da su experiencia? Por esta razón la insistencia en que la estética no es sólo el arte representado en la obra, sino que va más allá, y circunda el mundo en que se dan las posibilidades de este *sensorium* específico.

II. Relación entre Política y Estética

Entonces, no es una reflexión sobre cómo el arte es una secuencia de creación en términos pedagógicos o una técnica en las “formas del hacer”, sino cómo lograr una reflexión “del ser sensible” en la experiencia de la apertura de sentido, esto surge en concordancia con lo ya mencionado en el régimen general de visibilidad y de inteligibilidad del arte, del discurso interpretativo del *régimen estético del arte*. Así pues, la estética fuera del régimen representativo y más como un régimen de identificación del arte: conserva un lazo con lo político. Lo que esto implica es que se “rechaza tanto las pretensiones de autosuficiencia del arte, como los sueños de transformación de la vida por el arte, pero, sin embargo, reafirma una idea esencial: el arte consiste en construir espacios y relaciones para reconfigurar material y simbólicamente el territorio de lo común” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 24) La estética no se ve como una posibilidad de revolución, menos aun como l’art pour l’art, pero, es claro en ella la convergencia hacia la práctica artística como la forma de ocupar

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

un lugar en el que se redistribuyen las relaciones entre los sujetos, las obras, los espacios y los tiempos, es decir, una renovación y desplazamiento en las aperturas del sentido en el mundo.

Tengamos presente la noción de experiencia estética, insisto, como una apertura de sentido. Como esta es individual, no implica que otros no puedan tener a su vez una. Otros y nosotros mismos comprenderemos cada vez de manera distinta, de allí la noción de apertura, y *los desplazamientos de sentido en las experiencias de apertura son los que implican la necesidad de un lugar común*¹, por tanto el arte no es sólo la disposición material unívoca de la obra, sino que más allá, es la reconfiguración o construcción de una espacialidad común, y por tanto, la Estética conlleva un lazo con la política, pues “Es la configuración de un espacio específico, la demarcación de una esfera particular de experiencia, de objetos establecidos como comunes y correspondientes a una decisión común, de sujetos a los que se reconoce capaces de designar estos objetos y de argumentar al respecto” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 25)

Para comprender el arte, más allá de la esfera de la obra o del artista, en la relación social y especialmente política que tiene, en la apuesta por un espacio o mundo en común, se hace necesario aclarar la función “comunitaria” del arte. “Lo que vincula la práctica del arte a la cuestión de lo común es la constitución, material y simbólica, de un cierto espacio-tiempo, de una suspensión con respecto a las formas ordinarias de la experiencia sensible” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 25) Las formas ordinarias es lo que puedo comprender como la experiencia general, descrita anteriormente, mientras, la suspensión es lo que comprendo como la constitución de una especialidad y temporalidad insólita en la apuesta de lo común, que es lo que ya hemos señalado con experiencia estética. Esta función comunitaria como experiencia estética, se aclara en tanto la necesidad de ciertas formas de sensibilidad; lo común en cuanto a lo político que mantiene lo estético se define como cierta “distribución y redistribución de lugares e identidades, esta delimitación y redelimitación de espacios

Violencia en el Objetivo Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica

y tiempos, de lo visible y lo invisible, del ruido y la palabra constituyen lo que he llamado el reparto de lo sensible” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 26) Este *reparto de lo sensible* es clave en el constituyente de lo común en el arte, ya que juega como la redistribución de las formas de aprehensión y de percepción en la obra, lo que conlleva a nuevas formas de ver el mundo, aperturas de sentido, y a un repensar la acción política como la posibilidad de encuentro.

Así pues, el *sensorium* del arte ya no es excluyente en el reparto de lo sensible, como una sensibilidad propia y única de pocos, todo lo contrario, es una reubicación de la percepción que es llevada a cabo por el artista o por la obra, y es por lo tanto, en todo lo social una reconfiguración de estas relaciones: una acción política. Pues a diferencia del momento en que “El poder de las élites era el poder de los sentidos educados sobre los sentidos brutos, la actividad sobre la pasividad, la inteligencia sobre la sensación. Las formas mismas de la experiencia sensible se encargaban de identificar la diferencia de funciones y lugares a una diferencia de naturalezas” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 32) el arte ya no es esa forma de exclusión de acuerdo a unas formas de percepción o recepción, ya no es el gusto o lo bello, sino que, a partir de la relación de lo político en el arte o lo que denomina Rancière como “Política estética”, se redistribuyen las formas de sensibilidad.

Entonces, lo que constituye lo común en el arte es una política que “consiste en la reconfiguración del reparto de lo sensible que define lo común de una comunidad, en la introducción de sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era y en hacer escuchar como hablantes a aquellos que eran percibidos como animales ruidosos.” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 26) Una apertura de sentido que hace visible a las experiencias estéticas de los otros o los modos de ser en que el arte provoca ciertas aperturas y sensibilidades insólitas. ([Ver anexo 2](#))

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

El esteta colombiano Ricardo Arcos-Palma señalará las relaciones planteadas hasta este punto como la necesidad de “redefinir la estética, pues de este hecho se desprende la necesidad imperiosa de comprender que esta no solamente pertenece al régimen de las formas sensibles sino también al orden social y por ende político. Es decir que la estética, en cuanto disciplina filosófica, tiende un puente entre las formas sensibles –el Arte con mayúscula– y la vida misma, la cual encuentra su mayor expresión en las esferas de lo político y lo social.” (ARCO-PALMA, 2009. Pág. 143) Dentro de los preámbulos indicados, estas aclaraciones se brindan como la búsqueda de este puente, entre las formas sensibles del arte, la vida y un mundo en común, pues “El arte, vinculado con la vida misma, no puede, en consecuencia, alejarse de la realidad. Y la estética, a su vez, da cuenta de esta particularidad. El pensamiento estético nos habla en un sentido amplio de una serie elementos que nos ayudan a comprender los procesos artísticos en una determinada sociedad.” (ARCO-PALMA, 2009. Pág. 143-144)

III. Gobierno, La Estética política junto a una Política de la estética

En este punto, ya se ha esbozado desde Rancière la relación entre la Estética y la Política a partir del régimen estético del arte, comprendiendo esta como una forma de identificación y de entendimiento en las formas de experiencia sensible de las artes; donde no se da la propiedad del ser de la obra por una perfección en el hacer o la técnica que emplea el artista, sino, por las posibilidades de aprehensión de lo sensible desde las relaciones espacial-temporales entre objetos, sujetos e imágenes que están en el mundo. En esta reconfiguración de las relaciones identificamos el reparto de lo sensible como la manifestación de la Política en la Estética, por el que se propone una espacialidad común en la experiencia sensible, que a su vez ya he especificado como la experiencia estética que genera una apertura de sentido insólita.

No obstante, la relación clara entre la Estética y la Política, se dará entre una Estética política y una Política de la estética. Es decir entre

Violencia en el Objetivo Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica

el advenimiento de una Estética política que reconfigura el reparto de lo sensible y una Política de la estética que sea una práctica e intervención en aquellos escenarios en que este reparto de lo sensible se ejecuta. “el modo de intervención de las prácticas y las formas de visibilidad del arte en el reparto de lo sensible y su reconfiguración, distinguiendo espacios, tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo singular.” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 27) Es lo que podemos identificar como una Política estética.

Estos modos de intervención se especifican de esta manera, no porque los legisle o dictamine un ejercicio de poder, más bien, son el modo en que se presenta una “suspensión” del momento o tiempo previstos de la experiencia cotidiana. Tomemos por caso a un ciudadano con jornada laboral de diez horas, además de otro tipo de responsabilidades, puede que este ciudadano no cuente con el *tiempo necesario para asistir a una exposición en un circuito de arte y comprender la importancia de una obra en su vida*; aquí hemos llamado la atención de un punto clave del reparto de lo sensible en cuanto a la relación de la Política y la Estética: el tiempo es el que permite ciertas disposiciones corporales y mentales en los ciudadanos que habitan un espacio en común para el entendimiento de ciertas sensibilidades; ahora, como ya mencionamos, la Política de la estética no es más que el modo de intervención de las prácticas y las formas de visibilidad del arte. Como lo puede ser perfectamente una intervención para realizar un mural o un grafiti de algunos jóvenes de un barrio de Bogotá, sin embargo, como ya se puede prever, esta intervención que mantiene toda una práctica artística con un dispositivo de exposición y una técnica de creación, puede llegar a no ser reconocida como arte. Precisamente porque este ciudadano al pasar por las calles de su barrio, puede que no reconozca en su *sensorium* la manifestación juvenil del grafiti como una visibilización del arte o como práctica artística.

Cuando un ciudadano no reconoce en su sensorium cierta intervención artística en el lugar común de la ciudad ([Ver Anexo 3](#))

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

es donde, se puede decir de alguna forma, la intervención del poder de un estamento público media para dar camino precisamente a esa Política de la estética o a la posibilidad de un espacio en común. No es que el estamento reconozca y legitime qué es el arte o qué no lo es, tan sólo, quiero llamar la atención – dando enfoque en una política pública que afecta a la ciudadanía en general – a la Política estética como entendimiento de las prácticas de intervención juvenil que buscan reconfigurar sensibilidades en espacios comunes a partir de prácticas artísticas singulares.

Para esta ponencia identificamos un modo de intervención clara, el proyecto juvenil *Ciudad imaginada de las “Becas: Ciudadanías Juveniles Locales, 2015”*, que buscan otorgar estímulos y apoyo económico a agrupaciones de jóvenes de la ciudad de Bogotá. Estas agrupaciones o colectivos se conforman por jóvenes interesados en fortalecer procesos creativos en sus territorios, funcionan como ejemplificación clara en la búsqueda permanente de nuevas formas de articularse a sus comunidades. Puesto que el arte y la política son manifestaciones vinculadas a la presencia conjunta, a lo común en una espacialidad y temporalidad, formas de sensibilidad y de experiencias en un *sensorium*, se tendrá que las prácticas artísticas de estos colectivos bogotanos en conjunto a la acción política de los jóvenes son el enlace de la clara manifestación de una Estética política. Entonces, en tanto se halle la necesidad de entender las actuales políticas públicas que administran y gobiernan las prácticas culturales y artísticas, la comprensión de la Política de la estética se empleará como fundamento teórico para analizar: cuáles son los modos de estas prácticas y de estas acciones y ¿En realidad posibilitan formas de encuentro entre la ciudadanía?

Las acciones políticas de estas iniciativas, se enfocan en una forma de gobierno denominada *presupuestos participativos*, una metodología que busca ampliar la cobertura estatal y la apropiación de territorio por parte de los jóvenes desde el programa distrital de estímulos. Como tal, las becas funcionan como una “estrategia

Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica

de la Administración Distrital para el fomento de las prácticas del arte, la cultura, el patrimonio, el deporte y la recreación, que otorga recursos económicos o en especie mediante concursos, para promover propuestas realizadas o por realizar de personas naturales, agrupaciones o personas jurídicas.” (Secretaría Distrital de Cultura Recreación Y Deporte, 2014. Pág. 5) En este caso, las incidencias son de la población juvenil y se constituyen como una acción política conjunta. La categoría de ciudadanía juvenil se define entre los 14 y 28 años de edad según la Ley Estatutaria 1622 del 2013, esta misma ley administra y gobierna la participación juvenil. Las iniciativas ganadoras de las becas han ejecutado proyectos en las artes y la cultura desde el año 2012, en un inicio con la figura de cabildos juveniles, posteriormente, en el año 2014 con la figura se denomina *Ciudadanía juvenil*, quizás para estar acorde con la Ley Estatutaria.

En cada ocasión se estipula un enfoque de ejecución o un marco de visión de mundo en el cual los colectivos o agrupaciones deben hacer sus propuestas. Por ejemplo, en el año 2012 los cabildos juveniles se enfocan en las TIC, mientras en el año 2013 se da un enfoque a las líneas y recomendaciones planteadas por los encuentros del año anterior en los cabildos juveniles: “Estas propuestas deben responder a las líneas de iniciativas definidas en un ejercicio de deliberación y concertación en los Cabildos de Juventud (propuestas acordadas por los jóvenes en el 2012) en el marco de los presupuestos participativos Juveniles, y que permiten rescatar y visibilizar la diversidad de prácticas artísticas culturales, patrimoniales, recreativas y deportivas de las localidades, además de fomentar el desarrollo del sector, especialmente en la población joven de la Bogotá Humana.” (Secretaría Distrital de Cultura Recreación Y Deporte, 2013. Pág. 6) Por otro lado, este año el enfoque es la construcción y visibilización de diferentes formas de ciudadanía en “acciones para la paz, a través de prácticas artísticas, culturales y patrimoniales, en concordancia con la implementación

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

y re-formulación de la Política Pública de Juventud.” (Secretaría Distrital de Cultura Recreación Y Deporte, 2015. Pág. 3)

Hasta aquí, he desarrollado la presentación general de una política pública que ha implicado durante un periodo de gobierno a la población juvenil. A pesar de esto, las prácticas artísticas y culturales no han tenido un análisis riguroso en esta instancia. ([Ver anexo 4](#)) No conozco ningún análisis o reflexión sobre estas prácticas por parte del estamento, ni por parte de los jóvenes participantes, ni siquiera de la academia. Aunque se hayan invertido recursos públicos, estos procesos de beca no han sido comprendidos en su extensión: social, política ni menos aún en sus efectos pedagógicos o estéticos. Conozco la presentación final de estos proyectos como una presentación del cumplimiento de las metas, sujeto a un análisis cuantitativo. Lamentablemente, estos informes se enfocan en la inversión del recurso público y su correlación con la cantidad de beneficiados. Es decir, una relación entre lo público y lo económico que ya conocemos: entre mayor cantidad de beneficiados con un menor rublo, mucho más eficaz y eficiente ha sido la proyección pública del proyecto, de forma clara, los análisis que se han hecho de estas iniciativas recalcan: un enfoque cuantitativo, el cumplimiento cabal de las actividades propuestas, y en especial, la cantidad de beneficiarios directos o indirectos a partir de los estímulos económicos.

Por todo esto, propongo un horizonte de visión de mundo en la experiencia estética, para poder comprender estas prácticas artísticas y acciones políticas, como el reconocimiento de la relación entre el arte y la política. Ya se ha señalado con bastante énfasis la denominación Política de la estética, como las formas de intervención de las prácticas artísticas y las formas de visibilidad en el arte, es claro que estas iniciativas juveniles han ejecutado formas de ver y sentir el arte desde una diversificación de los dispositivos de creación y exposición, sin embargo, no es pertinente para esta ponencia describir y comprender estas prácticas artísticas de forma

genérica. Un trabajo de recolección, identificación y comprensión de todos los ejercicios pedagógicos, prácticas artísticas y de creación en estos años de iniciativas juveniles, claramente, es una tarea de importancia para comprender los impactos y señales políticas y sociales que ha dejado esta política pública como una Política de la estética.

Por el momento, desarrollaré un análisis de una de estas propuestas: *Ciudad imaginada, jóvenes generando arte y paz*. Esta iniciativa se viene desarrollando en la localidad de Fontibón desde el mes de junio del presente año con un trabajo en tres líneas: fotografía, literatura y las agendas de la política pública juvenil. Estas líneas están en un enfoque de ejecución que se define como “un conjunto de acciones que promuevan espacios de paz para los jóvenes y sus comunidades en la localidad a partir de una necesidad, problemática o interés, en donde se pueda incidir con acciones culturales, para transformar dicha situación.” (Secretaría Distrital de Cultura Recreación Y Deporte, 2015. Pág. 4)

IV. Práctica artística: la experiencia estética del diálogo y el valor de la violencia en la Política estética

Al momento de preguntarse cómo identificar un conjunto de acciones que promuevan escenarios de paz a partir de una práctica artística surgen preguntas claves: ¿Qué es lo que entendemos por violencia y por paz?, en momentos en que la paz se torna un discurso difuso y con solapamientos semánticos que conllevan a la aceptación de la violencia ¿Cómo debemos comprender el concepto de paz con respecto al arte en el contexto social del conflicto armado? A continuación, adelantaré mi comprensión con respecto a estos asuntos desde el proyecto *Ciudad imaginada, jóvenes generando arte y paz*, específicamente en la línea de fotografía.

Cuando Walter Benjamin estudia las formas de fascismo en la estética llega a un análisis muy acertado concerniente al riesgo de la guerra frente al arte representado en el arte futurista: *Fiat*

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

ars, pereat mundus, que el arte renazca mientras el mundo parece “Todos los esfuerzos hacia una estetización de la política culminan en un punto. Este punto es la guerra. La guerra, y sólo la guerra, vuelve posible dar una meta a los más grandes movimientos de masas bajo el mantenimiento de las relaciones de propiedad heredadas. Así se formula el estado de cosas cuando se lo hace desde la política. Cuando se lo hace desde la técnica, se formula de la siguiente manera: sólo la guerra” (BENJAMIN, 2003. Pág. 96-97) Ignorar el valor de lo político en el arte es lo que define Walter Benjamin como una estetización de la política, en este punto ya Rancière ha mencionado que no es que se pueda separar el arte y la política, sino que de forma clara, tanto la una como la otra son manifestaciones en el reparto de lo sensible, por tanto, se encuentran enlazadas “Esto quiere decir que arte y política no son dos realidades permanentes y separadas sobre las que habría que preguntarse si deben relacionarse. Se trata de dos formas de reparto de lo sensible, dependientes, tanto una como otra, de un régimen específico de identificación.” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 27)

Cuando nos preguntamos sobre el valor de la violencia en el arte, no lo hacemos en el sentido de Marinetti “La guerra es bella porque enriquece los prados en flor con las orquídeas en llamas de las ametralladoras. La guerra es bella porque unifica en una gran sinfonía el fuego de los fusiles, los cañonazos, los silencios, los perfumes y hedores de la putrefacción.” (BENJAMIN, 2003. Pág. 97-98) o como lo indica Walter Benjamin sobre el riesgo de que la humanidad se autoenajene por la técnica. El arte está en relación con el mundo y la vida. No es sólo la representación del mundo natural, sino las formas de sensibilidad entre la naturaleza física, la naturaleza social y el ser que crea. Si se propone una práctica fotográfica en el contexto de la ciudad de Bogotá se tiene en consideración la acción pedagógica; como la forma de enseñanza de una técnica como la fotografía; el contexto sociopolítico, la comprensión del territorio en que se ejecuta la práctica artística y el reconocimiento de los procesos violentos en el país, y finalmente relevancia de la

Violencia en el Objetivo Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica

experiencia estética; pues la práctica artística se reconoce en el sustento de las aperturas de sentido que provoca el acto de creación.

La violencia parece atravesar las tres consideraciones anteriores y su valor radica en ser la esfera de sentido en que los jóvenes habitan, pues es innegable que la violencia habita las formas de vida cotidiana, el valor de la violencia está en la comprensión de sus formas de darse. La violencia se encuentra en el rechazo a los sentidos de mundo que son distintos al mío o al exterminio físico o simbólico en las aperturas de sentido que me niego a vivir. No se puede plantear una acción pedagógica sin saber la implicación del concepto de *violencia*, de la misma forma, al reconocer el contexto retorna este valor y finalmente, en la experiencia estética tiene su influencia en el valor histórico de este concepto. Entonces, no es posible, como ya lo he escuchado en varias ocasiones, dejar de lado la discusión sobre qué es la violencia. Ante la repetición constante sobre la paz o sobre diálogos de paz, las palabras parecen gastarse. Sin embargo, la violencia es comprendida en el proyecto juvenil que se analiza, como la imposibilidad de reconocer visiones de mundo distintas a la propia. La violencia no es únicamente los ejercicios de poder que surgen por medio de las armas, de ser así, un desarme desembocaría inevitablemente en la paz. Pero la entrega de un arma no implica el reconocimiento y la cabida de la voz del otro en mí o el reconocimiento de la experiencia, que si bien no es reemplazable, cuenta inherentemente con la posibilidad de poder ser comprendida. La violencia es la resistencia a la visión del mundo del otro y por tanto a la negación del diálogo.

Diálogo no es la forma funcional de las reglas en el habla, no es una veracidad, verdad o legitimidad en las palabras del otro para lograr un consenso. Diálogo es la comprensión del sentido en los actos del lenguaje de los otros, es verme a mí mismo como el ser otro con el que me encuentro a partir del lenguaje. La experiencia es la renovación de sentido, esta se da en la medida de una apertura de sentido o una forma otra de ver el mundo, esto conlleva la creación de un horizonte de sentido. En el momento en que mi horizonte

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

de sentido se encuentra con otras posibilidades de significación de mundo se da lo que hemos denominado a propósito de una hermenéutica filosófica aperturas de sentido. *Toda apertura de sentido adviene en el mundo como un diálogo cuyo fundamento es la renovación de la experiencia y la plasticidad de la comprensión.* Las implicaciones que emana este análisis esencial del diálogo son claves para la comprensión de violencia, paz y arte. Puesto que la experiencia que exige la mayor apertura es aquella que genera un desplazamiento de sentido que me lleva a la comprensión del otro como un horizonte de experiencias tan válido como el mío. La experiencia estética es la experiencia más esencial de diálogo, ya que logra estos desplazamientos de sentido hasta los bordes del lenguaje en el mundo del otro. Puesto que, para poder comprender una práctica artística debo verme abocado y en vilo del mundo del otro, el diálogo se fundamenta como una posible superación o replanteamiento a las manifestaciones violentas y como la base en la comprensión del otro en vías a plantear una sociedad con vivencias de paz.

La práctica fotográfica se efectúa en esta instancia como la posibilidad de esa experiencia estética que brinde formas de diálogo entre los jóvenes que hacen parte del proyecto *Ciudad imaginada* y la sociedad que vive en constante incertidumbre frente a las distintas formas de violencia. ([Anexo 4](#)) La fotografía es una técnica de la imagen, como tal, no implica la reproducción o representación del mundo físico, sino la abstracción simbólica de los elementos que componen el sentido de mundo de quien obtura.

Los jóvenes que han hecho parte de este proyecto, que se finalizará en octubre con una galería, han pasado por un proceso descrito de la siguiente forma, aprendizaje de la técnica de fotografía digital: a partir de elementos básicos de la fotografía, como el triángulo de la luz, manejo de diafragma, ISO y velocidad de obturación, en cámaras DSLR, los jóvenes asistentes han adquirido conocimientos prácticos y reales de la fotografía digital, lo que ha implicado al

proyecto juvenil la creación de un conjunto de saberes pedagógicos tanto técnicos como de composición sustentados en la educación emancipatoria. Comprensión del contexto socio-político: Para la creación y composición de la imagen fotográfica es inherente el aspecto social y lo político en la reconfiguración de las relaciones espaciales que corresponden al régimen estético del arte, esto lleva a una aprehensión del contexto de la localidad en que viven los jóvenes e igualmente, el espacio social en que se encuentran y las sensibilidades nuevas que se generan en la imagen. El advenimiento del mundo interior: la reconfiguración de los espacios en el encuentro de un mundo común que se formula en el régimen estético del arte, surgen gracias a la experiencia estética y al advenimiento de lo insólito en las formas ordinarias de la sensibilidad, de allí los desplazamientos en la sensibilidad frente al arte, nos encontramos frente a las posibilidades de reconfigurar las relaciones en el mundo desde el arte, y como señala Rancière con las nuevas formas de sensibilidad, son justamente estas experiencias las que rasgan y transforman las experiencias ordinarias.

VI. Inflexión y la posibilidad de conclusión

De las instancias en el proceso de aprendizaje de los jóvenes se especifica el advenimiento del mundo interior. Aquí identificamos la práctica artística de los jóvenes. Las prácticas artísticas pueden ser tomadas por las formas de gobierno del estamento público como elementos de la vida cotidiana: inversión del tiempo libre, reconocimiento de los jóvenes como ciudadanos activos en la sociedad o formas de inclusión que se encuentran por fuera de los circuitos reconocidos como *legítimos* en la academia y en la cultura. De allí que el grafiti, el break dance, el canto, las formas de vida en la calle puedan intentar ser obliteradas o puestas al margen del sensorium de las artes. A pesar de esto, los proyectos juveniles auspiciados por estas becas, se proponen como una inflexión en los discursos legitimatorios del arte y de la estetización de la política, puesto que el común denominador de todos estos proyectos es la reconfiguración y el repensar las formas de sensibilidad, expresión

Capítulo IV Mesa Tres Las Funciones del Arte en la Cultura

y de construcción de lo común a partir de las formas del arte. ([Ver anexo 5](#))

Como ya hemos señalado, el arte se da en la suspensión de los ejes de la vida cotidiana y el encuentro en una espacialidad y temporalidad en lo común. Tanto la Política como el Arte exigen un encuentro, una posibilidad de suspender las experiencias habituales de trabajar, estudiar o convivir viendo a los otros en espacios compartidos y proponiendo unas formas de diálogo vitales para la constitución de ciertas maneras de ser y de sentir en comunidad. Rancière hablará de esto como los modos en que se vinculan el arte y lo político, en el sustrato o fundamento de la presencia de cuerpos singulares, que en la reconfiguración del reparto de lo sensible definen lo común de una comunidad, el habitar una espacialidad común que habilite al diálogo con los otros, en este caso a partir de la imagen fotográfica. ([Ver anexo 6](#))

La inflexión es truncar las experiencias genéricas y apostar por desplazamientos de sentido que den posibilidades al diálogo. Esto debe ser uno de los propósitos centrales de la experiencia estética. Esto lleva a que los jóvenes que asisten al proyecto perciban el mundo, y a partir del dispositivo de exposición de la imagen fotográfica, renueven los sentidos significativos, haciendo una apuesta a la transformación de las relaciones espaciales de la sociedad que habitan, una apuesta que se debe dar en la construcción de formas nuevas del sensorium del arte. Como tal a la “construcción de una situación indecisa y efímera, un desplazamiento de la percepción, al paso del rol de espectador al de actor, a una reconfiguración de los lugares. En ambos casos, lo propio del arte es operar una redistribución del espacio material y simbólico. Y en este punto el arte alcanza a la política” (RANCIÈRE, 2012. Pág. 25) Como esa posibilidad de habitar juntos en un mismo espacio y de encontrar formas de diálogo a partir de la práctica artística fotográfica. Por esto el proyecto se consolida como la reconstitución de las relaciones espaciales y temporales, en los jóvenes de la localidad de Fontibón, jóvenes generando arte y paz.

Violencia en el Objetivo
Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica
Notas

- ¹ Este lugar común, en términos específicos de la hermenéutica en Gadamer es claramente comprendido como la fusión de horizontes, entendida esta como el horizonte histórico en el cual estamos inmersos nosotros mismos. El preguntar y el comprender, es para Gadamer inscrito necesariamente en la figura de tradición “la verdadera comprensión el recuperar los conceptos de un pasado histórico de manera que contengan al mismo tiempo nuestro propio concebir. Es lo que hemos llamado fusión de horizontes” (GADAMER, 2003, P. 453) A pesar de ello, para la exposición que nos interesa, encontrar la relación entre lo estético y lo político, por encima de la politización del arte, dejamos de lado este avance de la hermenéutica filosófica, para imbricar la noción de experiencia con la propuesta de Ranciére. ([Texto](#))

Anexos
Referencias bibliográficas

RANCIÈRE, Jacques (2011). *El malestar en la estética*, traducción Miguel Petrecca, Lucía Vogelfang y Marcelo G. Burello. Editorial, Buenos Aires: Capital Intelectual.

GADAMER, Hans-Georg (2003). *Verdad y método, Tomo I*, Traducción por Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, España. Editorial, Sígueme.

ARCOS-PALMA, Ricardo Javier (2009). *La estética y su dimensión política según Jacques Rancière*. Nómadas (Col), núm. 31, octubre, 2009, pp. 139-155.

BENJAMIN, Walter (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Editorial Itaca.

SECRETARÍA DISTRITAL DE CULTURA RECREACIÓN Y DEPORTE (2015). *Programa distrital de estímulos 2015 Beca ciudadanía juveniles locales*.

SECRETARÍA DISTRITAL DE CULTURA RECREACIÓN Y DEPORTE (2014). *Programa distrital de estímulos 2014 - Cartilla concurso beca ciudadanía juveniles locales*.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2013). *Programa distrital de estímulos 2013 - Concurso Beca cabildos juveniles locales*, Reapertura.

Violencia en el Objetivo
Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica
Anexos



[Texto](#)

Anexo 1
"Experiencia estética":

Anexos



[Texto](#)

Anexo 2
(Práctica artística del grafiti):

Violencia en el Objetivo
Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica
Anexos



[Texto](#)

Anexo 3
(Posibilidades de lo común en el arte):

Violencia en el Objetivo
Vivencias Juveniles en una Práctica Fotográfica
Anexos



[Texto\)](#)

Anexo 5
(Composición de la imagen de lo común en la fotografía):

Anexos



[Texto](#)

Anexo 6
(Talleres de fotografía):

[Contenido](#)



Capítulo V
Mesa Cuatro
El Currículo en Educación Artística



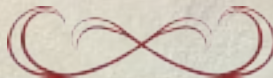
Contenido

Interdisciplina, la Premisa para Trabajar la Educación Artística. Una Experiencia en el Centro Nacional de las Artes, México, D.F.	<u>1193</u>
Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.	<u>1211</u>
La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes	<u>1239</u>
La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio	<u>1261</u>
Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de Metodologías Actorales, en el Abordaje y Creación del Teatro Posdramático	<u>1279</u>
Teatro e Educação: o Pibid na Escola	<u>1299</u>
La Escultura un Ejercicio Práctico para Re- Inventar el Cuerpo	<u>1317</u>
Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte: “Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente”	<u>1339</u>
Literatura Histórica y Enseñanza de las Artes: la Experiencia de la Construcción de Cultura en El recurso del método de Alejo Carpentier	<u>1355</u>
Aportes de la Bauhaus a la Educación Artística	<u>1381</u>
Propuesta Curricular para la Enseñanza de las Artes Escénicas, como Elemento Potencializador de Procesos Comunicativos, Dirigida a Estudiantes Universitarios de Campos de Formación no Artísticos	<u>1395</u>
Didáctica de la Oralidad y su Proceso Cultural Intangible	<u>1411</u>

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”	<u>1427</u>
Del Pigmento al Bit.... o del Grafito al Pixel... Educación Artística Plástica-Visual en Contextos Digitales	<u>1443</u>
¿Qué papel juegan las Artes en la Integración Curricular?	<u>1465</u>
De los Mitos y Otros Obstáculos en la Práctica del Arte en el Aula	<u>1481</u>
Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la Implementación de una Didáctica Imitativa con los Estudiantes de Grado Transición del Colegio Cafam	<u>1493</u>



**Interdisciplina,
la Premisa para Trabajar la Educación
Artística.
Una Experiencia en el Centro Nacional de
las Artes, México, D.F.**



Norma Concepción
Muñoz Sánchez
México

Biografía

Norma Concepción Muñoz Sánchez. Mexicana nacida en el D.F. Trabaja como Asesora Externa de Proyectos, es docente y diseñadora de cursos interdisciplinarios relacionados con las artes y la Educación Artística en el *Centro Nacional de las Artes*. Ha participado en diversos cursos relacionados con las Artes-Educación-Patrimonio Cultural; los más recientes: *Diseño Instruccional para Cursos Virtuales Inclusivos y Accesibles* en la Escuela Superior Inclusiva-América Latina (ESVI-AL), *Artes y Tecnologías para Educar* (OEI), *Especialización en Educación Artística* (OEI) e *Interpretación del Patrimonio* (AIP). Actriz, cantante, y creadora de espectáculos escénicos. Maestra en Promoción y Desarrollo Cultural, Licenciada en Literatura Dramática y Teatro e Ingeniera Civil por la UNAM. Actualmente estudia la Maestría en Comunicación con énfasis en Recepción y Cultura en la Universidad Católica de Uruguay.

Interdisciplina, la Premisa para Trabajar la Educación Artística.
Una Experiencia en el Centro Nacional de las Artes, México, D.F.
**Interdisciplina, la Premisa para Trabajar la Educación
Artística. Una Experiencia en el Centro Nacional de las
Artes, México, D.F.**

Norma Concepción Muñoz Sánchez
normacmunozsanchez@gmail.com
normamuster@gmail.com
Asesora de proyectos
Centro Nacional de las Artes
México, D.F. C.P. 04220
México

Resumen

El *Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las Artes en la Educación Básica*, es el objeto de análisis que expondré en esta ponencia. Haré visibles los dispositivos que lo componen y su articulación.

La importancia de este Diplomado radica en su configuración y la manera de operar teniendo como premisa y condición originaria: la *interdisciplina*.

Es importante advertir que ésta, nunca es un hecho dado, es un reto permanente; es un propósito a lograr, donde la incertidumbre es inherente al proceso.

El Diplomado es un proyecto educativo de formación docente que pertenece al Centro Nacional de las Artes (Cenart) en la Ciudad de México.

Introducción

La Educación Artística en México, como en varios países latinoamericanos, tiene un lugar poco importante en el currículum escolar y las horas asignadas al año son insuficientes. Los docentes que imparten la asignatura, en su mayoría son generalistas¹, lo que

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

para ellos, en ocasiones, es un impedimento para abordar dicha materia artística.

Por otra parte, la Educación Artística, se sigue poniendo en práctica de manera disciplinaria: danza, teatro, música y artes visuales. Lo que implica que haya un especialista en dichas áreas, o bien, que la educación artística se siga viendo como un espacio de recreo para las festividades de fechas memorables o para trabajos manuales.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), desde su Sub-Secretaría de Educación Básica es quien elabora los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y recientemente bachillerato². Con relación a la Educación Artística, ha habido esfuerzos para otorgarle una mejor posición dentro del currículum, por la importancia que tiene en el desarrollo y proceso de aprendizaje de cualquier ser humano, no obstante todavía no ocupa un lugar preponderante y la situación se agrava cuando los docentes no tienen las herramientas que les impulsen a instrumentarla dentro de sus planeaciones. Por lo anterior, para el Centro Nacional de las Artes (Cenart) en la Ciudad de México “el docente se vuelve el agente estratégico para poder llevar a cabo la ardua tarea que implica la construcción de las estrategias y herramientas que harán posible llevar a los destinatarios principales, los niños y los adolescentes, la importancia de la educación artística en su vida” (CNA, 2009, p.3).

El Cenart, tiene entre sus objetivos primordiales “diseñar modelos educativos interdisciplinarios para la enseñanza de las artes, tarea a la que ha dedicado un importante esfuerzo coordinando grupos académicos con los cuales investiga, diseña e instrumenta el programa académico interdisciplinario hasta la fecha. Dicho programa se fundamenta en un modelo que integra planteamientos teóricos de la *Complejidad, la Semiótica y el Constructivismo*”.³

Interdisciplina, la Premisa para Trabajar la Educación Artística. Una Experiencia en el Centro Nacional de las Artes, México, D.F.

Desarrollo o discusión

Desde el punto de vista de la configuración de una comunidad, el Diplomado comparte las características de una *Configuración cultural* ya que “enfatisa la noción de un marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones complejas de la heterogeneidad social”. (Grimson, 2011, p.172). En las diversas fases de este proyecto educativo, (creación, prueba piloto, implementación y evaluación), se ha reunido a un grupo de profesionales de diversos campos de conocimiento con la intención de poner en juego esas articulaciones complejas y de heterogeneidad para así propiciar la *interdisciplina*. Ésta, por su dinamismo, al implicar movimiento, procesos e interacciones, no sólo invita a verla como noción conceptual, también como una lógica de acción y metodología.

La interdisciplina plantea situaciones de diálogo en un plano horizontal en el que no existen jerarquías entre saberes ni entre los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, considera los conocimientos previos de los individuos, así como su capacidad para participar en la construcción de un proyecto en común.

Este diplomado plantea el enfoque interdisciplinario como una estrategia metodológica para que el docente de Educación Básica, pueda abordar las prácticas artísticas y comprender el lugar que tiene el arte en la sociedad actual, sin que necesariamente cuente con conocimientos especializados o dominio de alguna disciplina artística.

Principalmente, se trata de propiciar experiencias interdisciplinarias para que los docentes conciban la necesidad de una actitud flexible acerca de su propio conocimiento y de su rol dentro del aula. Que encuentren opciones y rutas diversas en el abordaje de los contenidos curriculares de los programas de estudio de la Educación Básica; que experimenten cómo en los

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes se producen muchas variantes en los resultados.

Todo ello, con el propósito de que propicie en el aula experiencias significativas con las artes, que permitan a los niños el descubrimiento de sus cualidades éticas y estéticas que requieren para desarrollarse como individuos críticos, reflexivos, flexibles y plurales, en un mundo cada vez más complejo y en donde con mayor rapidez quedan obsoletos los conocimientos. (CNA, 2009, p.26).

Vale la pena destacar de esta cita, cómo los fundamentos teóricos que rigen este diplomado, basados en la *Complejidad*, *Semiótica* y *Constructivismo* se entretejen e interactúan entre sí, relacionándose desde su esencia.

La *complejidad* desde la perspectiva de Edgar Morin implica heterogeneidad, interacción y azar. Planteado como un sistema no lineal y con posibilidad de múltiples interpretaciones. Entre sus características está la dialógica y la recursividad.

Es visible la inclinación constructivista en el uso de la *interdisciplina*. La idea principal del constructivismo es que el aprendizaje humano se construye. Según Piaget el conocimiento surge de la interacción del objeto y del sujeto. Mientras David Paul Ausbel habla del aprendizaje significativo que fundamentalmente sucede cuando se conecta un concepto preexistente con nuevas ideas, fomentándose así, el aprendizaje por descubrimiento.

La Semiótica, como proceso generador de sentidos, ha resultado pertinente en este proyecto educativo, ya que las representaciones son inseparables del campo de las artes. Basándonos en la tríada de Charles Sanders Peirce, los lenguajes artísticos son el signo por excelencia. Por lo que permanentemente se pone en juego la

Interdisciplina, la Premisa para Trabajar la Educación Artística. Una Experiencia en el Centro Nacional de las Artes, México, D.F. construcción de significados, propiciándose de manera fluida, el fenómeno interpretante.

Los fundamentos anteriores son el preámbulo perfecto para abordar la noción de interdisciplina como elemento disparador articulante del diplomado

La visión *interdisciplinaria*, alude a las diversas formas en las que es posible compartir, combinar, enlazar e hibridar, tanto conocimientos y propuestas metodológicas, como objetos de estudio y visiones teóricas de las diferentes disciplinas, con el fin de enriquecerse mutuamente en los procesos que cada una desarrolle.

Este modelo interdisciplinario parte de la necesidad cada vez más imperante entre las disciplinas, de construir *formas de relación* para el abordaje de complejos objetos de conocimiento, mismos que han sido tradicionalmente fragmentados, simplificados y reducidos a campos de estudio cerrados que celosos de sus fronteras, han logrado sólo abordajes parciales de los mismos.

La propuesta se dirige a la construcción de un espacio de conocimiento múltiple con posibilidades abiertas para nutrirse de otros saberes, propiciando relaciones recíprocas, recursivas, de colaboración, de solidaridad, de afectación, entre diferentes campos, elementos, objetos, agentes, etc. (CNA, 2010, p.16).

En esta lógica y el mismo orden de ideas, para operar bajo premisas congruentes de apertura se pone el acento en la noción de transversalidad

...se describe a la transversalidad como un tipo de pensamiento u operación de "cruces". Las nociones o conceptos que se proponen abordar en este modelo como eje transversal; es decir, como el lugar donde se producen los "cruces" son: *cuero*,

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

espacio y tiempo por ser inherentes, no sólo al campo de las artes, sino a toda circunstancia humana, ya que, a partir de ellas, se puede ordenar la experiencia y la vivencia del mundo. Cabe mencionar, que de la construcción de conexiones transversales entre diversos campos del saber que organizan la realidad, en donde se producen experiencias y vivencias afectivas y cognitivas (o dicho de otra manera, de los diversos “complejos”), surge la organización, representación e interpretación que el ser humano hace de las situaciones cotidianas en las que está inserto. (CNA, 2010, p.18)

A partir de estos ejes, (que en la estructura se llamarán *Módulos*), se evitan los contenidos cerrados. Esto es, se plantean temas únicamente como guías, que no son puntos de llegada, sino puntos de partida. Éstos giran alrededor del ser humano y de sus relaciones con el mundo: *Mi cuerpo, mis emociones y yo, Yo, los objetos y mi entorno, y Yo y los otros*, que se corresponden de manera directa con los ejes. ([Ver Esquema](#)).

En este espacio abierto a la fertilización y construcción de múltiples saberes estableciendo relaciones recíprocas y de colaboración, la figura docente toma un papel protagónico por lo cual se propone un modelo interdisciplinario, acorde con los conceptos que se vienen entretejiendo.

El modelo, basado en la noción de transversalidad, busca desarrollar otra capacidad del docente/guía para interrelacionarse con otros docentes y con los diferentes procesos artísticos. Lo anterior, le permite entrar en un espacio creativo para la construcción de saberes integrales donde los lenguajes artísticos son la articulación para lograr el proceso de enseñanza aprendizaje, de vivencia y experiencia.

Entonces se propone una figura docente interdisciplinaria. Este dispositivo lo que plantea es

Interdisciplina, la Premisa para el Trabajo de Investigación Artística Una Experiencia en el Centro Nacional de las Artes, México, D.F.

...la conformación de la *dupla [trío o cuarteto] docente*, figura pedagógica que promueve la construcción de procesos colectivos de aprendizaje, desde una posición horizontal que muestra la posibilidad de diálogo entre dos o más entidades distintas (incluso discrepantes), capaces de construir un planteamiento común ante el grupo, para ser abordado y problematizado por todos los integrantes.

La *dupla [trío o cuarteto] docente*, no implica sólo dos [tres o cuatro] profesores que se alternan o dividen el abordaje de las temáticas en clases, sino la conformación de una figura de coordinación docente que opera todo el tiempo de manera simultánea y dialogante con el grupo de participantes. Esto implica a los profesores integrantes de la dupla la necesidad de negociar los contenidos, compartir la autoridad docente y lo más complejo, fabricar el dispositivo pedagógico conjunto que operará en cada circunstancia formativa.

La conformación de la dupla [trío o cuarteto] es un proceso complejo que requiere de una alta capacidad de negociación y escucha, pues es necesario convenir lo “común”, partiendo de varias diferencias tales como: las trayectorias académicas, los lenguajes disciplinarios, las posturas y estilos docentes, etc. (CNA, 2010, p.16).

Para abonar a la complejidad, además de los tres ejes de reflexión ya mencionados, organizados como módulos: *Cuerpo, Espacio y Tiempo*, hay tres líneas didácticas bajo las que se moviliza el conocimiento:

- *Laboratorio de Prácticas Artísticas*. Es el espacio donde se privilegia la exploración y la experimentación vivencial, con y a partir de los lenguajes artísticos. Lo imparte una dupla, trío o cuarteto docente.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

- **Seminario-Taller.** Es el espacio donde se reflexiona entorno a las vivencias del *Laboratorio* y se contrasta con revisiones teóricas principalmente en torno a la educación, a las artes y la práctica docente, por mencionar algunos tópicos. Lo imparte una dupla, trío o en ocasiones un solo docente.

- **Clínica.** Es el espacio donde se hacen estudios de caso y se pretende que los participantes diseñen proyectos o situaciones de aprendizaje interdisciplinarios adecuados a sus contextos y necesidades. Lo imparte un solo docente.

Éstas tres líneas didácticas no son secuenciales, se instrumentan de manera alternada, de tal manera que, por cada módulo (*Cuerpo, Espacio y Tiempo*) se llevan a cabo las tres experiencias didácticas. (Ver Esquema).

Es importante mencionar que el número de *docentes/guía* durante el proceso del diplomado oscila entre 8 y 12. Para grupos de entre 25 y 40 participantes. El reto es lograr la transición que permita la continuidad, tanto de las temáticas de reflexión como de las líneas didácticas. Para ello es fundamental la comunicación constante entre los docentes que guían el proceso.

Este dispositivo multidimensional se echa a andar y está en permanente observación. El Diplomado como toda gran maquinaria requiere de mantenimiento. La evaluación, la observación y la comunicación fungen como lubricantes de los engranes.

La evaluación del diplomado se hace de manera constante con diferentes mecanismos y estrategias. Por su naturaleza, se hace necesario una observación continua aplicando distintas modalidades para valorar el proceso:

- Co-evaluación
- Auto-evaluación

Interdisciplina, la Premisa para Trabajar la Educación Artística. Una Experiencia en el Centro Nacional de las Artes, México, D.F.

- Evaluación grupal: Plenarias en donde se exponen (bajo ciertos criterios) las impresiones del proceso de aprendizaje.

Una de las herramientas más reveladoras del proceso es la...

- Bitácora grupal: los participantes hacen registro por cada día de sesiones; la bitácora se rota invitando que todos dejen sus impresiones.

La evaluación se aplica en diferentes niveles y sentidos: a los docentes, a las líneas didácticas; a la figura docente (dupla, trío o cuarteto); al proceso de transición entre líneas didácticas y temáticas eje; a la congruencia del modelo interdisciplinario, mediante la valoración del abordaje de las temáticas. Y finalmente, a los participantes en el proceso de adaptación, participación y generación de sentidos y conocimientos. Suena abrumador, pero en realidad la evaluación, antes que constreñir y vigilar, es una revisión que funciona como acompañamiento justamente para evitar el anquilosamiento. Entonces la evaluación sólo es para lubricar los engranes y mantener en movimiento este gran ente vivo.

Conclusiones

La interdisciplina es una provocación que descoloca, disloca y pone en alerta todos los sentidos, porque las creencias, los constructos adquiridos como verdades y como caminos a seguir, se ponen en crisis. Se rompen las lógicas de sentido a las que estamos acostumbrados. De ahí la sensación de incertidumbre pero la gran posibilidad movilidad.

El diplomado es un laboratorio de acontecimientos perfecto por su grado de azar y posibilidad de descubrimientos.

Nunca se repite. Cada generación, cada grupo, cada figura docente, cada línea didáctica son únicos y diferentes entre sí. Mantienen la esencia de funcionamiento; no obstante la diversidad de composiciones profesionales de los agentes educativos y las

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

combinaciones en las figuras docentes, imprimen una lógica distinta de abordaje a las temáticas y exploraciones vivenciales.

De tal manera que cada figura docente, genera sus propias metodologías pedagógicas; tantas como número de duplas, tríos o cuartetos docentes y posibilidades creativas sean capaces de imaginar.

Podría verse con escepticismo y temor. Pero también como el juego inherente a los procesos artísticos y a la naturaleza humana.

El *Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las Artes en la Educación Básica* ha resultado ser un gran laboratorio de reflexión docente que evoluciona y nos pone nuevos retos y compromisos ante la niñez y juventud mexicana.

Interdisciplina, la Premisa para Trabajar la Educación Artística.
Una Experiencia en el Centro Nacional de las Artes, México, D.F.

Notas

¹ Los maestros generalistas son los que salen de la Escuela Normal que imparten todas las asignaturas. Es decir, no están especializados en algún campo de conocimiento. ([texto](#))

² En el caso del nivel bachillerato, sólo se encarga de elaborar los planes y programas de las escuelas adscritas a la SEP. ([texto](#))

³ Centro Nacional de las Artes. Ideario. 2003 (Documento interno). ([texto](#))

Referencias

- Andacht, F. (s.f.). *El lugar de la imaginación en la Semiótica de C.S. Peirce*. Obtenido de <http://www.unav.es/gep/AF/Andacht.html>
- CNA Centro Nacional de las Artes. (2010). Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. En CNA, *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica* (pág. 41). México, D.F.: Documento interno, CNA.
- CNA, Centro Nacional de las Artes. (2003). *Ideario. 2003 (Documento interno)*. México, D.F. .
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Merrel, F. (s.f.). *Signos de Rotación. Purdue University, Indiana*. Obtenido de <http://www.unav.es/gep/Articulos/SRotacion3.html>
- Morin, E. (s.f.). *Introducción al pensamiento complejo*.
- Pupo, R. B. (2008). *Espacio Latino*. Obtenido de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/pupo_pupo_rigoberto/teoria_de_la_complejidad.htm
- Reynoso, C. (2007). *Edgar Morin y la complejidad*. Buenos Aires.
- Vigotsky, L. S. (1997). *La imaginación y el Arte en la Infancia*. México: Fontamara.

Interdisciplina, la Premisa para Trabajar la Educación Artística. Una Experiencia en el Centro Nacional de las Artes, México, D.F. Vilar, S. (1997). La nueva racionalidad, comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. En S. Vilar. Barcelona, España.: Kairós.

Villanueva, P. (s.f.). *Sobre la complejidad en torno a Edgar Morin*. Obtenido de http://www.nonopp.com/ar/filos_educ/00/Morin_complejidad.htm


Villar, F. (s.f.). *Universidad de Barcelona*. Obtenido de Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu/dpssed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf

Ejes temático	Yo, mi cuerpo y mis emociones	Yo y los objetos	Yo y los otros
	Cuerpo	Espacio	Tiempo
	Módulo I Las representaciones e interpretaciones del Cuerpo	Módulo II Las representaciones e interpretaciones del Espacio	Módulo III Las representaciones e interpretaciones del Tiempo
Tiempo	Laboratorio: Los juegos del cuerpo (yo, nosotros y los otros)	Clinica II. Estudios de casos y aproximaciones metodológicas. Experiencias con el espacio	Seminario. El tiempo en la vida cotidiana del aula
Espacio	Seminario Como habitamos nuestro cuerpo	Laboratorio: prácticas y experiencias artísticas vinculadas con el espacio	Clinica III. Estudio de casos y aproximaciones metodológicas. Experiencias con el espacio
Cuerpo	Clinica I. Estudios de casos. Experiencias con el cuerpo	Seminario. Conceptualización del espacio. De la vida cotidiana al aula	Laboratorio. El tiempo del arte y la convivencia

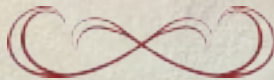

[Texto](#)

Anexo 1
Esquema 1: Estructura del Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las Artes en la Educación Básica.

[Contenido](#)



**Propuesta para la Implementación de
un Programa de Iniciación Musical y
Enseñanza de Guitarra (nivel I) a través de
Ensamblés**



León Fabio
Salcedo ortiz
Colombia

Biografía

León Salcedo. Profesor asociado de vinculación especial en el programa de licenciatura en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Master of Music Carnegie Mellon University. Músico investigador interprete y arreglista de música académica y popular. Integrante de ensambles de jazz, world music y grupos de música clásica en Colombia y E.U. Becario de Carnegie Mellon University 2010-

2012. Ha sido docente en varios centros de educación superior como; Universidad Distrital Francisco José de Caldas en las facultades de educación y de artes ASAB, Carnegie Mellon University, Universidad de Cundinamarca, OFB programa jornada completa y Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil de Colombia. Actualmente es Integrante cuarteto de guitarras Atemporanea.

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.
Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

León Fabio Salcedo

leonsalcedo05@gmail.com

Profesor Asociado programa de licenciatura en educación artística
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Resumen

La presente es una propuesta que busca abordar la iniciación musical y la enseñanza de la guitarra en el nivel I a través de la conformación de ensambles de guitarras y del desarrollo de repertorio para este formato. Para ello se plantea un curso con unos contenidos basados en dos ciclos principales: Ciclo de iniciación/ experimentación y ciclo básico de ejecución de melodías y armonías sencillas en primera posición. El estimado de duración del curso es de dieciséis semanas con una intensidad horaria de dos horas semanales.

Abstract

This proposal aims to address a course in music initiation and guitar basics level I, through the creation of guitar ensembles and the development of repertoire for these formats. To this aim, here is proposed a course divided in two cycles: a cycle of initiation / experimentation, and a cycle of execution of simple melodies and harmonies in first position. The estimated duration of the course is sixteen weeks with a time of two hours per week.

Propuesta para la implementación de un programa de iniciación musical y enseñanza de guitarra (nivel I) a través de ensambles.

La guitarra y su presencia en la cultura y la enseñanza musical universal

La guitarra es un instrumento universal presente en muchas tradiciones musicales alrededor del mundo, comúnmente existe dentro el inventario instrumental de muchas instituciones educativas donde también es habitual encontrar profesores que tienen conocimiento de esta en diferentes niveles, es además un instrumento familiar y de fácil acceso para estudiantes. La guitarra es un instrumento musical que debido a la naturaleza de su construcción y sus técnicas de ejecución tradicional y contemporánea, es de fácil articulación con muchos contenidos pedagógicos y conceptos musicales.

El acercamiento a la música a través de ensambles instrumentales y el uso de técnicas extendidas

El uso los ensambles instrumentales en la iniciación musical es planteado por varios de los autores más influyentes en pedagogía musical; Orff Willems, Dalcroze. En el caso de estos, los ensambles están justificados dentro del proceso de educación musical por asociación a la naturaleza social humana y por la motivación que produce en los estudiantes el estar involucrados en procesos colectivos que fortalecen el desarrollo de habilidades sociales y musicales. Dentro de estas metodologías dos de los aspectos comunes y centrales son: la exploración de la tímbrica y el ritmo como fundamentos de la iniciación musical y la improvisación como herramienta de apropiación de estos y otros fundamentos.

Las técnicas extendidas en la literatura musical universal han sido usadas para ampliar las posibilidades expresivas de los instrumentos, para esto recurre a la exploración de la acústica y de la mecánica de la ejecución instrumental más allá

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

de sus maneras convencionales. Están pues dentro de la naturaleza misma del concepto y el desarrollo de las técnicas extendidas la experimentación y la improvisación no sujeta a estilística alguna. Para el caso de esta propuesta el uso de las técnicas extendidas busca inducir a los estudiantes en procesos de desarrollo y exploración del ritmo, experimentación del sonido, tímbrica y construcción de mecanismos para la ejecución instrumental. La efectividad de esta herramienta se da gracias a que los estudiantes encuentran en este tipo de acercamiento una manera personal de abordar el instrumento debido a la naturaleza experimental y no sujeta a estilos musicales determinados de las técnicas extendidas, esto permite que las habilidades y experiencias individuales previas de cada estudiante se incorporen naturalmente al proceso de educación musical y enriquezcan la experiencia colectiva del ensamble. *Organización y metodología del curso*

El presente curso se hace en base a un estimado de dieciseis semanas para un nivel I, donde cada grupo recibe una clase semanal de dos horas. Esto es flexible y sujeto a las condiciones puntuales de cada proceso. Estas dieciseis semanas se dividen en dos ciclos que buscan el desarrollo de habilidades técnicas y musicales estimulando el desarrollo individual y grupal. Estos ciclos son descritos a continuación:

I Ciclo de iniciación/ experimentación: Primer contacto de los estudiantes con el instrumento donde se realizarán ejercicios y montajes rítmicos a uno, dos, tres y cuatro planos, utilizando técnicas extendidas (para esta propuesta; diferentes golpes de caja, aros, apagados, cabestrillo, armónicos, utilización de la voz, etc).

II Ciclo básico de ejecución de melodías y armonías sencillas en primera posición: Aborda la enseñanza de la primera posición a través de material escrito y adaptado para formatos de ensambles de guitarras.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

A la presente propuesta se anexan ejercicios originales con el propósito de ilustrar el concepto de desarrollo del repertorio de trabajo, es importante ser flexible en la aplicación de estos y utilizarlos según las necesidades puntuales de cada clase, se sugiere pues desarrollar nuevos ejercicios siguiendo esta línea de trabajo.

Construcción del mecanismo

Es muy importante centrarse en el desarrollo de los mecanismos para la ejecución de las técnicas extendidas así como de las técnicas convencionales, para esto se sugiere ilustrar y repetir las veces necesarias en cada caso los movimientos del cuerpo propios de cada mecanismo sin el instrumento a través de imágenes que pueden estar tomadas de actividades cotidianas como por ejemplo coger algún objeto determinado, siempre llamando la atención constantemente sobre las sensaciones corporales, esto con el propósito de fortalecer la memoria cenestésica, parte fundamental para el correcto aprendizaje y desarrollo de las diferentes técnicas de ejecución.

Desarrollo de los ciclos y contenidos por semanas

Ciclo I: Para este ciclo el trabajo se puede abordar desde la imitación y hacia el final del ciclo desde la lectoescritura dependiendo de las edades de los grupos de trabajo.

Semanas I y II: Sonidos a trabajar: golpe en la caja con el pulgar tipo tambora, golpe en el aro con los nudillos, rasgueo en el cabestrillo. Ritmos téticos de subdivisión binaria. Improvisación. Es importante recordar que desde el comienzo los contenidos se deben plantear desde el ensamble. Para ejemplo [Ver anexo 1](#).

Semanas III y IV: Repaso. Sonidos de tapa, aro y cabestrillo. El trabajo se centrará en ejercicios de pulso. Ensamblés en unísono, dos, tres y cuatro planos. Improvisación. Para ejemplos [ver anexo 2](#).

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Semanas V y VI: Repaso. Sonidos de cabestrillo, armónicos XII traste. Ritmos de subdivisión binaria, negras en segundo y cuarto pulso, grupos de cuatro corcheas. Ensamblés en unísono, dos, tres y cuatro planos. Improvisación.

Para ejemplo [Ver anexo 3.](#)

Semanas V y VI: Repaso. Sonidos de cabestrillo, armónicos XII traste. Ritmos de subdivisión binaria, negras en segundo y cuarto pulso, grupos de cuatro corcheas. Ensamblés en unísono, dos tres y cuatro planos. Improvisación. Para ejemplo [ver anexo 4](#)

Semanas VII y VIII: Repaso. Sonidos de pizzicato Bartok con cuerdas al aire. Ritmos téticos, contratiempos, grupos de cuatro semicorcheas, síncopas breves.

Ensamble en unísono, dos y tres y cuatro planos. Improvisación. Para ejemplos [ver anexo 5, 6 y 7.](#)

Ciclo II: Para este ciclo se recomienda a abordar el proceso de lectoescritura, sin que esto impida un acercamiento por imitación en casos donde el trabajo de ensamble lo requiera.

Semanas IX y X: Movimientos alternados de i-m (índice, medio) en una y dos cuerdas ascendente y descendente. Ejercicios de cuerdas al aire para la colocación de la mano derecha con digitaciones p, i, m (pulgar, índice, medio) en toque libre. Ejercicios de ensamble con cuerdas al aire. Para ejemplos [ver anexo 8.](#)

Semanas XI y XII Repaso. Ejercicios con sonidos naturales en primera posición. Ejercicios con algunos sonidos cromáticos en primera posición. Para ejemplos [ver anexo 9.](#)

Semanas XIII, XIV, XV y XVI: Repaso. Ejercicios con sonidos cromáticos e primera posición con digitaciones de mano derecha i, m con Ensamble: Ejercicios de Canon. Montaje incluyendo técnicas

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

extendidas y tradicionales. Para ejemplos [ver anexo 10](#), en el caso de este anexo si es necesario, se sugiere adaptar la propuesta o producir un nuevo repertorio para socialización del trabajo según la situación de cada proceso.

Conclusiones

Esta propuesta busca aprovechar recursos culturales logísticos y humanos frecuentemente presentes en instituciones educativas, para ser utilizados en la iniciación musical y el aprendizaje de fundamentos básicos de la ejecución de la guitarra.

Las técnicas extendidas en la enseñanza de la guitarra son una herramienta efectiva para el proceso de sensibilización musical y el aprendizaje de conceptos musicales básicos.

Es importante ilustrar los procesos de aprendizaje del mecanismo detalladamente y acudiendo a imágenes cotidianas familiares para los estudiantes.

Iniciar un proceso enseñanza musical a través de ensambles es efectivo en mantener la motivación de estudiantes y docentes ya que los estudiantes participan en montajes musicales desde el comienzo de su aprendizaje y esto les permite expresarse artísticamente.

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Referencias bibliográficas

Fisher, C. (1962) *Classical guitar method*. Boston-Chicago-Los Ángeles. Carl Fisher, Inc.

Kanengiser, W *Effortless Guitar*. Hal Leonard Corporation.

Web Hosting Geeks. *La música y el niño-Métodos de enseñanza musical*. http://julay42.blogspot.com/p/metodos-de-ensenanza-musical_26.html

Nicola, I. (2000) *Método complete de guitarra*. Ciudad de La Habana. Atril ediciones musicales.

Shearer, A. Kikta, T. Hirsh, *Alan The Shearer Method, Book 1: Classic Guitar Foundations*. Alfred Music.

Anexos

Anexo 1
Ejercicio partes de la guitarra Luis Salcedo

The image shows a musical score for an exercise titled 'Anexo 1' by Luis Salcedo. It consists of two systems of four guitar staves each. The first system includes specific performance instructions: 'Golpe en arco' (bow strike) for Guitar 2 and 'Golpe en tapa' (body tap) for Guitars 3 and 4. The second system is a continuation of the exercise. The score is written in a standard musical notation for guitar, with various fret numbers and rhythmic values indicated.

© Luis Salcedo 2017

[Texto](#)

Anexo 1

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Anexo 2
Ejercicio de pulso Luis Salcedo

The musical score is arranged for four guitars. It is in 3/4 time. The first measure has a tempo marking of $\text{♩} = 120$. The notation for Guitars 1, 2, and 3 shows rhythmic patterns with stems and flags, indicating eighth notes. Guitar 4 has a single note in the first measure. The score is divided into four measures by vertical bar lines.

[Texto](#)

Anexo 2

Anexos

Anexo 3
Ejercicio de pulso y tímbrica Lolo Salento

e

[Texto](#)

Anexo 3

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Anexo 4

León Sánchez

The musical score for 'Anexo 4' is presented in two systems. The first system consists of five staves: four for individual guitars (Guitar 1, 2, 3, and 4) and one for a bass line (labeled 'Gtr. 1'). The second system consists of four staves: three for individual guitars (Guitar 2, 3, and 4) and one for a bass line. The score is written in 3/4 time and includes various musical notations such as notes, rests, and chord symbols.

[Texto](#)

Anexo 4

Anexos

Anexo 5
Ejercicio con contratiempos León Salcedo

Batuk picicato

The musical score is divided into two systems. The first system contains four staves labeled 'Guitar 1' through 'Guitar 4'. The second system contains four staves labeled 'Gtr. 1' through 'Gtr. 4'. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings.

Ver anexo 6a página 1225

Anexo 5

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Anexo 6

León Sakudo

The image displays a musical score for a guitar ensemble. The top section is titled "Anexo 6" and is attributed to "León Sakudo". It features four staves labeled "Guitar 1", "Guitar 2", "Guitar 3", and "Guitar 4". The first two staves have a treble clef and a 3/4 time signature. The bottom section of the score consists of four staves labeled "Gtr. 1", "Gtr. 2", "Gtr. 3", and "Gtr. 4", with a different clef and time signature. The notation includes various rhythmic patterns, rests, and melodic lines. A small copyright symbol is visible at the bottom center of the page.

Ver anexo 6b página 1226

Anexo 6A

Anexos

2
Anexo 6

Gr. 1
Gr. 2
Gr. 3
Gr. 4

#

Gr. 1
Gr. 2
Gr. 3
Gr. 4

Detailed description: The image shows a musical score for a guitar quartet, labeled 'Anexo 6'. It consists of two systems of four staves each, labeled 'Gr. 1' through 'Gr. 4'. The first system is marked with a '2' and a sharp sign, and the second system is marked with a sharp sign. The score is written in a 2/4 time signature. The first system shows a complex rhythmic pattern in the first guitar part, while the other parts have simpler accompaniment. The second system continues the piece with similar patterns.

Ver anexo 7a página 1227

Anexo 6B

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Anexo 7

León Sakudo

The image displays a musical score for a guitar ensemble. It is titled "Anexo 7" and is by León Sakudo. The score is arranged in two systems. The first system contains four staves labeled "Guitar 1", "Guitar 2", "Guitar 3", and "Guitar 4". The second system contains four staves labeled "Gtr. 1", "Gtr. 2", "Gtr. 3", and "Gtr. 4". The music is written in a 3/4 time signature. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and fingerings. The background of the page is a faded image of a cityscape.

Ver anexo 7b página 1228

Anexo 7A

Anexos

2 Anexo 7

The image shows a musical score for four guitar parts, labeled Gtr. 1, Gtr. 2, Gtr. 3, and Gtr. 4. The score is in 2/4 time and is titled 'Anexo 7'. Gtr. 1 consists of a series of rhythmic patterns represented by vertical lines and parentheses. Gtr. 2, Gtr. 3, and Gtr. 4 contain melodic and harmonic lines with various notes, rests, and accidentals. The score is divided into two measures by a vertical bar line.

Anexo 7B

[Texto](#)

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Anexo 8
Ensamble con cuerdas al aire Luis Salcedo

Guitar 1
Guitar 2
Guitar 3
Guitar 4

[Texto](#)

Anexo 8

Anexos

Anexo 9
Cuerdas al aire y sonidos en primera posición León Salcedo

The musical score is presented in two systems. The first system contains four staves, each labeled 'Guitar 1' through 'Guitar 4'. The notation includes treble clefs, a 3/4 time signature, and a key signature of one flat. It features a variety of notes, including natural harmonics (marked with 'n') and fretted notes (marked with 'i', 'm', 'p'). The second system, starting at measure 7, continues the notation for the four guitars. The background of the page is a faded, artistic illustration of a cityscape with buildings and trees.

[Texto](#)

Anexo 9

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Fantasia sobre Amanecé de Herencia de Timbiquí

León Salcedo

The image shows a musical score for four guitars and a bass line. The title is 'Fantasia sobre Amanecé de Herencia de Timbiquí' by León Salcedo. The score is in 9/8 time. It includes staves for Guitar 1, Guitar 2, Guitar 3, Guitar 4, and a Bass line. The notation includes chords, melodic lines, and a section marked 'Guitar sobre el Amanecé con piano'. The score is presented on a white background with black text and musical symbols.

Ver anexo 10b página 1232

Anexo 10A

Anexos

2
II

Fantasia sobre Atonozotl de Herencia de Timbiquí

Gu. 1

Gu. 2

Gu. 3

Gu. 4

Gu. 1

Gu. 2

Gu. 3

Gu. 4

Ver anexo 10c página 1233

Anexo 10B

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Fantasia sobre Azañón de Herrera de Tordesillas 3

Gu. 1
Gu. 2
Gu. 3
Gu. 4
Gu. 1
Gu. 2
Gu. 3
Gu. 4

Ver anexo 10d página 1234

Anexo 10C

Anexos

4
40
Fantasia sobre Azañón de Hierro de Tinbiquí

The image displays a musical score for a guitar quartet. It is titled "Fantasia sobre Azañón de Hierro de Tinbiquí" and is numbered "4" and "40". The score is organized into two systems, each containing four staves labeled "Gtr. 1" through "Gtr. 4". The first system features rhythmic patterns and melodic lines for each guitar. The second system continues the piece with more complex rhythmic and melodic structures.

Ver anexo 10e página 1035

Anexo 10D

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Fantasia sobre Anacoel de Herrera de Tordesillas 5

The image shows a musical score for a guitar ensemble, consisting of two systems of four staves each, labeled Gtr. 1 through Gtr. 4. The score is written in 3/8 time and features various musical notations including notes, rests, and dynamic markings. The first system includes a treble clef and a key signature of one flat. The second system includes a bass clef and a key signature of one flat. The score is presented on a white background with black musical notation.

Ver anexo 10f página 1036

Anexo 10E

Anexos



Ver anexo 10g página 1037
Anexo 10F

Propuesta para la Implementación de un Programa de Iniciación Musical y Enseñanza de Guitarra (Nivel I) a través de Ensamblés.

Anexos

Fantasia sobre Amanecer de Botocada de Timbiquí 7

Gu. 1


Gu. 2

Gu. 3

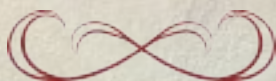

Gu. 4

[Texto](#)

Anexo 10G



**La Interdisciplinariedad
como Forma de Trabajo para la
Sensibilización hacia las Artes.**



Adriana Janneth
Córdoba Triana
Colombia

Biografía

Adriana Janneth Córdoba Triana. Maestra en Desarrollo Educativo, línea de educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional en México en convenio con el Centro Nacional de las Artes. Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ha sido ponente en encuentros y coloquios relacionados con la investigación educativa en Universidades de Colombia, México y Francia. Es autora de una serie de textos de educación artística para los niveles de básica primaria y secundaria. Publicados en 2011 por la Editorial Aula Creativa Ltda. en Bogotá, Colombia.

Ha tenido experiencia docente en una telesecundaria mexicana, colegios bogotanos dentro de la educación pública y privada trabajando la interdisciplinariedad artística entre la literatura y las artes visuales, en varios niveles de primaria y secundaria.

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la
Sensibilización hacia las Artes

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes.

Adriana Janneth Córdoba Triana
adrianacordoba633@gmail.com
Docente artes plásticas SED Bogotá.
Colombia

Resumen

En el ámbito de la escuela secundaria la educación artística le provee al estudiante elementos que lo invitan a desarrollar procesos imaginativos, reflexivos y expresivos mediante la configuración de imágenes en diferentes soportes, además le permite resignificar y reconocer el contexto que lo rodea.

En esta ponencia se pretende evidenciar la experiencia del trabajo colaborativo entre docentes de los diversos lenguajes artísticos, quienes por medio del trabajo por proyectos, las duplas docentes y las secuencias de actividades lograron establecer vínculos interdisciplinarios entre las artes visuales, la música, la literatura, la danza y el teatro.

El trabajo a socializar se realizó en una escuela Telesecundaria del Estado de México como parte de una investigación que permitió llevar a cabo un proceso de acompañamiento a docentes no especialistas en artes y que se documentó en tres tesis de maestría.

Para la comprensión de la experiencia se retoman postulados de Ander-Egg E, Bustamante M, Martinello, M.L & Cook. G.E y Torres S, J, éstos permitirán establecer una red conceptual e interpretativa que dilucidará las acciones de los docentes y se visualizará cómo se consolidó el trabajo interdisciplinario.

Introducción

Esta ponencia presenta el hallazgo del trabajo interdisciplinario realizado entre docentes de danza, teatro, música, literatura y artes visuales en el ámbito escolar cómo parte de un proyecto de acompañamiento docente que se realizó durante un ciclo escolar.

A partir de la pregunta ¿Cómo el trabajo interdisciplinario permitió a los estudiantes experimentar las artes en el aula de la telesecundaria?, se organizó éste texto. En la parte inicial se contextualiza el proyecto, prosigue la descripción de las bases metodológicas y temáticas del trabajo de campo, se enuncian también algunas características de la educación en artes que guiaron la experiencia, y finalmente se relatan las actividades realizadas en dos sesiones con el fin de identificar la forma en que se vincularon las diferentes artes durante el trabajo exploratorio de los estudiantes.

Desarrollo

Después del ingreso a la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de especialización en educación artística, fui convocada al proyecto *Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria*¹, el cual coordinó la Doctora Alejandra Ferreiro con apoyo del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y la beca de educación artística 2011. La metodología de intervención fue el acompañamiento docente,² éste permitió compartir conocimientos entre especialistas-acompañantes³ y los profesores de la telesecundaria que no poseen formación artística.

Para las actividades con los estudiantes, se implementó el trabajo por proyectos propuesto por Hernández (2011), en dónde se realizó una identificación de las particularidades del contexto, permitió que los docentes y estudiantes a partir de sus necesidades e intereses propusieran una temática que facilitó la realización de procesos de indagación, experimentación y configuración de objetos, que dieron cuenta en éste caso de procesos de experimentación

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes

en las diferentes manifestaciones artísticas y del desarrollo de aprendizajes significativos, así mismo se desarrolló la evaluación cómo forma de retroalimentación y reestructuración permanente del proyecto. La estrategia para la planeación de las actividades con los estudiantes fue la secuencia didáctica o de actividades,⁴ ésta se construyó semanalmente de forma colaborativa entre los especialistas- acompañantes.

El proyecto se llevó a cabo una vez cada semana en la Telesecundaria Diego Rivera ubicada en la población de Tequexquinahuac, Texcoco, al este del Estado de México, desde agosto de 2012 hasta julio de 2013. Desde el inicio del ciclo escolar ésta Telesecundaria se integró al programa Escuelas de tiempo completo en las líneas de aprendizaje de inglés, fortalecimiento de los aprendizajes, recreación y desarrollo físico, y arte y cultura⁵, ésta última fue la línea en la que tuvo incidencia el proyecto de intervención.

Desde la teoría la educación artística en la escuela mexicana considera para el trabajo en el aula a Eisner ubicándolo dentro de la tendencia cognoscitiva de las artes⁶, el autor incluye procesos intelectuales en la apreciación y realización de alguna manifestación artística y no únicamente la intuición, el talento innato y la sensibilidad. Adicionalmente, Eisner manifestó que el pensamiento artístico es dinámico, relacional, constructivo y poético, capaz de superar los significados unívocos de los aspectos simbólicos. SEP (2006).

Asimismo destacaba las formas de pensamiento que puede originar el arte como la imaginación, el desarrollo de la atención a relaciones perceptuales entre contenido y forma, el fortalecimiento de la capacidad de ver el mundo de una manera estética y la opción de la traducción de una experiencia estética al lenguaje oral o escrito. Eisner en su pensamiento tuvo influencia de las teorías de Dewey, la diferencia radica en la “defensa del arte como espacio curricular propio.” (SEP, 2006a, p. 14)

Con base en ésta caracterización de la educación artística, se estableció la siguiente pregunta para dar inicio a la planeación de las actividades con los docentes y estudiantes de la telesecundaria para el proyecto *Basura-Reciclaje*⁷:

¿Cómo a partir de proyectos de desarrollo sustentable, derivados del Programa de Tiempo Completo en la Telesecundaria 111, se puede concientizar a los alumnos y a la comunidad sobre las prácticas, comportamientos y hábitos nocivos para el medio ambiente y promover prácticas sustentables con las cuales modificar comportamientos y hábitos comunitarios y escolares no-nocivos para el medio ambiente?, entonces los especialistas-acompañantes de música, danza, teatro, artes visuales y literatura nos reunimos⁸ para construir la primera secuencia didáctica, en ésta se plantearon actividades que permitieron reconocer las particularidades del contexto medioambiental, lo que brindó una información que a manera de materia prima se usó en la configuración de los trabajos en las diferentes disciplinas artísticas y se logró la construcción de una instalación y un performance.

El inicio de las actividades a partir de aquella pregunta, fue el primer paso para constituir lo que Torres (2000) describe como una práctica en donde se establecen interconexiones, interacciones y relaciones entre las partes que conforman un sistema para abordar un problema. Entonces la interdisciplinariedad como “un proceso y filosofía de trabajo” (p. 67), requiere entre otros pasos, construir y mantener la comunicación mediante técnicas integradoras. En este caso entre la música, el teatro, la danza, las artes visuales y la literatura, el vínculo integrador fue la construcción y el uso de la secuencia de actividades como estrategia para la planeación de las sesiones, esto permitió que los especialistas-acompañantes tuvieran una estructura similar para el desarrollo del taller y guiar al estudiante durante los procesos de exploración.

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes

A sí mismo García (2006) afirma que el trabajo interdisciplinario se origina a partir de un marco conceptual común y una práctica convergente, que se caracteriza por la continua experimentación en donde el investigador debe estar abierto al reconocimiento de métodos y conceptos de otras áreas. Para desarrollar un proceso interdisciplinario no es suficiente que especialistas de varias disciplinas trabajen juntos, pues éste comienza desde la formulación de los objetivos, la identificación de la problemática y el establecimiento de los límites del estudio.

En relación al conocimiento que se construye con este tipo de trabajo, Zemelman (1998) expresa que con la interdisciplinariedad es posible acercar y construir objetos vinculados con la realidad, permite que la disciplina se expanda y se visualicen nuevas realidades, situación contraria al trabajo disciplinar.

En el ámbito escolar la indagación interdisciplinaria pretende fomentar aprendizajes autónomos que surjan a partir de elementos detonadores del propio contexto de los estudiantes, lo que facilita la realización de actividades de exploración sin limitarse a lo establecido por cada materia, con esto es posible experimentar ideas y modos de pensamiento diversos, finalmente permite al docente potenciar las posibilidades de descubrimiento en sus estudiantes e impulsarlos a percibir características más allá de las que se abordan en el aula, entonces, el “mundo real” es un estímulo para construir aprendizajes significativos. (Martinello & Cook, 2000)

Respecto al trabajo interdisciplinario Torres (2000) expone algunos elementos que facilitan que el trabajo investigativo se desarrolle con creatividad: la flexibilidad, la confianza, la paciencia, la intuición, el pensamiento divergente y la aceptación de nuevos roles. A su vez, Ander-Egg (1999) subraya que el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, el diálogo y la necesidad de poseer interés por el trabajo del otro, reafirman las relaciones interdisciplinarias.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Estos aspectos experimentados durante el desarrollo del proyecto son eje de la comunicación asertiva establecida entre los integrantes del equipo de trabajo. En el [Anexo 2](#) se identifican las relaciones que se establecieron entre los elementos metodológicos y temáticos que favorecieron la organización de los talleres y la actividad pedagógica de los especialistas-acompañantes.

Para visualizar estas interrelaciones, utilicé el concepto de nodo, que favorece las interconexiones de ida y regreso entre las partes de una disciplina (Bustamante, 2004, p. 180). El concepto de *nodo* permitió identificar los elementos o condiciones que favorecieron el establecimiento de los vínculos entre las disciplinas artísticas: el cruce temático y metodológico. Cabe señalar que si bien esta autora utiliza el concepto nodo como detonador de la transdisciplina, he adoptado dicho concepto para comprender lo sucedido durante el desarrollo del proyecto porque encuentro una similitud con la idea del punto de cruce, a pesar de que las relaciones aquí referidas son interdisciplinarias y no transdisciplinarias.

En la reflexión realizada se evidencian dos formas de interdisciplina: la metodológica y la temática. La metodológica se configura a partir de la organización de las acciones de los especialistas-acompañantes con los estudiantes: metodología del trabajo por proyectos, la dupla docente⁹ y la secuencia de actividades, ésta fue organizada conjuntamente por los especialistas-acompañantes a partir de los tres ejes de aprendizaje¹⁰, la pedagogía de la pregunta y la temática medioambiental.

La interdisciplina temática está relacionada con el problema medioambiental del contexto de la telesecundaria: animales en vía de extinción. Durante el primer taller en artes visuales y literatura los estudiantes a partir de la apreciación de algunas coplas dónde los animales eran protagonistas, realizaron la observación de su paisaje, enunciaron animales que ya no existen en su contexto, escribieron coplas sobre ellos y las ilustraron. En

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes

el taller de música los estudiantes experimentaron con la actividad perceptiva del “paisaje sonoro” el reconocimiento del lugar donde se encuentra la Telesecundaria, fueron motivados a producir sonidos con instrumentos elaborados con material de reciclaje e iniciaron la creación de los suyos. En teatro se llevó a cabo un sensorama, que incluyó actividades individuales y grupales para lograr reconocer los estímulos que producen los diversos elementos que se encuentran en su contexto. En el taller de danza se exploraron diversas posibilidades de movimiento a partir de la observación de los animales del lugar y el trabajo con materiales de reciclaje.

Durante la segunda sesión, los estudiantes en el taller de música realizaron un ejercicio de percepción dirigido para notar los sonidos que hay en su entorno, cada uno conformó una lista con estos y los clasificó a partir de su origen: si provenía de la naturaleza, producido por los humanos o algún medio tecnológico.

Reconocieron también la intensidad del sonido respecto a la distancia de donde se encontraron cuando lo percibieron. Con esta información de manera grupal construyeron un mapa sonoro del entorno de su escuela. Finalmente se presentaron varios momentos de socialización para conformar colectivamente un banco de información sonora. En el taller de artes visuales y literatura, los estudiantes dialogaron sobre el concepto de entorno y contorno, realizaron una apreciación estética de un fragmento de “El jardín muerto” del escritor Federico García Lorca en el que se realiza una descripción detallada de un entorno abandonado.

En el taller de danza y teatro que inició con un momento de reflexión sobre lo experimentado en la sesión de la semana anterior, se indagó sobre los recuerdos relacionados con las sensaciones producidas por el entorno. Durante el trabajo individual se planteó el ejercicio de resignificar objetos con el fin de relacionarlos con los animales trabajados en las coplas la semana anterior. Mientras que en el trabajo grupal se realizaron representaciones sobre procesos

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

de crecimiento de las plantas del lugar, el trabajo corporal incluyó sonidos, movimientos y desplazamientos.

Estas dos descripciones de la actividad realizada en los talleres presenta la forma de vinculación a partir de una temática que fue experimentada por los estudiantes en los diferentes talleres, en el primero y segundo se realiza un reconocimiento del contexto percibiendo la misma información desde diferentes fuentes y experimentándola corporalmente y con material plástico. Los siguientes cinco talleres presentan un mismo eje relacionado con las formas de animales y plantas, se logra la experimentación de movimientos y representaciones gráficas de lo percibido, lo que conlleva al ejercicio de geometrización y abstracción, lo que a su vez deviene en la construcción de imágenes para la instalación, para la escenografía y el vestuario, la construcción de frases de movimiento, textos narrativos, guiones para la escena y textos descriptivos que fueron musicalizados.

Conclusiones

La planeación del trabajo realizada por los docentes de manera colectiva a partir de una pregunta de exploración, permitió a los estudiantes por medio de la percepción de su contexto, reconocer las particularidades de éste y fue posible mediante el proyecto *Basura-reciclaje* inicialmente reflexionar sobre la problemática medioambiental, y posteriormente con el proyecto Reforestación,¹¹ se logró establecer una propuesta que implicó una acción directa de los estudiantes para favorecer su entorno con la creación de un jardín botánico en la zona verde de su escuela.

Por lo tanto considero que el proceso de exploración en las diferentes artes provocó en los estudiantes una percepción estética relacionada con la vivencia de sentimientos y pensamientos, que motivó el reconocimiento, la apropiación de su entorno y en consecuencia el cuidado de éste.

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes

El proceso de experimentación interdisciplinaria, propició en los estudiantes la vivencia estética de su mundo cotidiano, y verlo como materia en movimiento. Vale la pena aclarar que esto no hubiera sido posible si no se identifican las particularidades del contexto de los estudiantes, sus intereses y problemáticas, antes de la implementación del proyecto. Ese *reconocimiento de los saberes de los estudiantes y el reconocimiento del contexto* que se logró mediante el trabajo por proyectos, permitió otorgarle al estudiante la responsabilidad de asumir y direccionar sus propios procesos de aprendizaje, con lo cual se fortalecieron en ellos actitudes propositivas, reflexivas y de disposición para el trabajo.

Mediante la actividad artística desarrollada a partir de la vivencia de la sensibilización por medio de las artes el estudiante pudo reconocer sus cualidades únicas como sujeto en un mundo plural, y por lo tanto esa unicidad se representó en sus producciones ya que se resaltó la diversidad que se halla en los detalles sutiles, y donde el ejercicio de la observación cumple la función de develar.

En ocasiones los estudiantes expresaron “sorpresa” y “miedo”¹² por los descubrimientos que se generaban en la medida en que se fue desarrollando el proyecto, afirmaron ver formas y colores de los elementos que su mirada había descubierto, por ejemplo, la diversidad de tonos verdes y formas que tenían los árboles y la variedad gráfica en la representación de los animales de su entorno, características que no veían antes.

El trabajo colectivo, las interacciones entre los estudiantes, la sensibilidad ante los fenómenos de su entorno, la apreciación estética de los textos literarios, la creatividad en el manejo de diversos materiales, el reconocimiento de sus posibilidades corporales, la sensibilidad ante las formas y significados de objetos artísticos, la identidad plural junto al reconocimiento de diferencias y similitudes con sus pares son apenas los aspectos visibles de la transformación en la mirada de los estudiantes a partir del trabajo en los talleres de artes.

Notas

¹ La telesecundaria surgió como una modalidad académica alternativa en el nivel de secundaria en 1968, con antecedentes de la educación rural impulsada por José Vasconcelos durante su periodo a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre 1921 y 1923. También por el precedente de las escuelas rurales campesinas promovidas por el presidente Lázaro Cárdenas que fueron exitosas durante la década de 1930. La educación rural tenía un carácter socialista y fue instituida por la Constitución de 1934. Tuvo como misión preparar a los campesinos en el ámbito técnico, social e intelectual para que fueran actores del progreso social.

Las escuelas telesecundaria fueron ubicadas en el contexto rural donde había gran dispersión de la población por las condiciones geográficas, sociales y económicas que caracterizan los territorios. El modelo educativo de éstas enfatiza en: Ser integral al considerar los aspectos curriculares y extracurriculares como factores que afectan el desempeño del estudiante de tal manera, debe existir correlación entre esto y las necesidades del estudiante; ser flexible pues el maestro junto con sus estudiantes escogen la propuesta pedagógica de manera que se relacione con el contexto en que viven; ser incluyente porque promueve la participación de todos, sin ningún tipo de desigualdad mediante la participación en actividades curriculares y extracurriculares; y ser participativo al propiciar el trabajo en equipo por considerarlo fundamental para emprender cualquier actividad en donde la comunidad se integra para cumplir con los propósitos educativos. (SEP, 2010) ([texto](#))

² Proceso de formación docente que busca atender los requerimientos del profesor que está siendo acompañado para construir a partir de sus necesidades, acciones formativas en donde él sea el protagonista, por lo tanto se tienen en cuenta las características del contexto de sus estudiantes e institución

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes

educativa. Un aspecto importante es que el profesor observe y permita que observen sus clases, con el fin de intercambiar comentarios con los docentes acompañantes respecto a la práctica al interior del aula, éste proceso de formación también busca fortalecer el trabajo de manera colaborativa. ([texto](#))

³ Se designa así en esta investigación, a los maestros que realizaron el acompañamiento docente, y que brindaron herramientas teóricas y metodológicas según solicitaran los profesores de la telesecundaria, con el fin de propiciar que ellos planearan y pusieran en marcha las sesiones de trabajo para desarrollar un proyecto artístico. ([texto](#))

⁴ Organización de actividades que contiene una temática específica, una situación problematizadora que contiene unas fases de inicio, desarrollo y cierre con un nivel de complejidad que incrementa en la medida que el estudiante va fortaleciendo sus habilidades. ([Texto](#))

⁵ Las escuelas de tiempo completo amplían la jornada a 6 y 8 horas para fortalecer aprendizajes. ([Texto](#))

⁶ La SEP (2006) presenta cuatro tendencias del ámbito de la educación artística mencionando a los teóricos cuyo trabajo es representativo en cada una de ellas: La cognitiva donde figura Elliot Eisner, Howard Gardner y Rudolf Arnheim; en la expresiva hace alusión a Viktor Lowenfeld y Herbert Read y en la tendencia posmoderna a Arthur D. Efland, Greame Chalmers, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. ([Texto](#))

⁷ El proyecto Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria en dónde se incluye Basura-reciclaje tuvo cuatro fases, ver tabla en [Anexo 1](#). ([Texto](#))

⁸ Mi participación en la puesta en marcha del proyecto fue cómo especialista-acompañante de literatura, dicho lenguaje artístico se vinculó en un mismo tiempo y espacio con las actividades de artes visuales conformando una dupla docente. ([Texto](#))

⁹ Se establece a partir del interés común de dos educadores, se reúnen para planear y sacar conclusiones de lo visto en el trabajo de los estudiantes dentro del aula, la dupla promueve

maneras diferentes de abordar un tema. Finkel (2008) se refiere a la dupla como enseñanza colegiada donde ambos maestros deben ser iguales en posición y rango, respetarse, visualizarse como diferentes el uno del otro frente a los estudiantes, establecer una relación de colegas, con la dupla se elimina la imagen del poder y autoridad en la enseñanza que tradicionalmente refleja un solo maestro. ([Texto](#))

10 Ejes propuestos por Eisner (1995) para el trabajo en artes: Productivo: relacionado con la experimentación de materiales para la configuración de imágenes, crítico: en dónde la apreciación estética permite construir significados e interpretar una obra artística y el eje cultural, encamina la apreciación hacia la comprensión del contexto en que se realizó ésta. ([Texto](#))

11 Se visualizan las características de éste proyecto en la tabla del [Anexo 1](#). ([Texto](#))

12 Categorización que realizaron los estudiantes de los sentimientos experimentados durante el proyecto. Expusieron esto en una entrevista grupal realizada después de la socialización del performance al finalizar el proyecto Basura-reciclaje. ([Texto](#))

13 Las dos primeras sesiones los estudiantes experimentaron los talleres de visuales e independientemente se trabajaba en música, teatro y danza, pero al analizar el tiempo disponible para trabajar con los estudiantes, se unificaron en la tercera sesión esto tres últimos. En esta etapa del proyecto se realizaron diez sesiones de las cuales ocho se llevaron a cabo a partir de la secuencia didáctica, de las dos restantes una fue dedicada a organizar algunos aspectos logísticos de los productos artísticos previo a la socialización y en la última sesión se realizó la muestra de la instalación y del performance frente a padres de familia y el director de la Telesecundaria. ([Texto](#))

14 El calendario escolar mexicano inicia actividades en agosto y finaliza en mayo, corresponde al calendario B según el calendario escolar colombiano. ([Texto](#))

15 Luego de otra socialización del trabajo realizado con el proyecto Basura-reciclaje frente a la comunidad educativa, en el Centro

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes

Cultural Mexiquense, continuó sólo uno de los tres docentes que participaron en esa experiencia, el docente de primer año. Por diferentes motivos permanecieron de forma discontinua los docentes de segundo y tercer grado, uno de ellos directamente comunicó el abandono de su participación en el proyecto por motivos de un próximo trasladado a otra escuela. [\(Texto\)](#)

16 Una brinda un servicio de almacenamiento de archivos y la otra es una red social. [\(Texto\)](#)

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1991) *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Bustamante, M. (2004) *La transdisciplina como indisciplina*. En: Interdisciplina. Escuela y arte. Antología. Tomo I. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes. Conaculta / Cenart.
- Eisner, E. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Educador.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, J. L. (2011). *Propuesta para el diseño de un proyecto de educación artística para el desarrollo de la competencia artística y cultura*. En: Hernández, J. L. et al. Curso Introducción a la educación artística en el contexto escolar III. Guía del coordinador. (pp. 147-151). México: SEP. Recuperado de: <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/educacic3b3n-artc3adstica-iii-guc3ada-coordinador.pdf>
- Martinello, M.L & Cook. G.E. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- SEP. (2006) *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular*. Artes. México: SEP

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la
Sensibilización hacia las Artes

SEP. (2010) *La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP

Torres, S.J. (2000) *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Zemelman, H. (1998). *Acerca del problema de los límites disciplinarios*. En: Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales. México: UAM-Xochimilco.

Etapas del proyecto	Características
<ul style="list-style-type: none"> Primera etapa: Acercamiento a la Telesecundaria y planeación del proyecto. Desarrollada durante Junio de 2012. 	<p>Se construyó conjuntamente junto a los docentes y algunos especialistas-acompañantes del proyecto que dio inicio al acompañamiento se socializaron las características de la metodología del acompañamiento y los objetivos del proyecto, se exhortó a los docentes para que en algún momento las actividades fueran planeadas y realizadas por ellos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Segunda etapa: Proyecto Basura-reciclaje: Agosto a Noviembre de 2012. 	<p>Se expuso a los docentes cómo el uso de la pregunta puede detonar el trabajo exploratorio en danza, música, teatro y artes visuales, ésta última disciplina vinculada con la literatura. Ellos observaron el desarrollo de las actividades en las sesiones, para facilitar la apropiación de ésta e integrarla a sus prácticas.</p> <p>Esta segunda etapa se caracterizó por la exploración a través de las diferentes artes, a partir de la problematización de los aspectos medioambientales que caracterizan su contexto para la configuración de una instalación y un performance. Para emprender la configuración de estas expresiones artísticas los estudiantes fueron organizados en dos grupos, así que la mitad de los de segundo grado trabajaron con los de primero y los restantes con los de tercero. Cada grupo trabajó dos horas en dos talleres alternativos cada hora</p>

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes

	en el de artes visuales y literatura, y en el de danza, música y teatro. ¹³
<ul style="list-style-type: none">• Tercera etapa: Diciembre de 2012: Talleres a docentes.	Fue necesario desarrollar esta etapa para permitir la vivencia del maestro a partir del reconocimiento de las metodologías de trabajo llevadas a cabo por los especialistas-acompañantes de danza, artes visuales, literatura, teatro y música, durante éstos se resolvieron las inquietudes de los docentes respecto al desarrollo de secuencias didácticas en educación artística y nuevamente se les exhortó a la construcción de otros proyectos similares al anterior pero que fueran dirigidos por ellos y donde contarían aún con el acompañamiento del equipo de especialistas.
<ul style="list-style-type: none">• Cuarta etapa: Reforestación. De febrero a junio de 2013	Al inicio del ciclo escolar ¹⁴ los docentes presentaron el segundo proyecto, la temática que surgió por su propio interés fue la Reforestación, como mecanismo para contrarrestar el problema ambiental a causa de la explotación de recursos minerales en la zona y que afecta la población donde está ubicada la Telesecundaria. Con esta propuesta temática se buscó involucrar a los estudiantes en el cuidado de su entorno y construir un jardín botánico dentro de la institución. Para el proyecto de Reforestación se continuó con el acompañamiento al docente que mostró interés en el proyecto ¹⁵

Durante esta etapa se realizaron visitas alternadas de los especialistas-acompañantes según la necesidad del docente, quien realizaba el trabajo relacionado con el proyecto dos veces a la semana, de las cuales una de ellas los especialistas-acompañantes presenciamos su sesión y resolvimos sus dudas con el fin de que continuara el desarrollo el próximo día en esa semana él solo, y luego nos relataba su experiencia.

Se usaron dos aplicaciones web¹⁶ para conocer la propuesta que llevaría a cabo el maestro con sus estudiantes semanalmente, los especialistas-acompañantes sugerimos algunos aspectos de orden logístico y brindamos información teórica específica de alguna disciplina artística, según lo requerido por el docente, ya que él planteaba toda la organización de la secuencia.

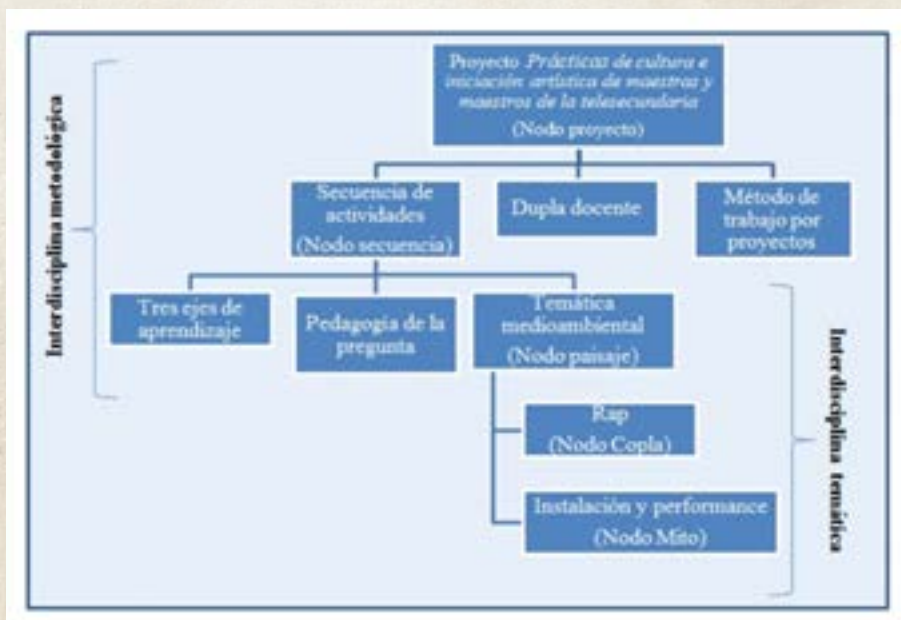
[Texto](#)
[Texto 2](#)

Anexo 1

Etapas del proyecto Prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de la telesecundaria.

La Interdisciplinariedad como Forma de Trabajo para la Sensibilización hacia las Artes


Anexos



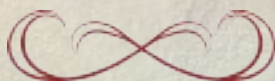

[Texto](#)

Anexo 2 Modalidades de interdisciplina

[Contenido](#)



**La Evaluación de lo Visual
como Propuesta Pertinente
para la Educación, en Tránsito hacia el
Nuevo Milenio**



Daría Roque
Rocha Jiménez
Colombia

Biografía

Darío Rocha Jiménez actualmente termina una serie completa de básica primaria a básica secundaria en Educación Artística, gracias a su labor profesional prácticamente en todos los niveles educativos y su experiencia en administración. Actualmente se dedica a la docencia en la Universidad del Atlántico donde como administrativo-docente, se ha ocupado de los grupos en seminario de grado y la interacción entre la evaluación y las Artes Visuales; temática central de su tesis ante el doctorado en Ciencias de la Educación RUDE Colombia CADE Atlántico, con el cual ha sido ponente nacional e internacional.

Transita desde la plástica los terrenos de la gráfica y la pintura digital, es miembro fundador del grupo Videns (investigaciones visuales del Caribe) en el cual ha colaborado en proyectos como Anilla cultural Colombia, Arcured y Vivelab Atlántico, mientras al tiempo ofrece orientación a escuelas y entes territoriales sobre la interacción Arte y educación.

La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio.
La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio.

Darío Roque Rocha Jiménez
dario-rocha@mail.uniatlantico.edu.co
Barranquilla (Universidad del Atlántico, docente)
Colombia

Resumen

El presente escrito, pretende presentar los contextos donde se apoya la indagación central de un trabajo doctoral en curso¹. Para ello, expone en el título cómo centrado en la evaluación de las artes visuales se adelanta una investigación científica que responda a esta práctica como una propuesta asertiva y pertinente, para una educación en tránsito hacia el nuevo milenio.

Dicho tránsito implica situaciones en donde conciliamos contextos formativos y ambientes de aprendizaje, permeados por nuevas realidades de carácter tecnológico, social y actitudinal bajo las claves de la globalización, en las cuales se concreta con mayor fuerza, más que en ninguna otra época, la condición audiovisual de la enseñanza-evaluación-aprendizaje.

Estos contextos son precisamente, en clave de globalización, los que serán entrecruzados en este escrito soportado por la rapidez y la fluidez de la información en las autopistas del conocimiento y el crecimiento exponencial del manejo de la información en interfaces visuales, como sustento a la exultante impronta en experiencias sensoriales y artísticas del tercer milenio.

Por tanto, al comprender estas interacciones, nos encontramos ante la oportunidad de resignificar la experiencia evaluativa de lo visual, tanto desde la Educación Artística como en la educación para el Arte por parte de docentes y artistas.

Introducción

En este aparte se expone brevemente el papel fundamental de la imagen y su impronta comunicativa a finales del siglo pasado y comienzos del tercer milenio, la inelegibilidad de la captación, análisis y evaluación de la imagen en el cotidiano vivir como argumento de la globalización y la presentación de lo visual como el contexto educativo más expedito de hoy.

Proponer la evaluación de lo visual, es acercar los procesos educativos a las necesidades trazadas por el nuevo siglo, las cuales giran en esta construcción teórica sobre tres ideas básicas:

- La asunción de propuestas educativas en diálogo con “los principios de un conocimiento pertinente” (Morín, 1999)².
- La vigilancia de las tensiones provocadas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los procesos humanos.
- Los retos de carácter sociales, económicos, políticos y planetarios, pero sobre todo educativos, presentes en el escenario de una sociedad globalizada, desplegados en el informe Delors (1997)³.

Estas tres ideas, el estudio permanente de la imagen y su emergencia en los procesos educativos de hoy (entendiendo y enmarcando ese hoy entorno a lo audiovisual y lo visual), favorecen posturas en las cuales los presupuestos básicos de la era pre internet, donde las letras y la memoria eran sinónimo de construcción del conocimiento entren a revisión.

Para conseguir caracterizar las buenas prácticas en lo visual como aportes significativos a los procesos educativos en tránsito hacia el nuevo milenio, es necesario abordar algunos escenarios humanos donde se conocen los profundos cambios de lo humano en su contacto con las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y como estas se relacionan con las prácticas evaluativas hoy⁴.

La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio.

Desde estos supuestos proponer una evaluación de lo visual significa analizar, caracterizar e interpretar estas prácticas desde el estudio científico, para capitalizarlas y entregarlas como recursos educativos. Sabiendo como los educadores se mueven en ambientes visuales de aprendizaje, con estudiantes cuya inteligencia visual ha sido ampliada por el uso del Internet y su condición de nativos digitales.

La evaluación de lo visual, se afronta entonces como un planteamiento integrador de las tensiones e interacciones entre múltiples formas de acceso a la comunicación y la aparente instantaneidad de lo visual; en otras palabras, se acepta la banalización de la creación de imágenes y la sobreexposición visual. Pero al tiempo se acepta una era en donde la producción visual y audiovisual han pasado de ser exclusiva del “artista profesional” para integrarse en la mayoría de los roles y experiencias de lo humano convirtiéndose en foco de lo educativo.

Desarrollo

Así pues, se declaran estos contextos como una época en constante revisión, con multitud de desafíos en donde la deshumanización y la minimización del conocimiento de lo humano son el denominador común a salvar: entre mediaciones educativas, procesos de inclusión e invisibilidad, retos sociales y estetización de la realidad⁵.

Luego de revisar los postulados sobre evaluación en arte presentada por Eisner (2002), las posturas de Arheim (1964) sobre el pensamiento visual y los aportes de Taba (1962) sobre currículos, se observa la correspondencia de sus estudios con los supuestos de nuestra época donde se enfatiza la necesidad de tomar a las artes como contexto evaluativo. Tal situación plantea un cambio o giro del acto educativo, pasando de informar contenidos escritos ordenados-cerrados e incluso inaccesibles a formar posturas críticas frente a la profusa información visual⁶ permanente y circundante.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Aunadas a las construcciones anteriores y el establecimiento de un escenario complejo y multi - pluridiverso en donde los pensamientos desde la cultura de masas y el advenimiento tecnológico, confluyen en un nuevo tipo de personas tal como lo propuso Giovanni Sartori en su tratado sobre el "homo videns". Es posible establecer un campo conceptual verificable por las circunstancias globales y envolventes en los ámbitos creativos, educativos y artísticos de la actualidad, articulado a la teorización y extensión de las "prácticas del ver"⁷ en el ámbito educativo.

Asumir la imagen, las prácticas del ver y su impronta como un extenso y profuso contexto donde han cambiado las nociones, las realidades y los conceptos tanto dentro como fuera del proceso de enseñanza evaluación aprendizaje, es distinguir una sociedad nueva, acelerada y signada fuertemente por lo visual. Esta tipo de sociedad se puede reconocer con cuatro elementos importantes que se entrecruzan y se convierten en elemento básico y determinante en la interacción de hoy.

Estos elementos (las interfaces de usuario, el alcance técnico de su manipulación, la facilidad de presentación de contenidos complejos y la similitud de algunos interfaces con la imaginación y los recuerdos), los podemos resumir exponiendo cómo obedecemos de forma tácita a un entendimiento tecnológico, "en donde se pasa de contenidos textuales de interpretación mayormente lingüística a contenidos hipertextuales y mediales de interpretación enteramente visual"⁸.

En esta rica y compleja realidad cruzada por el carácter visual ⁹ de los contenidos¹⁰ expresa los cambios en la cotidianidad como condicionadores de una nueva cultura de lo visual¹¹. De lo anterior, se infieren los actos formativos de la visualidad como procesos humanos portadores de actos comunicativos - expresivos, como procesos susceptibles de ser interpretados (Gadamer, 1996).

La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio.

Observamos en la historia de las artes visuales en su tránsito al nuevo milenio de la mano de lo tecnológico y lo social, como algunas de sus presupuestos como la imagen, fueron minimizadas en el pasado por los quehaceres y los ideales propios de la modernidad. Actualmente estos mismos presupuestos son re-significadas por la tecnología como contexto obligatorio y necesario para entender la cotidianidad del nuevo milenio.

Este concepto de minimización de categorías se asume como invisibilidad debido a “la presión de la cultura mayoritariamente política dominante” Habermas (1999, p. 123), de lo anterior podemos afirmar, como la educación mantuvo hasta inicios del Siglo XX un contexto donde las ideas lógico-matemáticas y la apropiación lingüística de la comprensión, mantuvieron la hegemonía de la construcción del conocimiento.

Esa hegemonía dirigió sus intenciones formativas desde el establecimiento mismo del concepto de escuela, como idea política dominante¹², Conformando una realidad ajena a todo aquello “no expresable en cantidades mensurables y/o describibles a través del lenguaje”, procesos fundamentados principalmente desde las obras donde se estableció la razón como centro (Descartes, 1637) y la lengua como vehículo (Wittgenstein, 1921).

Con el advenimiento de este tipo de visualidad, podemos atestiguar el fin de una época cartesiana y absolutista del hemisferio izquierdo del cerebro y su modo lingüista de expresión, debido al fortalecimiento de lo visual a inicios del siglo XXI. Mientras los computadores se consolidaron en el ámbito de lo tecnológico y las ideas de Eisner (1972) y Guba & Lincoln (1989) se inscribían como reflexiones válidas donde se superaba la hegemonía de los números y las ciencias exactas, se cumplieron treinta y dos años de la atención especial hacia la inteligencia espacial, la corporal, la visual y sus formas de aprendizaje.

Por ello hoy sabemos que no sólo Gardner influyó en la UNESCO y otros órganos internacionales para pronunciarse sobre el valor de las artes en la educación, al reunir estas ideas y proyectos es posible concretar el establecimiento de las artes visuales como nuevo contexto pertinente del nuevo milenio. Impactando en la construcción y la formación del individuo actual, quien habita lo tecnológico tanto desde lo conceptual como desde el accionar cotidiano, obligándonos a repensar una “educación expandida” desde lo visual parafraseando las ideas de Krauss (1979).

En consonancia con las ideas de Brea (2004) quien afirma “estamos en el mundo de lo visual” y acorde con la realidad del nuevo siglo esbozada rápidamente en el presente escrito, la educación ha asumido paulatinamente algunas de las directrices de las artes visuales, plantando la necesidad de un proceso formativo más visual y quizá más artístico y estético. En donde las prácticas de enseñanza evaluación aprendizaje sean en rutadas para formar un nuevo ciudadano más equilibrado y más colaborador.

Conclusiones

Por tanto, enfrenar la evaluación de lo visual como reto pedagógico es capitalizar la importancia de una “educación visual,” en tiempos de “lo visual”, desde “lo visual”, haciéndose tarea propia del ámbito artístico actual, donde se tienen tanto la experiencia de la evaluación de imágenes con contenidos expresivos como de las prácticas artísticas.

Con todo lo anterior se puede afirmar tanto un cambio coyuntural en el comportamiento del ser humano, estimulado por nuevos actos y nuevas posturas del ver, las cuales han permitido tomar cierta distancia de ideas progresistas disertadas de forma generosa en la modernidad. Mientras, por otro lado hemos acogido pacífica y casi inconscientemente nuevas mecánicas de intercambio e interacción

La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio.

social de intangibles culturales y sobre todo de comunicación visual de contenidos, decodificando constructos simples o complejos desde lo visual.

Por tanto la emergencia de las artes visuales¹³ y la evaluación de lo visual en el ámbito educativo es clara y estructural en el nuevo milenio, cuando pasamos de una comprensión basada en el lenguaje oral y escrito a una comprensión basada en lo audiovisual, ayudando a provocar y leer imágenes, pero al tiempo a no desaparecer entre los usos y abusos tecnológicos, retornando a las ideas en donde se expresan: lo disruptivo, la sorpresa y la creatividad como atributos inalienables del hombre.

Estos conceptos inalienables como parte del acervo ontológico y cultural del ser humano, se materializan en cuatro condiciones detentadas por este nuevo concepto de lo visual como contexto del nuevo siglo, desde todos los procesos de su actuar cotidiano así:

1. Desde esta perspectiva, aportamos a nuestro mayor reto como especie, al permanecer en nuestra condición de “seres humanos”, planteando una propuesta de análisis donde la evaluación de lo audiovisual es de importancia capital para la restitución de la formación¹⁴. Pasando de informar contenidos ordenados-cerrados e inaccesibles a formar posturas críticas frente a la profusa y ribozomática información del horizonte audiovisual circundante.
2. Por otra parte entendemos el triunfo de la Internet, metáfora de los cambios en la humanidad a causa de los aportes de las TICs a un mundo globalizado, como el triunfo de lo visual. Es decir, como una elección colectiva de cambio de sistema de comprensión y lectoescritura, ante la enorme cantidad de datos afrontados para realizar nuestras tareas cotidianas o académicas y no sólo como una imposición económica o una tendencia de mercado.
3. Al aumentar el carácter visual de lo comunicativo, no

podemos hablar de pauperización de la lectura como acción, más bien esta se ha tornado multiversa y compleja. Por ello atender a lo visual es inaplazable, volver la mirada a los conocimientos de las artes visuales es asumir los procesos de enseñanza evaluación aprendizaje desde el mundo de lo visual, redefiniendo los métodos básicos de construcción de conocimiento.

4. Proponemos la emergencia de la evaluación de lo visual, como una vía asertiva para afrontar el siglo XXI, entendiéndolo como un cambio en lo establecido y no como un cambio de lo educativo, ni de los aspectos locativos de la escuela, ni sus espacios educativos en la ciudad, ni sus objetivos, ni sus logros, ni las habilidades, ni las destrezas. El cambio radica en la apertura hacia la asunción colaborativa de la dirección audio visual de nuestros retos educativos y formativos actuales.

Hechas estas salvedades planteo en síntesis, las artes en la escuela como pensamiento asertivo para el crecimiento del ser humano, ante la realidad cambiante del nuevo siglo. Aceptando la invitación de las tecnologías de consumo, los centros de producción y las economías de mercado a posicionarla como tal, tomando ventaja del tiempo y la coyuntura presentada, haciendo apuestas con las cinco ideas entorno a las artes visuales, sus tensiones y su emergencia donde se permite entablar nuevos diálogos con esta realidad reinterpretando las necesidades del nuevo siglo.

Así las buenas prácticas formativas para el Siglo XXI deberán asumir algunos, si no todos los siguientes cinco puntos:

- El nuevo reto es un sistema educativo basado en las artes visuales, como un “imperativo categórico” y no como una presunción disciplinar.
- La pedagogía de lo visual, se construye sobre los aportes de las artes visuales.
- Los proyectos de creación visual y audiovisual se pueden

La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio.

evaluar como lectura, impulsando y promoviendo otras lógicas y sentires más cercanas a la creación artística en tiempos de lo visual.

- Defender las industrias culturales, no solo como procesos de captación de bienes sino como proceso de gestión de imaginarios culturales.
- Valorar la creación en artes como el medio connatural de expresión del Siglo XXI.

Notas

- 1 “Sentido y significados de los criterios de evaluación, en la formación profesional del artista visual hoy”; presentada ante el doctorado en Ciencias de la Educación RUDE Colombia, CADE Atlántico por el autor. ([Texto](#))
- 2 “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (Morín, 1999. Cap. II). Propone contextos donde lo global, lo multidimensional y lo complejo, signan la necesidad de nuevas formas de asumir la inteligencia general, superando las antinomias (desunión del conocimiento) y la falsa racionalidad. Este contenido en especial plantea ideas claras y lúcidas, sobre la necesidad de propuestas educativas soportadas en los profundos cambios efectuados a principio de este siglo. ([Texto](#))
- 3 Este informe es uno de los escritos más influyentes en la pedagogía moderna y no se limita exclusivamente a los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), en él se plantean cuestionamientos sobre los horizontes del nuevo milenio en la primera parte y sobre todo las funciones esenciales de la universidad: investigación, formación, educación permanente y cooperación internacional (Delors, pág. 36). ([Texto](#))
- 4 En este punto es necesario aclarar este abordaje de las TICS, puesto no fungen como estudio principal, sino como tensor de estímulos en un aprendizaje visual, debido a la proliferación de dispositivos y uso de interfaces tecnológicos en la vida cotidiana. ([Texto](#))
- 5 Es importante reseñar las ideas expuestas en el libro – el arte en estado gaseoso – donde Michaud (2007) propone una sociedad en la cual se puede afirmar “el triunfo de la estética”. Es decir, un nivel tal de belleza en los objetos de consumo y los espacios a nuestro alcance, en donde se hacen omnipresente el concepto kantiano de lo bello, en un guiño teórico exultante al texto sobre – la sociedad líquida – (Bauman, 2004). ([Texto](#))

La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio.

- 6 El ojo ha tenido desde siempre un sitio de gran importancia entre los sentidos para el entendimiento y la construcción del concepto de realidad, sin embargo es justo afirmar como el tercer milenio obliga en términos generales a centrar la mayor parte de nuestros recursos intelectuales en la mirada, incluso en detrimento de otros sentidos. A este respecto Jay (2007, pág.12) anota: “Foucault entendió la transición al mundo moderno precisamente en términos de un desplazamiento epocal de la verdad como una función del modo de vida correcto -moral, auto-controlado, incluso ascético- a la verdad como evidencia del mundo exterior dada por los sentidos, en particular por la vista.” haciendo referencia a las ideas Foucaultianas sobre los regímenes escópicos y las prácticas visuales presentes en su libro – Vigilar y castigar – (Foucault. 1986). ([Texto](#))
- 7 En el cambio de régimen escópico presentado por Brea (2007), las Prácticas del ver son una complejidad donde se propone una visualidad no neutra, sino vinculante entre: historicidad, culturalidad y lo políticamente construido, apartándose de lo puramente fenomenológico de los actos del ver. Desde esa perspectiva es apenas lógico interpelar a la educación, poniéndonos en disposición de pensar ¿cómo se efectúan?, y si se efectúan estas negociaciones desde la visualidad en el proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje de comienzos de siglo. ([Texto](#))
- 8 Apartes de la apreciación del autor sobre los retos de la formación doctoral en seminario doctoral “La investigación en la formación doctoral” dirigido por la Dra. María Alicia Agudelo Giraldo, Barranquilla, Doctorado RUDE Colombia, 2014 ([Texto](#))
- 9 José Luis Brea (2007, p 148), propone la visualidad como un hecho cultural; es decir, defiende la construcción de la mirada como una reelaboración de los constructos de su propia época. Apartándose de lo meramente fisiológico, para establecer... un acto complejo, cultural y políticamente construido...nuestra época más que ninguna otra época ha

cambiado este tipo de elaboración cultural compleja, lo cual Brea denomina cambio de régimen escópico. ([Texto](#))

10 En términos generales hacemos referencia al fenómeno 2.0, el cual comenzó cuando las redes sociales y los sitios de construcción de contenidos poblaron la red, luego de esta denominación la web 2.0, se instaló en el vocabulario común para designar los procesos humanos y sus cambios en su toma de contacto con las tecnologías de la información y la comunicación; hoy podemos hablar con suficiencia de política 2.0, familias 2.0, porno 2.0, educación 2.0, religión 2.0, etc. Por ejemplo el uso de tutoriales en video en vez de textos. ([Texto](#))

11 La cultura visual como la propone el texto – mostrando el ver– “...es la construcción visual de lo social, no únicamente la construcción social de la visión. La cuestión de la naturaleza visual supone, por consiguiente, un asunto central e inevitable, junto con el papel de los animales como imágenes y los espectadores” (Mitchell, 2003 pág. 26). ([Texto](#))

12 En la actualidad lo visual se torna la presión cultural mayoritariamente política dominante, por tanto es lógico suponer como tarde o temprano seremos instruidos en lo visual, desde las escolaridades tempranas y formados desde lo visual en todos los sentidos de lo humano. ([Texto](#))

13 Las Artes permiten experiencias que no se pueden adquirir a través de otras fuentes... a través de esas experiencias las Artes permiten descubrir la amplitud y variedad de lo que somos capaces de sentir. Eisner (2002). ([Texto](#))

14 Este horizonte debe asumirse como necesario debido a que manejan sucesos potencialmente ajenos y alejados de nuestra realidad ontológica, tal como lo expresó en su máxima Ortega y Gasset (1964) al afirmar: “Mientras el tigre no puede dejar de ser tigre, no puede destigrarse, el hombre vive en riesgo permanente de deshumanizarse”. ([Texto](#))

La Evaluación de lo Visual como Propuesta Pertinente Para la Educación, en Tránsito hacia el Nuevo Milenio.

Referencias Bibliográfica

- Arnheim, R. (1964).** Consideraciones sobre la educación artística. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2004),** modernidad líquida, Argentina: fondo de cultura económica.
- Brea, J.L. (2002).** La era postmedia. Salamanca: Salamanca
(2005). Los estudios visuales. Madrid: Ed. Akal.
(2007). Cambio en el régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-imagen. Recuperado el 12 de Abril de 2014, de <http://estudiosvisuales.net>
- Carrier (2008).** El informa de las tres pantallas. Obtenido de <http://goo.gl/dtEiH8>
- Delors, J. (1997).** La educación encierra un tesoro. Unesco.
- Descartes, R.(1963).** Discurso del método. Países Bajos: Ian Maid
- Eisner, E. (1972).** Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.
(2002) . "Arte y creación de la mente", Lo que las artes enseñan y cómo se muestra. (págs. 70-92). Yale University Press.
- Foucault, M, (1986).** Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI Editores
- Gardner, H. (1983).** teoría de Las inteligencias múltiples . Barcelona: Paidós .
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989).** Fourth generation evaluation. Michigan: Sage Publications.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Habermas, J. (1999). La inclusión del otro en la política. Barcelona: Paidós.

Jay, M (2007), ¿Parresia visual? Foucault y la verdad de la mirada. Madrid: Ed. Akal.


Krauss, R. (1979). La escultura en el campo expandido. Madrid: Alianza.

Michaud, Y. (2007). El arte en estado gaseoso. México: Breviarios del fondo de cultura económica

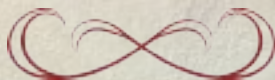

Mitchell, W.J.T. (2007). Mostrando el ver. Madrid: Ed. Akal.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación. Paris: Unesco.

Wittgenstein, L. (1921). Tractatus logico-philosophicus, New York: Harcourt, Brace and company Inc.



**Estrategias de Aprendizaje Significativo
para la formulación de Metodologías
Actoriales, en el Abordaje y Creación del
Teatro Posdramático**



Giovanni
Covelli Meek
Colombia

Biografía

Ph.D en Estudios Teatrales y Cinematográficos de la Universidad de Bolonia, Italia, licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con una excelente formación académica, resultado de su experiencia internacional en diferentes contextos y países como: Colombia, Italia, Francia, Alemania, Inglaterra, Turquía, Suiza, entre otros. Ha desarrollado una experiencia profesional de más de 7 años en las áreas de docencia, educación, creación artística, dirección teatral, investigación y gestión de proyectos culturales y académicos. Actualmente, se desempeña como docente de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.

Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de
Metodologías Actorales

Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de Metodologías Actorales, en el Abordaje y Creación del Teatro Posdramático

Giovanni Covelli Meek

giovanni.covelli@uniminuto.edu

gcovelli@gmail.com

Docente T.C. de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en
Educación

Artística en la Corporación Universitaria Minuto de Dios -
UNIMINUTO -

Docente M.T. de la Licenciatura en Artes Escénicas en la
Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Colombia

Resumen

Esta ponencia surge de la experiencia realizada en la Profesionalización en Artes del Programa “Colombia Creativa”, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Para responder teórica y críticamente a la contemporaneidad teatral, el curso se desarrolló alrededor de la categoría del teatro posdramático, acuñada por el investigador alemán Hans-Thies Lehmann; para comprender el fenómeno y crear una metodología propia para el abordaje de este tipo de textos, para lo cual se propone la utilización de técnicas del aprendizaje significativo adaptadas a las necesidades de la pedagogía teatral, tales como: el Aprendizaje Basado en Problemas y la técnica de “Seis sombreros para pensar” de De Bono. El dramaturgo escogido para el trabajo creativo fue Rafael Spregelburd, quien propone elementos teóricos y críticos de la catástrofe como método en la creación contemporánea.

Estrategias del aprendizaje significativo para la formulación de metodologías actorales, en el abordaje y creación del teatro posdramático

Contextos

Profesionalización de artistas del proyecto Colombia Creativa

El proyecto “Colombia Creativa”, creado por el Ministerio de Cultura en convenio con el ICETEX, se constituye con el objetivo de aumentar los espacios de educación superior en artes, además de brindar la oportunidad de obtener el título profesional a aquellos artistas que, aunque cuentan con una larga trayectoria, aún no tienen un título profesional en artes. De este modo, se reconoce la experiencia artística de los estudiantes, que deben demostrar más de diez años de trayectoria, brindándoles un programa flexible que posibilita la realización de la carrera profesional en cinco semestres.

El proyecto se realiza en convenio con diferentes universidades de Colombia desde el 2008, para la experiencia que sustenta este escrito hablaremos, en particular, de la Profesionalización de la Licenciatura en Artes Escénicas, realizada en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, de la cuarta cohorte de la Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte, III semestre.

Tras un recorrido de fundamentación en las diferentes técnicas de la actuación, los estudiantes entran a confrontarse con los discursos del teatro contemporáneo, caracterizados por una crisis en las formas y los contenidos. No obstante, la experiencia acreditada por los alumnos, las teatralidades contemporáneas no hacen parte de sus dominios, por lo cual desde el diseño del programa se buscó generar un sistema pedagógico que transformara las estructuras y metodologías actorales de los estudiantes, en aras de permitir la comprensión de las teatralidades contemporáneas, particularmente las dramaturgias posdramáticas.

El teatro posdramático

Para responder teórica, crítica y prácticamente a las contemporaneidades teatrales, el curso se desarrolló alrededor de la categoría del teatro posdramático, acuñada por el investigador alemán Hans-Thies Lehmann, en el texto *Postdramatisches Theater* publicado, por primera vez, en lengua original en 1999. Según el autor, en rectificaciones a la interpretación del texto original, después de 10 años, en un convenio realizado en la universidad de Bologna, (Guccini, 2014, p 4) se afirma que el teatro posdramático no pretende ser un teatro después o sin el texto, sino una categoría que agrupa nuevos lenguajes teatrales que no tienen nada que ver con el drama tradicional. Algunas de estas formas son: el teatro de las imágenes, el de voces, el de coros, el monologante, la *long time performance*, el multidisciplinar y multimedial, nuevas formas de teatro documental, el teatro con actores naturales, el *VerbatimTheatre*¹ y el teatro pop.

Esta superación del teatro contemporáneo se entiende como la crisis puesta en escena de la forma dramática y de la representación. En esta búsqueda de nuevas formas teatrales que corresponden a lógicas de pensamiento contemporáneas, la dramaturgia o la escritura del espectáculo se modela bajo el rigor de nuevos principios, que niegan la supremacía de las estructuras aristotélicas que ponen en crisis la completitud, la unidad, la fábula, el personaje, etc., tales procedimientos se configuran como anti-narrativos, anti-miméticos y anti-ilustrativos. El autor (Lehmann, 2002, p 129) señala y distingue, los que según su estudio, son los signos del teatro posdramático, tales como: la sustracción de la síntesis, las imágenes del sueño, la sinestesia y el *Performance text*.

En aras de que los estudiantes profundizaran sobre los signos del teatro posdramático, facilitando la comprensión del fenómeno en general y adquiriendo los conocimientos suficientes para poder generar una técnica actoral, para poner en escena aquellas textualidades en las que las nociones del personaje y de la acción

teatral se reevalúan, se decidió trabajar sobre la imagen del sueño que, “considerando el lado de la recepción, se trata de la libertad de reacción idiosincrática arbitraria, o mejor aún espontánea”. En esta lógica dramática lo que resulta “esencial para el sueño es la ausencia de jerarquía entre las imágenes, movimientos y palabras. Los pensamientos oníricos traman un tejido que se asemeja al *collage*, al montaje y al fragmento pero no al decurso lógicamente ordenado de los hechos” (Lehmann, 2002, p 131).

Tras una revisión de los dramaturgos latinoamericanos catalogables como posdramáticos, se decidió tomar como referente a Rafael Spregelburd, quien en su textualidad trabaja desde la imagen del sueño, argumentándola a partir de la catástrofe como procedimiento dramático.

Lúcido, las poéticas de la catástrofe de Rafael Spregelburd

Rafael Spregelburd no se dibuja solamente como dramaturgo, sino que también, en su bibliografía, ofrece textos que permiten develar sus procesos creativos y el funcionamiento de los procedimientos y sistemas que dan origen a sus textos dramáticos, en particular inspirados en los planteamientos filosóficos de Eduardo del Estal² que se fundan en la catástrofe y niegan los principios newtonianos de la física. A propósito Spregelburd afirma:

En la catástrofe, los acontecimientos se aceleran hasta el punto de que los efectos preceden a las causas, y el evento catastrófico deja de ser signo de otro evento y se convierte en pura presencia inexplicable y tensada ante nuestro pensamiento. La catástrofe sumerge nuestros sentidos y nuestra percepción del mundo en una crisis lingüística, y ante ella creemos intuir la finitud, lo inabarcable, el destino, y nuestro sentido último: la razón de nuestra propia muerte. (Spregelburd, 2001, p 113).

A través de estos procedimientos catastróficos donde emerge la imagen del sueño se configura la obra *Lúcido* del dramaturgo,

Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de Metodologías Actorales

que se debate en un suceder de escenas entre el mundo real y el sueño de uno de los personajes, Lucas, que se entrena en las técnicas del sueño lúcido aconsejado por su psicólogo de la Gestalt para superar terapéuticamente las dificultades generadas por su disfuncional familia. Lucas vive por milagro y gracias a que su hermana Lucrecia le donara un riñón a la edad de 10 años. Tras quince años de ausencia Lucrecia regresa a casa aparentemente para reclamar la devolución de su órgano, ya que le sirve para salvar a su marido que se encuentra gravemente enfermo. Teté, la madre, presenta una dualidad entre el amor maternal y un odio visceral, porque culpa a sus hijos y a la enfermedad de Lucas del abandono de su esposo y la posterior ruina económica en la que se vio abatida la familia.

Con esta situación inicial se configura una obra que solo se resuelve al final, articulando todas las pistas otorgadas al espectador durante el curso de la acción, para dar un giro rotundo y demostrar que todas las acciones no correspondían al sueño lúcido de Lucas, sino a la imaginación de su madre que lucha mentalmente por revivir la presencia de sus dos hijos muertos.

Esta obra que desmaterializa el drama a través de la catástrofe invita al actor a reinventar los métodos de creación y de puesta en escena. Esta poética teatral problematiza las técnicas actorales que se deben emplear para la puesta en escena del texto, debido a la fuerza de las imágenes y a la fuerte polaridad y oposición entre el hiperrealismo y el onirismo presentes en el texto.

Las estrategias pedagógicas

Para abordar estas nuevas teatralidades se propuso como ejercicio actoral la adquisición de referentes teóricos que le permitiera a los estudiantes conocer y profundizar sobre los cambios del drama contemporáneo, con una claridad teórica sobre este tema se hace latente que los métodos y técnicas actorales no pueden ser las mismas del drama aristotélico, motivo por el cual se planteó la reinención

de la actuación que pudiera responder a las nuevas necesidades escénicas.

Para esta reinención se propuso que fuera el mismo estudiante quien concibiera el nuevo método, lo cual permitió que los descubrimientos desarrollados de modo práctico generaran en él un aprendizaje significativo y no simplemente la apropiación de un método impartido por el profesor. Para facilitar esta generación de saberes es muy importante que el estudiante conozca y distinga las diferentes características del teatro contemporáneo y comprenda cuáles son los contextos históricos, sociales, políticos y económicos que han dado el impulso para la concepción de estos discursos en el mundo occidental.

Además de impartir estas clases magistrales, teóricas y críticas, el docente facilitó la generación de los métodos actorales particulares a cada estudiante, utilizando la adaptación teatral de dos metodologías del aprendizaje significativo: el Aprendizaje Basado en Problemas y la técnica de “Seis sombreros para pensar” de De Bono.

La puesta en escena, un problema para resolver

Por una parte, se optó por utilizar y adaptar la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas –ABP-, definida por (Barrows, 1986) como un “método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Los autores (Morales y Landa, 2004) establecen ocho fases distintas para el desarrollo del ABP:

1. Leer y analizar el escenario del problema: En la adaptación del sistema al objeto teatral, esta fase se tradujo con la conceptualización teórica y crítica de la obra, además del conocimiento de todos los factores estructurales y de contenido que componen la dramaturgia de Lúcido.
2. Realizar una lluvia de ideas: Trabajo autónomo que realizaban

Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de Metodologías Actorales

los grupos como trabajo previo de mesa antes de entrar en la creación del producto artístico.

3. Hacer una lista con aquello que se conoce: Iniciar la creación de la escena a partir de los conocimientos previos y de los propios métodos de actuación correspondientes más a patrones clásicos de composición que contemporáneos.
4. Hacer una lista con aquello que se desconoce: En esta fase los estudiantes identifican las características del teatro posdramático que no se pueden abordar con las técnicas actorales que tenían constituidas y que los ayudará a reinventar, por si mismos, las técnicas y estrategias actorales para abordar este tipo de textos.
5. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema: Es esta la fase de confrontación y constitución de nuevos métodos actorales, que nacen de necesidades precisas y concretas para poder materializar escénicamente un texto que propone nuevas textualidades o que es categorizable como posdramático.
6. Definir el problema: Para el teatro el problema se presenta sólo en el momento de llevarlo a la escena, es por este motivo que en esta fase los estudiantes inician el proceso de montaje del texto, teniendo en consideración todos los aspectos abordados en las fases anteriores del proceso.
7. Obtener información: Durante la puesta en escena se presentan nuevos aspectos por resolver, es por eso que durante esta fase los estudiantes se ven obligados a profundizar en ciertos aspectos útiles para argumentar las decisiones escénicas.
8. Presentar resultados: Este momento es el de muestra del trabajo escénico, en los primeros estadios se realiza una muestra de proceso a los compañeros para realizar la técnica de los sombreros (que describiremos posteriormente), pero también comprende el momento de muestra final a un público externo.

Respetando las lógicas teóricas del curso, el ABP también sufre un proceso de “fractalización”³ en el que este se repite

constantemente, de lo simple a lo más complejo y articulado de tal modo que interrelacione todo el proceso, es decir, tanto en los resultados parciales como en el resultado final se observan las divisiones metodológicas de las ocho fases.

Con esta continua reflexión sobre la escena y las necesidades actorales, los estudiantes entran en un proceso autónomo de reinención y recreación de las propias competencias actorales, que deben ser modificadas para poder responder con coherencia a las necesidades propias de la escena contemporánea. De este modo, al final del curso los estudiantes habrán constituido una nueva metodología actoral, comprobable, que corresponde no a las directrices de un director-profesor externo, sino a las necesidades propias de la escena y de la nueva textualidad, puestas en evidencia durante el proceso de creación.

Entrenamiento del ojo crítico: Seis sombreros para pensar

Acompañando el proceso creativo del ABP se empleó la técnica de De Bono para que los ejercicios creativos generados en la fase anterior tuvieran un momento de comprobación y discusión con los compañeros. Tal como lo afirma (De Bono, 1988, p 5) la técnica de los seis sombreros "Permite separar la lógica de la emoción, la creatividad de la información, y así sucesivamente". De modo que utilizando esta técnica se trabaja en la concepción de un pensamiento que no niega lo creativo y propositivo, sino que ofrece la posibilidad de configurar propuestas para la escena y al mismo tiempo entrenar el ojo crítico⁴ de los estudiantes que participan en el proceso.

Por otra parte, esta técnica permite que se amplíen las visiones sobre una misma escena al mismo tiempo que lo estudiantes trabajan sobre competencias argumentativas y creativas, ya que con cada sombrero se trasmite un tipo de pensamiento diferente y distinto de los demás. En el ejercicio De Bono propone un tipo de pensamiento diferente para cada sombrero: Sombrero blanco; pensamiento

Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de Metodologías Actorales

neuro y objetivo, invita a enfocarse en los datos disponibles, los hechos puros, datos e información. Sombrero rojo; emociones y sentimientos, presentimientos e intuiciones. Sombrero negro; es el punto de vista negativo, desde el que se perciben todos los puntos malos de una discusión, funge de abogado del diablo, argumentando por qué la propuesta no va a funcionar. Sombrero amarillo; el punto de vista positivo y optimista, es siempre constructivo y ofrece nuevas oportunidades. Sombrero verde; corresponde a la creatividad, es desde este sombrero que se desarrollan soluciones creativas a un problema, es dinámico y provocativo. Sombrero azul; es aquel que modera y dirige una reunión, funge como director de orquesta, frío y calculador.

Para el trabajo en el aula se realizó una adaptación de la técnica de De Bono en la que se dividió la obra por escenas y grupos, cada grupo tuvo un tiempo de trabajo individual para plantear su escena y en un segundo momento se mostraba a los compañeros. Manteniendo las subdivisiones en grupos se tradujo la técnica de los sombreros a la pedagogía teatral del siguiente modo: El Sombrero verde lo utilizaba el grupo que mostraba su propuesta escénica, defendiendo su propia creación a través de la muestra de su trabajo, el Sombrero negro hacía la crítica negativa del trabajo, encontrando y enumerando todos los desaciertos de la puesta en escena de los compañeros, el Sombrero amarillo argumentaba los que consideraban aciertos y desaciertos del trabajo escénico desarrollado y, finalmente, el Sombrero blanco sintetiza las discusiones de la actividad y propone una conclusión al ejercicio, dejando nuevas preguntas útiles para el futuro replanteamiento de la escena.

Durante el proceso el uso continuo de esta técnica fue muy útil ya que eran los mismos estudiantes los que ayudaban a sus compañeros a construir los ejercicios escénicos, construyendo un saber compartido, generando debate sobre las puestas en escena y aprovechando los saberes previos de cada uno, además las

escenas se veían enriquecidas con una multiplicidad de visiones y re-semantizaciones, mientras que los contenidos teóricos encontraban una respuesta práctica que se afianzaba con las discusiones y planteamientos del grupo.

Plan de acción pedagógico

En aras de develar el proceso pedagógico que originó las reflexiones y prácticas anteriormente expuestas, pongo a disposición del lector algunos fragmentos del plan de acción pedagógico diseñado para el módulo de actuación (objetivos, competencia a desarrollar, Saberes y desempeños, y Secuencia didáctica y propuesta metodológica, tablas [1](#) y [2](#)) y que tras la realización del curso como tal y de las reflexiones posteriores se configura tan solo como una base articuladora de lo sucedido y queda abierto para futuros ajustes y transformaciones, manteniendo así la viveza y dinamismo de los procesos pedagógicos.

Objetivos generales

- a. Conocer, identificar y profundizar en las metodologías de creación dramáticas contemporáneas, sus relaciones historiográficas de contexto y los modos en los que tales componentes textuales transforman las técnicas y requisitos actorales de la escena teatral contemporánea.
- b. Realizar una muestra abierta del proceso de puesta en escena que dé cuenta de los procesos de aprendizaje a la comunidad académica de la obra *Lúcido* de Rafael Spregelburd. La muestra pretende socializar escénicamente los aspectos revisados durante el curso de la clase en forma de ejercicio práctico.

Objetivos específicos

- a. Realizar y socializar lecturas y estudios del marco teórico y crítico de los autores propuestos. (Polaridades de drama vs. posdramático).

Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de Metodologías Actorales

- b. Reconocer las estructuras dramáticas y la influencia de la imagen del sueño en el texto de Spregelburd.
- c. Trabajar con la catástrofe como mecanismo de impulso creativo.
- d. Crear ejercicios escénicos donde confluyan los preceptos teóricos y prácticos individualizados dentro del proceso de contextualización.

Competencia

Elaborar un método actoral para aplicarlo en el ejercicio docente y artístico creando la puesta en escena de un fragmento de la obra *Lúcido* que será exhibida y valorada públicamente durante los días de muestras abiertas.

Notas

- ¹ Forma de teatro documental que utiliza grabaciones de entrevistas a personas reales sobre un tema o tópico particular para articular el texto de la obra, la mayoría de estas obras documentales se centran en temáticas relacionadas con problemas políticos. ([Texto](#))
- ² Filósofo, pintor y poeta argentino que con sus postulados se ha convertido en una de las fuentes fundamentales de inspiración del nuevo teatro argentino. ([Texto](#))
- ³ Proceso en el que se aplican los elementos de la teoría de los fractales al método del ABP. ([Texto](#))
- ⁴ Por ojo crítico hago referencia a la mirada de la crítica teatral y no al pensamiento crítico. ([Texto](#))

Bibliografía

- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481 - 486.
- Blanco, L. H. C. (2012). *Teatro Posmoderno. Caracterización de una Nueva Tendencia: La Dramaturgia de Rafael Spregelburd*. Editorial Académica Española.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Ediciones Granica S.A.
- Colombia Creativa. (s.f.). . Recuperado julio 28, 2015, a partir de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/colombia-creativa/Paginas/default.aspx>
- Del Estal. (2010, junio 14). Del Estal: La Mirada Absoluta - Las Meninas como catástrofe visual. *Del Estal*. Recuperado a partir de <http://delestal.blogspot.com/2010/06/la-mirada-absoluta-las-meninas-como.html>
- Escribano, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- Guccini, G. (2014). *Prove di Drammaturgia* n. 1/2010. Titivillus.
- Lehmann, H.-T. (2002). *Le théâtre postdramatique*. Paris: L ARCHE.
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado En Problemas. *Theoria*. Recuperado agosto 2, 2015, a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>
- Spregelburd, R. (2001). *Fractal: una especulación científica*. Libros del Rojas.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Sprengelburd, R. (2006). Guía rápida para dramaturgos cazadores de catástrofes. *Pausa. Quadern de Teatre Contemporani*, 24 *Tragèdia contemporània: contradicció o pleonasme?*, 16 - 30.

Sprengelburd, R. (2014). *Lucido*. Editoria & Spettacolo.

Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de Metodologías Actorales

SABER (conocimiento)	SABER HACER Capacidades y habilidades	SABER SER Actitudes y valores
Reconocer las características del teatro posdramático.	Encontrar métodos y técnicas para llevar los textos posdramáticos a la escena.	Actitud propositiva y creativa.
Conocer los contextos históricos, sociales y políticos que dieron inicio a nuevas estructuras dramáticas no aristotélicas.	Lograr cruzar la información de los contextos con las poéticas teatrales entendiendo que todas están interrelacionadas.	Concientizar sobre la importancia que todos los procesos de cambio están ligados a procesos de cambio en el pensamiento. (universalidad del pensamiento)
Conocer las corrientes artísticas contemporáneas latinoamericanas y europeas.	Diferenciar las características de las corrientes artísticas contemporáneas latinoamericanas de las europeas.	Generar una postura de pensamiento en aras de la transformación social en América Latina a través de mecanismos artísticos. Trabajo en equipo Pensamiento crítico y contextual

[Texto](#)

Anexo 1
Tabla 1 Saberes y desempeños a trabajar

PROCESO DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS
Activación de saberes previos	Discusión guiada	En el aula, facilitar un proceso de discusión entre los estudiantes alrededor de sus experiencias como actores, creadores o espectadores de espectáculos y obras contemporáneas.
Acceder a la información	Investigación en grupo ABP	A partir de materiales críticos y de video, previamente seleccionados por el maestro, los estudiantes realizan una investigación en subgrupos sobre cada una de las categorías del posdramático y los evidencian en algunas puestas en escena contemporáneas.
Conceptualización y comprensión	Mapas conceptuales ABP	Cada subgrupo realiza un mapa conceptual de su propia investigación.
Transferencia	- Exposición - Transferencia del saber adquirido a la puesta en escena (creación)	Cada subgrupo expone a los compañeros los resultados de la investigación y muestra

Continua página 1297

Estrategias de Aprendizaje Significativo para la formulación de Metodologías Actorales


		el trabajo práctico creativo en el que se debe evidenciar la apropiación de las nociones y características del posdramático en su propia escena.
Evaluación	Co – evaluación	Reinventando el juego de los sombreros de De Bono los subgrupos realizan un ejercicio de crítica teatral sobre el trabajo de creación de los compañeros.
Refuerzo de aprendizajes	Trabajo independiente ABP	Los estudiantes sin ayuda del maestro llevan adelante la propuesta creativa para poderla mostrar ante un público.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Lecturas - Video beam - Computador - Espacio apto para la creación - Implementos técnicos que se vayan requiriendo a lo largo de la creación (vestuario, luces, sonido etc.) 	

Anexo 2

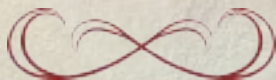

[texto](#)

Tabla 2 Secuencia didáctica y propuesta metodológica

[Contenido](#)



Teatro e Educação: o Pibid na Escola



Joane Macieira
dos Santos
Brasil

Biografía

Aos 10 anos de idade, iniciei contato com o universo artístico, por meio de oficinas de Teatro e Música, quando era educando do Projeto Axé. Aos 16 anos, ingressei ao Centro de Referência Integrado Adolescente, uma ONG que trabalha com Teatro e a poesia como ferramentas para formação da cidadania. Neste lugar, foi despertado em mim desejo de ser um professor de Teatro.

Em 2011 ingressei ao curso de Licenciatura da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, logo sendo contemplado com uma bolsa do Programa Institucional de Incentivo à Docência- PIBID. No programa tive orientações, incentivos e possibilidades de produções artísticas e científicas, podendo compartilhar em importantes eventos nacionais e internacionais, a exemplo do II Encontro Luso-brasileiro sobre o Trabalho Docente, na Universidade de Porto, em Portugal, e no III Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil.

Atualmente, além de estudante de Licenciatura em Teatro, sou membro honorário da Academia de Letras e Artes de São Francisco do Conde, na Bahia. Nesta mesma cidade atuo como conselheiro municipal para política cultural, conselheiro municipal de juventude e coordenador o Grupo de Teatro Bejimirô, na Bahia, além de federado na Federação de Arte- Educadores do Brasil.

Com todas as minhas forças, eu acredito e me dedico à arte- educação. Sou fruto desse conhecimento, e por isso, estudo e desenvolvo experiências e reflito acerca deste campo do conhecimento. Sou apaixonado pela arte- educação.

Teatro e Educação: o Pibid na Escola

Joane Macieira dos Santos

joanemacieira.ufba@gmail.com Universidade Federal da Bahia-UFBA

Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé

pibid.temart.cearc@gmail.com

CMS/EMARC, professora.

Brasil

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão a partir do relato de experiência artística pedagógica, com o ensino do Teatro, numa escola pública, na cidade de Salvador/Bahia. Esta experiência apresenta um percurso criativo, desenvolvido durante o estágio PIBID. São consideradas a utilização de jogos teatrais e improvisacionais para a realização de um processo criativo em sala de aula, na escola de ensino fundamental II. Leituras imagéticas e textuais, brincadeiras e exercícios que foram utilizados na perspectiva de estimular o estado lúdico dos alunos, numa proposta de educação interdisciplinar, no qual a Educação Física, o Teatro e Meio Ambiente dialogaram a prática teatral. Para experiência criativa, foi necessário estreitar relações com alguns autores: Beatriz Cabral (2006), com o drama como método de ensino; a contação de história e a caixa de estímulos; Cajaíba (2011) sobre a formação docente e a proposta curricular da licenciatura em Teatro da UFBA; Dourado e Millet (1998) apresentam um fazer artístico, na convergência entre arte e jogo, brincadeira e sensibilidade, criatividade e estética; Ricardo Japiassu (2001), se posiciona a respeito da educação na sala de aula e a utilização de jogos para o ensino de Teatro; Viola Spolin (1992), pioneira na elaboração de proposta de jogos teatrais no ensino de Teatro em sala de aula; Mendonça (2009) a partir de das noções de pré-texto e conceitos de materialidades. Esta reflexão é resultado da convergência entre autores e práticas da minha formação docente, enquanto bolsista do Programa Institucional de Incentivo a Iniciação Docência.

Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Palavras Chave: Docência, Jogos teatrais, Educação.

Introdução

A minha relação com o ensino do Teatro foi selada na minha adolescência, quando participei de atividades em espaços de educação não formal, no Centro de Referência Integral do Adolescente – CRIA, ONG sediada no Pelourinho, em Salvador/Bahia. A instituição tinha como uma das missões, formar jovens cidadãos através da linguagem teatral, estimulando o senso crítico e a autonomia, em prol da garantia dos direitos, enquanto adolescente. Neste espaço, além de participar das atividades propostas, eu era estimulado a multiplicar esse conhecimento na minha comunidade.

Para Bauman (2003), “as palavras têm significado. Algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas.” Ela sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade” (p.7). Na minha comunidade, realizei experiências prazerosas, que motivaram ainda mais, o desejo pelo ensino do Teatro, na busca por uma formação profissional. Desta forma, em 2010, após realizar exames seletivos, fui aprovado para o curso de Licenciatura em Teatro, na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia-UFBA.

Na UFBA, este curso, criado em 1986, tem me oportunizado uma formação, enquanto artista e educador, por meio de exercícios práticos e teóricos sobre a educação teatral. De acordo com a proposta curricular em vigor, esta graduação pretende preparar e qualificar seus estudantes, para que sejam capazes de ministrar oficinas, workshops, cursos e elaborar processos de criação de espetáculos educativos.

O curso possui uma carga horária total de 2.920 horas, com 1309 para práticas, 901 para teoria e 510 para estágio supervisionado. Este sistema modular, através dos componentes

curriculares, permite um amplo diálogo desenvolvido técnicas que fomentam a participação, com várias linguagens artísticas, estruturado por seminários, exercícios corporais jogos, direção, interpretação, desempenho artístico e exercício docente orientado, por meio de estágios supervisionados, em constante discussão entre teorias e práticas, numa criteriosa avaliação, que possibilite ao estudante aquisição de experiência docente, visto que:

[...] Estágios Supervisionados são componentes fundamentais dentro de um curso de Licenciatura das mais diversas áreas de conhecimento. Nesta seara, há a possibilidade de os estudantes irem a campo de trabalho num investimento sistematizado dentro do processo de aquisição do papel de professor (Campos, 2009, p. 2).

Na escola de Teatro, temos três cursos na graduação, sendo dois de bacharelado: Interpretação, Direção e Licenciatura em Teatro. Do primeiro ao quarto módulo, para a conclusão do período, a turma apresenta uma montagem, uma mostra didática aberta ao público. No quarto semestre, além da mostra da turma, os estudantes apresentam montagem de sua turma de estágio curricular supervisionado. No quinto semestre apresenta outra montagem, resultado do estágio curricular. O sétimo semestre é voltado para orientação de escrita do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC, maioria dos alunos opta por uma reflexão sobre as práticas docentes nos estágios curriculares:

As atividades dos estágios estabelecem uma interação e uma integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que confere maior abrangência e relevância social às ações do currículo acadêmico e leva os alunos a conhecerem suas possibilidades e limites (RIANI, apud Campos 2009, p.2).

Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

O curso gera artistas de diversos gêneros: ator, encenador, produtor, iluminador, cenógrafo, diretor, dramaturgos, encenadores, figurinistas, enfim, esta escola forma profissionais, munido do conhecimento das diversas possibilidades a partir de uma formação que valoriza o sujeito, o indivíduo, a sua historicidade em seu contexto sociocultural, despertando e estimulando novas habilidades para o futuro docente.

Após os três anos e meio, tempo mínimo do curso, espera-se que o licenciado em Teatro seja um profissional qualificado e apto a articular o processo de criação de espetáculos teatrais com os objetivos educacionais. Por isso, incentiva-se que o trabalho seja desenvolvido nos níveis fundamental e médio do sistema formal de ensino, podendo também ser realizado através de cursos livres de teatro ou de atividades de dinamização cultural no âmbito de empresas ou instituições comunitárias. Espera-se, ainda, que o Licenciado em Teatro possa lançar mão dos seus conhecimentos técnicos e artísticos e dispô-los a serviço do “desenvolvimento da livre expressão e do potencial criativo dos seus alunos, contribuindo para sua formação integral, como indivíduos e como cidadãos atuantes em seu contexto sociocultural”. (Cajaíba, 2010, p 30).

Em busca por um percurso docente, que possibilitasse uma reflexão estética e política acerca da prática e ensino do Teatro, me inscrevi para seleção Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID, no subprojeto Teatro Educação, Meio Ambiente e Arte - TEMART, programa financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior. Em setembro de 2012, iniciei a experiência PIBID, sob a acompanhamento da Professora Doutoranda, Clotildes Cazé, discente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC/UFBA, docente do Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa, que em 2013 foi municipalizado.

PIBID- Prática e formação docente

O PIBID é um projeto que articula concepções teóricas e práticas, para promover uma formação docente, crítica investigativa e reflexiva. Neste lugar podemos extrair grandes lições durante as práticas pedagógicas. O programa é fruto de grandes mobilizações entre universidades, comprometidos com a qualidade na formação de professores, como aponta a coordenadora institucional do programa, Alessandra Assis (2014).

O PIBID-UFBA teve início com o processo de mobilização da universidade frente ao edital lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPAES/MEC) de fomento à formação de professores da educação básica. A partir de comissão criada na Faculdade de Educação (FACED), teve a participação ativa de diversos atores das várias unidades acadêmicas, comprometidos com a melhoria das condições de formação de professores (p.13).

Para o Professor Doutor Cláudio Cajaíba (2011), o programa busca a realização de ações e reflexões sobre as possibilidades do ensino de Teatro; colaborar, por meio da sistematização de experiência didática, para a construção de novos mecanismos de ensino, a exemplo de organização de jogos, exercícios, entre outras atividades; envolver os bolsistas do curso de licenciatura nas atividades das escolas públicas, fazendo-os conhecer os seus diversos setores, além colaborar para conhecer e sistematizar itens bibliográficos específicos sobre o ensino do Teatro, tendo em vista a aplicabilidade em sala de aula. O Programa buscar incentivar, também, a escrita de relatório, relatos de experiências a partir de reflexões práticas e teóricas.

As atividades desenvolvidas entre setembro de 2012 a fevereiro de 2014, do PIBID, pertenciam subprojeto Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte – TEMART. Sediado na Escola de Teatro da UFBA, coordenado pelo Dr. Fábio Dal Gallo. De acordo

Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

com o coordenador, uns dos objetivos principais do subprojeto é a realização de atividades interdisciplinares, com respeito e diálogo com as especificidades de cada campo de conhecimento, imbricados numa perspectiva de construção de ações a ser desenvolvidas durante o estágio pibidiano.

O subprojeto, em cumprimento às orientações do PIBID, pretende aproximar os estudantes das licenciaturas às escolas da rede pública, a fim de criar um contato prévio, desenvolver uma relação prática a futura área de atuação. Os bolsistas se envolvem e desenvolvem a partir das reuniões e encontros do grupo. Desta forma, o programa oportuniza vivências no ambiente docente formal, por meio do contato com um professor experiente de sua futura área de atuação, como defende Dal Gallo (2013)

Integrar os dois níveis do sistema público de educação para implementar e fortalecer projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino nas escolas públicas; Fomentar a pesquisa em relação às inovações pedagógicas, tanto na escola quanto na Universidade; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento e para a formação de professores, colaborando para o aumento na qualidade de ensino através da atuação dos estudantes bolsista na rede. (p.4).

Nesta experiência docente, fui motivado a conhecer todos os setores da escola, bem como os serviços e funções daquela instituição. Estava sempre em diálogo e envolvido com o corpo técnico, docente e administrativo. É esta prática me permitiu conhecer os meandros, os entraves do cotidiano escolar e as diversas funções de um professor. No Adroaldo, eu percebi a docência enquanto “unidade”, uma vez que havia diálogo entre os professores das mais diversas áreas do conhecimento, como defende Cazé (2008).

Na escola, independente da área de conhecimento, os profissionais devem buscar a cooperação e o compartilhamento solidário dos saberes e fazeres que constituem a tessitura da complexidade humana. O trabalho em parceria enriquece a dimensão da Dança, da Educação Física e das outras disciplinas do currículo no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico Escolar. Neste contexto, ganham os educandos, ganham os profissionais que ampliam o leque de conhecimento, ganha a Educação, ganha a sociedade. (p. 35).

Comungo com o pensamento da professora Cazé, e acredito na troca de saberes, no compartilhamento de ideias, numa construção coletiva para chegarmos a uma qualidade no processo de ensino-aprendizagem, com fundamentação teórica, exercícios práticos, reflexão crítica para uma aprendizagem sólida. Neste viés, a educação abarca as experiências individuais e coletivas como ponto de partida para construção do conhecimento, podendo surgir maneiras próprias de ensinar e aprender, em constante pesquisa e reflexão das práticas, como aponta Madalena Freire: (2008).

○ educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a realidade. ○ educador estuda a teoria dos outros, construindo, produzindo a sua. ○ ator de estudar-refletir faz parte do cotidiano do educador, porque a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar, no educador. ○ instrumental que disciplina sua prática de pesquisa, de estudo, é a observação e a reflexão. (p.52)

Elaboramos um plano de trabalho, para realizar intervenções. Em nossa prática, a interdisciplinaridade foi o fio condutor da metodologia e da construção e execução de atividades em conjunto do Teatro, Geografia, Educação Física, Sociologia, no subprojeto interdisciplinar com ênfase na arte e meio ambiente. Todas as áreas de conhecimento tinham uma só proposta para a educação

Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

interdisciplinar, através de atividades orais, corporais, produções escritas e imagéticas, gerando recursos que permitiam a compreensão do conteúdo trabalhado em uma proposta interdisciplinar, como pode ser visto nos PCN/EM (2000):

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino. (.p.88).

Escola Municipal Adroaldo Ribeiro Costa

A escola, municipalizada em abril de 2013, é de médio porte, situada em uma área de um conjunto residencial, no final de linha da Rua Nossa Senhora do Resgate, no bairro do Cabula, região de classe média baixa. A escola apresenta-se em boas condições, com dez salas de aulas, uma sala da gestão, uma sala de vídeo, uma sala de jogos, uma sala de dança com barra e espelho, uma sala destinada ao programa Mais Educação, uma biblioteca, banheiros dos professores e funcionários, banheiros dos alunos, uma cozinha ampla, um pátio de entrada, uma quadra poliesportiva na qual são desenvolvidas atividades diversas. O principal e maior público desta escola são adolescentes oriundos das comunidades adjacentes de Pernambués, Sussuarana, São Gonçalo, Mata Escura, Tancredo Neves, Saboeiro, Arenoso e alguns moradores do próprio Resgate.

O patrono - professor Adroaldo Ribeiro Costa

Adroaldo Ribeiro Costa formou-se Bacharel em Ciências Jurídicas, na Faculdade de Direito da Bahia, e muito cedo começou sua carreira advocatícia; mas o magistério o absorveu e levou Adroaldo a desistir da advocacia para assumir de vez a sua paixão pela educação em um enfoque artístico. “Para ele, provavelmente

baseado nas leituras de Herbert Read e nas ideias de Platão, a arte deveria ser à base da educação; uma educação para desenvolver a sensibilidade do Ser em uma perspectiva crítica, ética, estética e política” (Santos, Dal Gallo; Cazé, .2014, p.06).

Adroaldo, com dezenas de composições e melodias, resgatou inúmeras cantigas de roda. Dirigiu o Instituto Normal Isaías Alves e a Fundação de Amparo aos Menores da Bahia, lugar no qual encenou várias peças. Em reconhecimento ao seu trabalho, ele foi agraciado com a Medalha Barão de Macaúbas, pela Secretaria de Educação. De acordo com Leite (2015) “O programa A HORA DA CRIANÇA foi ouvido e acompanhado durante trinta e cinco anos por milhares de pessoas e o seu projeto educacional foi executado com grande sucesso durante muitos decênios”. Adroaldo Ribeiro Costa, morreu no dia 27 de fevereiro de 1984, deixando imenso vazio nos meios artístico e cultural da Bahia.

Práticas Criativas

Nesta experiência docente, a cada dia de aula eu me encontrava ainda mais presente neste campo. Embora a minha supervisora fosse professora de Educação Física, em sua proposta estava presente a interdisciplinaridade, desde a sua formação acadêmica, que há Educação Física, Fisioterapia; mestrado em Dança e Doutorado em Artes Cênicas, e além de ser uma referência em Ginástica Rítmica, na Bahia, é uma amante pela arte-educação, cuja interdisciplinaridade pode ser encontrada em todos os seus escritos artísticos e científicos.

Para iniciar as aulas a prática da organização em círculo; usado para concentrar, perceber a turma e convocá-los a uma percepção do espaço, em meio a bagunça já instalada e durante a minha presença na sala de aula. Para Mendonça (2009) “O círculo abre assim a possibilidade dos alunos manifestarem suas opiniões e serem ouvidos. De pé, sentados no chão ou em cadeiras móveis eles são libertados dos limites restritivos das carteiras.” (p.54). Era o momento de ser escutado, de escutá-los e conquistar a confiança

Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

da turma. Seguimos com cirandas, percepção e reconhecimento do espaço, mesmo sendo preciso um tempo para começar. Como possuem muita energia, é preciso muito jogo de cintura e uma sequência didática elaborada e com possibilidade de plano B, caso os alunos estejam muito agitados.

Como proposto por Dourado e Milet, no *Manual de Criatividade*, usei as três fases: sensibilização, liberação e produção. Com a turma, iniciava em círculo, partindo para o aquecimento, jogos, improvisação e produção, por meio de jogos teatrais, formando subgrupos para produzirem o próprio material cênico. De início, preferi trabalhar em grupos maiores, pois como todos estão realizando a mesma ação, não há inibição. Segundo Dourado e Milet (1988), “é importante que se tente trabalhar com o grupo todo ao mesmo tempo. O fato de todo mundo estar fazendo mais ou menos as mesmas coisas, dá um clima lúdico e intenso, importantíssimo nesta primeira fase do trabalho.” (p.20).

Durante a realização dos jogos, lançava questionamentos a respeito da água e a sua preservação. Refletiriam sobre as questões apresentadas. Logo apresentei bexigas e pedi-lhes que enchessem, formando duplas em seguidas, sendo que uma bexiga ficaria na mão e outra jogaria para o alto; a dupla não poderia deixar a bexiga cair. Em seguida, orientei que estourassem a bexiga apertando-a entre seus corpos. Cada bexiga havia um texto, que foi utilizado como pretexto para o processo criativo. Cabral (2003) afirma que:

○ pré-texto, é assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. (p.16).

Em seguida, as duplas caminhavam pela sala, lendo em voz alta o seu texto. Em dado momento, os alunos eram estimulados a criarem cenas a partir dos textos. Cada dupla tinha cinco minutos para criar uma cena e apresentá-la, a partir dos textos das bexigas. Tudo muito engraçado, eles se divertiam bastante. Depois de encerrado o tempo, alguns tomavam iniciativa para recomeçar, enquanto outros pediam para ser o último. Para finalizar a aula, retornávamos ao círculo, e as duplas comentavam sobre cenas que produziram e assistiram, e assim, desenvolvendo a consciência crítica-reflexiva, tecendo comentários sobre o que assistiu, e sobre a experiência daquela aula.

Conclusões

A partir desta experiência foi possível perceber a importância do PIBID, na minha formação enquanto professor de Teatro. O estágio docente, acompanhado de leituras e discussões pertinentes ao Teatro/Educação, me conduziu a refletir e desenvolver novas práticas no ambiente escolar. Participar do programa é um desafio de prazer, pois requer empenho e dedicação para a realização de leituras, fichamentos, resumos e elaboração de aulas a partir das reflexões face ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Nesse sentido, sigo com a certeza de que esta experiência me incentivou à pesquisa, a uma formação crítica e reflexiva, estética e política, com habilidades para encarar o ensino do Teatro, respeitando individualidades e abarcando as diversidades adversidades presentes na Educação. Reafirmo a relevante vivência e construções de práticas docentes por intermédio do programa, em prol de uma educação pública que desperte o desejo pelo aprender e autonomia para construção do conhecimento.

Rerefências

- BOAL, Augusto (2008). **Jogos para atores e não-atores**. 11 Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CAJAIBA, Claudio (2011). **Teatro e Recepção nas Escolas Públicas de Salvador**. In: VI Reunião Científica da ABRACE - Porto Alegre.
- CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira (2008). **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da Dança na rede pública estadual de Salvador/BA**. Dissertação (Mestrado). - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. (1998). **Manual de Criatividades**. 4 ed. Salvador: EGBA.
- FREIRE, Madalena. (2008). **Educador: educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra.
- HUIZINGA, Johan. (2008)) **Homo Ludens: O jogo como elemento na cultura** (1981). São Paulo: Perspectiva.
- JAPIASSU, Ricardo. (2001). **Metodologia do Ensino no Teatro**. Papyrus, 6 Ed.
- LEITE, Geraldo. **Adroaldo Ribeiro Costa**. Disponível em: <http://ilustresdabahia.blogspot.com.br/2013/01/adroaldo-ribeiro-costa.html> Acesso em: 23/03/2015.
- MENDONÇA, Célida Salume. (2009) **Fome de quê? Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador**. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MORIN, Edgar. (2006). **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1978.

SANTOS, Joane Macieira, CAZÉ, Clotildes, Dal Gallo, Fábio. (2014) **O percurso criativo: uma experiência pibidiana**. In: ConFAEB , Ponta Grossa- PR,.

SPOLIN, Viola.(1992). **Improvisação para o Teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva.

Anexos



Anexo 1

Foto 1. Momento de experiência criativa.

Fonte: Acervo dos bolsistas PIBID

Anexos



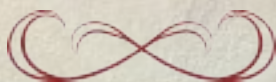
Anexo 2

Foto II. Momento de experiência criativa

Fonte: Acervo dos bolsistas PIBID



**La Escultura un Ejercicio Práctico
para Re- Inventar el Cuerpo**



Liliana
Torres Monroy
Colombia

Biografía

Especialista en desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Como profesional estoy en constante aprendizaje y he compartido mi experiencia en diferentes ámbitos educativos formales e informales, para la primera infancia hasta educación para adultos.

Dedico mi tiempo libre en comunicación, pintar y bailar como parte de crecimiento y desarrollo persona.

La Escultura un Ejercicio Práctico para Re- Inventar el Cuerpo

Liliana Torres Monroy

ntlilitorres@yahoo.es

<http://ntlilitorres.wix.com/lilianatorresmonroy>

Institución Educativa Antonio Ricaurte CASD

Villavicencio–Meta, Colombia.

Docente aula

Área: Educación artística secundaria – media

Licenciada en educación artística

y Especialista en desarrollo humano

procesos afectivos y creatividad

Colombia

Resumen

Este trabajo de indagación hace parte de reflexiones continuas en el quehacer cotidiano como docente de educación artística, la expresión creativa es un elemento capaz de transformar y re-significar el sentido de la existencia, de la cual surge la herramienta de intervención social que contribuya al restablecimiento de las motivaciones de vida y de la escuela. A través de un tema del currículo como la escultura y la tridimensionalidad en artes plásticas y visuales genero una zona de acción lúdica y creativa importante en los grados 9-1 y 9-2 de la I E Antonio Ricaurte Casd, sede 20 de julio Villavicencio Meta – Colombia. Mediante la observación, el movimiento y la expresión artística, reinventar la mirada entre risas y conceptos sobre la imagen se generó espacios de respeto personal hacia el otro y el entorno.

Palabras claves

Escultura y tridimensionalidad, educar la mirada, juego, currículo en artes, respeto y autocuidado, materiales no convencionales.

La introducción

“No hay un acto creativo profundo que ocurra en un solo mundo. La creación es un compromiso con varios mundos.”

Manfred Max Neef

Todo inicia con la experiencia significativa en el salón de clase y con el constante ritmo frenético propio de un establecimiento público como es la Institución Educativa Antonio Ricaurte Casd de la ciudad Villavicencio, Meta - Colombia. Acompañado de reflexiones periódicas sobre el sentido educativo hacia el fortalecimiento integral de la comunidad, el cumplimiento del currículo, y lo que entendemos con un constante mejoramiento continuo, pero donde la realidad se aleja un poco cuando llegan los estudiantes con problemas sociales graves, familias en su mayoría disfuncionales, vacíos en sentido ético consigo mismo y en relación con el otro, problemas de desnutrición, abusos, desinterés, poca participación. Es allí donde se visualiza una problemática humana, educativa y social; como docente evidenciamos la importancia de trabajar las emociones hacia el fortalecimiento de la autoestima y el respeto. El área de educación artística ha articulado la narrativa visual, la configuración simbólica como propuesta de creación en el aula escolar, donde logremos proponer futuros escenarios de intervención y de diálogo.

Se considera en esta ponencia que la expresión creativa es un elemento capaz de transformar y re-significar el sentido de la existencia, de la cual surge la herramienta de intervención social que contribuya al restablecimiento de las motivaciones de vida y la escuela. A través de la expresión artística afianzamos el rol del estudiante como sujeto pensante y transformador de su entorno, desde su experiencia de vida y el constante diálogo con los temas del área como la tridimensionalidad y la escultura. Mediante el juego, lo no lógico, la metáfora y reflexionar en la imagen ha permitido en los estudiantes tener un pensamiento más crítico sobre el cuerpo

La Escultura un Ejercicio Práctico para Re- Inventar el Cuerpo

como territorio creativo, y reflexivo sobre la importancia del arte como escenario de mediación, paz y respeto.

En Colombia se ha generado en los últimos años la apropiación de consignar las experiencias docentes y compartirlas en diferentes escenarios; seguramente la relación de proyectos tecnológicos, artísticos y recreativos incida en el fortalecimiento del desarrollo socio afectivo de los estudiantes, lo que falta es evidenciarlo un poco más. El trabajo en redes es pertinente para este tipo e investigación educativa y creación como método que revitaliza la experiencia y da sentido a la búsqueda de estrategias que motiven al continuo aprendizaje y satisfacción personal. Para Larrosa J (1994) señala que el dispositivo pedagógico es una relación reflexiva en que se constituye o se transforma la experiencia de sí. La actividad de auto-reconocerse es un término de reflexión constante de comprensión de sí mismo.

Según Vargas (2001) la formación educativa y la orientación psicológica deberán, pues, constituir un proceso unificado que ayude a que la persona no solamente descubra y cultive sus actitudes y aptitudes sino también a encontrar pleno sentido a su propia existencia. Ocupar el tiempo libre, en actividades que produzcan simples placeres cotidianos, gratificantes de orden personal, social, afectivo, familiar, comunitario, contribuirá de manera positiva a hallarle una mejor perspectiva a la vida. El desarrollo humano y el emocional permiten afianzar la autoimagen en primera instancia como la autoestima, el autocuidado, la sexualidad y el desarrollo de habilidades en la toma de decisiones, solución de problemas y estrategias de comunicación asertiva; prestar especial atención a dichos elementos contribuiría al proceso de la autoconfianza y valoración de sí mismo. Para Manfred Max Neef, (1991) el Desarrollo humano es -la liberación de posibilidades creativas de todos los integrantes de una sociedad. Tomando lo anterior y teniendo en cuenta que uno de los ejes de esta investigación es la creatividad, partimos del hecho que el ser humano con todas sus posibilidades

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

puede convertirse en un ser creativo en búsqueda de estrategias que le permitan generar espacios gratificantes que redunden en bienestar para sí mismo y su comunidad. Según Goleman (1995) el desarrollo emocional es un conjunto de procesos de actualización del conocimiento sobre sí mismo, que permite dar significado a las conductas afectivas cumpliendo un rol fundamental para la consolidación de la subjetividad dando importancia al desarrollo socio-afectivo de la persona.

Relato creativo

Todo tiene un inicio...

Dibujar una composición tridimensional con las sillas del salón...
Y ¿eso para que sirve profesora?...

Mire realice el recorrido con la mirada, observe los vacíos, las formas y el volumen
contesto la profesora...
Haaaa...

El tema: Los lenguajes visuales: La escultura y la tridimensionalidad

Para entender la tridimensionalidad traen objetos cotidianos de la casa que tengan una afinidad emocional o recuerdos, dijo la profe.

A la siguiente clase llevaron: muñecos, coladores, cucharas, y los más despistados creativamente vaciaron sus maletas para utilizar objetos escolares y realizar la actividad propuesta de elaborar una escultura con objetos cotidianos. ([Ver anexo imagen 1](#))

Salieron nombres muy curiosos de esculturas objeto como: el oso tirofijo, capitán américa arrodillado, el perfume, fumando, entre otros. ([Ver anexo video](#))

Profesora, profesorcita que hay que llevar para la próxima clase dijo un estudiante...que lastima el tiempo tan cortico profe cuando volvemos a jugar... Tranquilo Contreras respondió la

La Escultura un Ejercicio Práctico para Re- Inventar el Cuerpo

profesora, lo espero con el portafolio (carpeta) y con muchas ganas de aprender...

Escultura corporal

Inicio de la clase con el juego estatuas...

Huy profe replico Jaramillo eso es para los pequeños que pereza...

¡Ups cambio de planes! actividad B la intervención y modelado de escultura corporal con los compañeros...

Mejoro la atención y la participación de los estudiantes que alivio se pasó la mano sudorosa por su frente la profesora. Bueno chicos ahora vamos a jugar con la mirada...

Profe y esas telas...

Adivinen...

[\(Ver anexos imágenes 2, 3, 4\)](#)

Que clase tan divertida...

Yo quiero dibujar... yo paso profe... otra vez yo quiero...que tal esta pose... que telas tan calurosas...

Próxima clase consultar la obra de la artista colombiana Liliana Angulo con el proyecto "quieto pelo" y realizar una reflexión escrita en el portafolio sobre tu opinión sobre las transformaciones corporales que realizan las personas como extensiones, tatuajes, tribus urbanas. Traer materiales taller de peinado. ¿Cómo profe? ¿Nos vamos a peinar?

Escultura Efímera del pelo

Profe ¿qué hay que hacer? la verdad fue solo explicar el concepto efímero y los estudiantes solos se organizaron, mediaron, compartieron, en un momento en el salón de clases pase de ser la docente a ser la observadora de un performance de cuidado, respeto, propuesta estética con el cabello y la fotografía del evento. ¡Fue espectacular! [\(ver anexo imágenes 5, 6, 7\)](#)

Esta actividad generó en los chicos la conciencia del respeto hacia el cuerpo del compañero, el buentrato y la creatividad durante la actividad.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Estudiantes los materiales para la próxima clase es traer comida y poder así finalizar el tema de escultura dijo la profesora...

Con la comida no se juega se crea

Profe solo trajimos dulces...yo le pedí a mis padres un arequipe alpina el mejor...huy profe que pena puedo ir a la cafetería se me olvido los materiales... profe quiere un poquito... huy profe queremos más clases como esta para comer... ([Ver anexos imágenes 8, 9, 10](#))

Al finalizar las esculturas de dulces y comida se generó el compartir entre los estudiantes, evidencio significativamente la apropiación de los conceptos escultura, tridimensional, pero lo más importante fue la participación, el respeto hacia el cuerpo y el espacio del otro.

La conclusión

A manera de cierre la indagación continua en los procesos académicos y experiencias significativas en las artes y la educación son constantes. Transformar el salón de clase en laboratorio de emociones, valores y técnicas permite que la educación artística se torne con un sentido social crítico y reflexivo para reinventar la mirada y dar un paso más al reconocimiento del estudiante y a las acciones generadas en el aula.

Referencias Bibliográficas

Max Neef Manfred (2008) "La Economía Descalza". Conferencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Creatividad. Consultado mayo 25 de 2012 en: <http://es.scribd.com/doc/6647037/Manfred-Max-Neef>

Quiñones. M. Araceli. (2007) Resiliencia resignificación creativa de la adversidad. Centro de investigaciones y desarrollo científico. Universidad Distrital Francisco José de caldas. Colombia.

LARROSA, Jorge (1994). Tecnologías do Eu e Educação (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica e la experiencia de sí)

Goleman.D. (1995) Emotional Intelligence. New York: Bantambook.

Cartilla Secundaria Activa Educación Artística – Artes visuales. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia 2012

Anexos

Anexo

Video recopilación de la experiencia en <https://youtu.be/BiHjUHuez-g> [texto](#)

Registro fotográfico

Las imágenes fotográficas hacen parte de la recopilación de evidencias como docente e investigadora en artes y educación, esta experiencia fue dada en el 1° y 2° periodos académicos del año 2015.

Anexos



[texto](#)

Anexo 1

Imagen 1. Escultura de la estudiante E. Burgos.
Nombre de la obra: cortacuchara 2015

Anexos



Anexo 3 página 1329

Anexo 2
Imagen 2

Anexos



Anexo 4 página 1330

Anexo 3
Imagen 3

Anexos



Anexo 4
Imagen 4

[texto](#)

Anexos



Anexo 6 página 1332

Anexo 5
Imagen 5

Anexos



Anexo 7 página 1333

Anexo 6
Imagen 6

Anexos



[texto](#)

Anexo 7
Imagen 7

Anexos



Anexo 9 página 1335

Anexo 8
Imagen 8

Anexos



Anexo 10 página 1336


Anexo 9
Imagen 9

Anexos

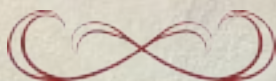



Anexo 10
Imagen 10

[texto](#)



**Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte:
“Estrategias Pedagógicas
del Artista- Docente”.**



Catalina del Mar
Bonilla Sanabria
Colombia

Biografía

Catalina del Mar Bonilla- Sanabria. (TUNJA) Artista Visual PUJ 2009. Magister en Artes Plásticas UN 2014. Énfasis en lenguaje audiovisual y profundización en espacio y territorio. Fotógrafa, diseñadora e Investigadora- Docente. Realizadora de Video y Documental desde 2009. Gestora cultural y ambiental .Cantante, escritora y performer. Interés por el trabajo con comunidades ancestrales, campesinas, fronterizas y multiculturales.

Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte:
“Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente”.

Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte: “Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente”.

Catalina del Mar Bonilla-Sanabria.

bonicatalina@gmail.com

Universidad de Pamplona, Sede La Casona.

Docente Artes Visuales.

Colombia

Resumen:

Ser Profesional en Artes evoca una ambigüedad frente al mundo que retamos hoy, ya que nuestra labor de observadores y etnógrafos de lo sensible, nos ubica en un lugar privilegiado como creadores de nuevos posibles. Nuestra realidad es que parte de los currículos en artes no profundizan el desarrollo de una pedagogía para la enseñanza y preparación docente; tal vez entender la labor social de nuestra disciplina impulsará nuestra evolución y entendimiento profesional más allá del talento. Es claro, que las etapas de aprendizaje nos conducen a un desarrollo integral, que lenta y paulatinamente develan el gran potencial de la reflexión teórica y el hacer en la práctica. Por esto en el discurso se busca a partir del eje de lo pedagógico en artes, establecer la manera de asegurar que un estudiante asimile estructuras y sobretodo relacione su comprensión con estadios de lo sensible, siendo capaz de defender su discurso ante la sociedad cambiante y capitalista.

Introducción:

Las dinámicas de los cuatro contextos expuestos a continuación nos ubican en un panorama sobre mi práctica con la educación artística en Colombia, que fluctúa entre lo experimental y lo didáctico; buscando relacionar e identificar los aspectos relevantes que van dando cuenta de un proceso ascendente que se origina desde la experiencia y el aprendizaje. Fortalecen la idea de compromiso investigativo y de relación con el tejido social; por medio de procesos en su mayoría vivenciados en Bogotá y Norte de Santander. Finalmente se pretende identificar y comparar los mecanismos y didácticas que impulsan la

creación y consolidación de estos conocimientos y métodos dejando estipuladas conclusiones alcanzadas por medio de procesos complejos en términos de relaciones humanas, reconocimientos de patrones y comportamientos de interacción social, académica e institucional que nos convocan, pero también nos cuestionan frente a las inteligencias múltiples y el desarrollo de la autoconfianza y discursos de estudiantes de Arte en un país como Colombia.

Caso I:

Los Tesoros que habitan en mí: desarrollo artístico con la primera infancia. Proyecto realizado por la Fundación Teatro la Baranda, dentro de las propuestas de la Secretaria de Educación (2014).

El arte como herramienta pedagógica para la formación integral del ser, permite concienciar y aprovechar el juego como estrategia lúdica de auto- reconocimiento. Es por esto que a partir de la experiencia con la Fundación Teatro la Baranda, se conectan la literatura y las Artes, afianzando las competencias comunicativas, cognitivas y pedagógicas con los niños; a través de ejes didácticos que enlazaron todas estas dimensiones y propósitos pedagógicos, en función de lo cultural.

El acercamiento al proyecto liderado por la Secretaria de Educación y respaldado por la Fundación, es un espacio que permea hasta el día de hoy varias instituciones educativas distritales y busca solidarizarse e intercambiar saberes, contrarrestando los altos índices de problemática social y desigualdad para que así se garantice el desarrollo sensible de los niños y una sociedad más flexible. Por medio de didácticas psicopedagógicas, se encamina a los niños en indagaciones individuales y colectivas que se empalman con los procesos de familia y crecimiento del concepto de educación integral.

Este proyecto ha contado con un despliegue, conexión y movilidad de las redes artísticas locales y regionales, con el propósito de ejercer su saber a través de esta vivencia; condición que implicó

Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte: "Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente".

mucho esfuerzo por parte de los coordinadores de la Fundación La Baranda quienes se ocuparon de organizar, seleccionar y orientar el proceso de capacitación a más de 120 artistas formadores, quienes encontramos en esta propuesta una proyección, estabilidad y coyuntura con el mundo laboral.

Los procesos tenían una funcionalidad de acompañamiento, refuerzo y estaban enfocados en el desarrollo artístico y motriz de pequeños, que se reconocen como actores importantes en las micro-dinámicas de la escuela y de su localidad.

Los resultados se dieron en su mayoría con mucho éxito, en cuanto a la inserción de los discursos y lenguajes artísticos con los niños, a través de las buenas relaciones y resultados socializados con la comunidad. Este mecanismo de desarrollo se ha convertido en una red que estructura los procesos de aprendizaje infantil, de una manera muy positiva y pedagógica, con didácticas originales sujetas a una planeación consciente y una responsabilidad extra: cuidar simultáneamente la integridad de cada niño, una labor que requiere diseño, perseverancia y mucha paciencia. "El diálogo interdisciplinario nutre estas habilidades, por cuanto provee una pluralidad de perspectivas que nos libera de los cánones institucionales en que nos desenvolvemos"(1).

El impacto de esta experiencia nos deja la satisfacción de conformar un solo cuerpo con la ciudad, una capital más competitiva educativamente, que reactiva los puntos neurálgicos de una sociedad maltratada con acciones, a modo de acupuntura social. De la misma manera la red de actores y artistas que se estableció como equipo de trabajo especial, fue convocada para diseñar múltiples actividades con adolescentes y provocar a su vez con expediciones pedagógicas el gusto por el teatro como lenguaje directo, amplio y pertinente en el desarrollo de sus procesos. Sin embargo el aprendizaje de los más pequeños resulta ser el más comprometedor y en el que actualmente dichas entidades

siguen trabajando en mejorar y no permitir que se extinga. Viví la experiencia como formadora y realizadora de documentales que me permitieron relacionarme con dinámicas arduas las cuales fueron socializadas y permanecen en la Fundación y otras entidades participantes, dejando la memoria de este proyecto especial que ha transformado lenta pero contundentemente las familias y entornos educativos distritales en la ciudad de Bogotá.

Caso II:

Licenciatura en Educación Artística. Cread-Tunal Universidad del Tolima. (2014)

La Universidad del Tolima a través del IDEAD tiene por tradición y autonomía el liderazgo en educación a distancia en nuestro país, concepto que inicialmente genera preguntas frente a: ¿cómo se concibe el aprendizaje de las artes en la educación superior a distancia?. La experiencia de manejo académico en el proceso de aprendizaje es a través de la pregunta generadora o mecanismo que de manera directa busca anclar las inquietudes de los estudiantes por medio de un plan integral de curso (**PIC**); un programa que se construye en relación a un contexto inmediato y del cual se desprende todo el conocimiento posible. En los procesos académicos con los estudiantes del Cread Tunal, fue interesante abordarlos desde el punto de vista de lo local, pero también lo diverso, ya que se contó con estudiantes de diferentes lugares del país y localidades de la ciudad de Bogotá, que incluso requerían grandes desplazamientos para acceder a las tutorías.

De manera directa el desarrollo de los procesos creativos fue muy atractivo, ya que se lograron avances técnicos y la propuesta docente fue fomentar y asesorar el trabajo individual y colectivo, a través de ejercicios expositivos. Lo más complejo a la hora de la enseñanza fue entablar un diálogo con lo poético y con lo simbólico, “La imagen artística se presenta como alteridad, como aparición inquietante, porque permite simbolizar lo irrepresentable: fuerzas pre- verbales, pulsiones, deseos, memoria” (2). Considerando que el pensamiento

Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte: "Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente".

filosófico en el desarrollo de un estudiante en artes cimienta un concepto consistente de lo estético, en estos entornos educativos no convencionales, se necesitó fortalecer este comportamiento así como también el sistema evaluativo, debido a los lapsos entre cada encuentro y los territorios sensibles compartidos.

La pregunta aquí fue cómo encaminar el aprendizaje individualizado y cerciorarse que los estudiantes cubran sus expectativas tanto técnicas como conceptuales? Estas comprobaciones son finalmente las que a través de la exposición colegiada permiten saber cuál podría ser la batuta del estudiante en tanto es sustentable. "El diálogo, por otra parte, se ubica cómodamente entre la pedagogía y el arte porque históricamente ha existido no solo como una herramienta pedagógica, sino como una forma de enriquecimiento individual..." (3).

Uno de los ejemplos claros de lo diverso en la educación artística es como se establecen los nombres de las asignaturas, en el caso del Cread los talleres son llamados: Integrales de Artes Plásticas, Desarrollo Perceptivo, Didáctica de la Educación Artística o Taller de Arte Regional. Estas materias encerraban diversos lenguajes en sí mismas y permitían procesos flexibles y arriesgados de carácter expresivo. Como estrategia docente el reto fue modular los procesos técnicos a una idea o concepto que significara lo suficiente para todos a lo largo del proceso y trabajar el tema en diferentes medios, invitando así a la reinterpretación y al autoanálisis a través de lo sensible, como un espejo psicológico. Esto de alguna manera es importante en el estudiante puesto que abre una brecha a la crítica, genera un clima de aceptación y definición de estilos y corrientes de pensamiento.

Como segunda estrategia y elemento pedagógico está la confrontación del conocimiento a través revistas en Artes Visuales y otras experiencias vinculantes para análisis más amplios y comparativos de los movimientos artísticos (Revista Errata y Entre las

Artes). Así como también fragmentos poéticos, cuentos y artículos; es decir tener ejes sólidos o lo suficientemente estimulantes desde lo literario para devenir una búsqueda visual, estética, compositiva y vulnerable de interpretaciones.

El caso con estos grupos fue trabajar con el clásico ejemplo de la literatura infantil **Alicia en el país de las Maravillas (Lewis Carroll)** donde la narrativa y conceptos fueron materializados en la construcción de un espacio compuesto de experiencias lúdico-creativas; viviendo momentos de reconocimiento en la acción participativa y un empeño por crear e innovar. Como segunda medida pero no menos importante se ha persistido en la cimentación de la bitácora, portafolio o libro de artista. Más allá del producto, es la idea de registro, y como el mismo se consolida en un espacio sagrado de la labor artística, donde reposan estudios detallados y disciplinados sobre la imagen, el texto y los elementos estéticos de sus propias creaciones. “El desafío principal es poder encontrar un balance entre la relación de incentivos entre los participantes y uno mismo” (4) Se entiende que este tipo de asesorías se convierten en una montaña de sensaciones porque fortalecen el reconocimiento del estudiante como gestor y autocrítico, quien en un comienzo asumía lo artístico como un asunto meramente técnico. Logramos disolver en parte estos conceptos tan herméticos y limitantes en el proceso.

Los resultados fueron satisfactorios en la medida que se exploró el trabajo en equipo y se encauzó hacia la gestión cultural integrando desde el concepto museográfico su propio trabajo, aprendiendo a concebir su vida como un museo para exteriorizarlo bajo la noción de curaduría; es decir: qué quiero comunicar y cómo lo voy a hacer? Esto influyó en la conformación de medios y espacios importantes para entablar un discurso personal coherente.

Finalmente las electivas en artes resultan un poco más complejas en programas de humanidades donde se contemplan otros

Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte: "Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente".

paradigmas, se asume lo artístico con un enfoque hacia lo cultural e informativo. Sin embargo se logró invitarlos a crear y pensar un poco más allá de sus propios términos para transgredirlos en un clima de confianza, que dejó salir la energía creativa. Hemos sembrado semillas que germinarán en algún tiempo no muy lejano porque al trabajar con el cuerpo se disfrutaron momentos significativos por medio de la performance y su riqueza comunicativa y misteriosa.

Caso III:

Universidad Antonio Nariño - Licencatura en Danza y Teatro.

El proceso de inclusión de un artista plástico y visual en un programa de danza y teatro se convierte en una oportunidad idónea para la producción. Si bien es cierto la naturaleza del cuerpo y su protagonismo en el programa son un lugar muy fecundo para la imaginación y para la comunicación, su naturaleza se enfoca en las puestas en escena, el trabajo de sincronía y las narraciones.

Fue interesante como estrategia vincular el diseño, los nuevos medios y procesos instalativos, para seguir trabajando las dinámicas del cuerpo como lugar de encuentro; pero bajo nuevas miradas sobre la psicología del estudiante y sus exploraciones compositivas, emanadas de experiencias personales que no habían podido independizar. Estos procesos siempre estuvieron orientados hacia la construcción de contenidos visuales concretos, con registros y muestras que visibilizaran un proceso combinado de trabajo interdisciplinario. Algunos estudiantes virtuosos mejoraron sus talentos plásticos y muchos valoraron no sólo su disciplina sino adquirieron el gusto por edificar un método investigativo para recolección de información aunando tendencias clásicas y contemporáneas; propagando el deseo por lo armónico y por construir la noción de público a partir de las presentaciones individuales. Interesante resaltar como se conjugaron el arte visual y los espacios, con la danza y el teatro, son dos manifestaciones de lo humano muy cercanas a la dualidad mental que vive el artista visual, a través de laberintos de sentido en un mundo de hipertextos y máscaras

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

constantes. “Pensar la institución educativa como espacio para la danza requiere pensar también en las formas de relacionarse con los otros, con el propio cuerpo, con las formas de ser cuerpo y asumirse como ser singular que necesita de una constante reflexión del hacer cotidiano para poder comprenderse a sí mismo y en relación con los otros, en una perspectiva de alteridad” (5).

Los ejercicios de gesto, movimiento, diseño escenográfico y dibujo fueron propuestas que indagaron el mundo oculto de los estudiantes, les permitió construir nuevos vectores de sentido, gestionar espacios, realzar el mundo y compartieron con todos al pensar en el espacio-tiempo como factores definitivos para la manifestación de los ejercicios planteados desde la fotografía, video e ilustraciones. Estos ejercicios les instruyeron en la compleja necesidad de producción y autogestión de sus deseos, la persistencia y disciplina los llevo a trabajar de manera continua y a disfrutar cada momento del proceso sin dejar de lado el goce por lo diferente.

Las estrategias más inmediatas como docente fueron abrir la posibilidad a entablar un dialogo entre los lenguajes artísticos y a condicionar con la libertad los procesos, por lo que me permití conformar híbridos que suscitaban la indagación del **qué** se quería decir y **por qué** es importante tomar decisiones en nuestro campo. Es a partir de la decisión y del enfoque a todo nivel (pero más que nada espiritual) lo que asegura un éxito en la trayectoria artística.

Caso IV:

Programa de Artes Visuales - Universidad de Pamplona (nds) (2015)

Como último caso de esta ponencia nos ubicamos en otro territorio histórico comprometido con la labor educativa, es pertinente y grato hablar del programa de Artes Visuales de la Universidad de Pamplona (Norte de Santander) un espacio de multiculturalidad latente y de aprendizaje gracias a su institución Pública.

Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte: "Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente".

En mi acceso a la Facultad he podido confrontar los espacios y las dinámicas internas de los programas; cómo se relacionan con sus estudiantes y cuál es la delgada línea entre ser maestro y artista, no sólo porque yo también egresé de un programa en construcción sino porque la creatividad es estar en incesante diálogo interno y abierto a las señales del contexto. Los terrenos de las relaciones académicas se revisten de protocolos al adquirir una responsabilidad social, es una dimensión muy delicada al ser espejo y reflejo de seres humanos que están abriéndose al mundo, "Se está en la ética cuando el sujeto se plantea el problema de su propio ser y considera que ser es el verdadero problema de la educación" (6).

En la academia se originan unas dinámicas políticas de carácter atrayente que permiten una interacción más amplia y profesional donde se adquieren compromisos con la palabra y la responsabilidad del conocimiento. Lo cautivador de esta práctica ha sido la conjugación de memorias, territorios, tiempos, líneas de pensamiento y sensibilidades, en áreas como gestión cultural nuevos medios y seminarios.

Aquí no sólo lo étnico era una ventaja sino la serie de carreras que confluían en las clases, programas como arquitectura, música, comunicación social, agronomía entre otras disciplinas, agenciaron proyectos de interacción social. Mi propósito fue motivar a estudiantes y aportar al departamento ideas para consolidar la misión y mantener una responsabilidad sobre las propuestas y accionar en el mundo, ya que se estaban relacionando con comunidades que en gran medida necesitaban del cumplimiento de sus objetivos aunque sobre todo fortalecían sus proyectos de grado y el rol investigativo; porque es justo en la universidad donde ensayamos para estar sintonizados con el afuera.

Con los estudiantes de Artes Visuales la estrategia fue invitarles a descentralizar su trabajo del salón de clases,

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

para aprovechar el espacio y entender cómo se pueden ampliar y retroalimentar los conceptos cuando se experimenta extrínsecamente del artificio tecnológico, en este caso el computador. Lo técnico también juega un papel fundamental en el desarrollo de las ideas y la relación de los hallazgos como ejercicio de introyección y escritura. De esta labor cabe resaltar como los resultados en dibujo se convirtieron en productos audiovisuales animados, donde se exploró la posibilidad de comunicar y abarcar cada vez más lo maravillosos de influir en la percepción del otro, asimismo la clase de gestión cultural dejó resultados conmovedores y comprometidos como los siguientes:

Mayorarte: Proyecto enfocado a revivir las capacidades de las personas de la tercera edad en Pamplona, generando un proceso documental y una reactivación de esta familia de adultos mayores.

La Gran Fiesta del Libro: Propuesta participativa que vinculaba a la comunidad universitario y pamplonesa con el programa de Comunicación Social y la clase de Gestión Cultural alrededor del valor por la lectura y la importancia en nuestra experiencia humana. Se planteó en tres sesiones que eran temáticas, lúdicas y las cuales tenían propósitos de compartir lenguajes artísticos y audiovisuales.

Barranca: “Conoce tu multiculturalidad”: Revista Digital sobre diversas regiones e información sobre Colombia con finalidad de actualizarse semestralmente.

Photo Art: Concurso de Fotografía desarrollado por estudiantes de Arquitectura de la Universidad de Pamplona con aforo de 45 participantes y premiación.

Otros proyectos dinámicos se desarrollaron e impactaron en gran parte de la comunidad y en las redes, con grafiti, conciertos, historia y baile. El éxito de estos ideales se estableció en el trabajo de clase a

Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte: “Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente”.

partir de lecturas, que se socializaron y analizaban para erigir textos grupales e incitar al diálogo participativo de las mesas redondas con temas sobre lo que nos identifica y nos distancia englobando y relacionando conceptos de otredad, frontera y territorio. Se trabajó con el texto Gestión Cultural para el Desarrollo (Nociones políticas y experiencias en América Latina) por Bruno Maccari y Pablo Montiel, documentos guía que comprendían un panorama sobre los procesos culturales de nuestros países en tránsito, una fuente inagotable de motivación que impulsó la culminación del semestre y muy recomendado.

Al relacionar y revisar estas experiencias se ha podido intuir y promulgar las siguientes:

Conclusiones

1. El artista docente tiene la capacidad de incentivar al aprendiz el habitar territorios complejos de autoanálisis.
2. El trabajo individual y en equipo juega un rol importante como símil de la relación del artista con la sociedad.
3. Es imprescindible adquirir el hábito investigativo y el cuestionamiento constante sobre lo que se hace.
4. La pregunta por el espacio y el cuerpo es vital en la consolidación de nuevos vectores de sentido, la experiencia directa es el mejor maestro.
5. Sembrar en el estudiante la libertad de creer en cualquier propósito que tenga es primordial y sobretodo no poner límites o estipular el proceso.
6. El intercambio de saberes hace parte de un constructo cultural amplio y permite a los estudiantes valorar más su contexto personal y defenderlo en cualquier latitud.
7. En la labor docente cuando se confunden las fronteras de lo humano y lo académico es transcendental ayudar y orientar a la liberación de las experiencias significativas, en pro de conceptos abstractos.


Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

8. Dar un soporte filosófico a los estudiantes de arte o en el mejor de los casos incitarlos a especificar sus propias concepciones por medio del ejercicio escritural.
9. La edad para el aprendizaje del arte no es condicionante pero si nos precisa a tomar actitudes y posturas claras frente a grupos heterogéneos por medio de la didáctica
10. Siempre es más interesante un proceso cuando se cuenta con lo diverso multidisciplinar y transversal.
11. Lo que no es atravesado por la experiencia, no puede dar cuenta de una transformación.

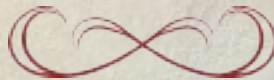

Cuatro Casos de Enseñanza para el Arte:
"Estrategias Pedagógicas del Artista- Docente".

Bibliografía

1. GONZALEZ, MdC. 2011. El Arte en las escuelas no es un juego de niños. Revista de Artes Visuales ERRATA # 4. (p23) Bogotá
2. GIL, J. 2011. Pensamiento visual y pedagogía. Revista de Artes Visuales ERRATA # 4. (p134) Bogotá.
3. HELGUERA, P 2011. Pedagogía para la práctica social: Notas de Materiales y técnicas para el arte social. Revista de Artes Visuales ERRATA # 4. (p78) Bogotá.
4. HELGUERA, P. 2011. Pedagogía para la práctica social: Notas de Materiales y técnicas para el arte social. Revista de Artes Visuales ERRATA # 4. (p80) Bogotá.
5. GIRALDO, C. 2012. Tres reflexiones sobre la danza contemporánea como experiencia de alteridad en la institución educativa. Revista LaTadeo # 77, Danza Contemporánea, Cuerpo y Universidad. (p100). Bogotá
6. QUICENO, H. 2011. Epistemología de la Pedagogía. Ediciones Pedagogía y Educación. (p194). Cali.



Literatura Histórica y Enseñanza de las
Acultura en *El recurso del método* de Alejo
Carpentier



Nini Johanna
Sánchez Ávila
Colombia

Biografía

La profesora Nini Johanna Sánchez Ávila es Licenciada en Idiomas de la Universidad Industrial de Santander y Magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Desde el año 2007 se desempeña como profesora catedrática en el proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística – Universidad Francisco José de Caldas donde orienta cursos del área de literatura. Además, es profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Colombia desde el año 2014. Es coautora del libro *Tejedores de comunicación: comprender y producir textos académicos en UNIMINUTO* (2014) y ha trabajado en las líneas de investigación de literatura histórica, literatura fantástica, así como en procesos de lectura y escritura académica. Sus trabajos han sido presentados en diferentes eventos de carácter nacional e internacional.

Literatura Histórica y Enseñanza de las Artes: la Experiencia de la Construcción de Cultura en *El recurso del método* de Alejo Carpentier

Nini Johanna Sánchez Ávila.

ninijosan@gmail.com

Universidad Autónoma de Colombia.

Facultad de Ciencias Humanas –

Programa de Estudios Literarios

Docente de tiempo completo

Colombia

Resumen

El abordaje de la historia a través de la literatura es una de las opciones que se pueden desarrollar desde el texto literario para establecer vínculos claros con las distintas formas de construcción de la cultura, dentro de las cuales las artes asumen un lugar privilegiado. Como muestra del desarrollo de esta relación se toma la novela *El recurso del método* del escritor cubano Alejo Carpentier, quien en su texto plantea un recorrido que aborda expresiones desde las artes plásticas, la música popular, las expresiones de cultura a través de la oralidad y la ritualidad, a través de lo cual se nos plantea una visión de la cultura latinoamericana de la época.

Carpentier construye una propuesta de lectura a partir de la cultura que se asocia paulatinamente a las nociones de historia, sincretismo y arte, para plantearle al lector el reto de reconocerse en el texto y reconocer al otro. Así, para entender mejor esta propuesta se propone como centro de articulación el eje de la historia latinoamericana no como una serie de hechos catalogados, sino como manifestaciones de mentalidades colectivas que se han construido a lo largo del continente y que perviven en distintas manifestaciones de la práctica social. Introducción

La complejidad histórica, muchas veces simplificada, cuando no reflejada en forma reductora y maniquea en el discurso político, histórico o ensayístico, aparece mejor reflejada en la mimesis de

lo narrativo. La literatura tolera las contradicciones, la riqueza y la polivalencia en que se traduce la complejidad social y psicológica de pueblos e individuos, lo que no siempre sucede en el ensayo histórico, en general más dependiente del modelo teórico e ideológico al que aparece referido.

Fernando Aínsa

Los textos literarios tradicionalmente han tenido un papel privilegiado en los procesos de formación. Su vínculo estrecho con miradas históricas de la cultura ha permitido que a través del tiempo y en distintas latitudes sea uno de los testimonios que privilegiamos a la hora de guiar procesos de construcción de comunidad. ¿Para qué leer si no es para responder a preguntas esenciales y buscar en ellas quiénes somos? Por eso, esta búsqueda, este reconocimiento que se engendra como un implacable cuestionamiento, se vuelve una tarea tanto de los lectores como de los autores en el texto literario.

Así, el espacio de estudio de la literatura construye caminos diversos para acercarse a la experiencia que compartimos en la obra; un intento de definición sobre géneros nos podría arrojar sobre distintos caminos cada cuál más diverso y fructífero, pero el que nos interesa vindicar es el del texto histórico literario que juega un papel importante en la historia de la literatura latinoamericana desde mediados del siglo XX. Por eso, entre diferentes autores la obra del escritor cubano Alejo Carpentier arroja luces sobre el camino que planteamos recorrer como lectores.

¿Por qué leer novelas históricas? ¿Por qué leer sobre pasados que parecen si no remotos por lo menos distantes de nuestra vivencia emocional, de nuestro sentir de comunidad surcada por fronteras que parecieran efímeras pero se han arraigado política y materialmente en el continente? Creemos que el motivo lo expresa, de manera particular, el mismo autor al que se alude en el texto: Alejo Carpentier buscó en su proceso de escritura una forma

de identificarse, una forma de entender su entorno y entenderse a sí mismo como latinoamericano y esto es particularmente significativo teniendo en cuenta su origen europeo y su proceso de crianza como americano. Este autor “nacido el 26 de noviembre de 1904 de padre francés y arquitecto, madre rusa y profesora de idiomas” (Collard, 2004: 7) tuvo una serie de diversas experiencias y viajes que nutren sus textos. Primero se le reconoce como cronista y estudiante de izquierda exiliado en Europa (1928) debido a su abierta detracción del gobierno de Gerardo Machado y por su filiación con el Grupo Minorista se le identificó, además, con planteamientos de las vanguardias artísticas nacientes en América para la época. Estudió arquitectura y música de manera formal pero no terminó ninguno de los dos procesos, sin embargo esto lo condujo hacia variados oficios de escritura: periodismo cultural, crítica musical y composición, ensayo y escritura propiamente literaria en su obra de cuentos y novelas.

Muchas son, además, las preguntas que se han hecho por años sobre si la orientación cultural de la obra de Carpentier es realmente americana o si su visión parte del asombro exotista europeizado, pero en este texto ambas miradas confluyen en un intento por situar el concepto de cultura desde una perspectiva más amplia, dialógica y sobre todo, sincrética.

Carpentier como lector de su propio contexto nos presenta una oportunidad de reconocimiento en el texto de la novela histórica y para ello, nos centraremos en esta breve presentación en la novela *El recurso del método* que se constituye en un texto de matiz paródico y cómico único en el marco de la obra de este escritor cubano. Así mismo, lo que se intentará establecer es cómo a partir del texto se conciben relaciones que apuntan a distintas tradiciones de la cultura latinoamericana: algunas se orientan a concepciones renovadas de la historia como vehículo de conocimiento y apropiación; otras se marcarán su desarrollo a partir del concepto de cultura híbrida dentro de lo cual se recuperará la importancia de la expresión

plástica y espacial; la tradición ritual; la música popular; las prácticas de violencia; la pervivencia de distintas formas de lenguaje y el movimiento entre expresiones culturales de élites y comunidades periféricas; todo ello en el marco de la construcción de la imagen barroca como mecanismo de integración de las diferentes miradas de la cultura que aquí se presentan.

Originarios, metecos, extraños de todas las latitudes

Latinidad no significaba ‘pureza de sangre’ ni ‘limpieza de sangre – como solía decirse en desusados términos de Santo Oficio. Todas las razas del mundo antiguo se habían malaxado en la prodigiosa cuenca mediterránea, madre de nuestra cultura. [...] Decir *Latinidad* era decir mestizaje, y todos éramos mestizo en América Latina; todos teníamos de negro o de indio, de fenicio o de moro, de gaditano o de celtíbero” (Carpentier, 2002:126)

La novela *El recurso del método* (1974) aborda la suerte del Primer Magistrado, un dictador arquetípico que lleva más de 20 años en el poder, en un país de América Latina que bien podría corresponder a cualquiera de nuestras naciones. A partir de la historia del dictador se hace un recorrido que va desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX y a partir del cual se recorren diferentes lugares de la geografía del continente: desde las zonas bananeras del pacífico en las que prosperan los negocios de las empresas norteamericanas (United Fruit Company o la Dupont Mining Co.) y que serán muy similares a las zonas colombianas y centroamericanas reales; pasando por las llanuras malditas sitiadas por tembladeras (arenas movedizas) que en medio de selvas y pirámides indias ancestrales acechaban a los soldados que se dirigían a una muerte, en este caso una acción míticamente repetida desde la búsqueda de El Dorado; hasta las pobres aglomeraciones de “las *Villamiseria, las Hambresola, las Favelas*, desde cuyas alturas contemplábase, cada noche, a vista de espectador en silla de paraíso, el panorama de la ciudad iluminada.” (Carpentier, 2002: 247).

En este recorrido las fronteras se desdibujan y las cordilleras, ríos, valles, volcanes y lugares de la periferia social se convierten en un solo paisaje compartido. De la misma manera, la vieja oligarquía política, heredera de las clases terratenientes coloniales se va paulatinamente rezagando ante la llegada de los nuevos hijos de América: mujeres más esbeltas y dueñas de su libertad sexual, hombres con ideas que colindan con el pensamiento Comunista y que se hacen como nuevos ciudadanos a partir del ejercicio de profesiones liberales, artistas cuyo único interés no es la obra sino la representación de la misma y su poder de crítica social. Aquí los orígenes se mezclan, las razas se funden y se superponen en recorridos de parentesco que al principio se niegan, como la abuela negra en el traspatio, pero que luego terminan no sólo regularizándose, sino incluso predominando.

Esta serie de cruces y diálogos de distintas vertientes culturales ejemplifican lo que Néstor García Canclini denomina una heterogeneidad multicultural y transhistórica, una forma de problematizar las articulaciones entre las tradiciones y la modernidad a partir de la “descoleción de los patrimonios étnicos y nacionales, así como la desterritorialización y la reconversión de saberes y costumbres (que) fueron examinados como recursos para hibridarse.” (García Canclini, 2009: 13). La novela se convierte en tierra fértil para este tratamiento crítico de las culturas y las temporalidades. Los referentes patrimoniales de ciertas comunidades pasan a convertirse en referentes de algo que Carpentier atina en llamar latinidad; una nueva forma de concepción del espacio latinoamericano deconstruido y finalmente, reelaborado desde una óptica de la multiplicidad.

A este proceso caracterizado por la hibridación se “lo usa para describir procesos interétnicos y de descolonización [Bhaba; Young]; globalizadores [Hannerz]; viajes y cruces de fronteras [Clifford]; fusiones artísticas, literarias y comunicacionales [De la Campa; Hall; Martín Barbero; Papastergiadis; Werbner].” (García Canclini,

2009: 2) Es decir, que la obra literaria se constituye en crisol de una multiculturalidad creativa que pasa por distintas etapas: la reapropiación de un espacio perdido ante los embates coloniales y la violencia histórica de la invasión de las culturas europeas; la fundación de una mirada global e incluso el desarrollo de una postura de universalidad en lo esencialmente latinoamericano; así como el vínculo de procesos y productos de la cultura material e inmaterial que se convierten en base de la comunicación artística.

La obra, entonces, opera como un ejemplo del poder innovador de las prácticas interculturales y se reconoce como un modelo de una multiculturalidad creativa que no desprecia ninguna vertiente de pensamiento o de expresión, sino que reevalúa todas las posibilidades para describir la complejidad del ser latinoamericano.

Historias e imágenes de la identidad

“No es posible hablar de las identidades como si sólo se tratara de un conjunto de rasgos fijos, ni afirmarlas como la esencia de una etnia o nación. La historia de movimientos identitarios revela una serie de operaciones de selección de elementos de distintas épocas articulados por los grupos hegemónicos en un relato que les coherencia, dramaticidad y elocuencia.” (García Canclini, 2009: 7)

Más allá de querer estigmatizar la mirada del autor o de descalificarla por sus variadas cercanías con lo europeo, podemos reconocer, más bien, las tendencias que se hacen complementarias de la prácticas contemporáneas y tradicionales en torno a la cultura americana. Para ello, se retoman dos nociones que subyacen en el texto: la primera correspondiente a la concepción de la historia y la segunda, concerniente al concepto de imagen.

En el primer caso la novela plantea un concepto de la historia a través del discurso del Primer magistrado quien dice que “la Historia, que era la suya puesto que en ella desempeñaba un papel, era

historia que se repetía, se mordía la cola, se tragaba a sí misma, se inmovilizaba cada vez – poco importaba que las hojas de los calendarios ostentaran un 185(?), 189(?), 190(?), 190(¿6?)” (Carpentier, 2002: 128). Desde esta perspectiva hay dos elementos que actualizan el concepto: el primero que la historia no es meramente un discurso ajeno a la práctica vital de los individuos sino que se trata de formas de vida que se convierten en formas de ver el mundo; además, la historia adopta también un carácter circular, diríamos casi mítico, se convierte en un metarrelato que parece repetirse en distintos escenarios y con distintos actores sociales, lo cual genera una perspectiva crítica del peso de la tradición (indoamericana, africana o europea), la inercia de los procesos culturales y una marca de la escasa memoria de los pueblos latinoamericanos.

En cuanto a la imagen, como eje estructurante de los planteamientos culturales que se desarrollan en la novela, encontramos que se trata de un concepto vinculado con la estética barroca. Esta imagen se plantea como una vía para materializar las nuevas formas de la cultura y los diversos elementos que encarnan esta diversidad. Pero su construcción no es una mera copia de la visión de la estética barroca europea, sino que en las diferentes manifestaciones del arte latinoamericano se alcanzan nuevas estrategias de elaboración. Así, en las propuestas desde mediados del siglo XX se pueden reconocer dos elementos sustanciales de la imagen barroca: a) la tensión y b) el plutonismo. En el primer caso se trata de una “combinatoria tensa de los motivos” (Chiampi, 2001: 22) relacionados con la religión, lo ritual, las costumbres, lo simbólico en diferentes ámbitos del saber y de la cultura, que se enlazan para “alcanzar una forma unitiva” (Chiampi, 2001: 22). Diríamos incluso una *imagen consolidada* que da forma a lo que normalmente se situaba en el plano de la mera acumulación de referencias.

En el segundo caso, el plutonismo es visto como “el contenido crítico del barroco americano [...] contiene la ruptura y la unificación de los fragmentos para formar un nuevo orden cultural” (2001: 23). Así, se trata de dos estrategias complementarias: una de

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

carácter formal que permite la tensión en la combinación de temas y estructuras, lo que permite la utilización de elementos que se combinan de maneras nuevas, dialógicas, en formas inéditas; y la segunda de carácter epistemológico que plantea la justificación de las nuevas combinaciones y relaciones para dar como resultado una nueva construcción cultural e histórica. De la incertidumbre del cambio prosperan nuevas formas de comprender el mundo que se hacen más complejas, al tiempo que más significativas con respecto al cambio de nuestra realidad.

Un ejemplo crucial para la comprensión de esta propuesta de imagen en la novela está dado en la siguiente descripción: "Doy vueltas sobre mí mismo, como maniquí, deteniéndome en ángulos favorables a una buena iluminación de mi persona. Y según la orientación puesta a mis ojos, contemplo los cuadros, las esculturas, que me rodean parecen renacer en torno mío ya que, de tanto haberlos visto, muy poco los miro ya." (Carpentier, 2002: 16).

Esta es una imagen introductoria que se destaca en el primer capítulo de la novela. El Primer Magistrado se sube a un pedestal desde el que contempla el horizonte y sobre el cual gira. En cada movimiento, mientras el sastre toma las medidas del atuendo, lo que observa le da la medida de la comprensión de su realidad, el traje con el que se inviste sería –realmente- de carácter simbólico.

En un primer momento observa una imagen de François Rude: Le Départ des Volontaires¹ de 1792 - Iconographie - Arc de Triomphe ([Figura 1](#)). En ella se destaca la mirada sobre el "niño-héroe de los cojuncillos al aire, llevado al combate por un caudillo" (2002: 12). La imagen plantea en un primer momento la evaluación sobre los políticos como líderes militares: sin ideales y llevados al poder por el uso de la fuerza, mueven al pueblo hacia la violencia sin justificación. En un segundo instante la observación se detiene en la Santa Radegunda de Jean Paul Laurens que comporta una

doble representación: de una parte enlaza con las manifestaciones marianas que cruzan las fronteras del continente y adoptan los distintos ropajes y costumbres de los pueblos americanos que las veneran, haciéndolas más mujeres, más humanas, más reales; al tiempo, la producción de este pintor se relaciona a la temática historicista; hay un reconocimiento de esta expresión atada al lenguaje artístico y la forma en que cruza del siglo XIX al siglo XX. Una vuelta más, y el Primer Magistrado observa unos gladiadores esculpidos por Jean•Léon Gérôme (1824•1904), de quien se recupera su orientación academicista y su trabajo sobre formas que en el cambio de siglo se harán caducas, tal como lo representan los mismos gladiadores, figuras de la decadencia de la fuerza y la violencia; representaciones de un poder que tiende a extinguirse superado por el conocimiento moderno.

Unos grados más y el dictador posa su mirada sobre una “ninfa de Gervex” ([figura 2](#)) haciendo referencia a Henri Gervex (1852-1929) de quien se conoce su excepcional cuadro en el que la musa es una prostituta. Su inmoralidad fue cuestionada en los salones de arte de comienzos del siglo XX y alude a la mirada sexuada exótica que también está presente en la evaluación de lo americano, su voluptuosidad rampante, la seducción de sus formas abiertas. Luego se presenta en otro rincón del lugar una reproducción de *El lobo de Gubbio* del pintor italiano Luc Olivier Merson ([figura 3](#)) en alusión a la mansedumbre de la bestia que asediaba la ciudad de Gubbio y que cedió ante la conminación de Francisco de Asís. En este caso, el animal domesticado, pero en su fuero interno profundamente violento y salvaje, se relaciona con la casta de dictadores ilustrados que asolaron el continente. En otro ángulo, la mirada se dirige sobre un pequeño deshollinador de Chocarne-Moreau ([figura 4](#)), cuya representación realista retoma los ámbitos sórdidos de París y centra la atención sobre los miserables de la ciudad, los pequeños que juegan a ser grandes, a ser actores interpretando un papel que no les queda, como, de alguna manera sucede con los latinoamericanos en Europa.

Finalmente, el recorrido termina con la vista de Nueva Córdoba, cuadro de la capital imaginaria de la novela, que se atribuye a un pintor coterráneo del Primer Magistrado y que recupera una mirada, por demás, costumbrista. Una representación de la naturaleza y la añoranza del paisaje idealizado del continente. Allí, en ese recorrido, se anuncia el final de la historia con el exilio del dictador quien trata de recuperar las memorias del terruño perdido. “Así, la proliferación de significantes para nombrar un objeto de la realidad (natural o histórica) se justifica como medida (o desmedida) para inscribir los ‘contextos americanos’ en la cultura universal, o sea para que puedan ser leídos.” (Chiampi, 2001:25). La obra literaria se convierte en una traducción significativa de la realidad, de sus elementos que se relacionan vivos en la palabra y no solamente describen lo que alcanza a observarse. Traducen toda una gama de percepciones diversas (sonoras, visuales, espaciales, táctiles, verbales) tratando de acercarse a la simultaneidad de la experiencia del mundo. La novela se plantea como un instrumento de legibilidad estética que sintetiza procesos de cambio, reelaboración e innovación de la cultura latinoamericana.

La ritualidad de la muerte

“cada elemento simbólico guarda relación con un elemento empírico de la experiencia” Víctor Turner, El proceso ritual. (1988: 53).

Desde otra perspectiva, la obra de Carpentier aborda múltiples referencias de las celebraciones populares asociadas a la muerte y la violencia como expresiones históricamente arraigadas en las culturas latinoamericanas. “Muerto de azúcar candi, muertos de croncante rosado, muertos –calaveras- de caramelo, mazapán, de pasta de ajonjolí” (Carpentier, 2002: 128) en referencia a la celebración del día de muertos. Esta imagen se complementa con la referencia a la *Danza macabra* que celebran los que recuerdan a sus muertos y de ahí que el enlace no sea solamente con lo americano, sino también desde la visión de la muerte europea.

En este recorrido muy breve por los ritos funerarios se alude a la prosperidad de los “Negocios de la Muerte, únicos negocios florecientes manejados, en estos tiempos de crisis, por hombres hábiles, buenos concededores de una siempre segura clientela, movida por ancestrales angustias escatológicas ante la idea del Sueño-sin-Despertar.” (2002: 252). Los ritos no solamente mezclan prácticas de diferentes clases sociales, etnias y temporalidades, sino que también retoman ejercicios de violencia heredados de las prácticas de poder totalitario: las desapariciones, las masacres, la guerra, que pueblan la experiencia y el imaginario del continente entero, incorporándose en su dolorosa praxis a la costumbre. Como admite y declara el dictador: “Plomo y machete para los cabrones. Pero total libertad crítica, polémica, discusión y controversia, cuando se trata de arte, literatura, escuelas poéticas, filosofía clásica, los enigmas del Universo, el secreto de las pirámides, o el origen del Hombre Americano, el concepto de Belleza, o lo que por ahí se ande... Eso es cultura...” (2002: 155). Aquí se evidencia una evaluación del concepto, las prácticas y el discurso entorno a lo cultural. Su constante invisibilización histórica a partir del cierre de los espacios ideológicos y políticos que el arte puede ocupar, son muestra de las dinámicas de consumo, apropiación y reproducción que se han desarrollado.

Lenguaje latinoamericano: entre la cultura popular y la aculturación

“somos harto aficionados a la elocuencia desdordada, al pathos, la pompa tribunicia con resonancia de fanfarria romántica” (Carpentier, 2002: 22)

Otra de las recreaciones importantes que hace la novela entorno a los procesos de construcción de cultura tiene que ver con el manejo de múltiples registros de lenguaje: el texto deja ver la retórica desbordada, un manifiesto de la puesta en escena del poder: vacío de sentido, repleto de artimañas lingüísticas y lugares comunes. De otra parte, se muestra la influencia y el cambio a otras manifestaciones culturales que influyen en el comportamiento

lingüístico de las comunidades: “Ei...Bi...Ci...Di...Ei... Raro, muy raro sonaba el Abecedario, ahora, en las aulas de los Colegios Metodistas, en los Liceos Agustinos norteamericanos, que se habían abierto en nuestras principales ciudades” (2002: 213). La adopción de modelos foráneos es una constante que atraviesa la obra no solamente en lo concerniente al lenguaje, sino también a otras expresiones de las comunidades. De la misma manera, en este ejemplo se demuestra la adopción de celebraciones que reemplazan paulatinamente las propias y cuya adopción se hace sin conciencia de la pérdida o la negociación cultural: “y fueron aquellas, en verdad, una Navidades extrañas, donde las Navidades se transformaron en Christmas. La linda tradición de los Nacimientos caseros fue repentinamente olvidada” (2002. 220).

Finalmente, uno de los registros más importantes está enlazado al personaje de la Mayoralía Elmira, fiel soldadera (mujer de campaña en las guerras civiles americanas), guerrera popular, amante incondicional y servicial cómplice del Primer Magistrado. Sus maneras pasan por registros de diversos rincones del continente: con el Su Merced, se vincula con la zona andina y también recupera toda la posibilidad de la ejecución gestual y proxémica que carga sus expresiones populares como se muestra a continuación: “Todos saben que cuando yo era... (gesto de levantarse los pechos, de redondearse las caderas)... tú me... (leve silbido, con un índice puesto en cruz sobre el otro)... y aunque ya yo no soy ... (manos que remoldean un rostro ahora un poco espeso)... seguimos tú y yo... (ahora junta los índices y los frota, uno contra otro)... Y con la rabia que me tienen los de aquí, si me cogen... (silbido acompañado de palmada en la sien, con caída de la cabeza boquiabierta sobre el hombro izquierdo). Así es que yo... (fuerte silbido, con brazos que remedan los movimientos de quien corre).” (2002: 272).

Marcas de la música popular y la memoria de los procesos sociales

“Adios,
adiós. Lucero de mi vida.

Dijo un soldado.
Al pie de una ventana.”
El adiós del soldado, ranchera mexicana.

Finalmente, se destaca en diversas partes del texto la recuperación de tradiciones de la música popular asociadas específicamente con el contexto de las guerras civiles del continente, cuya duración y aparición fue experiencia constante en toda América Latina. En los primeros capítulos, con el recuento de las guerras civiles instigadas por opositores militares, pretendientes a nuevos jefes de estado, se marcó en el texto la visión de los soldados que iban a batalla: hombres y mujeres humildes marcados por ideales que no entendían plenamente y que renunciaban a todo por la defensa de una patria idealizada y de un territorio difuminado en estribillos de cancioneros populares:

“La noche que la mataron,
Rosita estaba de suerte.
De seis tiros que le dieron,
No más uno era de muerte...” (2002: 131)
El corrido de Rosita Álvarez
(2002: 55)

“Y si he de morir mañana
que me maten de una vez”
La valentina, corrido mexicano.

En el texto se muestran también expresiones de celebración popular y canciones asociadas a las creencias religiosas que en el continente adoptan formas cambiantes y sincréticas. Así, por la celebración del fin de la Gran Guerra (primera guerra mundial), las ciudades se desataron en cantos de agradecimiento a la Virgen, adoptando la forma de las plenas puertorriqueñas, canciones asociadas en su origen con grupos obreros y que al tiempo recuperaban tradiciones religiosas y supersticiones locales:

“Santa María
Líbranos de todo mal
Ampáranos, Señora,

De este tremendo animal.
[...] La Virgen cogió un machete
Para poderlo matal
Y el Demonio en cuatro patas
Se metió en un matorral.” (2002: 192)

Además, se suman en el texto manifestaciones musicales populares que tradicionalmente no se reconocen como parte de lo americano, en sentido amplio, tal es el caso del Saint Louis Blues de W.C. Handy, quien fuera considerado uno de los padres del Blues. Aludido en el texto a través de la experiencia con el Cónsul norteamericano que auxilia al dictador en su huida y le confiesa su condición compartida de exiliado, de paria.

Para culminar este básico recorrido musical, al finalizar la novela el exmandatario y sus secuaces, venidos a menos, recuerdan sus andanzas y añoran el poder perdido. De ahí, que la última alusión vaya de la mano de: “*El faisán de Lerdo de Tejada, Alma campera, El tamborito, Flores negras*, Las, perlas de tu boca, y Milonguita, flor de lujo y de placer, los hombres te hicieron mal, y hoy darías cualquier cosa por vestirme de percal” (2002: 316). Todas relacionadas con el desengaño, la pérdida de la dignidad, del amor, de la posición social. Todos lamentos compartidos.

Conclusiones

“Acta est fabula [La función ha terminado]” (2002: 338)

El interrogante planteado en esta lectura requirió de la revisión de las posibilidades que brinda la novela histórica para el estudio y la presentación de distintos aspectos y formas de construir cultura en el contexto latinoamericano. Desde esta perspectiva, el texto se vuelve un mediador para los procesos de formación, además de constituirse en testimonio de una mirada crítica que también debe ser evaluada, reconocida y adoptada por los maestros de arte.

La obra evidencia la importancia de aunar esfuerzos para la recuperación de la memoria y a partir de ella, el reconocimiento de América como una confluencia de miradas, vivencias, prácticas y percepciones del mundo y de la realidad que no siempre validamos. Ya sea porque las encontramos lejanas o herméticas, a veces ajenas o masificadas, pero todas estas manifestaciones permiten evocar una historia que por compartida se hace difícil de contar.

El recurso del método establece, además, la necesidad de acercarse a la ficcionalización de la historia de manera crítica como una manera de recuperar tradiciones o reconocer las que nos problematizan; una posibilidad de dar voz a aquellos que por no encontrarse en el margen de la oficialidad quedan invisibilizados y como una forma de reconocerse en el otro.

Notas

- ¹ La partida de los voluntarios, iconografía del Arco del Triunfo.
([Texto](#))

Bibliografía

- Aínsa, Fernando (1996). "Nueva novela histórica y relativización del saber historiográfico". La Habana, Casa de las Américas, No. 202, Enero-Marzo.
- Carpentier, Alejo (2002). *El recurso del método*. México D.F., Siglo Veintiuno Editores.
- Chiampi, Irlemar (2000). *Barroco y modernidad*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Collard, Patrick (2004). *En El Centenario de Alejo Carpentier (1904-1980)*. New York, Rodopi Bv Editions.
- García Canclini, Néstor (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F., Random Mondadori House.
- López, Ramón (2008). *Los bembeteos de la plena puertorriqueña*. Universidad de Michigan, Ediciones Huracán.
- Turner, Victor W. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid, Taurus.
- Vovelle, Michel. (1991). *Aproximación a la historia de las mentalidades colectivas*. Cuadernos de historia. Universidad de Lima.

Imágenes

Rude, François (1792). *Le Départ des Volontaires - Iconographie Arc de Triomphe*.

Tomado de: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Rude#/media/File:Le_D%C3%A9part_des_Volontaires_\(La_Marseillaise\)_par_Rude,_Arc_de_Triomphe_Etoile_Paris.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Rude#/media/File:Le_D%C3%A9part_des_Volontaires_(La_Marseillaise)_par_Rude,_Arc_de_Triomphe_Etoile_Paris.jpg)

Gervex, Henri (1878) *Rolla*. (Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 3.0 España (CC BY-NC-SA 3.0 ES).

Tomado de: <https://klimtbalan.files.wordpress.com/2010/12/rolla-1878.jpg>,

Merson, Luc-Olivier (1877). *Le loup d'Aggubio*. Palais des Beaux-Arts de Lille. (Copyright: Este trabajo es de dominio público)

Tomado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Luc-Olivier_Merson_-_Le_Loup_d%27Aggubio.jpg

Chocarne-Moreau, Paul-Charles . *Le petit boulanger et le ramoneur* (El pequeño panadero y el deshollinador).

Tomado de: <http://culturevisuelle.org/dejavu/files/2013/12/11-01-image.jpg>



[texto](#)

Anexo 1

Figura 1: François Rude : Le Départ des Volontaires de 1792
- Iconographie - Arc de Triomphe. (CC0 1.0 Universal -Public
Domain Dedication)

Anexos



[texto](#)

Anexo 2

Figura 2: Henri Gervex (1852-1929) Rolla -1878 (Copyright: Este trabajo es de dominio público)

Anexos



[texto](#)

Anexo 3

Figura 3: Le loup d'Aggubio, obra de Luc-Olivier Merson realizada en 1877 y expuesta en el Salón en 1878. Palais des Beaux-Arts de Lille. (Copyright: Este trabajo es de dominio público)

Anexos




[texto](#)

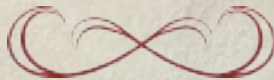

Anexo 4

Figura 4: Paul-Charles Chocarne-Moreau. Le petit boulanger et le ramoneur (El pequeño panadero y el deshollinador). (Copyright: Este trabajo es de dominio público)

[Contenido](#)



**Aportes de la Bauhaus
a la Educación Artística**



Pacheco Orozco
Bardekc Marcela
Colombia

Biografía

Bardekc Marcela Pacheco Orozco, Maestra en Artes Plásticas y Especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia (2012). Profesora Hora Cátedra del Instituto Departamental de Bellas Artes en la carrera de Artes Plásticas desde el año 2014. Como profesional ha trabajado en la formación de artistas, haciendo énfasis en los procesos de indagación conceptual, perceptual y técnica, dándole mayor importancia a la exploración de materiales y soportes. Dentro de sus condiciones pedagógicas resalta el vínculo que cada estudiante debe tener con el lenguaje plástico y con el manejo de las variables que inciden en la configuración de la forma. Su propuesta de investigación se construye a través de la indagación en educación artística, con lo que actualiza constantemente sus programas de curso.

Aportes de la Bauhaus a la Educación Artística

Pacheco Orozco Bardekc Marcela
bardekc@hotmail.com
Institución Universitaria de Bellas Artes,
Docente Hora Cátedra
Colombia

Resumen

El presente documento condensa los resultados correspondientes a una indagación bibliográfica que reflexionó sobre la apuesta pedagógica propuesta por una de las escuelas alemanas más importante del periodo de posguerra. El objeto de estudio es la escuela Bauhaus, institución que fue una de las pioneras en la construcción de una nueva alternativa de comprensión del escenario artístico, para esta exploración se seleccionó el periodo comprendido entre 1919 y 1925, cuando reunió a un grupo de inquietos personajes, de diversas nacionalidades para que fueran docentes del proyecto en Weimar.

Después de revisar las fuentes documentales a las que se tiene acceso, se determinó que la escuela influyó en la reestructuración de asignaturas como: historia del arte, teoría del color y el uso de los talleres. Elementos que transformaron la metodología para enseñar artes a partir de la exploración.

La visión metodológica para analizar el proceso de educación de la Bauhaus se centró particularmente en la recolección de información teórica que determinará el ejercicio educativo como un instrumento para conocer o comprender las dinámicas de enseñanza propuestas por la escuela alemana.

Palabras clave:

Pedagogía, Bauhaus, curso preliminar

Desarrollo

En el campo de la educación en artes en Europa y Estados Unidos algunos pensadores y pedagogos estaban sentando las bases de una nueva actividad para principios del siglo XX, sin embargo no llegaba aún a la formación profesional artística, sino con fallidos intentos desde la Deutsh Werkbund. En “Alemania la Escuela Universitaria de Bellas Artes del Gran Ducado de Sajonia de la que *algunos tenían la sensación de que la Academia estaba formando snobs cuyo arte estaba alejado de la realidad y cuya formación –combinada con un talento muy inferior al de Rembrandt- los condenaba a una vida de penuria económica*” (Hochman, 2002: 57) lo que revitalizó una crítica con respecto a estas ideas alemanas de formación artística, que se convirtieron en fuertes rumores antes de la Primera Guerra Mundial.

El fin de la guerra implicó un doble compromiso por parte del estado, recuperación de la credibilidad y el fortalecimiento de la sociedad, el proceder pedagógico fue la bandera principal de la República de Weimar, este señalaba la importancia de integrar el productor y el consumidor, a través del objeto. “históricamente, los inicios de la Bauhaus parecían la reanudación de la época de las esperanzas románticas de un pueblo unido. De hecho, en 1918-1919. La vuelta a la artesanía parecía más cercana que nunca”. (Haus, 2006: 20) Fueron años muy duros los que siguieron al Tratado de Versalles, “la economía de subsistencia de la posguerra reforzó política e ideológicamente la artesanía pequeño burguesa”. (Haus, 2006: 20) Elemento que fortaleció las bases pedagógicas de la escuela Bauhaus.

La reactivación socio-económica fue un reto para la sociedad alemana y la responsabilidad cayó en manos de la educación, se juzgaba fuertemente a la tradición educativa que “acusaba a las escuelas y oficios de ofrecer una formación [...] apartada de la realidad”. (Droste, 2006: 15) Así que la propuesta de las pautas vanguardistas, de lograr unir el arte y la vida, que ya estaban

floreciendo desde el siglo XIX en el resto de Europa, se fortaleció con el acontecimiento de la Primera Guerra Mundial como un evento que contribuyó a la constante imposición de diferentes alternativas artísticas.

Esta confrontación frente al hacer, conceptualmente estaba unido a lo político e incidió en una crítica contundente que terminó por marcar la grave crisis de la escuela y finalmente su cierre en 1933, cuando ya llegaba al ocaso la República de Weimar. Gropius contactó artistas de vanguardia extranjeros para que impartieran clases en los diferentes talleres de la Bauhaus. Todos estos artistas de vanguardia, habían expuesto una actitud irreverente hacia el academicismo en educación artística; con su convocatoria, la Bauhaus se convirtió en un espacio ideal para poner en práctica sus ideales. Ejemplo de esto son las palabras de Johannes Itten quien describió y determinó su primera clase, *“como un triunfo sobre el sistema académico ortodoxo: así, con un vigoroso golpe, cogí la antigua tradición académica del dibujo de desnudos y naturalezas muertas conduciendo todo acto creador a sus orígenes: al juego.”* (Droste, 2006: 59) al disfrute y la exploración en el taller, que posibilitaba el hallazgo de nuevas maneras de mostrar el mundo.

La vuelta a los oficios y por ende a la artesanía no constituyó el objeto único de la escuela sino que se mantuvo como un recurso pedagógico a lo largo de su existencia. Walter Gropius escribe en una carta de 1967 a Howard Dearstyne *“la artesanía en los talleres fue, desde el comienzo, no un fin en sí mismo, sino de laboratorio experimento de preparación para la producción industrial”* (Gropius, 1964) La Bauhaus se constituyó en el lugar en el que los artistas-docentes podían pensar la educación artística no solo como una técnica a transmitir, sino que conforme a las expectativas de vanguardia, la educación artística podía construir un sujeto integral: *“una criatura dotada en todos los sentidos. [...] que pudiese crear el presente y el futuro del siglo moderno”* (Fiedler, 2000:8)

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

El andamiaje pedagógico de la Bauhaus consideraba vital la preparación política y crítica del estudiante, propiciando evidentemente una visión popular y un respeto por las agremiaciones laborales establecidas, los artistas estaban obligados a responder por sus trabajos ante la comunidad. Escribe un estudiante de la clase de Albers “el Sr. Albers cree que el aprendizaje se logra mediante ser corregido por sus vecinos; no avergonzarse de errores, ser consciente de todos los demás esfuerzos; la comprensión de que la crítica no disminuye la calidad del trabajo...” (Heinz, 2006:9). Esto indica que el trabajo dentro del aula se desarrollaba mediante procesos de construcción y diálogo permanentes, en este sentido se fortalecía la mancomunidad de artistas que Walter Gropius declaró en el programa de la Bauhaus en 1919.

Cabe aclarar que los artistas tenían para sus clases un discurso coherente tanto con su obra, como con su labor docente. En cada uno de estos encontramos ciertas similitudes que se irán exponiendo a lo largo del presente documento como *conceptos objetivos* siendo aquellos que se convirtieron en la finalidad a la que estaban dedicadas sus acciones dentro del aula.

La opción de convertir a los ciudadanos en nuevos sujetos fue un verdadero reto; el *sujeto creativo*, era una petición que respondía a la necesidad que nació de romper con la tradición propia del espíritu moderno. El sujeto creador se determinó dentro de la vanguardia como un personaje en capacidad conceptual de enfrentarse a la burguesía, a los parámetros diferenciadores de clases que ésta había construido en los últimos siglos, es decir que el sujeto moderno, debía ser creativo para mover constantemente los efectos de su pensamiento hacia distintos resultados en lo cotidiano. Carlo Argan expone el acto creativo como resultante de todas las prácticas que se ejercitaban en la Bauhaus, no solo las académicas sino además las fiestas y los deportes, para que la actividad creativa no concebida en espacios aislados con un carácter excepcional sino como parte de la cotidianidad (Argan, 1977)

En medio del taller se hicieron críticas a la constante imitación no solo del trabajo del maestro sino a la tradición y a la historia. Joseph Albers, estudiante de Itten, ayudante Moholy-Nagy y profesor del curso preliminar a partir de 1928, culpó al principio de imitación como el impedimento para que la creatividad se manifestará. Albers proponía una educación de experimentación y análisis sin recurrir a la historia (Wick, 1982) por ser esta tenida como una acumulación de hechos que producían el conocimiento muerto y en el estudiante una recepción pasiva en la que solo participa el acto memorizador (Heinz, 2006:9) y que por tal no hizo parte del currículo de la escuela. Igualmente la carta de Walter Gropius dirigida a Howard Dearstyne en octubre de 1962 en la que hace algunas aclaraciones con respecto a los procesos emprendidos en nombre de la Bauhaus en otros países y escuelas que tras el hallazgo de un estilo Bauhaus como lo han llamado se constituyó de tal modo que se eliminó la creatividad individual de cada estudiante para ser sustituida por la imitación de tal estilo. En la carta, Walter Gropius, procura hacer hincapié en el proceso personal de cada estudiante. (Taylor & Francis, 2015). Así deja ver la importancia que tenía en la Bauhaus la creatividad individual que caracterizaba a cada estudiante.

Ahora, la manera en que los artistas en el aula procuraron *liberar* la creatividad en los estudiantes tiene diferentes enfoques, en el caso de Johannes Itten, profesor encargado del curso preliminar, un curso del que se definirían quienes podrían tomar estudios en la Bauhaus y cuál sería el oficio al que se dedicaría cada estudiante. - Y que por esta razón daría inicio a las expectativas del futuro hombre moderno-, debía tratar de *“liberar las fuerzas creadoras en el estudiante, al tiempo que se evitaba toda adscripción vinculante a un determinado movimiento estilístico”* (Argan, 1968 citado en Wick, 1982:68). Él encauzó todo hacia la estimulación del desarrollo individual: *“Se fomentaba que cada alumno, cada futuro artesano-artista, se encontrará a sí mismo y con ello surgiera su forma de expresión original e individual; para algunos la clave sería el color, para otros el claroscuro o el ritmo”*. (Blocon, 2014: 48).

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

El trabajo dentro del aula de Itten se componía de ejercicios de percepción, tanto visuales como corporales, en los que los estudiantes debían experimentar los caracteres formativos de la línea y de las figuras, por ejemplo. Movimiento oscilante del que resulta un estado de relajación, así mismo en lo corporal como en el plano bidimensional. (Fiedler, 2006)

A diferencia de Itten, Moholy-Nagy procura construir el desarrollo creativo del individuo, pero anclado a la premisa de que la producción estética tiene una relevancia social y que debería servirse de las diferentes herramientas que esta le proporcionaba como la técnica o la tecnología, así se encuentran en el texto *Llamamiento al arte elemental*, las palabras "El individuo no es algo aislado y el artista es solamente un exponente de las fuerzas que dan forma a los elementos del mundo" (Moholy-Nagy, 1921 Citado en Schmitz, 2006).

Joseph Albers, influenciado por Itten y Moholy-Nagy, reunía características de sus predecesores y organizó sus clases en dos secciones, la primera *ejercicios con la materia* que consistían en permitir la exploración creativa con los materiales que se trabajarían más adelante en cada uno de los talleres de la Bauhaus. Y los *ejercicios con el material* que se enfocaban en estudiar las características estructurales de los materiales. En esto es evidente su discurso como docente en el que juzgaba la escuela tradicional como un ente que no le permitía al individuo aprender, sino que le eran impuestos los conocimientos en un intento del enseñar, por lo que usó "el principio de <<trial and error>> como condición previa del proceso creativo, el <<aprender descubriendo>> como elemento necesario de la educación en la creatividad". (Wick, 1982:153)

El currículo empleado en la Bauhaus estaba dividido en dos fases. "La primera se ocupaba de las técnicas artesanales impartidas en talleres de carpintería, metalistería, cerámica, vidriería, pintura mural y tejeduría, la segunda se dedicaba a los problemas formales,

es decir, se basaba en la observación, en el estudio de la naturaleza y análisis de los materiales". (Efland, 2002:284) que se llevaba a la práctica mediante diferentes ejercicios de percepción, expresión y análisis.

"El objetivo de la enseñanza de la Bauhaus era lograr en el alumno un modo lúcido de estar en el mundo, una conciencia cultural y una libre capacidad de experiencia". (Blocona, 2014:85)

Es importante anotar que "Albers define el arte como la formulación visual de las reacciones humanas a la realidad social y el objetivo del arte como el despertar de la verdadera visión basada en habilidades de observación". (Heinz, 2006: 84). El

concepto sobre la vista como punto central del trabajo artístico se hará evidente en los diferentes ejercicios dentro del aula y en la reiteración que él hace sobre *los ojos detrás de los ojos* para lograr que el estudiante comprenda su propia sensibilidad, *arte y técnica*.

La propuesta de Itten dentro del curso preliminar buscaba la armonía entre los opuestos, el ritmo se convierte en parte fundamental de los trabajos realizados por los estudiantes, no solo como una herramienta formal sino parte de los ejercicios visuales, corporales y mentales. "La base de sus talleres era *Intuición y Método*, es decir, una organización por opuestos, sensación (intuición subjetiva) y norma (intuición objetiva)" (Blocona, 2014:86) lo que indica que la enseñanza artística es un proceso de crecimiento o fortalecimiento técnico aprovechado de manera distinta por cada estudiante, pero estructurado bajo una visión teleológica clara: despertar la creatividad y la condición crítica del hombre para repensar su mundo.

Conclusiones

A pesar de que dentro del programa de la Bauhaus se declaró que el arte no se podía enseñar pero sí sus oficios, para justificar el retorno a los talleres, los artistas que impartieron el curso preliminar

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

trabajan con la dualidad: subjetivo –percepción y expresión- y objetivo – análisis metódico de los procesos, materiales y objetos-, es decir que enseñaron no solo un enfoque artesanal, y con ello, unas propuestas de cómo entender el acto creativo, que no fue un mero trabajo técnico sino que estos ejercicios de la mano con la propuesta a construir un hombre total o integral, lograron despertar en los estudiantes el proceso artístico.

Por lo cual cabe anotar la evidencia que hay en la influencia de la propuesta pedagógica de la Bauhaus hacia la educación artística profesional del arte moderno y postmoderno y por ende al mismo arte. –Que se revisará en un posterior estudio para exponer esta influencia de manera más específica-. Queda por el momento resaltar la pretensión de la escuela en unir arte y técnica como sinónimo de arte y vida que se vio reflejado en la importancia de construir un sujeto integral, activo y creativo en su sociedad.

Las similitudes de los artistas en su trabajo pedagógico van en dirección a una misma meta, que como ya se ha dicho, es ese sujeto moderno, y que no solo es claro en este objetivo, sino además hubo semejanzas en los planteamientos metodológicos, en los conceptos que se emplearon dentro del aula para permitir que ese objetivo de liberar la creatividad y construir un sujeto total, conceptos vinculados a la actitud de juego consciente.

Además es evidente que dentro de la propuesta utópica hay una gran importancia en torno a la responsabilidad del sujeto, pues es este el que está encargado de construir su propio mundo, de comprenderlo para apropiarse de él y lograr actuar sobre este entorno de una manera coherente con la sociedad –en un sentido simbólico y pragmático-. Y la responsabilidad con la que los artistas emprendieron su labor docente pues Walter Gropius comprendía que “un gran artista no es necesariamente un gran educador” (Gropius, 1964, Publicado en Taylor & Francis, 2015). La labor docente advierte un acto de compromiso en ser afín con una propuesta a dinamizar

Aportes de la Bauhaus a la Educación Artística

en el otro, para lo que se necesita la capacidad de permanente análisis sobre los conceptos objetivos y metodológicos a trabajar en el aula.

Bibliografía

- Argan. G.C (1977) Walter Gropius y el Bauhaus. Buenos Aires, Nueva Visión
- Blocona, L. (2014) El Vorkurs de la Bauhaus. Revista Pastiche [en línea] Febrero, 2014, N° 9. [fecha de consulta: 29 julio 2015]. Disponible en: <http://issuu.com/pastichemag/docs/pastiche_9-issu>
- Droste, M. (2006) Bauhaus 1919 – 1933, reforma y vanguardia. Köln: Taschen
- Echavarría, M. (2001) el legado para los muebles de hoy en: la revista Axxis, No. 102, Mayo. Bogotá: Gamma S.A.
- Efland. A. D. (2002) Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Ed. Paidós. Barcelona
- Fiedler, J (2006) Bauhaus, Madrid. Konemann
- González, A., Calvo, F., Marchán, F. (1999) Escritos de arte de vanguardia, 1900-1945. Ediciones AKAL.
- GROPIUS, W. (1964) Carta a Howard Dearstyne. Publicado en Journal of Architectural Education (1947-1974) Vol. 18, N°. 1 (Junio de 1963), pp. 14-16
- Taylor & Francis, 2015 [en línea]. [fecha de consulta: 31 julio 2015]. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1423850>
(<http://web.a.ebscohost.com.bd.univalle.edu.co/ehost/results?sid=24ade048-e390-4e33-87d8-onmgr4003&vid=1&hid=4206&bquery=bauhaus&bdata=Jm iPWVyaWMmbGFuZz1lcyZ0eXBIPtAmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl>)


Haus, A. (2006) Edición Jeannine Fiedler. La Bauhaus y su marco histórico en: Bauhaus. Barcelona: Könemann

Heinz, K. (2006) Pestalozzi in Dewey's Realm? Bauhaus Master Josef Albers among the German-speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933–1949) En *Stichting Paedagogica Historica*, [en línea] Vol. 42, Nos. 1&2, February 2006, pp. 77–92 [fecha de consulta: 30 julio 2015]. Disponible en: <http://web.a.ebscohost.com.bd.univalle.edu.co/ehost/results?sid=24ade048-e390-4e33-87d8-b19852f34f30%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4206&bquery=bauhaus&bdata=JmRiPWVyaWMmbGFuZz1lcyZ0eXBIPtAmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl>

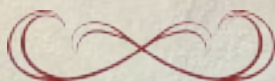

Hochman, E. Traducción de Ramón Ibero. La Bauhaus, crisol de la modernidad. Barcelona: Paídos

Schmitz, N. (2006) Edición Jeannine Fiedler. El curso preliminar de László Moholy-Nagy, competencia de los sentidos en: Bauhaus. Barcelona: Konemann

Wick, R. (1982) La pedagogía de la Bauhaus. Alianza editorial. España.



**Propuesta Curricular para la Enseñanza
de las Artes Escénicas,
como Elemento Potencializador
de Procesos Comunicativos,
Dirigida a Estudiantes
Universitarios de Campos
de Formación no Artísticos.**



Guiovanna
Rivera Cárdenas
Colombia

Biografía

Guiovanna Rivera Cárdenas, nacida en Bogotá; Licenciada en Danzas y Teatro de la Universidad Antonio Nariño, se especializa allí mismo en Docencia del Arte Dramático. Trabaja hace veintitrés años con la Universidad Libre, en el Colegio y Universidad hace tres, es especialista de esta en Docencia Universitaria y Maestría en Educación. Ha sido ponente en diversos eventos como el Segundo Coloquio “La Investigación en Educación”, Primer Congreso Pedagógico “La Docencia Universitaria: Retos y Contradicciones” y conversatorios en el MUSEO DEL ORO (2012). Actualmente está adelantado su Doctorado, en Gestión Cultural, con la Universidad de Artes y Ciencias Sociales de Chile.

Propuesta Curricular para la Enseñanza
de las Artes Escénicas...

**Propuesta Curricular para la Enseñanza
de las Artes Escénicas,
como Elemento Potencializador
de Procesos Comunicativos,
Dirigida a Estudiantes
Universitarios de Campos de Formación no Artísticos.**

Guiovanna Rivera Cárdenas
giovanna.riverac@unilibrebog.edu.co
giovanna914@gmail.com
giovannarivera@hotmail.com

Docente catedrática Universidad Libre
Facultad de Ingeniería Departamento de Basicas
electivas no formales (Danzas y Teatro)
Docente tiempo completo Colegio Universidad Libre
Colombia

Resumen

A pesar de que se han adelantado diversos trabajos de investigación entorno a los procesos de enseñanza que se dan alrededor de las diferentes áreas artísticas, el rol del docente artista y su formación profesional, el qué y cómo enseñar artes. Se debe explorar otras rutas investigativas, indagando sobre los procesos de enseñanza para aquellas personas que se encuentran en un momento determinado de su desarrollo profesional con el campo de formación artístico.

El presente trabajo incursiona con una propuesta que busca el desarrollo cualificado de la enseñanza de las artes escénicas, en la orientación de grupos de profesionales cuya formación *no* pertenece a ningún campo de las mismas.

Ofreciendo a través del desarrollo de un conjunto de elementos específicos, la posibilidad de ampliar aspectos comunicativos de los estudiantes, adelantando para tal fin un trabajo que se

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

puede considerar base para una formación de calidad en dichas artes y en su desarrollo profesional.

Introducción

Inmersa dentro de las reformas educativas y curriculares atravesadas en Colombia en las últimas décadas, encontramos a la educación artística, interrogándose sobre diversos puntos de discusión como: qué entidades deben encargarse de ella, cuáles son las áreas que la componen, qué competencias potencializar, planes temáticos a ejecutar, didácticas y metodologías para trabajar, entre otros tantos aspectos; De manera que al suscitarse dichos cuestionamientos, el Estado a través del Ministerio de Educación convocan a diversos profesionales relacionados con el tema (académicos, docentes, artistas e investigadores) con el fin de formular unas políticas educativas que involucren el desarrollo integral de nuestros niños, niñas y jóvenes, estableciendo programas, planes y proyectos para la inserción de la educación artística desde la primera infancia hasta la educación superior en instituciones públicas y privadas. integrando el proceso de enseñanza aprendizaje, en un enfoque sustentado en la creación, la apreciación y la reflexión. Constituyéndose como elemento vital en la formación del ser, siendo aceptada como un área central para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y productivo.

Después este trabajo, se estableció un marco legal, unos lineamientos curriculares y otras pautas que orientarían estos procesos, pero también se dejaron las puertas abiertas para continuar en la reflexión pedagógica sobre el tema, en aspectos que pudieran estar relacionados con el currículo como la didáctica, metodología, planes temáticos, entre otros tantos puntos vinculados a la enseñanza. Evidencia de ello se encuentra en el subtítulo consignado en los lineamientos, donde aparecen las orientaciones curriculares y en las cuales se lee “una propuesta didáctica para seguir perfeccionando”¹. Los diversos aspectos del currículo han sido entonces, desarrollados a través del encuentro de varias

propuestas, donde la gran mayoría de ellas, están basadas en la reflexión sobre el quehacer diario de diferentes docentes y artistas, que en algunas oportunidades buscan validarlas a la luz de varios autores, o a través de campos teóricos relacionados con las mismas.

Desarrollo o discusión

En Colombia diversos autores han investigado sobre el campo de la educación artística y sus diferentes aspectos, como es el caso de Santiago García autor y director colombiano, quien ha conducido investigaciones en torno a la educación en su desarrollo general, más específicamente en el campo artístico, produciendo diversos escritos, como el consignado en un artículo para la revista *Actuemos*, donde afirmaba que “La educación es un invento que se va dando, a medida que una sociedad progresa y se transforma y está en la base de la cultura”², estableciendo además una relación muy fuerte entre ella y el arte, afirmando también que “una reflexión sobre los procesos creativos en el arte, siempre tiene que ser motivo de interés en una educación actual”³, ubicando allí la importancia fundamental que tiene en la educación del ser, el desarrollo de este campo.

El autor, docente-investigador y artista colombiano Mario Castaño, quien ha producido varios libros sobre arte, teatro y educación, como el Imago Fabro, El juego de la expresión dramática, entre otros escritos, es quien afirma que “La formación artística del docente, deberá estar al servicio de la enseñanza, desde un punto de vista instrumental”⁴, resaltando entonces allí la importancia de esta formación, como elemento integrador de diversos campos que deben estar destinados a edificar saberes en sus estudiantes, pero además de esto dentro de un marco que los construya de manera cualificada en cada uno de las ramas artísticas.

Por otro lado, encontramos con inquietudes investigativas similares a la docente y directora de teatro, Rosario Montaña, quien fue la gestora, junto con Delia Zapata Olivella del programa de la

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

licenciatura en danzas y teatro, de la Universidad Antonio Nariño, e hizo todo un proceso investigativo de reflexión, sobre el papel que debe desempeñar el docente en la formación artística de sus estudiantes, en la etapa de la niñez, y quien aseveraba que “el maestro que enseña arte, debe ser igualmente un creador, que permita a los niños a través de este arte, el desarrollo de un mundo fantástico, bello y libre, además del descubrimiento de algo que siempre ha existido, pero que se revela, como nuevo ante él”⁵, señalando también, unas alternativas pedagógicas, orientadas a utilizar el juego como herramienta didáctica, para la enseñanza, afirmando entonces que “Jugar a hacer teatro, es jugar a ser”⁶. Así mismo dice que es muy difícil enseñar algo que no se ha experimentado, resaltando la importancia de que el docente antes de direccionar las clases, debe participar en las artes, y partir precisamente de estas, para ir construyendo y perfeccionando sus procesos educativos, a través de las conclusiones a los cuales haya llegado por medio del adelanto de sus propias experiencias.

El actor, director, docente-investigador Jorge Prada, quien se desempeña como profesor de la ASAB y actualmente es director de uno de los grupos de teatro de la Universidad Libre, y quien ha conducido diferentes proyectos investigativos sobre arte, expresaba su inquietud investigativa entorno a la didáctica orientada alrededor de procesos formativos, adelantados en la enseñanza de las artes escénicas, diciendo en un artículo producido para la revista *Actuemos*, que “surge la necesidad de reflexionar sobre los distintos aspectos que implica la práctica pedagógica y creadora, y de los posibles cambios o ajustes a los programas ya existentes, que abran una serie de alternativas que dinamicen este proceso didáctico formativo”⁷, visualizando así la existencia de diversos campos de discusión alrededor del tema, que todavía están en construcción y de la necesidad latente de incursionar en cada uno de ellos, para continuar la cualificación de su enseñanza.

Propuesta Curricular para la Enseñanza de las Artes Escénicas...

El *estado del arte* descrito en los párrafos anteriores, evidencia entonces el interés de los diversos actores que han confluído en procesos de educación artística, y que persiguen como objetivo común su deseo de desarrollarse en un sector específico de la misma. Pero por otro lado ha surgido un nuevo interés investigativo entorno a aquellas personas que se encuentran en algún momento de su desarrollo profesional con este campo y ante las cuales el arte no se constituye aparentemente como un elemento indispensable en su formación profesional; nace entonces la inquietud de cuál debe ser la propuesta curricular que se construya entorno a estos grupos particulares para brindarles una educación de calidad, donde los mismos hallen en el arte un elemento fundamental dentro de su desarrollo integral, no solamente como profesionales, sino también cómo seres humanos. La construcción de una propuesta concreta para este grupo de profesionales es lo que le ha dado sentido al presente trabajo, que busca a través de talleres prácticos, el manejo de un conjunto de elementos primordiales formativos de las artes escénicas, fomentando procesos comunicativos adelantados dentro de los mismos, desarrollando además una serie de aspectos que se consideran fundamentales para su formación, entre los que cabe resaltar:

Interacción y acción con el otro y consigo mismo.

El uso de nuestro cuerpo ejerce influencia constante sobre el nivel de funcionamiento del mismo, afirmación que se fundamentan en la *técnica Alexander*, que encuentra en este elemento una afectación directa no solamente de los aspectos físicos, sino también emocionales y mentales. Conceptos que protagonizan las relaciones que cada individuo establece consigo mismo y con los demás, elementos que son primordiales para el trabajo de las artes escénicas, ya que brindan al estudiante de herramientas para la construcción artística.

El cuerpo debe ser el punto de partida de cualquier proceso de enseñanza que se desarrolle en torno a las artes escénicas,

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

ya que es el primer elemento que maneja el ser humano, para su expresión. Al respecto de este punto, en una investigación adelantada por la Universidad Santo Tomas se comentaba que “la primera manifestación del hombre desde su nacimiento en cuanto a la expresión es a través del cuerpo es así como el niño conoce el lenguaje de su propio cuerpo y por medio de la acción expresa estados anímicos, logrando establecer un roceso de comunicación con su entorno y con los demás”⁸ se resalta allí entonces que como vehículo de comunicación, nos permite igualmente la construcción de nuestras relaciones con el otro.

En la escuela que creó Eugenio Barba se afirmaba que “el cuerpo en su materialidad, historia y conocimiento en sí, representa un medio autónomo, ya que él es su propio medio de comunicación es por eso que el cuerpo y sus partes constituyentes, deben ser introducidos como elemento de interpretación en las artes escénicas”⁹. Vemos allí que, además de ser un medio de expresión y acción, depositario de todos nuestros pensamientos, emociones y percepciones, que asume a su vez patrones de movimiento, hábitos y comportamientos, de acuerdo a las experiencias vividas, el ser humano comunica por medio de su cuerpo lo que siente y lo que vive.

La enseñanza del manejo del cuerpo debe procurar un mayor alcance de su dominio físico en cuanto a lateralidad, segmentación, disociación, desarrollo de habilidades, equilibrio, movimiento, fuerza, concentración, entre otros aspectos. Lo que permitirá el desenvolvimiento de un mejor proceso de comunicación.

Manejo de tiempo y espacio.

El tiempo y el espacio son dos elementos vitales para todas las artes, y se han abordado de manera determinada, según el momento histórico vivido por el hombre. Han sido varios los trabajos adelantados al respecto, como el producido por el investigador Eugenio Barba quien afirmaba que “Un cuerpo en

Propuesta Curricular para la Enseñanza de las Artes Escénicas...

vida, es más que un cuerpo que vive...un cuerpo en vida delata la presencia del actor y la recepción del espectador, en un tiempo y espacio determinados"¹⁰ Por tal razón se concluye la importancia que se le debe dar al trabajo del cuerpo en un tiempo y espacio dado, en el momento de la creación y en el desarrollo de una propuesta orientada hacia el trabajo de las artes escénicas.

Improvisación, representación y creación de ejercicios escénicos.

Interpretar, simbolizar y representar el mundo en el cual está sumergido, ha sido un aspecto de interés para el ser humano desde tiempos inmemorables, para hacerlo ideó diversos lenguajes expresivos que se lo posibilitaran. Pruebas de ello, las encontramos en las cuevas de los Hopi, las líneas de Nazca, los monumentos de Stonehenge, las pirámides, entre tantos otros. Es así como se evidencia que el hombre ha interpretado, simbolizado y representado por medio del arte su realidad, desde que se hizo consciente como ser creador e individual del mundo, elemento que Aristóteles consideraba como una producción consciente, basada en un conocimiento previo, con cierta disposición interna y una habilidad permanente para imitar y crear. Y fue a esa capacidad o habilidad, a lo que él filósofo denominó como **arte**.

Al respecto el autor colombiano Mario Castaño afirma que "el hombre puede mediante la creación artística, satisfacer su necesidad general de ser y estar en el mundo y sentirse bien en él"¹¹, la interpretación, simbolización y representación, son para el individuo procesos fundamentales en su vida, que le permiten manifestarse como ser creador y transformador de realidades dadas.

Estos elementos son desplegados a su vez en ejercicios de improvisación, que se constituyen para el estudiante de artes escénicas según Aída Andrade Varas "como el motor que desarrolla y motiva su creatividad y que estimula las habilidades de pensamiento"¹² y es así como se desenvuelven a través de la realización de ejercicios escénicos de corta preparación con

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

base en temas dados o propuestos en los momentos de clase. Como técnica brinda la oportunidad de ejecutar trabajos escénicos aprovechando los recursos, espacios disponibles y la imaginación de los participantes, por su dinámica propia fortalece el trabajo en equipo, además del desarrollo de los elementos específicos de las artes escénicas, antes nombrados. (Interacción y acción con el otro y consigo mismo, manejo de tiempo y espacio, improvisación, representación y creación de ejercicios escénicos)

La técnica de improvisación puede ser a su vez enriquecida con trabajos de manejo de voz, respiración, dicción, expresión gestual y corporal, elementos que deben irse dando de acuerdo a las necesidades de cada grupo.

Conclusiones

- Las prácticas pedagógicas para la enseñanza de las artes deben estar en un constante desarrollo investigativo de sus procesos educativos, permitiendo de esta manera la consolidación y cualificación de las mismas. Es necesario trabajar en la calidad que ofrezca cualquier propuesta pedagógica para la enseñanza de las artes escénicas, sin exceptuar a ningún grupo a las que vayan dirigidas.
- Los procesos conducidos a través del trabajo de las artes escénicas, permiten el desarrollo integral de los individuos a los cuales van dirigidos, ampliando procesos comunicativos adelantados dentro de diferentes grupos de profesionales. Es por esta razón que estos campos de formación deben constituirse como aspecto base de la formación de cualquier profesiona.
- En el país no se han agotado desde su inicio las discusiones sobre la conducción de procesos educativos vinculados con las artes, y han sido valiosos los aportes hechos por diferentes profesionales. Afortunadamente aún se tienen diversas

Propuesta Curricular para la Enseñanza de las Artes Escénicas...

rutas por construir para cualificar estos procesos, que están llamados al encuentro de cada una de las asignaturas artísticas con el campo de la educación.

Notas

- 1 EDUCACIÓN ARTÍSTICA. LINEAMIENTOS CURRICULARES. Ministerio de Educación Nacional. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, julio de 2000. ([Texto](#))
- 2 GARCIA, Santiago. TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA PEDAGOGÍA TEATRAL. Revista Actuemos, N° 29. Bogotá, Colombia. ([Texto](#))
- 3 GARCIA, Santiago. TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA PEDAGOGÍA TEATRAL. Revista Actuemos, N°29. Bogotá, Colombia. ([Texto](#))
- 4 CASTAÑO, Mario. IMAGO FABRO. EDUCACIÓN ESTÉTICA. Ediciones Palimpsesto. Colombia. 2002. ([Texto](#))
- 5 MONTAÑO, Rosario. EL ARTE DE ENSEÑAR TEATRO A LOS NIÑOS. Revista Actuemos No.29. Bogotá, Colombia. ([Texto](#))
- 6 MONTAÑO, Rosario. EL ARTE DE ENSEÑAR TEATRO A LOS NIÑOS. Revista Actuemos No.29. Bogotá, Colombia. ([Texto](#))
- 7 PRADA, Jorge. REFLEXIONES ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DEL TEATRO. Revista Actuemos, No.29. Bogotá, Colombia. ([Texto](#))
- 8 CALLE, Lilian, TOBON, Lucia Cristina. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA INFANTIL. Universidad Santo Tomas. Centro de Enseñanza des escolarizada. Bogotá, Colombia, 2003. ([Texto](#))
- 9 www.theather2003.com.co ([Texto](#))
- 10 BARBA, Eugenio. EL ARTE SECRETO DEL ACTOR. Editorial Paidós. México, 1990. Edición ([Texto](#))
- 11 CASTAÑO, Mario. IMAGO FABRO. EDUCACION ESTETICA. Ediciones Palimpsesto. Colombia. 2002. ([Texto](#))
- 12 ANDRADE, Aída. ELEMENTOS DEL TEATRO. Trillas. México, 2007. ([Texto](#))

Bibliografía

- ANDRADE, Aída. ELEMENTOS DEL TEATRO. Trillas. México, 2007.
- BARBA, Eugenio. EL ARTE SECRETO DEL ACTOR. Editorial Paidós. México, 1990. Edición Edgar Ceballos. México: Editorial Gaceta, 1988.
- BOLELAVSKY, Richard, 1989. Las seis primeras lecciones. Teoría y técnica teatral. . Madrid. Editorial Ficum.
- CASTAÑO, Mario. 2000. EL JUEGO DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA. Colombia. Ediciones Palimpsesto.
- CASTAÑO, Mario. IMAGO FABRO. EDUCACIÓN ESTÉTICA. Ediciones Palimpsesto. Colombia. 2002.
- CALLE, Lilian, TOBON, Lucia Cristina. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA INFANTIL. Universidad Santo Tomas. Centro de Enseñanza des escolarizada. Bogotá, Colombia, 2003.
- EDUCACIÓN ARTÍSTICA. LINEAMIENTOS CURRICULARES. Ministerio de Educación Nacional. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, julio de 2000.
- GARCIA, Santiago. TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA PEDAGOGÍA TEATRAL. Revista Actuemos, N° 29. Bogotá, Colombia.
- GELB, Michael. EL CUERPO RECOBRADO. Introducción a la técnica Alexander. Ediciones Urano. Barcelona, 1991.
- GERDA, Alexander. LA EUTONIA. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo. Biblioteca de técnicas y lenguajes corporales. España, 1983.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

LEY GENERAL DE CULTURA. Ley 397 de 1997. Ernesto Samper, Presidente. Alma Beatriz Rengifo López. Imprenta Nacional de Colombia. LEY 115 de 1994. Bogotá, Colombia

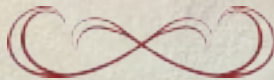
LINEAMIENTOS CURRICULARES. Julio de 2000. Educación Artística. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Cooperativa editorial Magisterio.

MONTAÑO, Rosario. EL ARTE DE ENSEÑAR TEATRO A LOS NIÑOS. Revista Actuemos No.29. Bogotá, Colombia.

PRADA, Jorge. REFLEXIONES ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DEL TEATRO. Revista Actuemos, No.29. Bogotá, Colombia.



**Didáctica de la Oralidad y su Proceso
Cultural Intangible**



Oscar Fernando
Sánchez Suárez
Colombia

Biografía

Colombia – Bogotá D.C.

Maestro en Artes Plásticas y Visuales. Universidad Francisco José de Caldas. Escuela de Artes de Bogotá.

Especialización en pedagogía para Profesionales. Universidad Sergio Arboleda.

Perfil profesional

Docente e investigador en el área de la Pedagogía Artística y cultural.

Docencia universitaria – profesor en; Artes visuales, diseño gráfico, Historia del arte, Didáctica, Pintura, Dibujo técnico, Geometría descriptiva, Cine-video, fotografía, Semiótica, Gestión cultural, Asesor de investigación y proyectos de intervención.

Práctica técnica y conceptual en la utilización de los medios culturales y artísticos, como herramienta pedagógica y didáctica.

Docente – Tutor, en el área, de la Didáctica del Arte, bajo la modalidad a distancia, de carácter presencial y virtual. Plataforma Moodle y Blackboard.

Manejo y conocimiento en tecnologías de la información y comunicación -TIC- aplicadas al análisis semiótico de la imagen y comunicación visual.

Didáctica de la Oralidad y su Proceso Cultural Intangible

Oscar Fernando Sánchez Suárez

osanchez@minuto.edu. oskarfss@gmail.com

Docente Coordinador Académico LBEA Licenciatura Básica en
Educación Artística
Facultad de Educación Universidad Minuto de Dios
Bogotá Colombia
Colombia

Resumen

La oralidad es un hecho formativo que acompañó durante muchos siglos a todas las culturas del mundo antiguo, medieval y moderno. Las historias que contaban los palabreros, taitas o abuelos a su pueblo, estaban cargadas de imaginarios, leyendas, verdades, y lo más importante, de enseñanza. Se reunían en hordas de cazadores para contar sus acaecimientos. Historias donde las sombras se entremezclan con lo desconocido y las palabras van tejiendo ideales, juegan con los pensamientos y se mezclan con los fosfenos de la noche.

En un primer momento este escrito abarcará el concepto de *didáctica de la oralidad*, aplicado en la enseñanza escolar. Luego, la pérdida de identidad que nos plantea el mundo actual del homotécnicos y rescatamos el *sentido mágico de la palabra*, para terminar uniendo el *futuro* al pasado y mejorar el presente.

Introducción

Patrimonio indígena y cultural

El arte y las tradiciones han estado encaminados a un proceso cambiante e inestable según su contexto cultural. Nuestro patrimonio es casi imposible medirlo en términos inmateriales, pues presenta una historia intangible muy diversa y fascinante en toda su magnificencia. Colores, sabores, ritmos, imágenes, y sonidos hacen parte de nuestro folclor. Pero hay algo que se está perdiendo, nuestras tradiciones orales; esas historias que contaban nuestros

abuelos campesinos e indígenas, son las que quiero rescatar como proceso cultural intangible. La idiosincrasia, la religión, las creencias, las costumbres, los mitos y las leyendas, hacen parte de nuestro patrimonio inmaterial pisoteado en algunos casos, por el avance casi arrollador de la ciencia y la tecnología, y otras veces, por ciertos grupos al margen de la ley. Salvar estos procesos culturales del olvido, es una tarea casi titánica. Se requiere que todos pongamos de nuestra parte, y sobre todo, que ellos, las comunidades indígenas y campesinas, estén dispuestos a no dejar perder su culturalidad como patrimonio intangible de la humanidad.

Didáctica de la oralidad

El concepto de didáctica -*Didáctica de las ciencias Sociales, Didáctica de las ciencias Naturales, Didáctica de la escritura y lectura, Didáctica de la educación física, Didáctica de las matemáticas, Didáctica del arte*- se debe replantear en la escuela, no como disciplina científico-pedagógica, cuyo objeto de estudio son los procesos básicos y elementales que se pueden apreciar en el aprendizaje tradicional, sino como el descubrimiento y reconocimiento, que hay otras posibilidades o herramientas que podemos adoptar para salvar tradiciones culturales. En este caso, la oralidad, es de suma importancia para todos los docentes del país. El relatar historias dentro del salón de clase, revierte en un sinfín de conocimientos propios de su región. Este discernimiento está atado a una riqueza cultural de tiempo, que nos muestra casi un “realismo mágico como en la obra de García Márquez de 1967, tan espectacular, que cada región tiene su propia idiosincrasia y forma particular de mostrar sus tradiciones. Por otro lado para Martínez (2002) en cuanto al enfoque comunicativo, nos dice que “los planteamientos tradicionales sobre la expresión oral resultan bien curiosos. Por una parte se ha producido un desinterés educativo escolar bastante grande por el desarrollo de habilidades en expresión oral.” (p.11).

A partir de historias contadas por taitas u orates con el mejor sentido simbólico de la palabra y las narraciones relatadas por los

docentes sobre sus experiencias, y por tratar de salvar tradiciones ancestrales, e inculcarlas en sus estudiantes, se ven violentadas y relegadas a dejar sus costumbres, e implantar un sistema educativo que en algunos casos no tiene ningún objetivo claro y de relación con su entorno cultural.

Comunidad y pérdida de identidad

Parece ser que nuestras comunidades indígenas están desterradas en sus propias tierras, como nos lo muestra Galeano (1971) en su obra, *Las venas abiertas de América latina* "olvidadas desde nuestra propia mirada, más cuando las ayudas que ofrece el gobierno se quedan en el camino." De estos pueblos indígenas no se tiene un dato exacto de cuántos grupos realmente existen, por el hecho de haberse convertido en unas poblaciones culturalmente diversificadas. La población indígena Colombiana desde los años 60 y 70, ha pasado de ser un ente importante en la construcción de sociedad, a ser despreciados y abandonados a su suerte por ésta supuesta sociedad en vía de progreso y superioridad latinoamericana. Mientras que en países como Bolivia y Ecuador estos pueblos indígenas son predominantes y en algunos casos ejercen el poder político de su región, reconocidos como comunidades significativas para su cultura y progreso social. Es de aclarar que las dificultades que presentan estos países como los de la mayoría de Suramérica, es la corrupción de sus entidades y la falta de apoyo educativo por parte de sus gobernantes. Todavía falta más respeto por los derechos indígenas y lo más importante, por sus tradiciones, tal y como lo muestra en su ensayo Niño (2005) los derechos humanos de las etnias indígenas en Colombia. *Revista derechos y valores*.

(...) Las estadísticas hablan de entre 450 a 500 mil indígenas en Colombia, pertenecientes a cerca de 81 etnias diferentes, con 64 distintas lenguas habladas, pertenecientes a 14 familias lingüísticas. El grupo más numeroso son los Paeces, cerca de cien mil, que habitan en el suroccidente del país, en los dos flancos

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

de la cordillera Central, en el departamento del Cauca, donde la mayoría de la población cultiva en las tierras reconocidas legalmente como resguardos indígenas. Siguen en número los guajiros o wayú, sociedad de pastores trashumantes con alrededor de 73 mil individuos que ocupan, cada vez con menor movilidad, las tierras semidesérticas de la península de la Guajira. A diferencia de los paeces, cuyo sistema de parentesco se orienta por la rama del padre, los wayú son una sociedad matrilineal, que define el sistema de descendencia, herencia, propiedad y residencia.

Podríamos decir que hay una gran cantidad de indígenas habitando en Colombia y en el resto de los países Latinoamericanos, pero estas estadísticas y censos lo que nos muestra es que los grupos indígenas están desapareciendo y por su puesto nuestras raíces van detrás de ellos. Esto se puede evidenciar en todos los pueblos indígenas y comunidades campesinas del territorio Americano. [Fig. \(1\)](#)

Por otro lado, se evidencia la pérdida de identidad cultural que se vive a lo largo y ancho de nuestro territorio nacional. La inventiva, la creatividad, el talento y las emociones con las que cuentan nuestros maestros y profesores, parecen estar en la retaguardia conceptual de la pedagogía actual. Hay un gran esfuerzo por algunas entidades no gubernamentales y del estado que se unen por rescatar las tradiciones y costumbres milenarias de nuestros pueblos indígenas.

“Pareciera que lleváramos en nuestra sangre la herencia de la resistencia contra la muerte. Con todo y ello seguiremos en nuestro empeño de lucha y resistencia, pero sin armas criminales, enarbolando la vida, la dignidad y el orgullo de ser quienes somos: hijos de las entrañas de esta tierra, forjados para la convivencia multicultural.” Piñacue (Y seguimos resistiendo. El tiempo, agosto 9 de 2005)

Es un claro ejemplo que ya podemos ver en nuestro aparato político: personajes hijos de nuestra propia tierra, con aciertos y equivocaciones, pero que están haciendo un gran esfuerzo para que la maquinaria del estado y los grupos al margen de la ley no sigan aplastando y desplazando a nuestras comunidades indígenas. Me doy cuenta que la culturalidad indígena está en un cambio peligroso, por culpa, si es que se puede decir así, de la tecnología y el avance científico. Es cierto que es muy bueno el progreso, pero ¿es bueno para todos? Las comunidades indígenas ¿hasta dónde deben tener este “progreso”? ¿Qué tan bien les hace a sus tradiciones? La experiencia me ha enseñado que los maestros -indígenas- maestros- contratados por el estado para trabajar en centros educativos están buscando mecanismos que puedan unir los dos mundos y recuperar sus tradiciones que se han venido perdiendo con las nuevas generaciones quienes se dejan cautivar por aparatos que emiten luz y sonidos propios. Entre la innovación y la tradición, se juegan el día a día nuestros maestros indígenas; se convierten en paidocentristas, que regulan el proceso de aprendizaje en los más pequeños y que buscan en su idiosincrasia, la fuerza necesaria para combatir el holocausto de los procesos cambiantes en sus comunidades. Estas tradiciones orales se deben plantear desde la interacción social como lo plantea Legrán (2002) “En todas las áreas y materias deberán desarrollarse actividades de aprendizaje que concreten los objetivos y contenidos ligados a la comprensión y a la producción oral y escrita.”

El sentido mágico de la palabra

Colombia es un país de regiones, multicultural y pluriétnico, donde sus ancestros han transmitido su conocimiento de forma oral de generación en generación. Y es aquí donde quiero hacer énfasis, pues esta tradición está en vía de extinción. Son muy pocas las culturas que realizan un gran esfuerzo por mantener este legado. ¿Dónde están los últimos oradores indígenas? ¿Quiénes serán sus sucesores? Los taitas del Bajo y Alto Sibundoy, el taita Floro, el taita Querubín, y el taita Antonio Jacanamijoy quien murió a los 85 años

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

en el 2008, entre otros, son quienes nos comparten su oralidad, toda la “magia” de sus experiencias cósmicas y terrenales, de espíritus que cuidan la madre selva y que están preocupados por el desastre natural causado por la ignorancia de aquellos que creen saberlo todo. El rescate por salvaguardar la oralidad y la lengua nativa que están haciendo algunas comunidades indígenas del país es grande. Una de las formas como se transmite este conocimiento, es, aplicando el estudio de la lengua nativa como un segundo idioma en las entidades educativas.

A continuación relaciono la transcripción de una grabación magnetofónica, de la intervención del taita Antonio, durante las deliberaciones del Encuentro de Taitas de la Amazonía Colombiana, realizado en la población de Yurayaco, Caquetá, en Junio 1-8 de 1999 y en el que se constituyó la Unión de Médicos Indígenas Yageceros de la Amazonía Colombiana - UMIYAC, organización de la que se retiraría posteriormente. [Fig. \(2\)](#)

“Por mi parte yo he estado trabajando con la sabiduría que yo tengo, que es de los taitas de acá, porque yo he sido auca por allá en Santiago, desde la edad de 10 años que me quedé solo. Y desde los 15 años comencé a tomar con los taitas de aquí abajo, y entonces así me he sentido de verdad para trabajar con el yagé. Yo siempre he venido por acá donde están los taitas, no como el gringo que había patentado nuestra planta, eso si no lo supe. Nosotros tenemos que ser el respeto de la verdad. En el tiempo que yo aprendí los taitas daban gratis. Yo he aprendido por la caridad de mi Dios, no como el gringo que andaba por el Ecuador con una cajetilla de cigarrillos [se refiere a Loren Miller] para después patentarlo [el yagé], no podemos dejar que eso ocurra. Yo que soy del Alto Putumayo, pues a mí me duele eso; la madre tierra es de nosotros, para que los gringos vengan y se la apropien, que anden los turistas pero no con la ambición de hacer eso, de apropiarse de lo que nosotros usamos. En la madre tierra nosotros sembramos, el yagé o cualquier otra planta, para aprender de verdad la medicina

de los indígenas, pero no con la ambición de patentarlas. Porque allá en Santiago [alto Putumayo], yo que tengo 78 años, conozco las plantas del páramo; hay para reumatismo, para cáncer y para todo hay plantas; pero allá no hemos dejado entrar a nadie, esas plantas nosotros no las mostramos. Los hijos míos, que trabajan en Bogotá, me prohibieron de estar mostrando esas plantas. Por acá los taitas anteriores tenían mucha confianza. A cualquiera que llegaba enseñaban por un tabaco. Como esas plantas no se conocían, ellos daban [yagé] por una cajetilla de cigarrillos y por eso fue que la patentaron allá. Yo les agradezco a todos los taitas, sean kofanes, o taita Pachito, que está ahí enseguida, Dios les pague. Yo he andado por aquí por abajo y por la caridad me han dado. Bueno, gracias.”

Como esta historia está cubierto nuestro territorio nacional y toda Latinoamérica. Con historias de familia, de pasado, de sabiduría y verdad. Es imperante que los gobiernos se pronuncien en salvaguardar la oralidad de nuestros indígenas como un patrimonio inmaterial digno de ser conservado. Otro ejemplo claro es el gran esfuerzo que está haciendo la comunidad de Palenque de San Basilio, quien fue elegida como patrimonio intangible de la humanidad, por el trabajo que vienen realizando en su lengua nativa y el rescate de sus tradiciones orales. Palenque de San Basilio es un corregimiento del municipio de Mahates; limita con Malagana, San Cayetano, San Pablo y Palenquito. Palenque de San Basilio cuenta con un número aproximado de 3500 habitantes, agrupados en 435 familias repartidas en 421 viviendas. El poblado se encuentra ubicado en uno de los valles al pie de los Montes de María a unos 100 metros sobre el nivel del mar, con una temperatura entre 29° y 30°. Ahora la importancia que tiene su lengua es reconocida por toda la comunidad. Es un ejemplo claro para las demás comunidades indígenas, pues muchas de ellas ya están trabajando por redimir sus tradiciones orales, como lo viene realizando la comunidad de los Wayuu.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Este grupo (Wayuu) se caracteriza en su parte oral, por tener un personaje llamado el palabrero, *pütchipü'ü*, quien es conocido como pensador de lo pacífico, tiene habilidad de palabra, y es mediador entre las partes en conflicto, para que no se llegue a enfrentamientos agresivos.

La historia oral se ocupa de la problemática contemporánea que se asocia con la presencia ideológica, colectiva e individual que nos corresponde a todos como sociedad. Es frecuente recurrir al mundo iconográfico como lo plantea Boita & Cruz (2000) "En el marco de la vida cotidiana, las masas urbanas acceden a un tipo de cultura oral, eminentemente visual, donde las narraciones se conforman mediante imágenes suturadas..." En su campo más profundo se incorporan los cuentos, refranes, historias, mitos y leyendas, expresiones de la mentalidad popular y colectiva. El mayor aporte de la oralidad, está en el rescatar aquellos individuos anónimos, invisibles, que poseen un gran talento y una gran memoria. En resumen, el objeto de estudio de las tradiciones orales, es tan complejo que se ha inscrito como parte de la historiografía, para ser pieza de procesos investigativos para construir textos de historia, o como diría Vich & Zavala (2004) "todo estudio sobre oralidad debe partir del análisis de sus condiciones de producción y de la complejidad de mediaciones que en él intervienen." Pero alrededor de la historia oral y de los procesos de investigación que se puedan hacer, como ensayos, transcripciones, escritos y documentos, surge una nueva generación de jóvenes oradores que con la ayuda de sus comunidades y la de todos nosotros, por respetar sus costumbres y tradiciones, nos mostrarán, con una nueva visión de mundo, como los monstruos de la guerra, o los avatar que protegen nuestra selva, se entremezclan en las narraciones de estos nuevos palabrerros.

El futuro debe ser presente

Es imperativo que protejamos y creemos nuevas leyes de respeto y tolerancia para las comunidades futuras por el rescate de las tradiciones orales. Entre tejer las palabras en el pensamiento y la

imaginación, es lo que nos acerca a ser mejores seres humanos, más conectados con el mundo de lo invisible, con nuestro propio ser interior, que en últimas, como decía Castaneda (1971) en uno de sus libros, *Separate Reality* “El hombre común busca la certeza en los ojos del espectador y llama a eso confianza en sí mismo. El guerrero busca la impecabilidad en sus propios ojos y llama a eso humildad.”

Podemos concluir que las tradiciones orales han estado perdiendo espacio cultural, en un mundo cambiante y ávido de conocimiento. Conocimiento que muchas veces pierde su dialéctica y episteme por un significado casi sin valor tradicional. Es decir que son muy pocas las personas y grupos de investigación que profundizan en el estudio de tradiciones orales ancestrales. El imaginario que se crea al escuchar un relato contado por un abuelo, es aquel que da el sentido y la orientación para comprender la realidad simbólica de un mundo cambiante a través de la historia.

Bibliografía


- Boito, M. E., & de la Cruz, E. M. (2000). La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea: el caso de " El caldero de los cuenteros en Córdoba". *Revista Latina de comunicación social*, (35), 20.
- Castaneda, C. (1991). *Separate reality*. Simon and Schuster.
- Galeano, Eduardo. (2003) Las venas abiertas de América latina. Barcelona: Siglo veintiuno editores.
- García Márquez, Gabriel. (2007) Cien años de soledad. Editorial Alfaguara.
- Legrán, P. S. (2002). La competencia lingüística.
- Martínez, J. R. (2002). *La expresión oral. Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 57-72.
- Niño Cubillos, Javier Ignacio. (2008) Los derechos humanos de las etnias indígenas en Colombia.
- Piñacue Achicué, Enrique. Artículo de periódico "Y seguimos resistiendo. El Tiempo agosto 9 de 2005.
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas* (Vol. 28). Grupo Editorial Norma.

Anexos

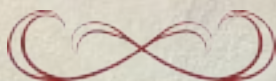



[texto](#)

Anexo 2
Fig.(2) <http://umiyac.blogspot.com/>



**“Educación Musical:
una Propuesta de Intervención
en una Escuela de Educación
Especial en México”**



Mariana Teutli
Pacheco
México

Biografía

Mariana Teutli Pacheco. Originaria de la Ciudad de México, ha tenido un marcado interés hacia la población infantil en situación de vulnerabilidad, desarrollando proyectos educativos que incorporan a las artes como eje formativo. Ha sido profesora del área de Música en programas que vinculan Arte y Educación a nivel primaria. Es egresada de la Licenciatura en Educación Especial por la Escuela Normal de Especialización y también cuenta con formación como Educadora Musical por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Educación Artística, en la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes.

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”

Mariana Teutli Pacheco

marianateutli@gmail.com

Estudiante de Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Educación Artística por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes (México).

México

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito delinear la estructura teórica y metodológica de un proyecto de intervención que se encuentra en desarrollo al interior de un aula en un Centro de Atención Múltiple (educación especial) en la Ciudad de México, en donde las necesidades actuales demandan una educación inclusiva y por ende el desarrollo de estrategias y herramientas que fortalezcan la atención a la diversidad. Se pretende abordar una alternativa de apoyo educativo para alumnos con discapacidad desde la educación artística, en específico en el área de música, y de esta manera comenzar a construir un posible camino que contribuya a la formación de los alumnos y posibilite otras maneras de mirar la práctica en la educación especial.

Introducción

La presente ponencia reúne algunos avances de un trabajo de Tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional en México. El proyecto surge a partir de un interés personal y profesional hacia la atención educativa que se ofrece a los alumnos que por condiciones diversas y características particulares están situados como “fuera de la norma” y colocados así como sujetos de la educación especial. A partir de ello, se problematizan algunos aspectos organizativos y didácticos de la práctica educativa de los Centros de Atención Múltiple, donde ingresan alumnos que presentan algún tipo de discapacidad. Desde este punto surgen interrogantes que guían el proyecto y la

decisión de diseñar una propuesta de intervención que si bien no va a solucionar la problemática de la educación especial, propone una estrategia didáctica basada en la educación musical desde un contexto educativo real que pueda arrojar datos empíricos y reflexiones en torno a ella, que además involucre a la comunidad escolar. Así, el proyecto hace una apuesta por enriquecer los elementos del currículum y abrir caminos hacia una mirada distinta de la práctica en la educación especial.

Desarrollo

Los Centros de Atención Múltiple ¿educación inclusiva?

La educación especial en México ha vivido un proceso histórico cambiante y ha estado influenciada por marcos normativos a nivel internacional y nacional orientados hacia la educación inclusiva¹. Sin embargo, en la actualidad existen prácticas como el servicio escolarizado dirigido a la población con discapacidad que ofrece la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal (DEE): los Centros de Atención Múltiple (CAM), en donde los niños y jóvenes cursan una educación básica que comprende los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, y posteriormente una formación laboral para el trabajo, acreditándose como técnicos en un oficio (DEE, 2011). Sin embargo, la existencia de estos centros, es un ejemplo de que el sistema educativo continúa señalando quiénes serán los sujetos que, por presentar condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares, requieren una educación “especial”; en palabras de Echeíta-(2011) “...*de fondo, lo de la educación inclusiva vendría a ser el enfoque moderno de la educación especial*” (Echeíta, 2011, p. 27).

Para entender la lógica del funcionamiento de los CAM es importante conocer y comprender su trayecto histórico (DEE, 2012; García y Romero, 2009; Zardel, 2011) y reconocer que han atravesado por diversos modelos de atención. De acuerdo con algunas investigaciones² hay rasgos que muestran que ésta modalidad educativa no funciona conforme a lo esperado:

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”

una matrícula de alumnos que ha disminuido con el tiempo, la prevalencia de rasgos del modelo médico en la atención educativa y prácticas poco centradas en el currículum, por mencionar algunos.

García y Romero (2009) sostienen que hay un problema de orden curricular derivado de la compleja realidad que viven los CAM al tener la tarea de trabajar con el currículum regular, la convergencia de una diversidad de necesidades en una misma aula y los diversos perfiles profesionales del personal docente. Las estrategias utilizadas actualmente no satisfacen del todo las necesidades educativas y sociales de los alumnos, ya que son muy pocos quienes al egresar de los CAM, logran insertarse en la vida social y laboral.

Ante esta realidad, el presente proyecto se centra en el desarrollo curricular, ya que en él radica el carácter formativo de la educación y se identifica una dificultad para la creación de vínculos entre el currículum y los alumnos, que puedan constituir experiencias de aprendizaje. Así es como surge la necesidad de plantear alternativas para viabilizar una estrategia que enriquezca las experiencias de aprendizaje en alumnos con discapacidad desde el currículum, para ello se propone la educación artística.

El proyecto ubica las experiencias artísticas como generadoras de espacios de participación para todos, como señala Molina (2009), reconocer y hacer partícipe al otro sin imposiciones. Para ello, se considera el currículum de educación artística, que ofrece la oportunidad de explorar lenguajes artísticos y desarrollar talentos *desde y a través* del arte. Significa contribuir en experiencias, encuentros, revelaciones, exploración de nuevos lenguajes de comunicación y creación de identidad individual y colectiva.

De la educación artística, se delimita el campo de estudio al área musical debido a la profundidad de análisis que se pretende realizar durante la propuesta de intervención, las posibilidades de

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

trabajo que ofrecen los elementos musicales, además de contar con experiencia académica y profesional en el área.

Objetivo

Identificar las áreas de aprendizaje implicadas en un grupo de alumnos al trabajar con una propuesta didáctica basada en la educación musical dentro de un Centro de Atención Múltiple.

Metodología

El proyecto se desarrolla dentro del modelo de investigación cualitativa, ya que se trata de una investigación empírica en la que los datos no adoptan forma numérica. Se centra en la exploración detallada de los sucesos dentro de un contexto real con el objetivo de profundizar en el campo. De la investigación cualitativa se toma el modelo de la investigación – acción, que implica a los miembros de la comunidad y al investigador, lo que permite realizar una reflexión crítica y sistemática, para comprender, evaluar y transformar, pues uno de los propósitos centrales de la investigación – acción es mejorar la práctica educativa a través de una propuesta de intervención. Con respecto a los métodos e instrumentos de indagación y recolección de datos, se lleva a cabo observación participante, registro en un diario de campo y entrevistas semiestructuradas.

Escenario

Se elige trabajar en un contexto escolar que reúna las condiciones propicias para realizar el proyecto, se trata de un CAM ubicado en la ciudad de México, el cual cuenta con mas de 50 años de funcionamiento, de manera que ha vivido prácticamente todas las reformas de la educación especial en el país. Fue creado en los años 60´s como escuela de perfeccionamiento, posteriormente en los años 80 funcionó como escuela de educación especial y desde 1994 hasta la actualidad como Centro de Atención Múltiple. El personal docente frente a grupo cuenta con formación profesional diversa que incluye pedagogía, psicología, profesores normalistas

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”

de educación especial en varias especialidades (problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva) y auxiliares educativos. Hay quienes laboran en el CAM desde hace más de 20 años y también profesores de reciente incorporación.

Es una escuela con jornada de tiempo completo, de 8 de la mañana a 4 de la tarde y comprende las modalidades básico y laboral, la matrícula es de 125 alumnos distribuidos en 13 grupos, la cantidad de alumnos por grupo es variable, desde 5 hasta 20 alumnos. Predomina la discapacidad intelectual en la mayoría, seguido por discapacidad motriz, autismo, discapacidad visual, auditiva y en menor medida la discapacidad múltiple. Es común observar que el alumnado falte frecuentemente a clases por diversas situaciones familiares o de salud, algunos alumnos reciben apoyo terapéutico externo en el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón³.

El funcionamiento del CAM se rige por el modelo de atención vigente (DEE, 2011) y tiene una estructura organizativa de una dirección, docentes frente a grupo, personal de asistencia a la educación y un equipo de apoyo formado por psicología, trabajo social y especialista en comunicación, el cual trabaja con todo el alumnado.

En cuanto al currículum, el CAM trabaja con el plan y programas oficiales vigentes (SEP, 2011), realizando adaptaciones de acuerdo a las necesidades de cada grupo y alumno, sin embargo, es frecuente observar que el trabajo académico en las aulas se concentre en las asignaturas de español y matemáticas, además de aprendizajes relacionados con hábitos, habilidades prácticas o de autonomía personal, las cuales ocupan una cantidad de tiempo considerable.

Con respecto al currículum de educación artística, en la vida cotidiana de algunas aulas, ésta asignatura suele omitirse de la actividad educativa o utilizada con fines instrumentales; se concreta

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

en actividades con un énfasis en el producto final y en la destreza manual o corporal; se engloba de manera general a las cuatro disciplinas artísticas.

A partir del análisis de la información recuperada en las entrevistas realizadas a la comunidad docente del CAM, así como las observaciones de diversas actividades, la educación artística desde la mirada de los profesores, de manera general, es concebida como una asignatura plasmada en el currículum, aunque en los horarios de la mayoría de los grupos, está ubicada en los días viernes a las últimas horas de la jornada. En preescolar y primaria, cada profesor de grupo trabaja la asignatura en su aula, de acuerdo a su experiencia y con los conocimientos previos o preferencias personales. El profesorado señala la falta de formación especializada en alguna disciplina artística, situación que destacan como una debilidad, sin embargo en su discurso, los profesores reconocen la que la educación artística es importante para los alumnos.

Las posibilidades que puede detonar la educación artística deben ser utilizadas dentro de la formación de los alumnos: experiencias estéticas, sentido del tiempo y del espacio, conciencia corporal, coordinación motriz, estimulación del lenguaje, desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, entre otras.

La propuesta de intervención

Para el diseño, se llevó un proceso de observación participante en seis grupos para determinar el aula con la cual se realizará la propuesta, tomando en cuenta la actitud del profesor, el espacio, las necesidades de los alumnos y la disposición de los padres. A partir de la información recabada sobre el contexto, la propuesta de intervención toma como eje central el lenguaje artístico de la música desde un enfoque curricular que vincula las necesidades del grupo en cuanto a comunicación, expresión y esquema corporal ([ver Anexo 1. "Esquema general de la propuesta"](#)). Aborda los aprendizajes esperados del currículum de educación artística, la

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”

noción de experiencia de Dewey (2008) y elementos de abordajes desarrollados por Hemsy de Gainza (2003) y Willems (1989) acerca del proceso de iniciación musical en el niño; el movimiento corporal de Jaques-Dalcroze (Bachmann, 1998); y la exploración sonora de Schafer (1975). También se retoma la propuesta organizativa de Willis y Peter (2000).

El proceso de implementación de la propuesta tiene un carácter cíclico, es decir, es fundamental el diálogo con el profesor para el diseño y puesta en marcha de las sesiones de trabajo con los alumnos, después de cada sesión se hace un análisis y reflexión conjunta para observar lo ocurrido a partir del registro en diario de campo con el fin de ajustar y rediseñar las sesiones siguientes en función de las necesidades y desenvolvimiento del grupo.

Prospectiva

Este trabajo pretende ser una contribución a los campos de la educación artística y de la educación especial, que aporte reflexiones desde la misma práctica, ofreciendo una herramienta para la formación de los alumnos y enriquecer así la vida en las aulas.

Notas

- ¹ La educación inclusiva constituye una política educativa de orden internacional, vigente en México a partir de los años 90, se refiere a asegurar condiciones igualitarias y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, en particular para aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por presentar una condición de discapacidad. Algunos referentes normativos son: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), el Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018. ([Texto](#))
- ² García y Romero, 2009; Zardel, 2011; Echeíta, 2011. ([Texto](#))
- ³ Los Centros de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT), dan atención a niñas, niños y adolescentes con discapacidad neuromusculoesquelética mediante un modelo de rehabilitación integral. Fuente: www.teleton.org ([Texto](#))

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”

Referencias bibliográficas

- Bachmann, M. (1998) *La rítmica Jaques – Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. España: Pirámide.
- Blaxter, L. (2013) *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Boltrino, P. (2006) *Música y Educación Especial*. Buenos Aires: Ediciones de la Orilla.
- Brogna, P. (comp.) (2009). *Visiones y revisiones sobre la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014) *Los sujetos de la educación especial, alumnos, maestros y autoridades*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (ReDIE).
- Dewey, J. (2008) (1934) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DEE (2011) *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: Dirección de Educación Especial.
- DEE (2010) *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.
- Echeíta, G. y Domínguez, A. (2011) “Educación inclusiva, argumento, caminos y encrucijadas”. En *AULA Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. España; II época, núm. 17 pp. 23-35.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

- García, I. y Romero, S. (2009) “La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México” en *Revisa electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 9(2) pp.1– 21. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058015
- Hemsey de Gainza, V. (2003) *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi. Molina, A. (2010) *Todos significa todos*. México: CONACULTA.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1983) *Music Therapy in Special Education*. Barcelona: Barcelona Publishers.
- Ockelford, A. (2008) *Music for children and young people with complex needs*. UK: Oxford Music Education Series.
- Perry, T. (1995) *Music lessons for children with special needs*. Great Britain: Jessica Kingsley Publishers.
- Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGrawHill
- Schafer, M. (1975) *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica, Preescolar*. México: SEP.
- Willems, E. (2001) *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”

Willis, P. & Peter, M. (2000) *Música para todos. Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. España: Akal.

Zardel, B. (2011) *La discapacidad como una figura de discriminación en la Modernidad. De la historia a las prácticas vigentes*. Tesis de Doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Propuesta de intervención. Esquema general (versión preliminar).			
Sesiones: 20	N i v e l : Preescolar	Alumnos: 8	Edades: 4 a 6 años.
<p>C a m p o f o r m a t i v o : Expresión y apreciación artística</p> <p>A s p e c t o : Expresión y apreciación musical</p>	<p>Competencias:</p> <p>1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear canciones y melodías.</p> <p>2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.</p>		
Aprendizajes esperados			
<p>Escucha Activa (4 sesiones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona expresando las sensaciones que le producen. - Escucha diferentes versiones de un mismo canto o pieza musical, y distingue las variaciones de ritmo, acompañamiento musical o en la letra. - Escucha piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países, y comenta cuáles le gustan más. - Identifica el nombre de una canción al escuchar parte de ella, recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra. - Escucha melodías de distinto género, canta y/o baila acompañándose de ellas y participa en juegos y rondas. 		
<p>Exploración Sonora (3 sesiones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manipula y experimenta con materiales y objetos sonoros de manera libre o a través del juego. 		

“Educación Musical: una propuesta de intervención en una escuela de Educación Especial en México”

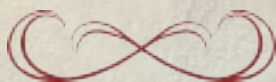
Movimiento y expresión corporal (5 sesiones)	<ul style="list-style-type: none">-Baila libremente al escuchar música.-Se mueve y desplaza dentro-fuera, cerca-lejos, adelante-atrás, arriba- abajo, en trayectorias circulares, rectas o diagonales, zig-zag, espirales, figuras, giros.-Representa, mediante la expresión corporal, movimientos de animales, objetos y personajes de su preferencia.-Baila espontáneamente acompañándose de mascadas, lienzos, instrumentos de percusión, pelotas, bastones u otro objeto, para expresar el ritmo.-Descubre y crea nuevas formas de expresión por medio de su cuerpo.
Sentido rítmico (4 sesiones)	<ul style="list-style-type: none">- Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.- Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos.
Sentido melódico (4 sesiones)	<ul style="list-style-type: none">- Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas.- Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él.

[texto](#)

Anexo 1 “Esquema general de la propuesta”



**Del Pigmento Al bit....
o del Grafito al Pixel...
Educación Artística Plástica-Visual
en Contextos Digitales.**



Zulma Patricia
Sánchez Beltrán
Colombia

Biografía

Sánchez Beltrán Zulma Patricia. Artista plástica –visual (ASAB), Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad, de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia).E Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle y Universidad Pedagógica Nacional. Docente de cátedra en la Licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de artes plásticas y visuales de la media en la S.E.D. Con trayectoria investigativa y docente de más de diez años, centrada en la indagación sobre las prácticas artísticas juveniles y comunitarias, femeninas, feministas y de género, así como de la educación artística plástica-visual específicamente.

Del Pigmento al Bit.... o del Grafito al Pixel...
Educación Artística Plástica-Visual en Contextos Digitales.
**Del Pigmento al Bit.... o del Grafito al Pixel...
Educación Artística Plástica-Visual en Contextos
Digitales.**¹

Zulma Patricia Sánchez Beltrán

nadaizmoz@ yahoo.com; zpsanchezb@pedagógica.edu.co.

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE,
de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universi-
dad del Valle y Universidad Pedagógica Nacional.

Docente de cátedra en la Licenciatura en artes visuales de la Uni-
versidad Pedagógica Nacional.

Docente de artes plásticas y visuales de la media en la S.E.D.
Colombia

Resumen:

El título otorgado a esta ponencia hace alusión a dos libros publicados recientemente² evidenciando y dando apertura al debate en torno a los contenidos, metodologías y fines de la enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas-visuales y la producción de imagen, como reflejo de los debates impartidos y aun no agotados por teóricos e investigadores entre los cuales se pueden mencionar Marín Viadel, María Acaso, Kerry Freedman, Elliot Eisner, Fernando Hernández, Arthur Efland, etc. Quienes han indagado de manera constante el que hacer de la educación artística plástica-visual(en adelante EAPV) y su curriculum, en el marco de los cambios socio-tecnológicos y culturales que han caracterizado el siglo XXI, donde las Tecnologías de la información y la comunicación(Tic) y su cultura visual y digital han traído consigo toda un serie y serias consecuencias en las maneras de socializar, acceder a la información y el conocimiento, la circulación, gestión y producción del mismo y más para el caso en mención de la educación artística plástica-visual, con lo que algunos han dado en llamar la democratización de la imagen.

Afectando radicalmente las maneras de acceso, creación, producción, circulación, consumo y apropiación de estas (artes

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

plásticas y visuales) y la generación de conocimiento que suponen y conllevan en sí mismas; la educación artística visual entra a jugar un papel determinante en la comprensión, apropiación y transformación de los ahora llamados discursos visuales en la web incluidos los del arte en una dimensión ampliada y expandida del mismo.

Exigiendo y conllevando a nuevos planteamientos, redefiniciones y otras configuraciones del curriculum de la educación artística visual, asumiendo el curriculum de acuerdo con Gimeno Sacristán, J. (1991). como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. Un currículo que incluya el reconocimiento y respeto por las diferencias, realizando transformaciones para atender a las necesidades de los diferentes estudiantes y contextos, implicando que sea dinámico interactivo y en continua evolución.

Introducción

Esta ponencia surge en el marco del proyecto de tesis doctoral de la ponente, denominado "La Educación artística plástica-visual en contextos digitales: Usos y apropiaciones de los jóvenes en la plataforma Youtube:"³, pero para el caso específico de la ponencia se abordaran dos puntos básicamente desde una perspectiva del currículo de la educación artística plástica-visual en la educación básica y media. Dichos puntos o asuntos a desarrollar son:

Por un lado se busca Identificar los principales cambios de nominación y por ende de contenidos de la EAPV, como base fundamental del ejercicio curricular y en consecuencia pedagógico y disciplinar, partiendo de la dimensión curricular como el conjunto de conocimientos, contenidos, didácticas y metodologías con las cuales se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje, que a su vez deben contemplar: ¿Qué, Cómo, Cuándo, Para qué, Dónde, A quién enseño? Finalmente ¿Qué enseñamos y qué se debería aprender? Por otro lado una segunda parte en torno a Repensar

la educación artística plástica-visual⁴, en contextos digitales y la relación de los jóvenes con estas, teniendo presente los cuestionamientos planteados especialmente ¿a quién, qué y cómo se enseña y aprende?

Para empezar no es posible hablar de currículo y sus renovaciones, sin dar cuenta de las posibles concepciones que lo guían, ya que las propuestas curriculares en su mayoría están atravesadas por estructuras socio-políticas, antes que pedagógicas propiamente dichas, obedeciendo a formas de comprensión, ordenación e interpretación de la realidad reflejando ideologías específicas, Fernando Hernández investigador español, es uno de los teóricos que se detiene en ello,⁵ señalando que los cambios en la nominación de esta asignatura así como sus procesos de enseñanza y aprendizaje hacen parte de un conjunto de causalidades que van desde corrientes artísticas y estéticas hasta las tendencias educativas y socio-políticas dominantes. Por lo tanto ni el contexto, ni las finalidades de la educación en general y de la educación artística en particular son las mismas en cada época y bajo cada denominación. Así podrían establecerse a grandes rasgos seis momentos claves de la ahora llamada “educación artística plástica-visual” en la escuela.

I. El dibujo como aprendizaje inicial

Como se sabe uno de los fundamentos transversales en la educación artística plástica visual ha estado enmarcada por la enseñanza-aprendizaje del dibujo, teniendo gran importancia durante el siglo XVIII a nivel general y hacia mitad del siglo XIX, para la escuela específicamente donde comienzan a fundamentarse por primera vez planes de estudio de enseñanza para primaria y secundaria manteniéndose hasta casi la segunda mitad del siglo XX. La enseñanza impartida del dibujo durante el siglo XIX tuvo una orientación productiva enmarcada por la época industrial del momento, el aprendizaje del dibujo fue relevante en la consecución de oficios y artesanías mediante habilidades adquiridas para la producción de piezas donde éste tuvo gran utilidad para el

desarrollo de la creciente industria, y por ende la formación de una nueva clase social y obreros cualificados posteriormente.

Hacia comienzos del siglo XX y tras los reiterados procesos de industrialización y la producción en serie gracias a la maquinaria del momento, se requerían cada vez menos dibujantes, implicando cuestionamientos sobre la orientación netamente productiva e industrial del dibujo y de acuerdo con Efland(2002), para entonces empezó a ser más importante enseñar a escoger que enseñar a hacer, apareciendo un enfoque más hacia la orientación del gusto que hacia el aprendizaje del dibujo, marcando sin embargo dos formas de orientar la enseñanza de las artes plásticas, una como aprendizaje del dibujo y otra como cultivo del buen gusto.

II. La individualidad, Autoexpresión la creatividad y el contexto

De acuerdo con autores como Efland, Hernández, Freedman la educación artística hacia finales del siglo XIX y mitad del XX, pasó de ser una asignatura de la enseñanza del dibujo a asumir una noción más completa del arte que incluía la apreciación artística, la artesanía y el diseño, que en detrimento de su finalidad industrial, a cambio de la apreciación del arte y la belleza, tendió a perder relevancia, evidenciándose desde entonces y hasta ahora su relegamiento como área optativa en el pensum académico.⁶

Durante la primera mitad del siglo XX, surgen autores, escuelas y movimientos que supusieron aportes relevantes a la educación artística, estableciendo factores como la individualidad, Autoexpresión, la creatividad y el contexto, más allá de la instrucción para dibujar; autores como Dewey⁷ asumen la escuela nueva y sus postulados de valoración e individualidad y libertad en la educación, otorgando gran importancia a la individualidad y la expresión de la misma, el niño se vuelve centro de todo interés teórico y práctico de la educación, así como el desarrollo de sus intereses y su necesidad de actuar y crear.

III. Autoexpresión y desarrollo de la personalidad y valores

Del Pigmento al Bit.... o del Grafito al Pixel... Educación Artística Plástica-Visual en Contextos Digitales.

Conocida también como la fase expresionista: la ilusión liberadora de la educación artística heredada de la I-II Guerra Mundial y extendida hasta la década de los 60, autores como Fernando Hernández, Efland y Eisner coinciden que es durante esta época cuando la educación artística se vuelca hacia la condición y expresión más humana y lúdica, que a sus técnicas y cánones de belleza, dándose una concepción basada en la necesidad de autoexpresión y libertad individual, así como ideas sobre el desarrollo psicológico, la libertad y la democracia, generadas desde el psicoanálisis dándole un enfoque hacia el desarrollo de la imaginación y la creatividad derivadas de la mirada del adulto.

Teniendo lugar autores como Herbert Read y su texto "Educación por el arte" ⁸ una educación integral a través del arte planteando el juego y el arte como fuente de toda actividad simbólica y metafórica, de fantasía y de las imágenes que preceden a las ideas. Proponiendo una teoría que incluye todos los modos de expresión individual, literaria y poética (incluso musical y auditiva) y forma un enfoque integral de la realidad dirigido hacia el individuo, la modificación de actitudes y conciencias individuales. A partir de este momento el dibujo libre y espontáneo se convirtió en la actividad principal dentro de la enseñanza de las artes plásticas.

IV. Educación plástica y visual

Durante la década de los sesenta y setenta dichas ideas fueron revisadas dando importancia al aprendizaje conceptual conocido como la revolución cognitiva, dándose cambios a nivel de la educación y la psicología, ⁹ sumado al auge ya alcanzado por tecnologías como la fotografía, el cine y la televisión, comienzan a definirse nuevos puntos de partida y anclaje para el campo artístico, como la teorías de la comunicación y los estudios semióticos aplicados a la imagen, dando lugar a su vez a dos enfoques de lo artístico y la educación artística, sobre todo en la plástica visual que aún sobreviven cada vez con mayor relevancia: el arte como lenguaje y el arte como comunicación, teniendo mayor

predominancia el primero y generando una nueva nominación, *Educación visual y plástica*¹⁰. Hacia finales de los sesenta cuando la educación artística comienza a articularse como un conjunto organizado de conocimientos disciplinarios y no como experiencias artísticas, teniendo como objeto de estudio del arte: la estética, la historia del arte, la crítica y el taller, propuesta que tuvo gran relevancia en la década de los ochenta en países como España¹¹

V. El arte como lenguaje-cultura visual

Como herencia de los años sesenta y setenta pero con mayor fuerza durante los ochenta y noventa, como resultado también de las propuestas italianas,¹² se consolida el enfoque del arte como lenguaje; y de acuerdo con autores como Aguirre, Viadel, Freedman y Hernández tras la expansión de los límites del arte, la evidente reproducción mecánica de las imágenes, la extensión de la metáfora lingüística a otros ámbitos de la cultura, el gran desarrollo de los medios de comunicación y con ellos de las teorías sobre los problemas de significación, así como la teoría de la comunicación visual y la relevancia cobrada por la cultura como ámbito para tratar el estudio de los hechos humanos, ha estado en emergencia las relaciones entre arte y lenguaje relegando la importancia de la significación del ámbito de la denotación al de la connotación. Teniendo como resultado el eminente crecimiento del "lenguaje visual", pasando por el diseño, la publicidad y en general el mundo icónico propio de la cultura moderna. Es así como se abre la propuesta del lenguaje visual, posteriormente hacia finales de los noventa es asumido por algunos como cultura visual, teniendo su asidero en las condiciones ya mencionadas, así como en las teorías de la imagen, enfatizando en los aspectos formales y conceptuales, en detrimento de las destrezas tradicionalmente asumidas como artísticas, trasponiendo el objeto de estudio del histórico ámbito del arte para dar lugar a toda la cultura de la imagen de la civilización occidental, denominado por otros como modelo iconocéntrico, donde el protagonismo del hecho educativo recae exclusivamente en la imagen que se analiza o se

Del Pigmento al Bit.... o del Grafito al Pixel... Educación Artística Plástica-Visual en Contextos Digitales.

elabora, la educación por la imagen se proyecta como práctica que apunta a la consecución de la competencia expresiva y comunicativa, tener en cuenta esta competencia quiere decir adquirir la capacidad de traducir en mensaje la propia experiencia y de conocer los diversos sistemas de signos propios del ambiente cultural en que se vive. En la actualidad esta propuesta se ancla ya no solo a los medios de comunicación, sino por supuesto a las tecnologías de la información y la comunicación, en donde la imagen visual y audiovisual, cobra nuevos protagonismos; sin embargo resulta un escenario que apenas comienza a vislumbrarse, dadas las transformaciones que ha implicado a nivel socio-cultural y comienzan a sentirse o mejor resentirse en lo escolar, pues pone en cuestionamiento las tradicionales maneras y modos de la educación en general especialmente para el caso la educación artística plástica visual. Generando una vez más cuestionamientos constantes sobre más allá de las formas en que se nombra la disciplina a saber, las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento donde la imagen visual se ha vuelto Dios.

Educación artística plástica-visual en contextos digitales.¹³

Así más allá de los presupuestos efectos de las Tic, sea para los tecno utópicos o los tecno fóbicos, la realidad es evidente y es que estas(Tic) han cambiado radicalmente las prácticas socioculturales actuales, yendo desde las formas de gubernamentalidad, pasando por las formas de empleabilidad, hasta las maneras de relación, encuentro y comunicación con los otros; cambios ante los cuales la escuela¹⁴ no puede enajenarse, mas aún cuando son los jóvenes los primeros herederos de la llamada ciberultura(Levy:2007); que más allá de herederos pasivos, actúan como herederos activos e interactivos, son los jóvenes quienes más hacen uso y por qué no apropiación de las Tic.

Requiriendo repensar la Educación artística plástica-visual en

contextos digitales y las relaciones que los jóvenes establecen con estos. Así aunque pensar la EAPV en los contextos digitales pueda resultar como parte del discurso ideo-político del momento¹⁵ la discusión se ancla a las prácticas mismas de los jóvenes quienes día a día, mucho más para la última década (“masificación” del internet en Latinoamérica), se encuentran literalmente “conectados” con los nuevos recursos y herramientas haciéndolos parte de su cotidianidad, recreándola y resignificándola desde estos nuevos escenarios también llamados “repertorios tecnológicos”. Si a esto se suma la evidente masificación y lo que algunos han dado en llamar la democratización de la imagen e incluso de las artes¹⁶, cuyos discursos circulan de distintas maneras por la internet, se vuelve un campo fértil sobre el cual abonar y trabajar desde y con la EAPV en diferentes direcciones¹⁷.

Teniendo en cuenta por un lado la diversidad de experiencias, determinadas y condicionadas por lo visual, audiovisual y multimodal, en tanto procedimientos de comunicación y hábitos culturales, generando artefactos y objetos asociados a nuevos comportamientos sociales apropiados culturalmente, donde el conocimiento es asumido como construcción cultural también, produciendo cambios en cómo los niños y niñas adolescentes hoy adquieren conocimiento. Demandando mayor atención al impacto de las formas visuales de expresión, más allá de los límites tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje en las culturas, las disciplinas y las formas artísticas, donde “la cultura visual y los entornos posindustriales apuntan a los mismos objetivos del arte: el enriquecimiento de la vida desde el plano estético”(Freedman:2005), mediante la atracción hacia la pantalla la cual trabaja simultáneamente con la forma y el contenido simbólico generando y produciendo significados, potenciado la interpretación y elección, proponiendo otras maneras de acceder al conocimiento, la creación e interpretación de dichos significados, que a su vez redundan en otras conexiones cognitivas.

Así los contextos y contenidos digitales pueden ser asumidos

como mediaciones dialógicas de valores culturales en los cuales la estética, la creatividad y el saber, están ancladas a la construcción del significado, invitando a redefinir y reconceptualizar el concepto de estética, creatividad y saber, más allá de las concepciones formalistas clásicas, a partir de concepciones más contemporáneas.

Por otro lado para investigadores y teóricos de diferentes disciplinas especialmente de la EAPV y la comunicación¹⁸ se requiere pensar la educación y por ende la escuela, y para el caso en mención (EAPV) desde los cambios que se están produciendo en las representaciones de los jóvenes, expandiendo planteamientos, lecturas críticas y abiertas al espíritu del tiempo que incluyan su expresión y modos de interacción. Así como sus procesos de conexión, interconexión, fusiones, interrelaciones y rearticulación de contenidos desde la centralidad de la cultura audiovisual, le emergencia de la cultura virtual, los nuevos modos de lecto-escritura en la cotidianidad, en tanto usos y apropiaciones de textos como prácticas de creatividad simbólica, que reinterpretan y subvierten significados produciendo sentidos, jóvenes activos y dinámicos en el uso de las Tic, con potencial de interacción, resignificación y creación.

Requiriendo una educación artística plástica visual en contextos digitales que articule la cultura visual y digital de los jóvenes con la cultura escolar, en el sentido que ninguna aisle a la otra, ni se desconecte de las necesidades y complejidades del mundo real de los jóvenes y sus propias experiencias. No se trata ya de generar artistas, educación para el arte o por el arte, pero tampoco simples futuros consumidores o espectadores de arte e imágenes visuales, la EAPV implica el sentido y significado de la experiencia propia a través de materiales y formas específicas de su tiempo-espacio, que permiten el reconocimiento del mundo, del otro, de los otros desde sus diferencias y sensibilidades, así como la propia; diciendo que además de una forma cognitiva y comunicativa sensible o estética,

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

implica procesos de alteridad y subjetivación de la misma, para pensar y pensarse desde otros lugares, otras manera de reflexión y proposición, de representación y presentación con capacidad de comprensión y toma de conciencia de los significados que se comparten como grupo a través de los “artefactos culturales”, para el caso, los contextos digitales.

La educación artística plástica visual, se mueve entre las exigencias de la expresión, cognición, comunicación y de la innovación-creación, significación; entre el uso convencional de los códigos- y la renovación de los mismos, colectiva y culturalmente.

Notas

Del Pigmento al Bit.... o del Grafito al Pixel...
Educación Artística Plástica-Visual en Contextos Digitales.

- 1 Ponente: Sánchez Beltrán Zulma Patricia. Correo electrónico: nadaizmoz@ yahoo.com; zpsanchezb@ pedagógica.edu.co. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle y Universidad Pedagógica Nacional. Docente de cátedra en la Licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de artes plásticas y visuales de la media en la S.E.D. ([Texto](#))
- 2 Arte y computadoras Del pigmento al bit. De Diego Levis en el 2001 y con una tercera edición digital en el 2011. Y del grafito al pixel, libro digital de Ignacio del Horno en el 2010. ([Texto](#))
- 3 Proyecto de Tesis doctoral presentado en el marco de los estudios adelantados en el énfasis de Lenguaje y Educación, dentro de la línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura dirigida por el profesor Germán Muñoz González, del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle y Universidad Pedagógica Nacional ([Texto](#))
- 4 Para repensar la EAPV se hace necesario dar una mirada a las maneras como se ha constituido o configurado históricamente, revisando los fundamentos y consideraciones que la envolvieron en momentos determinados, teniendo una lectura y comprensión más amplia de lo que supone su construcción como campo disciplinar, para la escuela en particular. ([Texto](#))
- 5 Especialista en el área de la educación artística visual en su libro la cultura visual (2000), en algunos de sus capítulos se refiere al respecto, enfatizando que no se trata solo de una mudanza de nombre azaroso sino que hace eco de visiones sobre la realidad que se proyectan en el currículo. diciendo que existen conexiones entre las decisiones sociales y políticas y las tendencias emergentes y dominantes que se adoptan en la educación artística, donde está ha generado discursos que sirven a los grupos conformadores de ideologías y de modos de

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

actuación social, legitimando sus propuestas, ([Texto](#))

6 Durante este periodo se debe tener en cuenta la aparición e influencia de la Bauhaus considerada más que un movimiento artístico, una escuela que funda formas de enseñanza y aprendizaje de las artes plásticas en su momento, integrando el currículo teórico de las academias de arte con el currículo práctico de las escuelas de artes y oficios, pretendiendo unificar todas las enseñanzas en el campo del arte y el diseño, eliminando las limitaciones entre artes decorativas y artes constructivas, asociando las técnicas artesanales y su formación técnica en el taller con los problemas formales del diseño y la creación como estudio de la naturaleza y los materiales, el problema de la representación, la teoría del espacio, el color y el diseño. ([Texto](#))

7 Dewey, influenciado no solo por la escuela nueva sino además como uno de los propulsores de la Educación Progresista en EEUU, escribe su libro "la obra el arte como experiencia", generando nuevas concepciones sobre el arte y su integración con otras áreas del conocimiento, más allá de la concepción como herramienta al servicio de la enseñanza, da gran relevancia a la experiencia del niño, así como al contexto en el que se encuentra asumiendo como positiva la interacción entre este y su ambiente. ([Texto](#))

8 Para la época también fue publicado el libro "desarrollo de la capacidad creadora" de Lowenfeld, planteando la educación artística como desarrollo de la personalidad del individuo y la creatividad, propende por una educación que recupere la dimensión integral del ser humano, en tanto capacidad de expresarse a través del juego y el arte, considera la actividad artística como el elemento necesario de equilibrio que actúa sobre el intelecto y las emociones infantiles. Para los dos casos (Read y Lowenfeld) plantean la nominación de educación estética, en el sentido que es la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano. Postula a su vez

Del Pigmento al Bit.... o del Grafito al Pixel... Educación Artística Plástica-Visual en Contextos Digitales.

la educación por el arte como ampliación de la comunicación. A esta visión de estructuras cognitivas en la educación visual plástica se pueden agregar propuestas como las de Barkan y el seminario de Educación Artística en la Universidad Estatal de Pennsylvania, quien basado en los postulados de Bruner sobre la estructuración de la Educación Artística como Disciplina: (la estructura del conocimiento disciplinar es también posible en las Artes), plantea (Barkan) que aunque las artes no constituyen un sistema formal, como el de las disciplinas científicas, el que hacer de los artistas no es producto del azar y de la aleatoriedad, sino que implica conocimiento organizado y por ende requiere ser investigado y estudiado caracterizándolo por la Sensibilidad para las relaciones visuales, los mensajes que encierran las obras de arte como procesos descubrimiento en los procesos de trabajo. ([Texto](#))

10 Encontrando autores como Arnheim, y sus estudios sobre el pensamiento visual (1976), Arte y percepción visual (1954), quien establece la organización del pensamiento visual basado en teorías de la Gestalt, asociándolas con los niveles de las estructuras cognitivas y las estructuras significantes de la visión y su uso en la educación perceptiva visual. Autores como Eisner quien publica en 1972, Educando la visión artística, plantea la necesidad de un concepto más amplio del aprendizaje de las artes así como la insistencia en la organización de la educación artística como disciplina, a su vez reitera rescatar el valor esencial a la experiencia simbólico artística como transmisor cultural de gran importancia educativa, teniendo en cuenta, la importancia del arte en los procesos de simbolización del hombre, y las disciplinas que puedan contribuir a enriquecer este proceso de simbolización. Las artes visuales constituyen solo una parte de los mundos visuales: la publicidad, los objetos decorativos, las imágenes recreativas (cine, videojuegos, comics,) son algunas de las tipologías de las representaciones visuales haciendo que esta área abarque mucho más que lo denominado como artes

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

visuales y entre de lleno en lo denominado como cultura visual. [\(Texto\)](#)

11 De acuerdo con Hernández, para el caso español el cambio de denominación se hizo hasta la reforma en 1990, tiempo donde se comenzó a definir como visual y plástica, en países como Chile, Brasil se buscó también para la época sustituir la corriente expresionista por la de la lectura de la imagen, que hace énfasis en la percepción como base de la identificación de los elementos del lenguaje visual y de la actividad del taller. Para el caso colombiano la educación artística en la escuela, como en el nivel universitario estuvo condicionada por los cambios y transformaciones socio-políticas y culturales universales, teniendo gran presencia los países europeos hasta entrado el siglo XX. Para el caso específico de la de la primaria y secundaria la enseñanza artística aparece en el pensum hasta casi los años ochenta, sobre todo para la básica primaria desde enfoques esencialistas e instrumentales en detrimento de enfoques cognitivos y comunicativos. Con el supuesto de una enseñanza obligatoria del área, que sin embargo no se aplica para el entonces llamado bachillerato (llamado ahora media 10-11-básica 1°-9°) y mucho menos en la primaria. [\(Texto\)](#)

12 La tendencia Italiana implica el reconocimiento un lenguaje visual, como conjunto de códigos visuales, caracterizado por su alfabetización (visual), desde una educación basada en la percepción de la imagen donde se debe enseñar y aprender a identificar los códigos en los contextos en los que se desarrolla, instaurando la percepción como eje que articula los diseños curriculares, competencias en la emisión y sobre todo lectura de los mensajes visuales ya que la comunicación visual implica que el receptor sea capaz de percibir e interpretar (descodificar adecuadamente los mensajes elaborados por el creador) ,enfaticando en los medios visuales como sistemas simbólicos. [\(Texto\)](#)

13 Desde el proyecto de tesis doctoral se plantea la educación

artística plástica-visual en contextos digitales, sin embargo autores como Efland, Freedman, Patricia Stuhr han denominado como educación en el arte posmoderno (2003)-otros como - educación artística online: educación artística multimodal, digital. La autora opta por esta denominación ya que hablar de EAPV en el siglo XXI, siendo este (siglo) tan complejo y expandido implicaría un sinnúmero de asuntos y debates no menos importantes y que dada su relevancia y pluralidad daría lugar a una ponencia para cada uno, hablando así de la EAPV diversidad sexual y multiétnica, EAPV y las nuevas narrativas visuales y sensibilidades, hasta EAPV en el marco de la paz, los derechos humanos y el posconflicto para el caso especialmente colombiano, basada quizás en las narrativas visuales de la memoria histórica y/o colectiva; implicando contenidos, metodologías y didácticas más específicas y diferenciadas, pese a que las Tic indirectamente han traído consigo un auge y colectivización de los tópicos señalados. ([Texto](#))

¹⁴ Teóricos de diversas disciplinas como Hargreaves, Jesús Martín Barbero, Alejandro Álvarez convergen en que las escuelas como instituciones educativas, nacieron y se heredaron en y de la modernidad, constituyéndose en el reflejo de los valores de la época, manteniendo estructuras de escolarización establecidas en otros tiempos y con otros intereses. Resultando apenas paradójico por no decir arbitrario para los actuales tiempos, donde las reglas que rigen el mundo están cambiando y por ende se requiere que lo hagan también las reglas y los modos en que se enseña y aprende. ([Texto](#))

¹⁵ Se hace referencia a los discursos ideológicos políticos del momento en tanto por un lado el cambio de nominación y regulación de lo que hasta el 2009 fue el ministerio de comunicaciones, por el ahora llamado ministerio de las Tic, que a su vez incidió en las políticas educativas donde una de las banderas del gobierno de entonces y ahora es la implementación de las Tic transversalmente al sistema y currículos educativos colombianos, muestra de ello es la directriz dada por la SED sobre el 2013

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

desde su programa currículo para la excelencia, que establece como obligatoria la articulación de las Tic a todas las áreas del currículo escolar. Articulación e implementación que se ha quedado suspendida en la teoría, ya que en la práctica cotidiana, la mayoría de instituciones públicas escolares no cuentan con la infraestructura necesaria en términos de aulas y/o equipos para los estudiantes (menos para docentes) y muchos menos de conectividad, siendo solo una de las muchas dificultades y deficiencias que se presentan al pretender dicha implementación. ([Texto](#))

¹⁶ Además de los ya citados teóricos de la EAPV, para autores como Pierre Levy, Bauman, Barbero, Brea .Lipovetsky entre otros, las tecnologías visuales han democratizado las artes visuales y la imagen en sí misma, presentando una amplia variedad de cultura visual a los públicos de todo el mundo y desdibujando los límites de las bellas artes y la cultura popular además de los innegables cambios que se requieren desde y en el campo de la educación, se hace necesario y evidentes en campos como el arte, que en conjunto pueden ser asumidos como campo emergente teniendo la educación artística, específicamente la plástica-visual. ([Texto](#))

¹⁷ De hecho se puede hablar de la EAPV en contextos digitales desde el uso de herramientas digitales para la producción de imágenes, la gestión de la información y el conocimiento mediante distintas plataformas, la creación de las mismas para la divulgación, circulación y accesos a los nuevos discursos de la visualidad, las llamadas estéticas digitales o transestéticas, así como las nuevas narrativas visuales y transmedia, la formación docente en el uso de las Tic y su inclusión dentro del currículos y las prácticas pedagógicas, etc. ([Texto](#))

¹⁸ Desde la EAPV los ya citados Fernández, Freedman, Viadel (E.A.P.V.), Jesús Martín Barbero, Carles Feixa, Germán Muñoz desde ámbitos como la comunicación y los estudios culturales. ([Texto](#))

Del Pigmento al Bit.... o del Grafito al Pixel...
Educación Artística Plástica-Visual en Contextos Digitales.
Anexos-Bibliografía

- Arnheim, Rudolf. (1979). Arte y percepción visual. Madrid. Alianza
- Arnheim, Rudolf. (1976). El pensamiento visual. Buenos aires. Universitaria
- Brea, José Luis. (2007). Cultura _ram: mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica. Gedisa.
- Brea, José. (2009).El net.art y la cultura que viene. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, facultad de artes.
- Efland, Arthur. (2002).Una historia de la educación del arte. Barcelona. Paidós.
- Eisner, Elliot W. (1998)cognición y currículum: una visión nueva. Buenos aires. Amorrortu editores.
- Eisner, Elliot W. (1995). Educar la visión artística. Barcelona. Paidós,
- Freedman, Kerry. (2006). Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona. Octaedro.
- Hernández, Fernando. (2000). Educación y cultura visual. Barcelona. Octaedro
- Lowenfeld, Viktor. (1961).Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires kapelusz.
- Read, Herbert. (1959).Educación por el arte. Paidós,
- Viadel, Marín Ricardo. (2005). Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada. Universidad de granada.

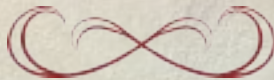
Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Viadel, Marín Ricardo. (2011). Infancia, mercado y educación artística. Málaga. Aljibe

Sacristán, Gimeno, j. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. ed. Morata. Madrid



**¿Qué Papel Juegan las Artes en la
Integración Curricular?**



Melvy
Bocanegra Cifuentes
Colombia

Biografía

Melvy Bocanegra Cifuentes. Maestra en Artes Plásticas Especialista en Educación Artística Integral Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Gestora Social Integral del Distrito Capital. Asesora en procesos integrales del desarrollo humano basados en el arte y la educación. Se ha desempeñado como Coordinadora del Colectivo Otro en el programa de formación de formadores en Arte y Discapacidad Intercambios Gestuales en alianza con el Ministerio de Cultura y Entre las Artes, conferencista y ponente en varios encuentros de Educación Artística y como profesional en la creación de procesos pedagógicos alrededor del arte para niños, jóvenes y adultos con distintos estilos de aprendizaje y contextos socio – culturales. Ganadora del tercer puesto del Premio al Maestro 2015 Gimnasio Fontana.

¿Qué papel juegan las Artes en la Integración Curricular?

¿Qué papel juegan las Artes en la Integración Curricular?¹

Bocanegra Cifuentes Melvy Marcela²

melvybocanegrac@gmail.com,

melvybocanegra@gimnasiofontana.edu.co

Docente de Artes Plásticas y Visuales.

Gimnasio Fontana, Bogotá, Colombia.

Coordinadora del programa de investigación y creación en Arte,

Educación y Discapacidad “Cuerpo y Diversidad en el Arte.

Intercambios Gestuales”.

Laboratorio de Artes Visuales, Ministerio de Cultura, Colombia.

Coordinadora Colectivo Otro, Colectivo Trenzar

para el Arte y el Desarrollo Humano.

Colombia

Resumen

Desde finales del siglo XX y en lo corrido del siglo XXI, el arte se ha configurado como un campo de conocimiento que se trasciende a sí mismo, cuestionando sus límites e integrándose con otras prácticas disciplinares. En el ejercicio pedagógico, las artes permiten transitar por múltiples escenarios de construcción del saber afectando al sujeto en la formación de su intelecto y sus valores como individuo y ser social. Las artes plásticas contemporáneas desnaturalizan la experiencia cotidiana, asumen las acciones como foco articulador, dotan a los objetos de significados y los dejan actuar como detonantes de relaciones y cuestionamientos; de esta manera, se generan proyectos que escapan a los límites del taller de arte, el caballete o el pedestal, llegando a la intervención del espacio, la manipulación de la naturaleza o la genética, el performance, el net.art, el arte relacional, entre otras posibilidades. Estas experiencias requieren del trabajo colaborativo entre maestros de diversas disciplinas y el intercambio de roles con los estudiantes para resolver preguntas y proponer soluciones creativas a los problemas que se van presentando. A través de una iniciativa interdisciplinaria se congregan personas con experticias, vivencias

y cualidades diferentes, dando paso a acontecimientos en el ámbito de la convivencia, por lo que la acción creadora se revierte en estos procesos sociales formando no solo conocimientos disciplinares sino actitudes de vida éticas, estéticas y creativas. Es así como el arte juega un papel integrador y trascendente en el currículo, contextualizando saberes y afectando al sujeto más allá de las disciplinas. Desde esta perspectiva, la integración curricular no se entenderá como una apuesta interdisciplinaria o un conjunto de prácticas y saberes para la obtención de un producto, sino como la apuesta transdisciplinaria por formar sujetos resilientes, creativos y dinámicos.

Palabras claves:

Arte, pedagogía, integración curricular, interdisciplinaria, transdisciplinaria.

Introducción:

El arte como campo

“La función contemporánea de las artes es básicamente integradora y relacional, que pretende conectar con todos los sustratos de la realidad que compartimos, y no solo como una manifestación superior del espíritu humano” (ABAD, 2010 p.17)

Con la modernidad, el conocimiento consiguió un nuevo orden en su contenido y forma. Se produjo una hiperespecialización disciplinaria y a través de ella un gran avance tecnológico y científico; sin embargo, la acumulación de informaciones fragmentadas colocaba ladrillos en las fronteras del saber, perdiendo el sentido relacional de nuestra existencia. El arte por su parte, se comportaba de manera excepcional pues mientras se delimitaba se hacía más abierto e integrado, pasando de ser dibujo, pintura y escultura a entenderse como un campo o conjunto de prácticas y saberes interdisciplinarios en torno a la creación, la circulación, la educación y la investigación.

¿Qué papel juegan las Artes en la Integración Curricular?

De esta manera presenciamos como durante el siglo XX la oferta educativa se amplió a niveles insospechados, dando lugar a islas de conocimiento, mientras que el arte actuaba como puente y se unía a la fotografía con autores como Man Ray, a la medicina con los performance quirúrgicos de Orlan, a la genética con la obra del bioartista Eduardo Kac, a la política con movimientos como el happening, a la ingeniería con las esculturas vivas de Theo Jansen y a la educación con la obra de Joseph Beuys *“Cada hombre, un artista”*, entre otros ejemplos. En el siglo XXI crece la necesidad de reconectarnos para responder a la complejidad humana, que en palabras de Edgar Morin (1990) se define como “el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo” (p. 146), se trata de la condición relacional, incierta y paradójica de nuestra especie.

En el Gimnasio Fontana se apuesta por una educación donde se integren las artes y las ciencias para generar oportunidades en las que cada estudiante explore y construya su identidad a partir de la conciencia de la compleja condición humana. Esto implica grandes retos y preguntas a nivel pedagógico, tales como:

¿Qué es la integración curricular? ¿Cómo la hago posible?
¿Qué tipos de metodologías y didácticas me permiten establecer una enseñanza desde la complejidad? ¿Cómo actúa el arte en la pedagogía desde su naturaleza integradora? Con estas preguntas en mente y con el equipo del énfasis de arte bajo mi liderazgo, inicio una exploración que resumiré a través de tres proyectos: *“Inagotable”* del grado décimo, *“Tanta luz enceguece”* de Ángela Tapia y *“Cabezas”* de Daniela Murillo, ambas de grado once.

Desarrollo y discusiones:

De la idea individual a la acción colectiva y de la idea colectiva a la acción individual

“La educación artística es un área del conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia

sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma”

(MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2010, p. 25)

Durante el segundo trimestre, el énfasis de arte del grado décimo inició un proyecto de intervención de un espacio interior con el objetivo de reflexionar plásticamente sobre el papel del arte en los procesos de conocimiento y apropiación de la naturaleza y los espacios que habitamos. En principio, cada estudiante debía presentar una iniciativa, después de exponerlas, analizarlas y dialogarlas escogimos una: la obra de Maria Candelaria Comarín Lisante *“Inagotable”* basada en el trabajo de la artista japonesa contemporánea Chiharu Shiota. Se trataba de la instalación de cientos de hilos negros en torno a un lápiz para hablar de la creatividad y la fluidez de las ideas.

Todo el equipo debía trabajar unido para llevar a cabo dicha empresa. Esto suscitó una primera reflexión sobre ¿qué es un autor? y ¿cuál es el lugar del arte en la obra?, los estudiantes pasaron de la idea individual a la acción colectiva y comprendieron nuevas formas de agrupación artística contemporánea. Durante los dos meses de montaje tuvimos que vivir varios imprevistos: a punto de terminar, los hilos fueron desmontados. En una primera oportunidad, el ímpetu y la energía del grupo llevó a tomar como solución re-instalar la obra, pero en una segunda ocasión, los ánimos cayeron y la frustración se tomó al grupo.

Es aquí donde surge verdaderamente la actitud artística y el aprendizaje complejo. Tenía entonces que motivar a los estudiantes y no dejar que 60 días de trabajo continuo se perdieran. A través de un diálogo sobre la creatividad como aquella capacidad de ver en

¿Qué papel juegan las Artes en la Integración Curricular?

el error una oportunidad y en los obstáculos un peldaño, reto a los estudiantes a terminar la obra en tiempo record con *lo que hay*. Esto implicaba una nueva percepción basada en la realidad y no en la idea, basada en lo concreto. Los estudiantes decidieron amarrar los hilos que quedaban y dejar los pegotes de silicona como huella de lo acontecido. En la evaluación manifestaron que el aprendizaje había sido en términos vitales y no disciplinares, es decir, un aprendizaje transdisciplinario; generaron metáforas de los hilos como las ideas, las redes neuronales, el devenir de la vida y sus complicaciones, los procesos afectivos y la resiliencia, ellos cambiaron cualitativamente su forma de comprender el mundo.

En el énfasis de once se propuso como eje articulador del trabajo, el problema de la presentación y la representación. Los estudiantes acostumbrados a la instrucción en masa esperaban que les dijera *qué hacer*, pero ese no es el principio del arte. De manera que inician una búsqueda de su propia expresión estética, pasando de la idea colectiva dada por el profesor, a la acción individual construida por ellos mismos. Ángela Tapia muestra desde el principio un claro interés por la escritura como el medio por el que interpreta y reelabora la realidad. Hace varios performance representativos, moldeando un corazón en papel maché y una chaqueta con pedazos de periódico; luego de un arduo trabajo reflexivo, teórico y práctico, decide realizar su primer performance presentación, aquel donde lo que se muestra es lo que es, acortando la cadena simbólica de significados.

"Tanta luz enceguece" es el primer performance en el Gimnasio Fontana y busca reflexionar sobre el costo de vida de la evolución humana. En un espacio cerrado – reflejo, vestida como en un matadero, Ángela escribe *tanta luz enceguece* sacando con una pluma la sangre de un corazón de vaca. Al finalizar, apaga las velas. Elementos simbólicos como la sangre, la palabra, el espejo, la luz de las velas y la limpieza de su cuerpo nos llevan a presenciar el arte en la acción.

Daniela Murillo³ por su parte, inicia un proceso autoreflexivo, donde el foco articulador es el cuerpo como lugar de las imágenes. Usa objetos para intervenirlos de tal manera que toman su propia vida: una cabeza matera donde crecen pensamientos⁴. Qué podrá significar para esta niña el hecho de llegar a una reflexión tan compleja como: “*se pueden sembrar ideas en las personas, al punto que florecen*”. En términos políticos, pedagógicos, sociológicos y culturales, esta afirmación es potente y poderosa en un país como Colombia, regido por mandatos internacionales y por una larga guerra interna, que es ante todo, simbólica.

Aprendizajes disciplinares y aprendizajes para la vida

Los mayores logros y aprendizajes de la experiencia artística están en el desarrollo de la habilidad de observarse a sí mismo en la experiencia, cuestionándose, expresándose y participando de las construcciones de sentido que se hagan dentro de su entorno social. En las tres experiencias presentadas se afianzaron aprendizajes disciplinares como *la factura, el montaje, la composición, el uso de formas lingüísticas en la obra*, entre otros. Sin embargo, lo más importante fue integrar un magma de saberes, prácticas y sobretodo, de vitalidades. En el desarrollo de los proyectos leímos filosofía y política para establecer el marco conceptual de las obras, investigamos en biología y física para atender a los montajes e integramos las prácticas del cuerpo. Se desarrollaron todas las competencias transversales del colegio: el autoconocimiento, la creatividad, la comunicación, la actuación ética, la valoración por la diferencia, el uso del recurso tecnológico y el trabajo en equipo.

Esto me lleva a pensar que la integración curricular no se trata de establecer productos donde muchos saberes dialoguen, sino de proponer experiencias donde se transforme el sujeto en su integralidad, que afecten las formas de acercarse y concebir el mundo, donde se amplíe el marco reflexivo, donde los aprendizajes sean contextualizados, no a un montón de sucesos históricos, sino a las más diversas e individuales realidades; es decir, que

¿Qué papel juegan las Artes en la Integración Curricular?

no se trata de dar mucha información, sino de generar actitudes de vida resilientes, investigativas, creativas y complejas. Es allí donde podemos tener un impacto real en nuestros estudiantes, aprendizajes significativos.

Todos los participantes de los dos énfasis de arte, sin excepción, se consideran ahora más profundos y reflexivos con todos los acontecimientos de sus vidas, poseen la habilidad de encontrar las relaciones disciplinares, de comprender la importancia de la educación y el rol que tienen como seres sociales, se consideran creativos porque pueden resolver los obstáculos poniendo a su favor lo que antes estaba en contra, se nombran a sí mismos como un *equipo*, un tejido con co- responsabilidad.

El rol del artista - maestro en la construcción de una sociedad compleja

Como artista pedagoga, propongo partir de la sensibilidad propia, la del artista - profesor, para que al tomar conciencia de su ser - estar en el mundo pueda generar experiencias que inviten al estudiante a cuestionarse, a pensarse. Ser maestro no es solo estar en situación pedagógica sino concebirse a sí mismo como un agente de relaciones humanas que mantiene unidas las generaciones a través del intercambio de lenguajes y culturas. Desde esta perspectiva, el profesor debe considerar la comunicación como un eje problemático de su práctica.

Un profesor con sensibilidad desarrollada podrá percibir canales de comunicación con cualquier individuo, para prepararse, estudiar, investigar pero sobre todo, darse la oportunidad de convivir⁵. Es un nuevo reto y una ampliación a la mirada de lo humano. Un espacio reflejo donde no sólo encontramos a un "Otro" distinto, sino nos encontramos a nosotros mismos en la diferencia. Esta tarea requiere de un tipo de pensamiento analógico, estético y creativo. Se trata de no limitarse frente a la adversidad, desarrollar los sentidos que habían estado dormidos y sobre todo, mantener una actitud

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

abierta a la comunicación audiovisual, táctil y aromática. Para encontrar dichos canales, el artista - profesor deberá permanecer en contemplación activa, mirada atenta, escucha profunda y tacto ampliado.

La práctica del artista - profesor debe asumir la "experiencia como foco articulador" y atribuirle importancia "a la mirada sobre la cotidianidad del aula, como lugar en donde se construye el sentido" (UNIDAD DE ARTE Y EDUCACIÓN, 2008, p.43). Cada llegada al taller es un universo nuevo, lleno de acciones espontáneas e inesperadas que muchas veces ponen en el filo de la navaja lo que antes se había planeado. ¿Cómo enfrentar esta contingencia? ¿Cómo vivir fluidamente la experiencia sin la angustia de desviar el rumbo? Hablo de angustia y no de miedo, pues frente a un abismo se tiene miedo de caer, mientras que se siente angustia de lanzarse. Angustia de cambiar de opinión, de tratar de no soltar un currículo o programa establecido, de tomar decisiones inesperadas para no perder lo más importante que es el cuidado. El profesor que ha vivido la clase como su propia vida, como su arte, comprende que cuidar es legitimar al otro, pues "de lo que hay que hacerse cargo al educar, es de crear un espacio de convivencia con el niño, en el que él sea tan legítimo como el maestro o la maestra" (MATURANA, 1996, p.44).

Conclusiones:

Diálogos, intercambios y aproximaciones a la integración curricular desde el arte

"la atención a las sensibilidades y a lo distintivo no es atención a la ornamentación educativa, sino atención a la esencia de la educación"

(ARHEIM, 1993, p.19)

Este es un acercamiento al papel integrador de las artes, donde tienen lugar diversas prácticas y saberes en relación a la acción creadora. Si tenemos en cuenta que es en la acción donde es posible

¿Qué papel juegan las Artes en la Integración Curricular?

la experiencia y el acontecimiento, debemos atender a nuevas formas de sistematizar los aprendizajes inesperados, por lo que es necesario vincularse con las prácticas audiovisuales creando realidades y discursos, dándole voz a lo que ocurre en el aula, dejando de lado el uso puramente instrumental y de exhibición de información al que estamos acostumbrados. El arte como campo puede ser el escenario de todas las prácticas existentes en el mundo, de todas las disciplinas y de todos los saberes, pues es tan maleable, tan diverso y tan amplio que entre más se cuestionen sus límites, más vivo estará. Es una actitud de vida, un camino, un lente por el que se mira, una sensibilidad por la cual se accede al reconocimiento de las diferencias de cada miembro de una comunidad.

El papel del arte en la integración curricular es de eje articular, es un mediador de lenguajes para las otras disciplinas y permite desplegar la individualidad de cada ser como vital para el desarrollo humano y el avance tecnológico, cultural, político y económico. Cada persona que se vincula con el arte desarrolla una sensibilidad que le permiten reconocer las potencialidades del colectivo y de cada individuo para conseguir una sinergia, un sistema autoreflexivo y autoconstituyente.

La integración curricular al igual que la interdisciplina buscan dar respuesta a la complejidad humana en virtud de la gran variedad de seres que somos y las múltiples opciones de vida que hemos construido, entonces la educación básica y media debe preparar a los estudiantes para asumir cualquier reto, para tomar decisiones que lo afecten positivamente y se reflejen en su entorno.

Queda invitar a todas las comunidades académicas a generar proyectos integrados desde el enfoque artístico, donde los saberes disciplinares contextualicen las prácticas formativas y donde se permita que las relaciones humanas sean el foco transdisciplinario, el espacio de construcción cultural. El lugar del arte en la pedagogía es el de problematizar, crear, innovar y abrir caminos

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

para nuevos diálogos, para nuevas apuestas relacionales. En el arte, cada ser humano es una posibilidad de transformar la sociedad en la que vivimos, cada nuevo experimento es una oportunidad, no existe el fracaso o la pérdida porque la experiencia es irrepetible y es inevitable de ser vivida.

Notas

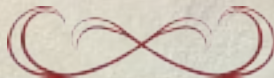
- ¹ Para ampliar la experiencia pedagógica en términos de imágenes y reflexiones de los estudiantes, ver el video anexo. <https://www.youtube.com/watch?v=shP5G9I7eog> ([Texto](#))
- ² Maestra en Artes Plásticas, Especialista en Educación Artística Integral, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Artes Plásticas y Visuales. Gimnasio Fontana, Bogotá, Colombia. Coordinadora del programa de investigación y creación en Arte, Educación y Discapacidad "*Cuerpo y Diversidad en el Arte. Intercambios Gestuales*". Laboratorio de Artes Visuales, Ministerio de Cultura, Colombia. Coordinadora Colectivo Otro, *Colectivo Trenzar para el Arte y el Desarrollo Humano*. Contacto: melyvobocanegrac@gmail.com, melyvobocanegra@gimnasiofontana.edu.co ([Texto](#))
- ³ Daniela Murillo gana el Primer Premio en el I Salón de Arte Jhon Henry Newman con su obra Serie Cabezas. 2015 ([Texto](#))
- ⁴ Pensamientos. Nombre científico o latino: *Viola tricolor*. Nombre común o vulgar: Pensamiento, Pensamientos, Trinitaria. Familia: Violacea. - Planta herbácea anual que se cultiva por su bella y prolongada floración. - Hojas simples con forma de corazón y margen dentado. - Flores con cinco pétalos aterciopelados. Extraído de: <http://fichas.infojardin.com/perennes-anuales/viola-tricolor-pensamiento-pensamientos-trinitaria.htm> el 20 de Abril de 2015. ([Texto](#))
- ⁵ "Educar es convivir y, por lo tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven" (MATURANA, 1996, p.73) ([Texto](#))

Bibliografía

- ABAD, Javier (2010) *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano*. En: Jiménez, Lucina, et. Al. Educación artística, cultura y ciudadanía. Colección Metas Educativas 2021, Madrid: OEI – Fundación Santillana.
- ARHEIM, Rudolf. (1993) *Consideraciones sobre educación artística*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BODENMANN-RITTER, Clara. Ed. (1995) Joseph Beuys. *Cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5 – 1972*. Madrid: Editorial Visor.
- MATURANA, Humberto. (1996) *El sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010) *Serie lineamientos curriculares en Educación Artística*. Colombia: Ed. Revolución Educativa.
- MORIN, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- UNIDAD DE ARTE Y EDUCACIÓN. (2008) *Experiencia y Acontecimiento. Introducción*. Universidad Nacional de Colombia: Unibiblos.



**De los Mitos y Otros Obstáculos en la
Práctica del Arte en el Aula**



César Augusto
Cepeda
Colombia

Biografía

César Augusto Cepeda, Licenciado en Lingüística y Literatura, Maestro en Artes Escénicas con maestría en Literatura, Docente desde hace veinte años en las áreas de artes y humanidades, en niveles de educación preescolar, básica y universitaria. Investigador en los temas de Historia de las artes y la relación de las artes con otros saberes como las ciencias, la tecnología y la religión. Autor de textos literarios, editor de la Revista preguntémonos sobre educación e investigación. Autor del libro de dramaturgia 'Cinco historias para representarlas' y del libro 'El Teatro una visión de mundo. Reflexiones sobre la experiencia teatral en el ámbito escolar'. Autor de diversos artículos sobre filosofía y pedagogía así como sobre artes y pedagogía que pueden revisarse en la página <http://cesarcepdarodriguez.jimdo.com/>

De los Mitos y Otros Obstáculos en la Práctica del Arte en el Aula

César Augusto Cepeda
ceauceliza@gmail.com

Catedrático de la Universidad Francisco José de Caldas
y Fundación Universitaria los Libertadores
Colombia

Resumen:

La ponencia pretende describir de manera sucinta una serie de mitos arraigados en nuestra cultura alrededor del concepto de arte, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar en la formación de docentes en estas áreas.

En el presente texto quisiera considerar aquellos imaginarios con los que nos enfrentamos en las aulas no de los niños y las niñas de nuestras escuelas y colegios, sino los que envuelven a las y los estudiantes de licenciaturas; es decir, aquellos que se preparan para ejercer la docencia y que esperan en su formación adquirir los elementos necesarios y suficientes para desempeñarse como maestros.

Dentro de su currículo académico aparece la materia de artes y expresión y lo ampuloso del mismo título permite que las expectativas y los prejuicios impriman una relación atípica en el trabajo de clase. Sigue sin quedar completamente claro cuál es el lugar de las artes en la formación de los futuros maestro y en el de la práctica de esos maestros en sus aulas de clase.

La asociación primera de las artes con su función exclusivamente didáctica, entiende que las artes son solo las artes manuales, que cumplen una función de facilitar el acceso a otros saberes, pero difícilmente se reflexiona sobre las artes como saberes en si mismos. Las artes son consideradas de tal manera, que muchas veces se impide un acercamiento académico con el rigor que exige todo saber.

El arte no es un saber o es un saber de elegidos

Por supuesto tenemos que decir que la dificultad de encontrar un encaje positivo de las artes en el ámbito escolar viene del imaginario que de las artes tiene nuestra cultura. El arte y el artista han crecido en la historia de occidente a través de diversos mitos¹ que lo desfiguran y lo quieren colocar en un lugar mas cercano a lo inasible y lo desconocido.

Cierta atractiva patologización , asociada a lo irracional o a la genialidad, permiten según Neumann, que el artista se esconda en lugares recónditos y que el ser humano común y corriente no pueda acceder a la indisoluble creación que su mente provee. El artista sacerdote, brujo, que ve más allá de lo que los demás ven, es una imagen que nos ha conmovido y que los mismos artistas se han encargado de subrayar en su búsqueda individual por el sentido mismo de su labor.

Particularmente desde el Romanticismo, la idea de la inspiración como motor de producción artística pretende que el ser que crea, es un ser que está hecho de otro material. El artista es una clase diferente de persona, alguien que nace con esa estrella y su conocimiento no lo ha aprendido sino que lo ha heredado en la mayoría de las veces, de una fuerza divina que llamamos inspiración.

Lo que esta mitología llama inspiración nosotros lo llamaremos sensibilidad, creatividad y mucha disciplina. Y esto nos pone en el lugar de un proceso no solo de aprendizaje sino de dedicación y constante búsqueda. No vamos a ahondar en la discusión sobre la relación del talento y lo genéticamente conformado, pero si podemos definir claramente que el saber de las artes es parte constitutiva de la educación y nuestra inserción en la Cultura provee las herramientas para su aprendizaje.

Esta clase de mito ha causado mucho daño en quienes se acercan al arte en edades posteriores a la escolar. Los elementos básicos

De los Mitos y Otros Obstáculos en la Práctica del Arte en el Aula

del acercamiento al arte: esto es, la percepción o apreciación, la crítica y la creación (Eisner), al no haber sido educados desde tempranas edades, dificultan el acercamiento de los individuos a la experiencia estética. Esta imposibilidad los lleva a creer que no están capacitados para comprender una obra o para definir los criterios para poderla ponderar, así como el arraigado temor al crear pues se considera que ' yo no sirvo para eso'. Lo que se define claramente según Elliot Eisner , es que el hecho de no haber practicado ni valorado el arte desde temprana edad, nos deja sin manera de poder responder a los cánones estéticos de nuestra propia cultura. Esto es, cuando decimos por ejemplo que no sabemos pintar, confundimos el hecho de que no conocemos una técnica de expresión que ha sido cultivada por siglos en una cultura determinada, lo cual no quiere decir que no sepamos expresarnos por medio del trazo y el color.

Nuestra responsabilidad como maestros se deduce fácilmente. Debemos permitir que los niños y las niñas desde muy tempranas edades tengan acceso de manera consiente y sistemática a la creación artística de su cultura, así como a las posibilidades técnicas que les permitan explorar y copiar en los propios procesos de creación.²

El arte no es solo un medio que facilita el acceso a otros saberes . Es un conocimiento del mundo y de la naturaleza humana y por ese motivo es deber de la escuela permitir el acceso de sus estudiantes a las artes como parte del patrimonio intelectual y creativo de la humanidad

El arte no es un saber riguroso

Otro de los grandes mitos con los que nos encontramos en nuestra labor docente es la idea , arraigada desde muy temprano en el ámbito escolar de que el arte es un saber de segunda clase. La filosofía que subyace a nuestro sistema educativo está basada en una idea decimonónica que determina de manera jerárquica la utilidad y pertinencia de los saberes. Desde esa perspectiva

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

hay unos saberes de alto nivel que corresponden a las ciencias y dentro de ellas también hay niveles. Por otro lado hay saberes que ocupan un segundo plano, pues no tienen nada que ver con una idea de producción práctica asociada a los procesos laborales basados en la industrialización. El arte es un saber inútil en estos términos.

El arte no resulta ser una opción de vida y si lo es, es mas como una suerte de fracaso ante la posibilidad de la dedicación a saberes de alto nivel o de labores prácticas que den una fácil entrada en el mundo laboral. Quien se dedica al arte no es productivo, a no ser en nuestra sociedad moderna que sea famoso, lo cual está asociado al éxito económico y no necesariamente a la calidad de su trabajo.

Todo esto no encierra otra cosa que la incomprensión de la función y la importancia del arte en el desarrollo del individuo y la cultura. Y como ya lo mencionamos, esto se construye desde la primera escolaridad. Si los maestros y maestras no saben para qué sirve el arte, no les parecerá importante que sus estudiantes tengan acceso al él, mas que como un saber accesorio y recreativo.

Encontrar argumentos a favor de la importancia cultural y formativa del arte es cada vez mas fácil, pues el estudio de la pedagogía ha avanzado poderosamente en ese camino³. Por ahora remitámonos a un clásico para poder desarmar este mito del arte: “ el hombre quiere ser algo mas que él mismo. Quiere ser un hombre total. No le satisface ser un individuo fragmentario [y] el arte es el medio indispensable para esta fusión del individuo con el todo. Refleja su infinita capacidad de asociarse a los demás. De compartir las experiencias y las ideas” (Fischer, 1975, 7)

El arte es un saber que le permite al ser humano acceder a una visión propia del mundo y conjugarla con la visión de mundo de su cultura. Y esto no es cualquier cosa, pues con las artes podemos

De los Mitos y Otros Obstáculos en la Práctica del Arte en el Aula

conocer mucho de lo que nos define y difícilmente se ha podido expresar de otras maneras. La obra creativa habla de lo que requiere de otros lenguajes para poder ser expresado. Habla de lo indecible.

Por supuesto lograr llegar a estas aguas tan profundas no es una tarea fácil, pues como ya lo dijimos, requiere de un disciplinado y dedicado estudio. No es solo cuestión de aprender una técnica de trabajo, como saber trabajar un material, sino que necesita de elementos de observación y análisis muy complejos. Para poner un ejemplo de la complejidad que puede adquirir la creación artística, pensemos en el desarrollo del lenguaje en el niño. Pensemos en la dificultad de comprensión: no solo adquirir habilidades comunicativas básicas como nombrar objetos en ausencia, sino ya poder elaborar juegos del lenguaje como el chiste o la metáfora, es decir, darle un uso novedoso a las palabras y crear nuevas referencias.

Estos procesos creativos no son producto de la creación espontánea, pues “ la obra de un artista es un proceso altamente consciente y racional, al termino del cual surge la obra de arte como una realidad dominada” (Fischer, 9) , es decir lo que logra la obra es mostrar un trabajo sintético, producto de un dominio muy profundo de muchos elementos.

Este proceso creativo puede y debe ser aprendido, debe ser desarrollado de manera sistemática y si bien, como sucede con todas las profesiones y los saberes, nuestro objetivo no debe ser el formar exclusivamente artistas, si debemos producir en la escuela las condiciones que nos permitan proponer el arte como una opción en el desarrollo humano.

El arte no tiene que ver con cosas concretas, medibles, evaluables, como si lo son las ciencias.

Uno de los grandes problemas que comprende la comparación

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

de las artes con otros saberes es el asunto de la evaluación, pues una obra y su proceso creativo se escapa por supuesto, de una ponderación cualitativa tradicional. Pero digámoslo de una vez, esta es la gran ventaja y el gran aporte de las artes, pues su propia lógica pone en jaque y en cuestión, maneras tradicionales de evaluar en la escuela.

Digamos mas bien, que precisamente desde el estudio de las artes en educación, uno de los mas grandes logros ha sido el permitir pensar el proceso formativo desde otras perspectivas. Ya en la mitad del siglo veinte la metodología de la investigación científica nos dio un aire que oxigenó los saberes, al proponer como una alternativa, la investigación cualitativa que define otras realidades y otras maneras igualmente validas de acceder al conocimiento. Este camino ha sido productivo y en la educación ha puesto de plano la reflexión sobre otras maneras de evaluar y ponderar la manera como los estudiantes son capaces de dar cuenta de lo que saben. Mas que para plantear soluciones, sirva este espacio para resaltar que mas bien es el arte el que está proponiendo espacios de reflexión sobre asuntos que tanto dolor de cabeza han dado a la pedagogía como el asunto de la evaluación: esto es el asunto de la valoración de lo que hago y hacen otros, pues el mismo proceso creativo lleva implícito un proceso de constante ponderación y evaluación.

El hecho de que las artes no se puedan medir cuantitativamente, lejos de plantear una dificultad metodológica lo que está haciendo, si lo vemos con la seriedad pertinente, es plantear posibilidades y opciones de reflexión, no solo para lo concerniente al arte sino en general para poder ver con nuevos ojos los procesos de evaluación en todas las disciplinas, pues abogaríamos mas bien no por la inclusión de las artes como un saber independiente que lucha por su reconcomiendo en el ámbito académico, sino mas bien por la inclusión de las artes como saber dialogante que tiene mucho que aprender y mucho que decir en el ámbito pedagógico y que sus aportes seguro que van a humanizar y a mejorar sustancialmente la educación.

Como conclusión

En el noveno capítulo *El lenguaje de la Educación*, de su libro *Realidad Mental y Mundos Posibles*, el psicólogo J. Bruner (2004), pone de manifiesto la importancia del lenguaje y los lenguajes, no solo como herramientas de transmisión de información sino como 'creadores de cultura' (137), esto es, que a la escuela no le corresponde solo la labor de transmitir sino de construir constantemente no solo uno o varios saberes, sino la estructura misma de la cultura. La realidad, dice Bruner, es una construcción, no es algo que esté allá afuera y que nosotros (mito decimonónico del saber) estudiamos de manera objetiva.

Desde esta perspectiva, si nosotros no dejamos que la escuela se permee con todas las herramientas que la misma cultura ha creado, para acceder a nuestros propios imaginarios, estamos dejando de lado saberes que nos hacen mas completa y rica nuestra comprensión del mundo. Las artes se constituyen en uno mas de los lenguajes que nos permiten el acceso a lo mas humano de nuestra realidad y a esta experiencia debemos vivirla desde nuestro nacimiento, con el mismo rigor y al misma dedicación con que tenemos acceso a otros lenguajes que traducen y justifican nuestro lugar en el mundo.

Y como lo hemos planteado al principio de este texto debemos pensar entonces en la manera cómo perciben las artes quienes van a abordar la labor docente y entonces cómo, a su vez es plantean esa concepción de arte las facultades y la academia,

Notas

- ¹ Neumann. *Mitos de Artistas. Estudios psichistóricos sobre la creatividad.* ([Texto](#))
- ² Sobre esto vale la pena estudiar con cuidado los procesos de estudio y experimentación en campo que definen el trabajo de E. Eisner sobre todo lo expuesto en *Educación la Visión Artística*, donde plantea cómo, por ejemplo, desde muy temprana edad, niños que tienen acceso al arte son capaces de definir su propio estilo y distinguirlo del de otros, y otros temas que muestran la sutileza y la complejidad del desarrollo de estos saberes desde muy temprano. ([Texto](#))
- ³ Las propuestas de autores como E. Eisner, Howard Gardner y la labor del Proyecto Zero en la U. Harvard o los avances de la Investigación en artes, dan cuenta de la complejidad y profundidad del estudio del arte en la formación académica y espiritual de nuestras generaciones. ([Texto](#))

Referentes Bibliográficos

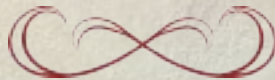
Bruner, J.,(2004), *Realidades Mentales y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.

Fischer, E.,(1975) *La Necesidad del Arte*. Barcelona, España: Península.

Neumann, E.,(1992) *Mitos de Artista. Estudio psichistórico sobre la creatividad*. Madrid, España: Tecnos.



**Desarrollo de Habilidades Corporales en
Danza a través de la Implementación de una
Didáctica Imitativa con los Estudiantes de
Grado Transición del Colegio Cafam**



Héctor fernando
Tinjacá cárdenas
Colombia

Biografía

Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas. Nace en Bogotá el 28 de junio de 1982, bailarín por convicción desde los catorce años, ha pertenecido a prestigiosas compañías de danza desde entonces en las que se cuentan: el grupo de danzas Nueva Ciudad, Agrupación Folklórica Tambores de E'llegua, grupo folklórico SOAKA y desde hace once años hace parte del elenco principal del Ballet Folklórico Nacional de Jaime Orozco.

Realizó estudios técnicos de Diseño Grafico y Pre-prensa digital en el SENA (1999-2001), se graduó como Licenciado en educación básica con énfasis en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2004-2009) y actualmente es aspirante a Magister en Estudios Artísticos de la misma Universidad.

Maestro desde el año 2000 acompañando procesos de danza, artes visuales, plásticas y escénicas con estudiantes desde el primer grado de escolaridad, hasta bachilleres, y grupos de adultos desescolarizados en el programa de educación continuada de CAFAM.

Desde hace tres años se especializó en la enseñanza de la danza en grados de transición y primero donde actualmente aplica su metodología que él mismo denomina “Didáctica Imitativa”

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la
Implementación de una Didáctica Imitativa

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la Implementación de una Didáctica Imitativa con los Estudiantes de Grado Transición del Colegio Cafam

Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas

hftkardenas@gmail.com

Licenciado en Educación Básica
con énfasis en Educación Artística.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Aspirante a Magister en Estudios Artísticos.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resumen

Si bien es cierto que la imitación, desde una perspectiva, es en esencia la copia de algo, el planteamiento desde esta investigación es el desarrollo de un nuevo concepto de imitación que se posibilita desde la implementación de una serie de ejercicios imitativos con una herramienta metodológica concreta, que favorezcan el desarrollo de habilidades corporales para la danza, que tarde que temprano conllevan consigo el desarrollo de habilidades sociales, individuales, de comunicación y de relación, pues no se pueden limitar las infinitas posibilidades que trae consigo cualquier tipo de trabajo corporal-sensible en la formación de niños y niñas en edad escolar (4,5 y 6 años).

La falta de un análisis juicioso y de una conceptualización de los procesos creativos y corporales que se generan a partir de la implementación de una didáctica basada en ejercicios imitativos que se aplique a las clases de danza en los grados de transición del colegio CAFAM es la falencia que me llevó a cuestionar si; ¿Es posible implementar en la clase de danzas una didáctica basada en ejercicios y prácticas de imitación para potencializar el desarrollo corporal, motor, sensible, dancístico y creativo en niños y niñas que estén cursando el primer grado de escolaridad (transición) en el colegio CAFAM? Además ¿cuál es el rol que como docente-investigador puedo desarrollar dentro de mi proceso investigativo?

*Si comprendemos la trascendencia de lo que podemos interpretar, hacer o dejar de hacer ahora, entonces podremos llevar a cabo una gran transformación de nuestra mentalidad, de nuestras prácticas pedagógicas.*¹

En la voz de diferentes autores se encuentra la valorización del rol del docente- investigador como un sujeto que interactúa y se afecta por los sujetos investigados (investigación de segundo orden), que tiene una experiencia tal vez empírica, que potencializa su conocimiento y que más allá de fuentes bibliográficas, es él mismo el que posee el saber que a partir de su autoetnografía o biografía, propone formas de compartir el conocimiento y generar experiencias artísticas desde su taller o lugar de acción, pues entiende que la experiencia significativa es la que formará conceptos, categorías, criterios y metodologías, que encontrarán en el arte el vehículo de indagación de los “otros” que son parte del proyecto investigativo y permitirá crear realidades a partir de un proceso más que de unos resultados.

*“un lugar donde la integración y el flujo entre lo intelectual, el sentimiento y la práctica tienen lugar a través de la recreación, la indagación y el reaprendizaje de la comprensión del mundo y de nuestras experiencias y memorias”*²

No se trata de encontrar fórmulas o claves para investigar, se trata de interactuar con autores que encontraron la diferencia entre la investigación científica, las investigaciones en ciencias sociales y el aporte que hacen las artes a la re- significación de la forma de investigar en el aula.

Para iniciar el desarrollo de la temática investigativa es necesario abordar la conceptualización de la palabra “imitación” que acompañada del término “didáctica” generan una serie de postulados fundantes en el trabajo investigativo. Para entender el término “imitación” es necesario realizar una mirada a los

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la Implementación de una Didáctica Imitativa

pensadores que a lo largo de la historia han buscado la forma de conceptualizarlo y utilizarlo dentro de diferentes campos como el arte, la pedagogía y la ciencia, para así poder contextualizar este término en la presente investigación.

Aristóteles: (384-322 a.c.)

El término “imitación” aparece en Aristóteles denominado como “mimesis” o “mímesis” que se matricula en el campo de lo estético y que se refiere directamente a la imitación de la naturaleza con el fin único de arte, aunque Aristóteles aclara que puede confundirse con “representación” la mimesis se resiste a ser una mera representación mecánica de lo natural, en ella se involucra la semejanza de lo visto y no solo la copia fiel del original como ocurre en la representación, aunque vale la pena aclarar que esa diferenciación entre mimesis y representación no es lo suficientemente clara en Aristóteles y por esta razón es cuestionado por los autores que lo retoman para resignificar la mimesis.

Para Aristóteles la mimesis y su función imitativa es la manera única del arte para representar las acciones humanas. La base del aprendizaje es la mímesis o imitación, que es natural al hombre incluso llega a decir en estas palabras que el hombre es un *animal mimético*, por tanto, toda imitación produce un aprendizaje. Aprender es un placer para los hombres y si el placer se da desde el “ver” tiene un plus en su gusto por lo que aprende. Podría decirse entonces que el ver es un placer que conlleva al aprendizaje y en ese ver se descubre el gusto por el arte.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel: (1770-1831)

“La poesía hegeliana es por derecho propio auto-resolutiva o auto-disolutiva, así como, por lo demás, también es en un principio auto-poiética, auto-plástica o auto-mimética”³

Esta cita, que aunque se refiere a la poesía, permite dar inicio a la explicación holística (entiéndase como un todo) de la mimesis desde

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

Hegel. Aunque Hegel busca un alejamiento directo de la escuela mimética plateada por Aristóteles puesto que no está de acuerdo con que la mimesis sea una llana reproducción mecánica y servil de la naturaleza, pues así lo consideraba. En Hegel la mimesis debe ser atravesada por el sujeto, por la subjetividad y en ese atravesar es donde el sujeto tiene los elementos que la recrean como concepto y como forma de llegar al arte, incluso en sus postulados plantea la mimesis como una actividad artística que llega a lo creativo desde lo sintético.

Theodor Adorno: (1903-1969)

“La mimesis es un tipo de racionalidad que supera la racionalidad técnica y el principio de identidad las cuales son dos pilares de la representación sobre los hombres y la naturaleza. La mimesis como concepto estético y epistemológico es un tipo de conocimiento comprometido mas allá de la pretendida neutralidad científica. La mimesis convierte a la estética en una teoría utópica y revolucionaria del conocimiento” ⁴

Aunque esta cita está referida en un artículo de Sergio Valverde, es clara la definición de mimesis por parte del filósofo alemán Theodor Adorno, que plantea una visión mucho más trascendental del concepto de la imitación, pues la describe como una verdadera apuesta política en la formación de sujetos sociales, desde el alejamiento de una representación mecánica de las cosas (Aristóteles) y le da un poder de transformación de la estética y el arte, pues Adorno ve la mimesis como una compleja articulación racional de lo observado, con la representación imaginativa desde una subjetividad propia del artista; Adorno plantea que el arte no tiene objeto propio, sino que extrae su concepto de lo que no es arte para transformarlo y es allí donde se da el ejercicio mimético.

“El arte, en tanto conducta mimética que mantiene un resto de las prácticas mágicas, denuncia (de manera no discursiva) el pensamiento ideológico que sostiene la racionalidad instrumental.

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la Implementación de una Didáctica Imitativa

Por un lado, demuestra esta reificación del pensamiento al ser una praxis que no constituye un medio para dominar la naturaleza (al ser una “finalidad sin fines”). Por otro lado, en su proceso de formalización y de renuncia a lo factual, acusa de irracional y carente de sentido a lo inmediatamente existente (utiliza la fantasía para superar el ámbito de lo dado).”⁵

Paul Ricoeur: (1913-2005)

Filósofo y antropólogo francés también se toma el tiempo para retomar el concepto de mimesis, pero esta vez desde, el tiempo y la narración en la literatura. El plantea que la lectura de un texto no muchas veces es fácil y que se debe acudir a una especie de guía o procedimiento que haga más asequible la lectura; a este procedimiento Ricoeur decidió llamarlo “la triple mimesis” que no es otra cosa que la imitación del mundo puesto en escena e interpretado por el lector. Estas tres imitaciones para acceder al texto se dividen en tres momentos así:

Mímesis I: Hace referencia a la prefiguración. El autor del texto toma parte del mundo y lo representa en una obra. Toma pedazos de la realidad y los transforma. El mundo como tal, que sería la primera mímesis, es la imitación de las ideas humanas.

Mímesis II: Es la configuración. Es decir, la obra por sí misma, ya escrita, editada, dispuesta a ser leída por alguien. La mímesis II es la imitación del mundo, y como imitación no logra el grado de realidad, pues simplemente es una copia editada de esta una especie de ficción.

Mímesis III: Es la reconfiguración. El lector toma el texto y lo interpreta, para cada lector hay una mímesis distinta, una imitación y representación de lo que la obra le dice, le cuenta y le sugiere, gracias a los conocimientos previos que posee, es decir a su experiencia.

Por medio de la narración atrapamos el tiempo: ahí se encuentra, es la única alternativa. Como también aparece como única

posibilidad el encapsulamiento del alma: ahí en la triple mimesis: el alma humana se expresa, se plasma por escrito y atrapa al lector. (ricoeur)

Héctor Fernando Tinjacá: (1982...)

La imitación es un gesto automático, el hombre imita por naturaleza dentro de lo biológico; así como los animales pueden imitar por comida, por territorio, por necesidad de reproducción, también la imitación se da en el hombre. La imitación contrariamente puede llevar a hablar de posturas anti-naturales, a producir algo no natural, algo artificial. Uno de los métodos de imitación es el juego (HUIZINGA.2007) que dentro de su desarrollo natural puede conllevar al nacimiento de lo NO- natural es decir lo cultural. En ese contexto cultural el juego y la imitación pueden llevar al surgimiento de los juegos solitarios, los juegos sexuales, la recreación, el baile, la danza, la danza zoomorfa⁶ y el teatro.

La imitación desde esta investigación propone la interpretación del “otro a través de mi” ese otro que puede ser el maestro, el compañero, el amigo, los medios de comunicación, la comunidad o la familia, de tal manera que esos sujetos de mi investigación se alimentan del entorno con el fin de reconfigurar, alimentar y enriquecer sus posibilidades de movimiento y sus habilidades corporales.

“Todos los niños son hipotéticas máquinas de creación, todos los niños viven en un estado cuántico de múltiples posibilidades y de realidades, tu puedes ser el otro o lo otro, el niño crea un estilo. Ya es nuestra intervención lo que determina si es imitación, arte, creación o simple movimiento.”⁷

En el trascurso de las clases o de las sesiones donde se aplica la didáctica, cada uno de los niños y niñas ha desarrollado habilidades que facilitan su desempeño en danza, su forma de apropiarse de la corporalidad, su forma de reconocer su cuerpo y el cuerpo

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la Implementación de una Didáctica Imitativa

del otro; a través del contacto con ese otro ya sea el maestro, sus compañeros, sus padres o ellos mismos, ese contacto que construye un cuerpo sensible, un cuerpo sintiente, un cuerpo que interactúa, toca, mira y aprende movimientos, desplazamientos y expresiones. Esto es lo que esta investigación llevo a denominar CORPOGOGIA, un concepto que etimológicamente nace de la raíz latina *corporeus* y significa "relativo al cuerpo" y del griego *ago* que significa conducir. Es decir; conducir lo relativo al cuerpo, o conducir al cuerpo, que en la búsqueda del desarrollo de habilidades para la danza se convierte en un elemento fundante por el cual la imitación conduce el desarrollo del movimiento corporal, esa conducción se dirige desde el maestro, el compañero, el mismo niño o niña, en algunos casos desde los medios de comunicación, desde la familia o desde las percepciones propias de cada uno de estos sujetos que más que ser investigados, son participes activos de esta investigación, y podrían denominarse: INVESTIGADORES.

La decisión de hacer la implementación de una herramienta metodológica única para lograr el desarrollo de unas habilidades corporales en danza, sería una posición bastante ambiciosa y tal vez egoísta que descartaría de antemano el posible surgimiento de nuevos instrumentos o herramientas a lo largo del plan de intervención en la población de la investigación, pero también es cierto que se debe concretar la forma de implementar la didáctica imitativa de una forma concreta y puntual, de tal manera que la implementación se pueda hacer de una manera juiciosa que permita el seguimiento del proceso, pero no por esto se descalifica o sanciona el posible surgimiento de nuevas perspectivas metodológicas que puedan surgir durante el proceso.

Para generar claridad en la estructura del plan de intervención, se plantea el desarrollo de la didáctica imitativa en doce (12) sesiones de treinta (30) minutos, teniendo en cuenta que los encuentros con el grupo de estudiantes se dan una vez a la semana con esta duración en el espacio académico denominado DANZA.

Capítulo V Mesa Cuatro El Currículo en la Educación Artística

La herramienta metodológica es un documento que compila y conceptualiza una serie de ejercicios CORPOGOGICOS (12) como se han denominado, y que buscan cumplir un OBJETIVO, a través de tres momentos que se plantean bajo el título de INDUCCION, ACTIVIDAD DE IMITACION y ACTIVIDAD DE CREACION, con el uso de unos RECURSOS necesarios para la ejecución de la actividad.

Teniendo en cuenta que el perfil de esta investigación busca analizar y comprender unos procesos corporales derivados de la implementación de la didáctica imitativa, la herramienta metodológica se convierte en un insumo primordial para fortalecer la investigación, además de posibilitar el hecho de convertirse en un documento de consulta o de referencia para otros maestros-artistas que estén interesados en implementar la didáctica en sus contextos educativos. Teniendo esto en cuenta se ha asignado un nombre y un diseño específico de tal manera que se convierta en una herramienta de fácil consulta y de posible circulación.

Las diferentes actividades planteadas en la herramienta metodológica de la didáctica imitativa se denominan "DIMI" que sería a modo de sigla la forma de definir las doce actividades que acompañan la implementación de la didáctica.

D: didáctica IMI: Imitativa

Estructura de las DIMI

Cada una de las DIMI está estructurada por una serie de componentes fundamentales que aclaran, visibilizan y explican las actividades planteadas para la implementación de la didáctica imitativa:

Objetivo: ¿Qué se busca con este ejercicio escénico?

Inducción: Brinda la información necesaria para dar contexto al ejercicio escénico.

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la Implementación de una Didáctica Imitativa

Actividad de imitación: es el ejercicio escénico planteado desde la imitación corporal.

Actividad de creación: es el ejercicio escénico propuesto para vincular la actividad de imitación con el ejercicio creativo

Recursos: ¿Qué se necesita para desarrollar el ejercicio escénico?

Aspectos generales:

Nomencladores: Formalismo para enumerar, archivar y administrar la DIMI. **COLORES:** Las DIMI se estructuran gráficamente en el uso de los colores según el fin de la actividad, es decir si es una actividad GRUPAL será de color VERDE y si es una actividad INDIVIDUAL será de color AZUL.

Es aquí donde la investigación toma un sentido de apropiación hacia el término fundante de "imitación" y de cómo se puede desarrollar un concepto nuevo o una categoría que enriquezca los postulados preestablecidos para re-definir eso que se denomina "el aprender a través de la interacción con el otro".

Notas

- ¹ Leon Pereira, T. (1997). *Indicadores un mirador para la educación, COLECCIÓN CONSTRUCCION Y CAMBIO*. Bogotá, Colombia: Grupo editorial norma educativa. ([Texto](#))
- ² HERNANDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación, universidad de Barcelona. *Educatio Siglo XXI*, n.o 26 · 2008, pp. 85-118 ([Texto](#))
- ³ NANCY, JEAN-LUC (2014) Lugares divinos seguido de cálculo del poeta. Madrid: traducido por: Jordi Massó Castilla/Cristina Rodríguez Marciel, Arena libros; p:94 ([Texto](#))
- ⁴ VALVERDE, S. - "La Estética como Filosofía Especulativa: Mimesis, Estructura y Forma del Arte Moderno en la Teoría Estética de Adorno". Revista Portuguesa de Filosofía. Vol. 67, fasc. 3 (2011), p. 593-618. ([Texto](#))
- ⁵ MAURO, SEBASTIAN. "La obra de arte como forma de conocimiento. La forma paradójica de la mimesis en Aristóteles y Adorno" A parte rei. Revista de filosofía. Madrid. Vol. 41, sep (2005), p. 6 ([Texto](#))
- ⁶ "entre las diferentes expresiones danzarías, la Danza Zoomorfa o Animalesca es un medio expresivo que permite al sujeto encarnar, con el movimiento y la gestualidad, las características de los animales." Plata Martínez, H. (2009). *Anibailando. La Danza Zoomorfa en la escena En: Colombia*. (Vol. 1). Bogota, Colombia: ed:Fundación Obelisco Danza Teatro Proyecto Editorial. ([Texto](#))
- ⁷ CACERES, JUAN F, maestro facultad de artes ASAB , Universidad Distrital Francisco José de Caldas, espacio Coloquio I, Maestría en Estudios Artísticos (2014) ([Texto](#))

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la
Implementación de una Didáctica Imitativa
Bibliografía

- DAZA CUARTAS, Sandra L. (2009) Investigación – creación:
Un acercamiento a la investigación en las artes. Colombia:
Iberoamericana institución universitaria, en Horiz. Pedagógico.
Vol, 11 # 1.2009
- GREENE, Maxine (2004) Variaciones sobre una guitarra azul:
conferencias de educación estética. México: traducido por:
Claudia Eguarte Espejo, editor Edere, p:23
- HUIZINGA, J. (2007). *Homo Ludens*. (E. Imaz, Trad.) Madrid,
España: Alianza Editorial.
- NANCY, Jean-Luc (2014) Lugares divinos seguido de cálculo del
poeta. Madrid: traducido por: Jordi Massó Castilla/Cristina
Rodríguez Marciel, Arena libros
- MAURO, Sebastian.(2005) “La obra de arte como forma de
conocimiento. La forma paradójica de la mimesis en Aristóteles
y Adorno” A parte rei. Revista de filosofía. Madrid. Vol. 41
- PLATA Martínez, H. (2009). *Anibailando. La Danza Zoomorfa en la
escena En: Colombia*. (Vol. 1). Bogota, Colombia: ed:Fundación
Obelisco Danza Teatro Proyecto Editorial.
- QUINTAR, Estela B, (2008) Didáctica no parametral: sendero hacia
la descolonización. México: Instituto pensamiento y cultura en
América latina IPECAL/Universidad de Manizales
- VALVERDE, S. - “La Estética como Filosofía Especulativa: Mimesis,
Estructura y Forma del Arte Moderno en la Teoría Estética de
Adorno”. Revista Portuguesa de Filosofía. Vol. 67, fasc. 3 (2011),
p. 593-618.

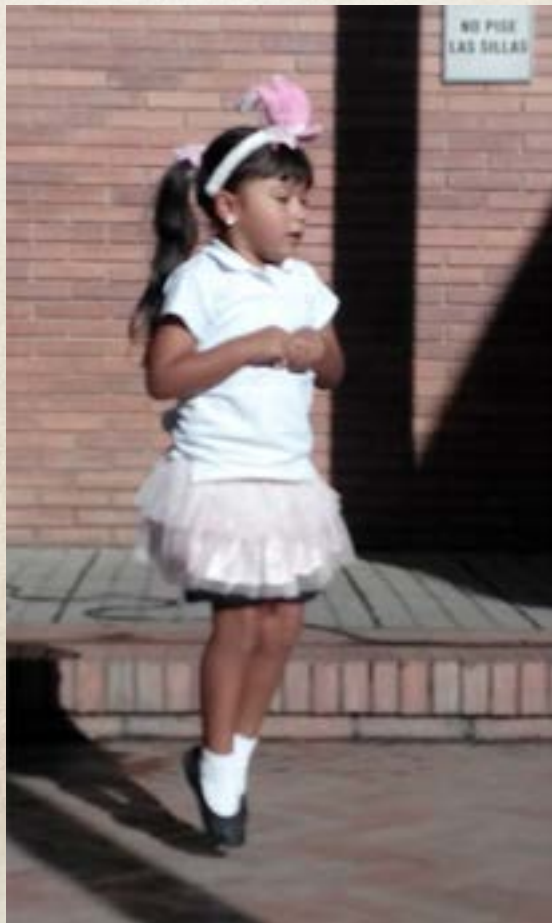
Anexos propuestos por el autor página 1505 a 1510

Anexos



Anexo 1

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la
Implementación de una Didáctica Imitativa
Anexos



Anexo 2

Anexos

objetivo: ejecutar un ejercicio de relación entre lo corporal y lo animal.

DIM12

inducción
Cada uno de los animales que habitan en la naturaleza poseen características que los identifican como seres únicos, desde de sus individualidades podemos observar el movimiento, la forma de caminar y los sonidos que producen.

actividad de imitación
Vamos a observar diferentes formas de animales salvajes y domésticos, terrestres, aéreos y acuáticos, y vamos a interpretar sus movimientos, sus formas de desplazamiento e imitaremos los sonidos que producen a través de nuestra voz a de realizar que podamos interpretar.

actividad de creación
Elabore en un espacio del salón donde tenga posibilidad de amplia movimiento, escoge una de los muchos animales que vimos en clase y comienza a realizar un esquema coreográfico corto, en el que comiences imitando al animal y luego te transformes en niño. Utiliza la música para acompañar tu presentación.



Recursos: Salón de clase, música, cajas, formas de animales, videos de animales.

Anexo 3

Desarrollo de Habilidades Corporales en Danza a través de la
Implementación de una Didáctica Imitativa
Anexos



Anexo 4

Anexos



Anexo 5




Capítulo VI
Mesa Cinco
Políticas Institucionales, Regionales,
Nacionales e Internacionales para la
Educación Artística

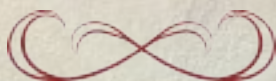



Contenido

- El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia [1517](#)
- La Educación Artística: un Proceso Histórico, Cultural y Significativo en la Enseñanza y el Aprendizaje. [1545](#)
- Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações entre Arte e Trabalho [1557](#)
- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa de Profesionalización de Artistas en Ejercicio. Balance de una Experiencia Formativa. [1583](#)
- Notas sobre las Facultades del Pensamiento Complejo y su Relación con la Educación Artística Contemporánea [1603](#)
- A Arte-Educação para o Sujeito Coletivo e o Sujeito Individual [1617](#)
- El Papel de la Educación Artística en la Construcción de un Nuevo Paradigma Educativo en Colombia [1635](#)
- El Lugar del Cuerpo en la Educación Artística: otras Miradas Posibles [1647](#)
- Educación Artística y Políticas Educativas en Colombia: de la Sensibilidad a la Formación de Ciudadanos [1663](#)
- “Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la Perspectiva del Arte en el Espacio Escolar” [1679](#)
- La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística. Los Casos de Formación de los Licenciados en Artes Plásticas y/o Visuales y la Formación de los Maestros en Artes Plásticas [1697](#)



**El Arte como un Lugar para Pensar:
Diálogos entre Educación No Formal, Arte,
y Cultura. Brasil-Colombia**



Oscar Yecid
Bello Bello
Brasil

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Biografía

Oscar Yecid Bello Bello Candidato a Maestro en Educación (Programa de Pos Graduación en Educación Universidad Federal Rio Grande Do Sul 2014-2016). Graduado en Sociología (Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, 2009) Especialización en Gestión y Políticas Culturales (Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2013). Estudios en Licenciatura en Artes Visuales (Universidad Pedagógica Nacional, 2008). Docente y coordinador del área de arte e cultura en la Fundación Universitaria del Área Andina Bogotá (2010) e docente y coordinador cultural Universidad Minuto de Dios centro regional Soacha (2013). Coordinador Regional localidad Suba, del Programa de Convivencia y Protección Escolar con la Secretaría de Educación de Bogotá.

Gestor, docente e investigador en el área de arte y educación en diferentes regiones y espacios educativos en Colombia y Brasil.

Mail: Oscarbello2012@gmail.com currículo lattes Brasil: <http://lattes.cnpq.br/4612905819831463>

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

Oscar Yecid Bello Bello

Oscarbello2012@gmail.com

Candidato Magister en Educación

UFRGS Universidade Federal Rio Grande Do Sul

Porto Alegre RS

Brasil

Resumen

Este ponencia presenta reflexiones que buscan profundizar, desde diferentes miradas la relación entre educación y arte propiamente de la educación no formal y el papel de las artes en estos espacios. El texto presenta cuestiones a partir de la experiencia de investigador como docente y coordinador de espacios de educación no formal desde las artes en diferentes regiones de Colombia, así como la exploración de referentes teóricos que dan cuenta del potencial del arte y la educación no formal.

Cuestiono el arte en espacios de educación no formal más allá de las miradas tradicionales de asistencia social, oportunidad laboral, enseñanza de técnicas, o formas de embellecimiento, recreación o diversión para eventos sociales, entre otras. Miradas que dejan por fuera el potencial de la relación entre arte y educación. Estos espacios se entienden en la actualidad en contextos de violencia y problemáticas sociales como complementarios de un sistema educativo tradicional que no alcanza a dar cuenta de las complejas relaciones que los sujetos tejen en el cotidiano. Representa otras formas de ver las relaciones que allí se tejen como nuevas maneras de pensar en la naturaleza del saber y en cómo este puede crearse (Eisner, 1998).

Presento la experiencia en Colombia a través de una serie fotográfica descriptiva a modo de fotodiálogos y fotoensayos que plantea una trayectoria entre imágenes, relatos y miradas siguiendo

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

desarrollos que proponen las (MAIE) Metodologías Artísticas de Investigación en Educación, (Viadel, 2011). De forma paralela presento estudios realizados en Brasil referentes a la enseñanza de artes en ONG's y su interacción con la comunidad (Carvalho, 2008). Realizo una revisión de referentes teóricos respecto a temáticas puntuales como son: la educación no formal (Gohn, 2009); arte-educación (Barbosa); el arte como sistema simbólico (Agirre, 2005) relaciones entre arte, educación y vida (Dias, 2012) y la estética de la existencia (Foucault), (Hermann, 2008). En el centro de estas reflexiones está el debate entre arte, educación no formal y cultura (Hall) así como su posible articulación en contextos sociales de aprendizaje y los desarrollos que lleva a cabo Canclini (2010) sobre el papel del arte como una plataforma para pensar. Los cuestionamientos son puestos para generar desplazamientos en la forma como vemos la relación arte y educación y buscar otras miradas de investigación, docencia y creación desde el campo de la artes.

Introducción

El presente trabajo surge de la experiencia de realizar la maestría en Educación en Brasil en la ciudad de Porto Alegre en la Universidad Federal Rio Grande do Sul. Actuando en la línea de investigación denominada Ética alteridad y Lenguaje, donde he traído mis experiencias en Colombia como docente y coordinador en diferentes programas de educación no formal desde la artes. En estos programas he actuado con niños y jóvenes en las ciudades de Bogotá, Soacha y Sogamoso en Colombia. Unas de las características en común de estos programas en los que he participado ha sido la actuación en espacios de educación que se instauran fuera del currículo formal de la escuela y a los cuales me refiero como espacios de educación no formal¹, basados en los diferentes lenguajes artísticos como el teatro, la danza, la música, las artes visuales, y en especial la fotografía y el audiovisual entre otras.

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

Propongo como metáfora inicial el viaje, el desplazamiento, la mudanza, el “deslocamiento” palabra que desde el portugués hace referencia al desplazamiento, al cambio de local, de lugar, de plaza. Lo propongo porque es desde el viaje que emprendí desde Colombia a Brasil que surgen estas reflexiones que no solo hacen referencia al desplazamiento físico de viajar sino otros desplazamientos de tipo epistemológico y filosófico. Escribo este texto estando “aquí” a partir de lo que viví “allá”. Hoy estoy acá (en Brasil) mañana estaré “allá” (en Colombia). Partamos de la incertidumbre de un viaje que no acaba y son relativos y efímeros los lugares de lo que hablamos. Aquí o allá son cuestiones relativas.

Estos desplazamientos podemos entenderlos como procesos de investigación para conocer y reconocer, no solo los hechos que “objetivamente” ocurren fuera de nosotros. Sino que también contribuye al reconocimiento de nosotros mismo como investigadores, como sujetos, como individuos.

Como punto de partida en una investigación estamos de frente con nosotros mismos, con los deseos e inquietudes que nos mueven. Esa madriguera del conejo que si no tenemos el coraje de vernos reflejos en el objeto de investigación que perseguimos difíciles y contradictorios serán los caminos que transitemos. La investigación en educación debe tener sus bases en el sujeto en el reconocimiento de sí mismo, del docente, del estudiante, de la vida, debe estar lejos de instaurarse en una estructura abstracta y lejana de lo que al cotidiano les acontece a los docentes y a los estudiantes. La relación cercana de la ética y la estética al campo de la educación, puede ser desde las artes que tengamos este gran paso en el campo de la educación. Que tiene la educación que aprender con el arte como un espacio de diálogo de educación y arte que podemos plantearnos nuevos e innovadores caminos para discutir esta relación

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Desde los inicios de mi relación con el campo de la educación y las artes me ha inquietado explorar perspectivas de trabajo y exploración un tanto alternativas de lo que tradicionalmente se ha desarrollado en las ciencias humanas, que hace referencia a mi primera formación como sociólogo y lo que me ha hecho ir en búsqueda directamente al campo de la educación y las artes propiamente dicho. En este viaje he encontrado relaciones relevantes que aportan a este diálogo. Intento llevar esta relación de educación y arte un poco más allá de lo que entendemos como educación artística o “ensino da arte” como es conocida en Brasil. Reconociendo que desde esta área se ha desplegado un trabajo dedicado y muy interesante de autores que nos orientan y guían como es el caso de Aguirre, (2005) Barbosa (1997) Hernandez (2008) Barco (2012) por citar solo algunos de los autores que desde la educación artística abordan la relación de arte y educación llevando la discusión y los aportes en un área fronteriza más allá de la educación o enseñanza de las artes de carácter formal que es donde intento transitar.

Trazo un camino de diálogo entre la educación no formal, arte y cultura a partir de referentes teóricos trayendo las experiencias en espacios de trabajo con comunidad, las cuales están mediando el relato a través de descripciones y registros fotográficos que expanden lo relatado en el texto. Invitando a una lectura horizontal, desde las márgenes, a partir de las imágenes que se entrelaza con el fin de generar narraciones y diálogos. La fotografía entendida no solo como una mera ilustración del relato sino posibilitadora de narraciones, de ser un texto en si misma y generar significados.

Para transitar por esta relación pretendo abordar estas dos áreas de conocimiento desde el área de la educación no formal (Gohn, 2009) (Gadotti, xxx) y espacios educativos basados en las artes. (Aguirre 2005) (Canclini, 2013) (Barbosa, 2005)

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

Igualmente presento algunas investigaciones en Brasil y propongo voces de diálogo donde se cuestiona el arte en espacios de educación no formal en contextos sociales entendiéndolo como generador de conocimiento, saberes y experiencias que trascienden al mundo de la vida y del cotidiano. La educación no formal junto con el arte se configuran como áreas de producción de conocimiento y saberes que necesitan ser abordados y desarrollados.

Los espacios de educación no formal en relación al arte pueden ser amplios y extensos, desde talleres, cursos, clases, impartidas en centros culturales, museos, ONG, en iniciativas propias de la comunidad, o en las mismas escuelas y colegios en jornadas contrarias. Estos espacios se pueden entender en la actualidad en contextos de problemáticas social como transgresores de un sistema educativo tradicional que no alcanza a dar cuenta de las complejas relaciones que el sujeto teje en el cotidiano.

El contexto de la educación no formal en Brasil y Colombia, una breve mirada a partir de las artes

Para comenzar con el desarrollo del tema debo hacer una salvedad, no es del todo preciso comenzar a hablar de educación no formal sin antes aclarar que no se hace referencia a una contraposición a la educación entendida como formal o llevar lo aquí expuesto a una relación dialéctica de opuestos o semejantes. Al contrario de buscar una definición o categorizar un tipo de educación basada en ciertos parámetros y catalogarla con etiquetas cerradas, busco abrir a diferentes miradas y diálogos esos espacios de enseñanza que suceden en contra jornadas escolares, dentro o fuera del espacio físico de la escuela, que pueden estar al margen de procesos tradicionales de evaluación, de seguimiento y contenidos, pero que también en ocasiones pueden ser parte de esos mismos mecanismos y procesos “formales” que suceden en la escuela.

Revisando la literatura presento algunos desarrollos en Brasil que autores como lo son Gadotti, (2005), Ghon (2009) han

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

realizado en el campo de la educación llamándola en un primer momento como “no formal”. Ella debe ser vista por lo que es, un espacio concreto de aprendizajes y saberes como “una modalidad de educación más difusa, menos jerárquica y menos burocrática. Los programas de educación no formal no precisan necesariamente seguir un sistema secuencial y jerárquico de “progresión” (Gadotti, 2005, p. 2) Lo cual sirve de entrada para entablar diálogos alrededor de estos espacios que se mueven en las fronteras de lo formal, lo no formal y lo informal.

En Colombia en el año 1997 y hasta el 2007 era definida un tipo de educación “no formal” como aquella que: “(...) se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la educación formal”(MEN 1997). A partir del año 2007² este tipo de educación más relacionada al aprendizaje de habilidades laborales, dejó de ser llamada “no formal” y pasó a definirse más específicamente como *Educación Para El Trabajo Y El Desarrollo Humano*. La cual comprende, según el decreto en mención:

La formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional, y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal (...) da lugar a la obtención de un certificado de aptitud ocupacional.

(MEN, 2008)

En Colombia la definición de educación no formal ha estado relacionada al tipo de educación señalada por el MEN como *Educación Para El Trabajo Y El Desarrollo Humano*. En el presente trabajo cuando me refiero a educación no formal no haré referencia a este tipo de educación enfocada al desarrollo de habilidades laborales en específico, sino a esos espacios fuera de la jornada

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia tradicional escolar, con el fin de trazar un camino que permita un diálogo entre experiencias en Colombia y Brasil.

La educación no formal y las artes son áreas relativamente nuevas de producción de conocimiento así como un campo de expansión laboral para los profesionales formados en educación. En especial la educación no formal es todavía un área con pocas investigaciones científicas en Brasil, según María da Gloria Gohn (2009) de la Universidad de Campinas, los estudios que se encuentran están relacionados a sistematizaciones que tienen como objetivo servir como soporte para subsidiar proyectos ejecutados generalmente por ONGs para acceder a fondos públicos que las asociaciones entre el gobierno y la sociedad civil propician (Gohn, 2009, p.31).

El estudio y las investigaciones de fondo de estas dos áreas de conocimiento surgen a partir de unas condiciones históricas y sociales en común y en relación a una situación general en relación a la modernidad, en parte descrito por la profesora Gohn de la siguiente forma:

Lo que se observa de hecho es que el debate sobre la “crisis de la modernidad” trajo a la superficie la cuestión de la racionalidad, el cuestionamiento de la racionalidad científica como la única legítima, pero trajo a la superficie también nuevos campos de producción de conocimiento y áreas del saber que estaban invisibles o no tratadas como conocimiento o saber educativo - recubiertas de prácticas pedagógicas y procesos educativos. Otras dimensiones de la realidad social, igualmente productoras de saber, vinieron a la superficie, tales como las que vienen del mundo de las artes, del “mundo femenino” de las mujeres, del cuerpo, de las personas, de las religiones y sectas, de la cultura popular, de los aprendizajes del cotidiano, a través de la educación no-formal. (Gohn, 2009, p.31)

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

El área de la educación y las artes son nuevos escenarios que surgen como áreas de conocimiento y también como áreas de actuación laboral tanto de profesionales licenciados así como de artistas con formación profesional o formación empírica y en algunos casos profesionales de otras áreas con conocimientos en algún lenguaje artístico. En algunas ocasiones cuando se implementan proyectos sociales y comunitarios de gran escala, la demanda en docentes y talleristas es tan grande que se convierte en una buena oportunidad de vinculación laboral de forma temporal y con ciertas facilidades de acceso para los docentes en forma de talleristas. Un problema común que se suele evidenciar en proyectos de arte y educación de gran escala que son tercerizados para ser ejecutados por ONG sean estas fundaciones o corporaciones, es que cuando nos referimos a proyectos de gran escala suelen existir poco o nulo conocimiento para generar procesos de calidad y de impacto en los contenidos, en las metodologías y en la implementación de los programas. Este tipo de proyectos e iniciativas algunas veces de carácter público han sido históricamente abordados y ejecutados en gran medida especialmente por ONG y contratistas privados tanto en Brasil como en Colombia.

La profesora Julia Margarita Barco a este respecto y hablando de la calidad de la educación artística en Colombia nos ilustra algunas de estas problemáticas que hacen parte de la discusión de la educación artística y ayuda a entender un poco más esta situación:

Convendría, además, el fomento de espacios extracurriculares para favorecer el desarrollo de vocaciones y talentos artísticos en los estudiantes, a la manera de una etapa propedéutica para una posterior formación profesional, o simplemente para integrar significativamente la experiencia del arte a la vida de los escolares, (...) y no, como suele suceder, en manos de contratistas y talleristas que no representan ninguna garantía de permanencia de los proyectos (Barco, 2012, p.84).

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

Esta mirada nos lleva a reflexionar sobre los elementos que aporten al diseño, ejecución y evaluación de estos proyectos basados en educación no formal desde las artes en Colombia que sin duda son un reflejo de lo que sucede en diferentes planos de la educación formal.

Para el caso de Brasil no es muy distinta la situación, en los últimos años el trabajo de las ONGs desde las artes, adquirió gran visibilidad y se han configurado como un importante espacio para propuestas educacionales alternativas. Se suele mencionar por los estudiosos que las ONGs a partir de los años 1990 en el Brasil tuvieron una gran expansión (Carvalho, 2008, p.28) algunos de los programas más sobresalientes que resaltan la relación de la educación no formal y las artes que se han llevado a cabo en el Brasil son los siguientes:

(...) como é o caso do Projeto Axé, na Bahia; do Edisca, no Ceará; dos Meninos do Morumbui, em São Paulo, por exemplo. (...) o fato de que os inúmeros projetos que visam integrar socialmente crianças em situação de pobreza têm um ponto em comum. Praticamente todos têm nas linguagens artísticas o eixo fundamental a do qual estruturam suas atividades. (Carvalho, 2008, p.29).

En esta exploración de referentes e investigaciones a propósito de la enseñanza del arte en ONGs, Carvalho (2008) Ana Mae Barbosa en la presentación del texto pone de manifiesto una mirada interesante del arte en contextos sociales:

(...). De construir para reconstruir, seleccionar, reelaborar, partir de lo conocido y modificarlo de acuerdo con el contexto y la necesidad son procesos creadores desarrollados por el hacer y ver Arte, fundamentales para la sobrevivencia en el mundo cotidiano. (...) Para el Sujeto que no tiene a si mismo, el Arte se presenta como lugar organizador para tratar no como lo cierto

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

o lo errado que llevan a castigos, sino con otros valores que van de la adecuación a lo imponderable. (Carvalho, 2008, p.9).

El Arte Como Campo de Conocimiento del mundo

Existen diversas definiciones y abordajes que se le dan al arte desde diferentes perspectivas y diferentes miradas. Presentaré algunos elementos que ayuden a entender el arte desde el campo de los espacios de educación no formal y como un campo de generación de conocimiento. Es necesario trascender la mirada del arte solo como medio de expresión, y presentarlo como posibilitador de procesos y estados propios del ser humano en el cotidiano de la vida.

Entre estas perspectivas está la de Pablo Helguera³ que aborda la relación entre educación y arte como una forma de conocimiento del mundo desde una mirada trasciende desde el arte a la educación:

(...) la idea de imaginar a la pedagogía como un territorio con diferentes regiones. Uno de ellos, el más conocido, es el ámbito de la interpretación o la educación como instrumento para entender al arte; la segunda es la fusión de arte y educación (...), y la tercera es el arte como instrumento de la educación, lo cual he denominado, a falta de mejor término, el arte como conocimiento del mundo

(Helguera, 2011, p.155)”

El arte como conocimiento del mundo donde se concibe el arte más allá de un medio de expresión, como una herramienta para comprender y apropiarse del mundo. Transpedagogía es un término que propone Helguera en el 2006 y hace referencia a proyectos hechos por artistas y colectivos que juntan procesos educativos a la creación de arte, en trabajos que ofrecen una experiencia que es diferente a las academias de arte convencionales o a la de la educación del arte formal. Hace referencia a prácticas que proponen una nueva forma de pensar la educación a través del arte. Cuando

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

existe un taller o escuela de arte, es importante preguntarse qué es lo que verdaderamente se está enseñando o se está aprendiendo y de qué forma. (Helguera, 2011, p.158). Con esto se afirma también que el conocimiento sobre el arte no termina con la obra de arte sino que por el contrario, la obra de arte es una herramienta, un medio para comprender el mundo.

Otro autor es Imanol Agirre desde su libro "Teorías Y Prácticas en Educación Artística" (2005), el cual hace referencia al campo de la Educación Artística⁴ entendida como todo un campo y área de conocimiento. Entre los abordajes que nos propone Agirre están:

"El arte como saber", desde el cual desarrolla una mirada logocentrista de la educación artística "aquella que centra el estudio en el conocimiento del objeto artístico" (Agirre, 2005, p. 205), concibe el arte como un conjunto de saberes normas y conocimientos que pueden ser aprendidos, transmitidos y replicados, una mirada con fuerte vínculo con la razón; *"El Arte como expresión"*, que parte de la autoexpresión creativa propia del individuo para su realización personal, "basado en el cultivo de la dimensión emocional del ser humano y el libre desarrollo de las facultades creadoras innatas del Individuo" (Agirre, 2005, p. 219), esta noción da cabida a conceptos claves como son libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad, imaginación y genialidad; *"El arte como sistema simbólico"*: a este respecto Agirre plantea la relación de la educación artística con el complejo contexto cultural del que se nutre. Lucha contra el intento estructuralista de promover una organización del conocimiento. Agirre (2005) describe lo siguiente:

La nueva concepción de arte. (...) vivimos un momento en el que se estamos necesitados de comprender lo que ocurre a nuestro alrededor, de detener mediante el raciocinio y la reflexión crítica el torbellino de imágenes que impacta a diario

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

nuestra inteligencia. Se ha pasado ya el tiempo de los modelos cerrados, si el romanticismo rompió la norma estética en favor de la autonomía del sujeto la posmodernidad (mediante la deconstrucción del discurso moderno) ha puesto el profundo arraigo del relativismo. (p.290).

El planteamiento de Agirre en este último punto del arte como sistema simbólico nos remite al diálogo necesario con las dinámicas de la cultura contemporánea que igualmente como la educación y el arte presenta síntomas de crisis del pensamiento moderno, estructuralista e iluministas que se configuró en el siglo XX. Es concebir el arte como un sistema simbólico entendido como una red que permite la transacción de significaciones- que actúa en el seno de un sistema cultural entendido como una estructura en la que adquieren sentido determinados hechos humanos como lo afirma Geertz, (1983) citado por Agirre (2005, p. 320)

En esta misma vía de relacionamiento del arte como sistema simbólico en relación a la dimensión de cultura, Hall (2006) nos ayuda con lo siguiente:

La cultura no es una práctica; ni es simplemente la suma descriptiva de los “hábitos y costumbres” de las sociedades, como tiende a volverse en ciertos tipos de Antropología. Está imbricada con todas las prácticas sociales, y es la suma de sus interrelaciones. (...) La cultura viene a ser todos aquellos patrones de organización, aquellas formas características de la energía humana que pueden ser detectadas revelándose, “en inesperadas identidades y correspondencias”, así como en “discontinuidades de tipo imprevisto” en, o bajo, todas las prácticas sociales. (p 237).

Retomando la relación que Agirre propone del arte como sistema simbólico y la definición que hace Hall sobre la cultura podemos tener un panorama aún más extenso y complejo de las relaciones

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

que la educación no formal y el arte puede tejer con la cultura. Lo cual contempla casi todas las prácticas sociales. La vida en su plena extensión de vivencias y significados.

En esta misma línea de relación entre la educación del arte y el sistema cultural, es mencionado por Ana Mae Barbosa (2003) quien afirma que "(...) a través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, lo cual permite analizar la realidad percibida y desarrollar una creatividad que transforme la realidad que fue analizada. Barbosa incluye y pone de manifiesto la necesidad de la transformación de la realidad, la transformación de la obra que ha sido contextualizada, leída e interpretada.

Siguiendo este corto inventario tenemos otro interesante abordaje lo hace Luis Camnitzer (2012), quien interpela y cuestiona el papel del arte y de la producción del mismo frente a su contexto de producción:

○ sea que seguimos con la transmisión de información, y no logramos una mejoría demasiado importante. (...). Si el arte fuera realmente una actitud y una manera de aproximarse al conocimiento, no importaría realmente en que medio ocurren las ideas y las revelaciones. Lo único que importa es que tienen lugar y que son comunicadas correctamente. Cuando discuto arte creo en seres politizados, no en programas políticos. Así que no creo que se trate de hacer arte político, sino de politizar a la gente y ayudarles a hacer arte

(Camnitzer, 2012, p.13).

Camnitzer critica fuertemente desde un plano político que la enseñanza del arte se dedique fundamentalmente a la enseñanza sobre cómo hacer productos y como funcionar como artista, en lugar de como revelar cosas. Es como enfatizar en la caligrafía en

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

lugar de enfatizar en los contenidos y temas sobre los que queremos enfatizar (Camnitzer, 2012, p.2).

Consideraciones finales

Reflexionar sobre las miradas del potencial transformador que tiene el arte y la educación no formal en contextos sociales es dialogar sobre elementos conceptuales y metodológicos en estas áreas de conocimientos en un escenario contemporáneo. Los espacios educativos no formales en contextos de problemática social actúan como transgresores de un sistema educativo tradicional que desborda las complejas relaciones que el sujeto teje en el cotidiano descubriendo otros relacionamientos de vivir a partir de la experiencia y trazando otras redes de referencia que respondan a un sentido ético y estético a partir de las experiencias de la vida, y el arte puede jugar un papel importante en este proceso.

El arte entendido como un sistema simbólico puede tener el potencial de generar una relación más sensible y ética con la vida, de interpretar la realidad (y transformarla) rescatando la importancia de las emociones y los sentimientos. Reconocer el papel transformador que puede tener el arte es la posibilidad de trazar otro camino de interpretación con la vida más allá de la razón y concepciones abstractas que escapan a las múltiples dimensiones del ser humano.

Intento con esto reconocer otras formas posibles de generación de conocimiento, reconocer otras rutas para disertar sobre un tema. Es necesario entender otra forma de relacionamiento que pueda conducir como reconocimiento la experiencia, Larrosa lo relata de la siguiente forma:

(...) puede leerse otro componente fundamental de la experiencia, su capacidad de formación o de transformación. Es experiencia aquello que “nos pasa”, o que nos toca, o lo que nos acontece, y al pasarnos nos forma y nos transforma. Solamente

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia
el sujeto de la experiencia está por tanto, abierto a su propia transformación. (Larrosa, 2002 p. 25;26)

Este es un ejercicio sobre el sentido ético de la educación que busca llenar esos vacíos entre teoría y práctica, razón y emoción de los cuales ni como investigadores o seres humanos escapamos en ningún momento de la vida. Vale la pena traer a Nadja Hermann para seguir ilustrando esta cuestión y como cierre abrir más cuestionamientos:

Os princípios éticos, excessivamente abstratos, reverteram em perda de força persuasiva para as ações humanas, porque já não conseguem mais estabelecer vínculo com a situação concreta e muito menos servir como uma terapia para a alma. As tendências abstracionistas da ética, voltadas para uma irrealizável infinidade, tendem a se distanciar dos problemas da vida, gerando a falsa impressão de que o debate teórico tem quase nada ou pouco a ver com as decisões mais difíceis de nossa vida. (Hermann, 2008, p.17)

Estas palabras son un llamado a volver sobre la experiencia, sobre la vida que acontece a diario, sobre esas otras dimensiones del ser humano más allá de lo meramente racional que a lo largo de la historia de la educación han estado cerradas. Volver sobre el cotidiano de la experiencia diaria y no solo sobre las realidades abstractas que nos hablan de irrealizables utopías que nos distancian de los problemas reales de la vida y nos arrojan a las mismas encrucijadas del alma.

Es interesante ver esta relación de arte y vida desde una misma dimensión ética y estética que hace Nadja Hermann y sirve de ayuda para dar luces a estos planteamientos:

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Por fazer a defesa de que a essência da natureza humana é racional, as teorias éticas desconsideram os elementos contingentes, contextuais, bem como aqueles relativos à sensibilidade e aos sentimentos. Isso conduz à estruturação racional da educação e a uma ênfase apenas no desenvolvimento cognitivo como base para o julgamento moral.

(Hermann, 2005, p.70).

Vivir a partir de la experiencia, es devolverle al sujeto la posibilidad de crear, de creer, de contradecirse, de corregirse y de modificarse constantemente, de un volver a comenzar cuantas veces fuera necesario en el presente.

Concebir nuevas formas de relación entre arte educación no formal y cultura es también pensar e inventar nuevas formas de vida, donde se pueda participar de forma renovada en un nuevo orden de mundo construir una propia singularidad, organizar una nueva red de referencia que ayude a moldear al sujeto en la creación de sí mismo, de sus entornos y de su comunidad. Generando nuevas redes y nuevos significados en un mundo altamente cambiante y dinámico.

Descripción de la serie fotográfica:

Las imágenes que componen la serie fotográfica son propuestas como un ejercicio a partir de retratos, miradas, actitudes, acciones, momentos y sonrisas de niños y jóvenes que participan en alguno espacios no formales de educación desde las artes en Colombia que tuve la posibilidad de participar. Con la intención de mostrar otras miradas más allá del texto escrito. Estas fotos fueron tomadas en pleno desarrollo de los talleres, cuando se encontraban trabajando, jugando, aprendiendo, sintiendo, experimentando. La selección, adaptación y montaje se realizó como parte del ejercicio investigativo y creativo por parte del investigador y hacen parte del archivo personal. Un archivo que comenzó en el año 2010 y sigue hasta el momento con el objetivo de entablar diálogos con imágenes

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

desde otros espacios en diferentes lugares. Este ejercicio se basa en parte del trabajo realizado por Ricardo Marín Viadel (2011) y Roldan (2013) quienes exponen algunas metodologías artísticas en los campos de la investigación educativa desde la fotografía. Originalmente fueron pensadas para ir dentro del texto con un lenguaje propio, a invitar a una lectura horizontal al margen y no como a modo de anexo como a continuación las encontrarán. Es una invitación para ver la educación y las artes desde otras miradas, otros ángulos y otros espacios fuera de la escuela y del currículo formal.



En Acción. Fotodiálogo. Fotodiálogo, Tomas realizadas por estudiantes del taller de fotografía. Suba Bogotá Colombia. Compuesto por 3 Fotografías Digitales. 2013



Alas de amor y vida. Fotorresumen Tomas del taller “El Arte Como Lenguaje de Vida”. Sogamoso, Boyacá, Colombia. Foto Digital 2012.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística



Manos en movimiento. Fotoensayo. Taller de música Programa de Convivencia y Protección Escolar. Suba, Bogotá. Colombia. 3 Fotografías Digitales, 2010.



Mas-caras y miradas. Fotodiálogo. Tomas del taller “El Arte Como Lenguaje de Vida”. Sogamoso, Boyacá, Colombia. 3 Fotos Digitales. 2012.



Miradas. Fotoensayo. Taller de fotografía “Fotoartografía”, realizadas por los estudiantes. “Programa de Convivencia y Protección Escolar”. Suba, Bogotá, Colombia 3 Fotografías Digitales. 2013

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia



Conexiones. Fotodiálogo. Taller de fotografía “Fotoartegrafia”, realizadas por los estudiantes. “Programa de Convivencia y Protección Escolar”. Suba, Bogotá, Colombia. Foto Digital 2013.

Notas

- ¹ Educación no formal entendida como espacios que suceden fuera del currículo de la Escuela, como talleres y clases que no hacen parte de la jornada escolar de las escuelas y que algunas veces acontecen en las instalaciones de las mismas escuelas o en centros culturales, ong, parques o museos. ([Texto](#))
- ² Decreto 2888 del 31 de Julio de 2007 Ministerio de Educación Nacional. ([Texto](#))
- ³ Curador Pedagógico de la 8ª Bienal de Mercosur 2011 Bienal de arte contemporáneo que sucede en la Ciudad de porto Alegre ([Texto](#))
- ⁴ Educación Artística entendida en España y en Colombia como la educación de las artes plásticas y visuales. ([Texto](#))

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia
Referencias

AGIRRE, Imanol. Teorías y Prácticas en Educación Artística: España: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona: Octaedro/EUB, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação Como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. Arte como Cultura e Expressão. In: BARBOSA, Ana Mae (org). Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 13-78.

_____, Arte/Educación en Brasil: Hagamos educadores del arte. Métodos, Contenidos Y Enseñanza De Las Artes En América Latina Y El Caribe, Unesco, 2003.

BARCO, Julia. Cualificar las Prácticas de Educación Artística en el Sistema Educativo Formal. Revista Pensamiento Palabra y Obra, Universidad pedagógica Nacional, Bogotá: v.85, n. 87, julio - diciembre de 2012.

BELLO, O. Y. B. . Educación no Formal y arte para la vida: aportes para un diálogo desde las imágenes y la experiencia. Brasil colombia. In: Anais viii seminário internacional as redes educativas e as tecnologias: movimentos sociais e educação.. Rio de Janeiro: uerj.

BELLO, O. Y. B. ; LOPONTE, L. G. ; AMARAL, C. G. F. ; MAMEDE, I. ; COSTA, V. P. . PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO: EXPANSÃO DE POSSIBILIDADES. In: ANAIS ConFAEB Arte/Educação contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender. PONTA GROSSA:- FAEB-UEPG (DEARTES/PPGE) CLEA, 2014.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

BELLO, O. Y. B. ; DURAN, A. M. N. . Educación no Formal desde las artes. Otras miradas en educación arte y cultura. In: Anais eletrônicos Bianual, 2015 6º SBECE Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 3º SIECE Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas: Ulbra.

BELLO, O. Y. B.; DURAN, A. M. N. Pedagogías A Través Del Cuerpo: El Teatro Y La Violencia, Un Dialogo Con El Presente . In: Anais de resumos do I Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: experimentações curriculares. Lajeado: Univates.

CAMNITZER, Luis. La Enseñanza del Arte como Fraude. In: conferencia del artista en el marco de su exposición en el Museo de Arte de la Universidad Nacional. Bogotá, marzo de 2012.

CARVALHO, Livia. O ensino das artes em ONGs: um instrumento para a reconstrução pessoal e social. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

DIAS, Rosa. Nietzsche, Vida como Obra de Arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

EISNER, Elliot. El ojo ilustrado, Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa. Paidós, Barcelona, 1998.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação Formal/não-formal. Sion, Suisse: Institut International dès Droits de l'enfant-IDE, 2005.

GARDNER, Howard. Teoría De Las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. México, 1995.

El Arte como un Lugar para Pensar: Diálogos entre Educación No Formal, Arte, y Cultura. Brasil-Colombia

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006,

GOHN, Maria. Educação Não-formal, Educador(a) Social e Projetos Sociais de Inclusão Social. In Meta: Avaliação Rio de Janeiro: V.1 n.1 p.28-43. Jun./abr ,2009.

_____. Sociologia da Educação: Campo de Conhecimento e Novas Temáticas. Educação & Linguagem, v. 15, p. 95-117, 2012.

_____. Educação Não formal na Pedagogia Social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, Universidade de São Paulo, 2006.

HALL, STUART Estudios Culturales: dos paradigmas. Revista Colombiana de Sociología; n. 27, p. 233-254, 2006.

HALL STUART - La cuestión de la identidad cultural - Stuart Hall, David Held y Tony McGrew - Modernity and its Future - Polity Press – 1992

CARDOSO, Hansted.; GOHN, Maria. Teatro e Educação: uma Relação Historicamente Construída. Eccos Revista Científica, v. 1, p. 199-220, 2013.

HELGUERA, Pablo. Pedagogía no Campo Expandido. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro, 2000.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

_____, A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson, IRWIN, Rita L (orgs.) Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.

Santa Maria, RS: UFSM, 2013. p. 39-61.

HERMANN, Nadja. Etica: Aprendizagem da Arte de Viver. Campinas: Educación y soc. n.102 p. 15-32, jan/abr, 2008.

_____, Ética e Estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, Cap. 1, 6-7, p.17-51-64, 2005.

_____, Pluralidade e Ética em Educação. Rio de Janeiro, 2001.

LOPONTE, Luciana. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. Revista AAPE. v. 21, n. 25, mar, 2013.

_____. Ensino de Artes Visuais: entre pesquisas e práticas. In: Revista Educação e Cultura Contemporânea. Universidade Estácio de Sá. v. 70 11, n 23, 2014.


_____. Projeto de pesquisa Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética. UFRGS. DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO. CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. MCTI/CNPq Nº 14/2013. Maio de 2013.

_____. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. v 20, n. 42, 2012.

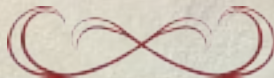

MEN, Ministerio de Educación Nacional decreto 2888 27 de julio de 2007 consultado julio 2015 http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-130244_archivo_pdf.pdf

MEN, Ministerio de Educación Nacional decreto 1997
consultado julio 2015 <http://www.mineduccion.gov.co>

VIADDEL, Ricardo. Las Investigaciones en Educación Artística y las
Metodologías Artísticas de Investigación en Educación: temas,
tendencias y miradas. Revista em Educação. Porto Alegre.
v.34,n.3, 2011.



**La Educación Artística:
un Proceso Histórico, Cultural y
Significativo en la Enseñanza y el
Aprendizaje.**



Oscar Alfredo
Daza Naranjo
Colombia

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Biografía

Lic. En Educación Básica con énfasis en Educación Artística (Universidad Minuto de Dios), Esp. En Pedagogía de la Lúdica para el Desarrollo Cultural (Universidad Los Libertadores), Mag. En Educación con Especialidad en Educación Superior (Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico), actualmente curso III semestre de Maestría en Ciencias de la Educación (Universidad de San Buenaventura). Reconocimiento honorífico por parte de SED en el foro feria distrital 2013. Docente de artes plásticas, danzas y teatro por más de 14 años, coreógrafo, director de la Agrupación Folclórica Juvenil NAHUAL, profesor de danzas CED Colegio Villas del Progreso localidad de Bosa en los grados de básica secundaria y media, organizador a nivel institucional de proyectos en artes, eventos culturales, montajes teatrales y festivales de danza.

La Educación Artística: un Proceso Histórico, Cultural y Significativo
en la Enseñanza y el Aprendizaje.

**La Educación Artística:
un Proceso Histórico, Cultural y Significativo en la
Enseñanza y el Aprendizaje.**

Daza Naranjo Oscar Alfredo.

hoskar08@hotmail.com

oscardanza08@gmail.com

Docente de Danzas, CED Colegio Villas Del Progreso
(Localidad Bosa).
Colombia

Resumen

La Educación Artística ha tenido gran importancia en el contexto escolar por su aporte en el fortalecimiento de las destrezas, habilidades y emociones de los estudiantes, teniendo gran acogida en distintas disciplinas del conocimiento por sus estrategias lúdicas que se pueden emplear para mejorar los procesos de enseñanza que imparten los docentes y facilitando el aprendizaje con relación a los conocimientos necesarios para los estudiantes. Es así como, la Educación Artística vincula diferentes espacios de su entorno educativo transformándolos con ayuda de los lenguajes artísticos y generando nuevas estrategias desde diálogo, la creación e interés por aprender y ser felices durante su desarrollo personal y social en la escuela.

Por lo tanto, la Educación Artística se ha convertido en un proceso histórico, cultural y significativo en el currículo actual, vislumbrando el arte como vínculo que percibe el aprendizaje como una disciplina, área del conocimiento y elemento fundamental para reconocer el mundo e identificar las necesidades que afectan los procesos de enseñanza, convirtiendo el arte en una estrategia educativa, cultural y social en un mundo mágico de saberes llamado: Escuela.

De igual forma, la interacción pedagógica está específicamente vinculada a la labor docente y su participación directa y estratégica en el aula de clase, donde a través del proceso formativo de las

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

artes la enseñanza es llevada a un momento táctico, emocional, perceptible y agradable, permitiéndole al estudiante crear y reconstruir el conocimiento a partir de sus sentimientos y emociones, teniendo como instrumento de representación su corporeidad y alma.

En conclusión, la importancia de involucrar la Educación Artística en todos los contextos educativos, donde “el arte de enseñar, es cada día una realidad no muy lejana para todos”, va encaminada a la creación de mecanismos de diálogo entre docentes y estudiantes que lleven a desarrollar una nueva forma de cultura educativa, desde una perspectiva crítica, donde la enseñanza impartida por los maestros sea un proceso mediador, tácito y verdaderamente significativo en la escuela.

Introducción

Todo en el mundo evoluciona y está en constante transformación con la intensión plena de mejorar las necesidades de cada uno de los integrantes de su familia, su entorno y la sociedad. De forma similar, la escuela ha venido diseñando y creando nuevas estrategias para mejorar los diferentes procesos escolares haciendo más placentero y emotivo el paso de los estudiantes en los centros educativos, llevando el conocimiento a una interdisciplinariedad de ayudas y estrategias que posibiliten y proyecten la materialización de la Educación Artística como un proceso histórico, cultural y significativo en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Comencemos por evocar las palabras de nuestro premio nobel de literatura colombiano Gabriel García Márquez, gran exponente de nuestras costumbres y tradiciones enmarcadas en palabras con sentido patriótico y coherencia del alma, novelas de reminiscencia de grandes y únicos momentos de amor, decepción y hasta de creación única con diferentes mundos mágicos e inigualables, formador y guía de grandes artistas desde la literatura como lenguaje implícito de la Educación Artística y promotor

La Educación Artística: un Proceso Histórico, Cultural y Significativo en la Enseñanza y el Aprendizaje.

inalcanzable de los derechos por la educación para la vida, (García Márquez, 1996) nos dice en algunas de sus tantas líneas:

“Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta a tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética- y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora, que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del Coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.” (p.147).

La Educación Artística ha tenido gran importancia en el contexto escolar por su aporte en el fortalecimiento de las destrezas, habilidades y emociones de los estudiantes, teniendo gran acogida en distintas disciplinas del conocimiento por sus estrategias lúdicas que se pueden emplear para mejorar los procesos de enseñanza que imparten los docentes y facilitando el aprendizaje con relación a los conocimientos necesarios para los estudiantes. Es así como, la Educación Artística vincula diferentes espacios de su entorno educativo transformándolos con ayuda de los lenguajes artísticos y generando nuevas estrategias desde diálogo, la creación e interés por aprender y ser felices durante su desarrollo personal y social en la escuela.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Por consiguiente, desde el portal de Colombia Aprende se han dado a conocer “los objetivos de la Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media” (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**), donde se debe “propiciar estrategias pedagógicas que desarrollen competencias básicas, propender por el desarrollo del ser y del sentir” y por último “generar condiciones para el desarrollo integral en torno a la Educación Artística y Cultural como campo de conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2008), reconociendo la importancia y atención de la Educación Artística para el fortalecimiento y desarrollo intelectual, cultural, sensible y perceptivo de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y orientando a los docentes y directivos con la necesidad inmediata de vincular la Educación Artística en el currículo de las instituciones educativas.

Es conveniente, manifestar que la Educación Artística a través de su historia e incorporación al currículo escolar a tenido a lo largo de su trayectoria un marco teórico que se ha venido construyendo, diseñando e implementando con la finalidad de darle un respaldo e interés aceptado para su desarrollo y aplicación en las escuelas, algunos de estos referentes son la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística del año 2000.

Es así como, el Ministerio de Educación Nacional a tenido la valiosa labor y objetivo de incorporar el arte en las escuelas de nuestro país, asumiendo una mirada pedagógica, sensible y transformadora en los niños y jóvenes permitiéndoles disfrutar del conocimiento de una manera natural, didáctica y lúdica; por lo tanto, es necesario reconocer el impacto de los procesos históricos y culturales en la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Artística, no como un manual de funciones, ni como un “espacio” que ha venido evolucionando y posesionándose en los procesos académicos y convivenciales en las escuelas, sino

La Educación Artística: un Proceso Histórico, Cultural y Significativo en la Enseñanza y el Aprendizaje.

con la intención de transformar la mirada e importancia de las artes que en ocasiones se ha venido convirtiendo en una receta con innumerables pasos a seguir, dejando a un lado y olvidando la estrategia pedagógica, emotiva, sensible y significativa que ostenta para el ser humano.

Desarrollo o discusión

El centro de esta propuesta busca identificar la Educación Artística como un proceso histórico, cultural y significativo en la enseñanza y el aprendizaje, donde el docente y el estudiante son los principales exponentes y encargados de llevar a los grandes peldaños de la educación el arte como guía de conocimiento, representación viva de emociones y evocación de los procesos escolares; es decir, los procesos artísticos significativos aun no trascienden del aula de clase, son estancados por distintos actores educativos que hacen que los grandes avances se vean solo como "actividades magistrales, talleres excelentes e incluso puntos para izadas de bandera"; es decir, la Educación Artística en algunas instituciones educativas hace parte del currículo pero no trasciende de las aulas de clase ni de los muros de la escuela como lo hacen diferentes proyectos transversales y actividades de aula de otras disciplinas.

Por lo tanto, la Educación Artística se ha convertido en un proceso histórico, cultural y significativo en el currículo actual, vislumbrando el arte como vínculo que percibe el aprendizaje como una disciplina, área del conocimiento y elemento fundamental para reconocer el mundo e identificar las necesidades que afectan los procesos de enseñanza, convirtiendo el arte en una estrategia educativa, cultural y social en un mundo mágico de saberes llamado: Escuela.

Por consiguiente, la Educación Artística debe abarcar el currículo escolar en su totalidad y enfocarlo a procesos históricos, culturales y significativos que le permitan al estudiante implementar los

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

lenguajes artísticos como herramientas interdisciplinarias para sus futuras profesiones y transformar sus realidades.

Así mismo, es importante tener claridad que la Educación Artística no busca formar niños y jóvenes artistas, músicos, bailarines, teatreros y/o artistas plásticos, sino que le interesa formar y sensibilizar grandes profesionales con la intención de implementar las artes en sus disciplinas como ayuda didáctica, creativa, estratégica y lúdica, permitiéndole a los procesos de enseñanza y aprendizaje tener coherencia en la adquisición de logros y competencias, donde el docente enseñe la Educación Artística desde propuestas innovadoras, placenteras, históricas y productivas sin la necesidad de separar los lenguajes artísticos como se viene haciendo comúnmente en el currículo escolar (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**), sino que al contrario se deben fortalecer los conocimientos para diseñar procesos de interdisciplinariedad artística, llevando a los estudiantes a desarrollar habilidades y aprender contenidos significativos que le permitan plantear nuevas propuestas entorno a un solo lenguaje natural y universal llamado arte.

De igual forma, la interacción pedagógica está específicamente vinculada a la labor docente y su participación directa y estratégica en el aula de clase, donde a través del proceso formativo de las artes la enseñanza es llevada a un momento táctico, emocional, perceptible y agradable, permitiéndole al estudiante crear y reconstruir el conocimiento a partir de sus sentimientos y emociones, teniendo como instrumento de representación su corporeidad y alma (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**).

Por esta razón, los documentos correspondientes a las Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en la escolaridad básica y media, originados en el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010, plantean cuatro aspectos que fortalecen esta propuesta así:

La Educación Artística: un Proceso Histórico, Cultural y Significativo en la Enseñanza y el Aprendizaje.

“La identificación de tres competencias que desarrolla la Educación Artística: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. Los tres tipos de procesos a través de los cuales se adquieren dichas competencias: de recepción, de creación y de socialización. Los diferentes productos que el estudiante concreta como resultado de dichos procesos y Los contextos culturales y sociales con los que debe interactuar el estudiante en su desarrollo”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

De acuerdo a lo anterior, se busca fortalecer la Educación Artística desde sus propios lenguajes artísticos formando un todo interdisciplinar con relación al arte, donde el docente y el estudiante interactúen de forma significativa con relación a los procesos artísticos.

Conclusiones

En primer lugar, es necesario proponer desde la Educación Artística una educación que contemple un proceso histórico que facilite apropiarnos de nuestras tradiciones y costumbres sin olvidar la importancia de nuestros legados generacionales; así mismo, es indispensable vincular a los currículos escolares los procesos culturales como estrategia que permita darle herramientas a los estudiantes para transformar su realidad de forma estratégica, ayudando a generar nuevos conocimientos e innovación en sus procesos investigativos, también, se deben fortalecer los contenidos artísticos orientados desde las artes con la intención principal de reconocerlos y adaptarlos de forma significativa a lo largo de la vida, donde el aprendizaje tengan un vínculo emotivo, coherente, comunicativo y valorativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario ver el arte desde la escuela como una pedagogía universal e interdisciplinar, donde aprender sea una alternativa agradable, única y feliz tanto para el maestro que enseña las artes, como para el estudiante que

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

aprende y transforma su conocimiento para mejorar su calidad de vida, asimismo, es pertinente tener en cuenta el aporte dado por el documento correspondiente a las Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística quien manifiesta que:

“La sociedad actual exige un sistema educativo que vaya más allá de garantizar la escolaridad universal, y contemple en el diseño de las políticas educativas los factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En conclusión, la importancia de involucrar la Educación Artística en todos los contextos educativos, donde “el arte de enseñar, es cada día una realidad no muy lejana para todos”, va encaminada a la creación de mecanismos de diálogo entre docentes y estudiantes que lleven a desarrollar una nueva forma de cultura educativa, desde una perspectiva crítica, donde la enseñanza impartida por los maestros sea un proceso mediador, tácito y verdaderamente significativo en la escuela.

Para finalizar, es necesario crear mecanismos de diálogo entre docentes y estudiantes que lleven a desarrollar de forma confiable una cultura institucional en la búsqueda de la crítica constructiva desde los distintos lenguajes artísticos; así mismo, se debe tener presente que el aprendizaje es recíproco en donde todos aprendemos de todos y quien educa no es solo el docente sino todos los agentes que rodean el contexto educativo y quienes están inmersos en un gran cosmos llamado “currículo” que se debe complementar a partir de una pedagogía llamada Educación artística.


La Educación Artística: un Proceso Histórico, Cultural y Significativo
en la Enseñanza y el Aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

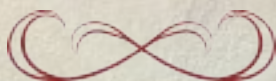

García Márquez, G. (1996). *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá: Villegas Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Colombia Aprende, la red del conocimiento*. Recuperado el 4 de Mayo de 2015, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-178305.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Documento No 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Recuperado el 25 de Mayo de 2015, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-173456_archivo1.pdf



**Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações
entre Arte e Trabalho**



Renata
Perissinotto Passos
Brasil

Biografía

Renata Perissinotto Passos es graduada en Licenciatura em Artes Plásticas por la Escola de Comunicação e Artes de la Universidade de São Paulo. Realiza estudios sobre la educación artística desde la perspectiva crítica la institucionalización de las prácticas educativas en el arte y la relación entre ellos el sistema cultural y las políticas públicas. Tiene experiencia como maestra de artes en la educación infantil

Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações entre Arte e Trabalho

Renata Perissinotto Passos

renataperiss@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas na Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Brasil

Resumo:

O artigo parte de uma análise sobre os Cadernos do Professor do Estado de São Paulo para a disciplina de artes. Aborda a intrínseca relação entre este material e as teorias e práticas de arte-educação em instituições museológicas e busca apontar percursos de reflexão sobre a relação entre o ensino de arte e o sistema cultural em sua forma mais ampla.

Introdução:

O ensino de Arte na educação formal, no Brasil, como disciplina obrigatória, é recente. É só a partir de 1996, com a Lei nº9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), que o ensino de arte aparece como disciplina obrigatória na Educação Básica no país¹.

Partindo da compreensão de que “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”² - e de que o projeto pedagógico é, portanto, a afirmação de um projeto social e político, e que, as instituições escolares e suas práticas são aparatos de realização desse projeto neste artigo pretende-se compreender a especificidade com que a Arte ocupa o espaço curricular, sendo hoje crescentemente valorizada como atividade educativa escolar e extra-escolar.

O objeto de análise deste artigo são as atuais apostilas (Caderno do Professor) do estado de São Paulo destinadas ao curso de arte

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

do 9ºano do Ensino Fundamental II ao 2ºano do Ensino Médio. O recorte é referente aos anos em que o curso se dedica a relacionar a disciplina com o mundo do trabalho. Os Cadernos compõem o conjunto de materiais distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde 2008. Em parte por ter foco no “mundo do trabalho”, mas também por sua ênfase na noção de mediação cultural, os Cadernos nos forçam a olhar para o ensino de Arte sob a perspectiva do espaço social da Arte hoje: fora da escola, não como obra, mas como ideia social, economica e cultural.

Objeto:

Os Cadernos seguem as diretrizes gerais para o ensino de arte conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³. É relevante notar que desde 1996, quando arte se tornou disciplina obrigatória, o PCN estrutura, metodologicamente, o ensino através da Proposta Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, literatura hegemônica no pensamento de ensino de Arte no Brasil. Sendo assim a prática docente deverá articular três eixos metodológicos: Criação/produção; Fruição estética; Reflexão.

Uma leitura mais aprofundada da proposta parece pouco importante neste artigo, tendo em vista que, embora esteja indicado como estrutura metodológica, não aparece como aspecto determinante do material analisado.

Interessa, no entanto, a relação intrínseca que há entre o desenvolvimento das ideias de Ana Mae com as práticas educativas de arte em museus, que hoje recebem o nome de *mediação artística ou cultural*. Sua pesquisa foi desenvolvida e praticada, principalmente, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) (1987/1993) e foi extremamente influente nos setores educativos de museus e exposições temporárias que ganhavam, na década de 90, uma nova relevância diante das grandes exposições e crescente expectativa de público.⁴

Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações entre Arte e Trabalho

Esta relação ganha novos contornos nos Cadernos de Arte. Suas autoras, são também figuras importantes deste momento em que a Arte- Educação ganhou os espaços expositivo: Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. Em acordo com suas ideias o material possui estrutura “rizomática” que estabelece relações transversais às manifestações artísticas. Essa estrutura é um mapa em que os “territórios” são linhas que se cruzam e formam entre-espaços.⁵ ([FIGURA 1](#))

Os territórios são: Linguagens artísticas; Processos de criação; Materialidade; Forma-conteúdo; Mediação cultural; Patrimônio cultural; Saberes estéticos culturais.

A mediação cultural, entendida como “território” da arte terá o papel fundamental de articular o ensino de arte, nos anos finais da educação básica, com o mundo do trabalho. É relevante compreender que essa demanda curricular surge também em 1996 com a LDBEN n°9394/96 e está vinculada à ampla democratização da escola pública no País.

O que está previsto pelo PCN para o Ensino Médio é que seja, simultaneamente a “etapa final do ensino básico (art.36)” e “a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo”⁶, que toma a forma de “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”⁷, ou seja, está proposto que haja uma articulação entre o sentido mais clássico de formação humana, e a formação voltada para o mercado de trabalho.

Arte e Trabalho:

Nas apostilas de Arte verifica-se que a formação profissional generalista, que aparece na concepção do currículo, toma forma na figura do produtor cultural como aparece pautada

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

no território mediação cultural: “[...]a mediação cultural envolve todas as linguagens artísticas, o patrimônio cultural, os profissionais, os produtores culturais, curadores, críticos de arte, historiadores, professores, educadores de museus[...]”⁸. Assim “o educando deve ser encarado como um produtor cultural”.

É nesse sentido, por exemplo, que se desenvolve a atividade de sala “Ação expressiva”, na -“Situação de aprendizagem 5”- no 1º ano do Ensino Médio, em que os alunos devem fazer a escolha de um espaço e um tema -“Planejando para projetar In(ter)venções”. O foco do exercício é a escrita de um projeto cultural, o que se estende para o ano seguinte e pauta quase todas as “Situações de Aprendizagem” no Ensino Médio. Por exemplo: a “situação de aprendizagem 1” no 2º ano é: “Informar, atrair, divulgar: ações para mostrar”:

Saber escrever projetos com justificativas, objetivos e ações, redigir ofícios para a direção da escola ou para instituições, quando necessários, são exercícios que preparam os alunos para os cuidados e a objetividade fundamentais para o trabalho profissional, independente da área.⁹

É verdade que esse enfoque tem relação com o funcionamento do sistema cultural e de entretenimento atual, ou seja aplicabilidade direta no mercado de trabalho, no entanto tem pouca proximidade com o que seria uma formação nessa área específica, entendendo-a, como descrito no PCN, como área do conhecimento. Trata-se de uma fórmula genérica; passível de aplicabilidade em qualquer área de trabalho do setor cultural.

A relação direta do ensino de Arte com o mundo do trabalho está presente desde a primeira proposta consistente para Arte na educação básica no Brasil. A proposta de Ruy Barbosa de 1882,

Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações entre Arte e Trabalho

conhecida por seu caráter explicitamente liberal. A proposta apontava a importância dessa área do conhecimento no currículo e garantia a ela centralidade fundamental. Visava à formação de profissionais capacitados para trabalhar no desenvolvimento industrial do País, tinha como modelo os programas contemporâneos de ensino de Arte em países desenvolvidos, principalmente nos Estados Unidos.

O ensino do Desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins industriais tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa liça, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha.¹⁰

Continua exemplificando a partir de teóricos internacionais:

[...] compreendeu-se que o valor de um objeto fabricado se eleva em razão direta a soma de arte e gosto despendidos na sua produção. Daí o axioma de que o operário colhe salário mais avultado, o negociante melhores lucros, satisfação completa o comprador de um objeto, que tenha, do que outro que não apresente, cunho artístico. Assim foi-se chegando a concluir que era essencial formar operários habéis [...]¹¹

E conclui:

[...] estamos inabalavelmente convencidos de que o ponto de partida para promover a expansão da indústria nacional, ainda até hoje, entre nós em estado embrionário, é introduzir o ensino do desenho em todas as camadas da educação popular [...]¹²

É interessante sob essa perspectiva atentar para o deslocamento que há nas duas propostas em relação ao que seria uma formação específica da área de Arte como conhecimento. Se em Ruy Barbosa o caráter instrumentalizante do ensino de desenho é evidente, o que caracteriza as apostilas é o aspecto generalista da formação

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

profissional, que encontra na área da cultura um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências e habilidades, da criatividade, flexibilidade, valorização da diversidade e de aspectos mais práticos como os relacionados à noção de produção cultural.

Sem orientação explícita a esse respeito (ou a qualquer outro) a proposta toda termina por girar em torno do sistema cultural, enquanto área do mercado, entendendo isso como “território” da Arte, enquanto área do conhecimento.

Ou seja se em Ruy Barbosa há o reconhecimento de um aspecto específico da prática artística (o desenho) como interessante à formação para o trabalho e o desenvolvimento da indústria em geral, o que se verifica nos Cadernos é um esvaziamento de qualquer especificidade do universo da Arte, e uma relação abstrata com a formação profissional: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”¹³

Essa desmaterialização da formação, pautada em competências abstratas como flexibilidade, que o Currículo aponta como apropriada ao atual paradigma do trabalho, se estabelece nos critérios do que se ensina em Arte. Pode-se propor um olhar para o deslocamento do ensino de desenho que acompanha esse movimento. Se em Ruy Barbosa ele é central, nas apostilas o desenho desaparece por completo do ensino de Arte. A noção de projeto, por exemplo, à qual o desenho é prática intrínseca é desenvolvida com a escrita por meio de exercícios como brainstorming, listas de ideias, e finalmente a escrita efetiva de projetos. O desenho não aparece, ou aparece muito rapidamente, em esboços sem relevância, já que o compartilhamento dos projetos ocorre pela leitura dos mesmos.

O que marca a diferença das duas propostas é, sobretudo, a objetividade. A proposta de Ruy Barbosa é minuciosamente

Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações entre Arte e Trabalho

construída dentro de um discurso e uma crença na potência do ensino de Arte para a formação do trabalhador na sociedade industrializada, focando no desenho, como habilidade e formação humana. O objetivo desse ensino é pontuado categoricamente em diferentes momentos do texto:

○ que cumpre é que todos os gêneros de desenho elementar sejam ensinados, não como arte, mas como linguagem comum, e se utilizem, não como diversão, mas como instrumento prestadio. Tratado como linguagem, o desenho é como crítica, exercida por nós mesmos sobre os nossos conhecimentos, mediante a qual ou sondamos a profundidade da nossa ignorância, ou inteligivelmente exprimimos as noções e idéias de que dispomos.¹⁴

Esse deslocamento da ideia de trabalho e sua relação com o ensino de Arte é um aspecto interessante à ser pensado em relação ao sistema cultural e à Arte contemporânea, sobretudo sob a perspectiva de que há uma lógica de desenvolvimento social e econômico pautada na cultura para a qual as artes e o ensino de artes têm relevância específica. Também há em Ruy Barbosa um ânimo desenvolvimentista similar em relação à arte, embora o contexto seja bastante diferente.

○ otimismo de Ruy Barbosa diante da fundação do Lyceu de Artes e Ofícios em 1882 aponta para um projeto em que o ensino de arte é mais do que uma disciplina, é propriamente a crença no desenvolvimento da nação, um marco econômico e social para o País. Surpreendentemente atual, ele aponta o objetivo dessa educação pela arte:

[...] o fim da educação contemporânea pela arte não é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral das populações, **formando, a um só tempo, o consumidor e o produtor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto.**¹⁵ (Destaque nosso).

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

A [Figura 2](#) é um esquema da dinâmica de funcionamento da chamada economia criativa. No esquema observa-se um movimento similar ao anunciado por Ruy Barbosa: a formação está suprimida do esquema, no entanto pode-se posicioná-la nas entrelinhas dos estágios de difusão/distribuição, fruição/consumo, se encarada sob a ótica da mediação cultural. O que Ruy Barbosa, talvez, ainda não pudesse conceber é a autonomia com que aparece esse esquema econômico em relação aos modelos tradicionais.

No texto de Otilia Arantes, A “Virada Cultural” do sistema das artes¹⁶, quando a autora expõe o exemplo apresentado por Rosalind Krauss sobre a “Virada Cultural” – conceito cunhado por Frederic Jameson – pode-se observar justamente o ponto para o qual a proposta dos Cadernos de Arte parece apontar: a figura do administrador empresarial Thomas Krens que, na diretoria do Guggenheim, é responsável pela expansão da “rede de museus” Guggenheim.

A virada de Thomas Krens é emblemática da ideia de “franquia de conceitos” definida por Jeremy Rifkin: “[...]a franquia de conceitos é uma ideia inédita, que **funciona na base de premissas muito mais compatíveis com a lógica do acesso do que aquela da propriedade.**”¹⁷ (Destaque nosso).

É evidente que a escola pública não tem a pretensão de formar grandes empresários a partir de seus cursos de Arte no Ensino Médio, mas o que verifica-se nesse exemplo é o que a autora chama de “culturalismo de mercado”. Não haveria sentido a existência de uma rede de museus Guggenheim mundo a fora se não houvesse essa demanda do mercado, ao menos em sentido especulativo.

Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações entre Arte e Trabalho

Estou sim me referindo a essa inédita centralidade da cultura na reprodução do mundo capitalista, na qual o papel de equipamentos culturais, museus a frente, está se tornando por sua vez igualmente decisivo.¹⁸

Nesse sentido pode-se lançar o olhar ao mercado de trabalho a que o material se refere mais especificamente e encontrar o foco em uma noção ampla de mediação cultural:

[...]e todos os segmentos e agentes que envolvem uma produção cultural em arte trabalham para ativar culturalmente a produção artística, viabilizando, sem dúvida, o acesso a ela. Medeia-se, pois, de forma sensível e significativa para mover o público à experiência estética. [...] O estudo sobre a experiência estética e os modos de provocá-la é a tônica da mediação cultural..¹⁹

A experiência estética aparece como produto final. Não a experiência estética do aluno, como se poderia supor em uma literatura mais tradicional da arte-educação, mas a produção de experiência estética como produto de um mercado, e portanto um mercado de trabalho.

Ou seja, a forma de instrumentalização é inversa à observada em Ruy Barbosa, embora o objetivo final possa ser considerado bem próximo ("formando, a um só tempo, o consumidor e o produtor[...]"²⁰). Ali o desenho, entendido como parte da Arte enquanto dimensão humana é instrumentalizado visando à formação mais eficiente para o trabalho na sociedade industrializada. Nos Cadernos toda uma lógica característica do mercado cultural é apropriada como "território" da Arte através da mediação cultural.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Arte educação e economia criativa:

É importante notar que, em âmbito mundial, uma ênfase nesse modelo cultural de desenvolvimento se dá a partir da percepção de que, em 2008, enquanto o comércio mundial sofria uma queda de 12%, o comércio de bens e serviços criativos continuava crescendo, a um ritmo de 14% ao ano, desde 2002. (UNCTAD,2010).²¹

O trecho explicativo acima foi retirado do texto *Cultura ou criatividade? Impasses conceituais no PSEC/MinC/Brasil* que discute o Plano da Secretaria de Economia Criativa (PSEC). O Plano apresenta a equivalência “Economia é cultura”²² e outra, um pouco mais confusa, entre criatividade e cultura. Interessa sobretudo a forma como o documento se refere à cultura (ou criatividade) como um mercado de trabalho e uma forma de desenvolvimento. A esse respeito o texto comenta:

Alinhando-se a reformas dos modelos de desenvolvimento em âmbito mundial, que deslocam a cultura para o centro do discurso econômico, o PSEC entende que a criatividade é o motor de uma nova modalidade de geração de riquezas, cujos efeitos seriam amplamente benéficos. Nele, um fundamento como a diversidade cultural, por exemplo, é promovido não só enquanto recurso social a ser valorizado, mas como fonte estratégica de inovação, capaz de assegurar ao país vantagens competitivas no mercado global. Da sua perspectiva, **tratar-se-ia de uma geração de riquezas “inclusiva e sustentável”, que se propõe a reduzir o abismo entre ricos e pobres, incentivando indivíduos e comunidades a explorar suas potencialidades locais, a partir da utilização de recursos abundantes (que se renovam com o uso), ou seja, de sua criatividade.** Assim, essa “nova economia” é apresentada pelo Plano como portadora de uma “mensagem esperançosa”.

Mas o PSEC não define quaisquer estratégias de desconcentração de poder e renda, nem esclarece como a população em situação de vulnerabilidade social, que ele quer priorizar e que mal tem acesso à produção cultural de qualidade, poderia ter as **“classes criativas” como seu modelo de emancipação profissional**; tampouco explica como a construção de “novas solidariedades”, que lhe parece um atributo natural dessa economia, poderia sobreviver ao “ideal de competitividade” que ele entusiasticamente propaga.²³

A própria indefinição que o plano parece esboçar para essa “classe criativa”, é uma chave para a interpretação da ideia de trabalho nos Cadernos de Arte. Embora criativo seja equiparado à cultural, muitas vezes no plano é possível observar uma abrangência ainda maior dos setores criativos, já que, na realidade, absolutamente qualquer atividade pode ser feita de forma criativa. A mesma abrangência aparece nos Cadernos, em ambos se verifica uma enorme gama de atividades exemplificadas como possíveis atuações no âmbito cultural ou criativo que aparecem, sobretudo como amplitude de mercado de trabalho.

Assim, o tipo de formação profissionalizante genérica que aparece no material se define no horizonte da equivalência arte=cultura=criatividade; define-se uma área, assim como uma atmosfera, próxima às artes. Esse tom atmosférico caracteriza as figuras que aparecem na definição de mediação ou produção cultural. Ou seja, nada que se possa delinear muito claramente, e no entanto imediatamente reconhecível com cultural, como um *table*.

Se há, então, um projeto que visa ao desenvolvimento social e econômico através da cultura, este desenvolvimento depende do envolvimento com atividades que não estão socialmente naturalizadas, surge como articulação central do projeto a necessidade de formação, tanto de público como de profissionais.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Nesse sentido os mediadores culturais têm papel fundamental em construir nas massas o interesse pelos espaços de cultura (museus à frente) e as vivências estéticas.

As relações entre desenvolvimento da economia criativa e Arte-Educação são defendidas no documento promovido pela Unesco em 2006:

21st Century societies are increasingly demanding workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative and education systems need to evolve with these shifting conditions. Arts Education equips learners with these skills [...]

Arts Education is also a means of enabling nations to develop the human resources necessary to tap their valuable cultural capital. Drawing on these resources and capital is essential if countries wish to develop strong and sustainable cultural (creative) industries and enterprises.²⁴ (Destaque nosso)

Em texto anexo ao PSEC a importância da formação para o desenvolvimento do plano também é pontuada:

O novo conceito da economia criativa e a **formação para fortalecimento das competências criativas** podem jogar um grande papel em permitir que artistas e empreendedores criativos busquem uma inserção produtiva e social mais forte, com melhor rendimento e eficiência[...] ²⁵(Destaque nosso)

Uma nova perspectiva de desenvolvimento econômico e social anuncia novas necessidades nos indivíduos e conseqüentemente na formação. O que está proposto no documento da UNESCO, é que o ensino de Arte desempenha papel central nessa formação. É interessante questionar o ensino de Arte nesse sentido: à que Arte se refere o ensino de arte?²⁶

Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações entre Arte e Trabalho

A arte que passou a ocupar esse espaço de sobrevivência diante das catástrofes socio-econômicas do capitalismo. Tanto à arte quanto à educação comumente se endereça essa missão inócua de cura social, que visa à manutenção da ordem das coisas como estão.

Podemos buscar na atividade docente, como na Arte, um refúgio para o *dissenso*²⁷. Um espaço onde seja possível estabelecer outras formas sensíveis de relação, em que o vazio do indeterminado seja bem vindo pela possibilidade de configurar de novas paisagens e não assolado pelo decalque opaco dessa cultura morta. É preciso que tomemos consciência de onde estamos hoje quando falamos de Arte-educação.

Notas

- ¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Mídia e tecnologia. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>, acesso em 22/01/2015 [pdf]. p.47 ([Texto](#))
- ² FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Editora Moraes, 1980 mediação cultural, os Cadernos nos forçam a olhar para o ensino de Arte sob a perspectiva do espaço social da Arte hoje: fora da escola, não como obra, mas como ideia social, economica e cultural. ([Texto](#))
- ³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Mídia e tecnologia. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>, acesso em 22/01/2015 [pdf]. p.47 ([Texto](#))
- ⁴ "A necessidade de se promover ações de mediação contemporâneas começa a surgir dentro do movimento de inserir programações expositivas como eventos de massa. Esse movimento surge a partir de um panorama socioeconômico que favorecia a circulação de mega-exposições internacionais. [...] Uma das razões fundamentais de ordem prática, mas não tão declarada, para a criação dos setores educativos é, contudo, a ampliação de público por razões econômicas. Como constata a própria Ana Mae Barbosa: A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos e portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores." CUNHA, Guilherme L. Mediação cultural em exposições de arte acontemporânea. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Estética e História da Arte) - Universidade de São Paulo , 2012, p.14, p. 107-109. Apud. BARBOSA, 2009, p.17 ([Texto](#))
- ⁵ material propõe uma estrutura rizomática deleuziana e que essa

estrutura cartográfica provavelmente tem relação com a noção de desterritorialização. No geral o léxico deleuziano acompanha as apostilas e um olhar mais atento à essa apropriação, impossível ao meu ver (ou inútil no mínimo), demandaria uma outra pesquisa. Entretanto vale assinalar que a apropriação é de caráter meramente formal e não estabelece relação com as considerações de Deleuze acerca da Arte, o Ato Criador ou seus desdobramentos teóricos no campo da educação. 10. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 2º série – V.1 – São Paulo: SE, 2014, p.6 ([Texto](#))

⁶ BRASIL (PCN), op. cit. p.9-10. ([Texto](#))

⁷ SÃO PAULO (currículo), op. cit. ([Texto](#))

⁸ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 1º série – V.1 – São Paulo: SE, 2014, p.77. ([Texto](#))

⁹ Idem. ([Texto](#))

¹⁰ BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino secundário e superior. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951. V.9, t. 1, p.166 ([Texto](#))

¹¹ Idem. p.171, Apud REGAMENY, Felix, L'enseignement du dessin au Etats Unis. ([Texto](#))

¹² Idem. p.172. ([Texto](#))

¹³ BRASIL (LDBEN), op. cit. ([Texto](#))

¹⁴ Idem. p.164. ([Texto](#))

¹⁵ Idem. ([Texto](#))

¹⁶ ARANTES, Otilia B.F. A “VIRADA CULTURAL” do sistema das artes. São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://comunidadesintencionais.files.wordpress.com/2009/09/a-e2809cvirada-culturale2809d-do-sistema-das-artes-otilia-arantes>>. Acesso em: 21/01/2015 <pdf>. ([Texto](#))

¹⁷ Idem. ([Texto](#))

¹⁸ Idem. Apud. RIFIKIN, Jeremy. ([Texto](#))

¹⁹ SÃO PAULO (currículo), op. cit. p.195 ([Texto](#))

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

- [20](#) .BARBOSA, Ruy. op. cit. (b) ([Texto](#))
- [21](#) HONORATO, Cayo; PINTO, Viviane. Cultura ou criatividade? Impasses conceituais no PSEC/MinC/Brasil. 2012. Disponível em: http://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/iccpr2012_textofinalpt_honoratoandpinto.pdf, p.2. Acesso em 21/01/2015. Apud. UNCTAD, 2010. ([Texto](#))
- [22](#) MINC. Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014. Brasília: MinC, 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wpcontent/uploads/2012/05/livroinglesweb.pdf>>, p.20, acesso em: 21/01/2015 ([Texto](#))
- [23](#) HONORATO; PINTO, op. cit. p.6. ([Texto](#))
- [24](#) UNESCO. Road Map for Arts Education -The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/htm/en/artsedu/101_culture.jsp>, p.5, acesso em; 25/01/2015. ([Texto](#))
- [25](#) MINC, op. cit. p.121. ([Texto](#))
- [26](#) Questão colocada na dissertação: HONORATO, Cayo. A formação do artista (conjunções e desjunções entre arte e educação). Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011, p.49 ([Texto](#))
- [27](#) RANCIÈRE, Jaques. The paradoxes of political art. Dissensus: on politics and aesthetics. New York: Continuum, 2010, p. 145 ([Texto](#))

Referências bibliográficas:

- ARANTES, Otília B.F. A “Virada Cultural” do sistema das artes, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://comunidadesintencionais.files.wordpress.com/2009/09/a-e2809cvirada-cultural-e2809ddo-sistema-das-artes-otilia-arantes.pdf>>, acesso em 21/01/2015 [pdf].
- ARANTES, Otília B.F. Os Novos Museus. O Lugar da Arquitetura depois dos Modernos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993, p.231-243
- BARBOSA, Ana M. Entre Memória e História. In: BARBOSA (org.). Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana M. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino secundário e superior. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951. v.9, t. 1, p.162-171 (a)
- BARBOSA, Ruy. O desenho e a arte industrial. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951. v.9, t. 1, p.237-266 (b)
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>, acesso em: 23/01/2015 [pdf].
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Mídia e tecnologia. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/>>

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

arquivos/pdf/ blegais.pdf> , acesso em 22/01/2015 [pdf].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Mídia e tecnologia. (2002). Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio (Linguagens, códigos e suas Tecnologias). Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> , acesso em 22/01/2015 [pdf].

CUNHA, Guilherme L. Mediação cultural em exposições de arte contemporânea. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Estética e História da Arte) - Universidade de São Paulo , 2012. [Orientadora: Profa. Dra. Dilma de Melo Silva].

DE DUVE, Thierry. Quando a forma se transformou em atitude – e além. In: Revista Arte & Ensaios, n. 10. Rio de Janeiro, PPGAV/EBA, UFRJ, 2003, p.93-105, 93-105.

FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. Revista Iberoamericana de Educacion, n. 53, 2010, p.225-235.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

HONORATO, Cayo. A formação do artista (conjunções e desconjunções entre arte e educação). Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011. [Orientador: Celso Fernando Favaretto].

HONORATO, Cayo; PINTO, Viviane. Cultura ou criatividade? Impasses conceituais no PSEC/MinC/Brasil. 2012. Disponível em:<http://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/iccpr2012_textofinalpt_honoratoandpinto.pdf> , acesso em 21/01/2015.[pdf]

Ensino de Arte e Sistema Cultural: Relações entre Arte e Trabalho

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos da cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

MINC. Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 - 2014. Brasília: MinC, 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wpcontent/uploads/2012/05/livroinglesweb.pdf>>, acesso em 21/01/2015. [pdf]

RANCIÈRE, Jaques. The paradoxes of political art. Dissensus: on politics and aesthetics. New York: Continuum, 2010, p. 134-151.

RIZZI, M. Christina S.L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA (org.). Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.335-348.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem Códigos e suas Tecnologias – São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 1ª série – V.1 – São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 2ª série – V.1 – São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano – V.1 – São Paulo: SE, 2014.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 1ª série – V.3 – São Paulo: SEE, 2009 .

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem Códigos e suas Tecnologias – São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 1ª série – V.1 – São Paulo: SE, 2014.

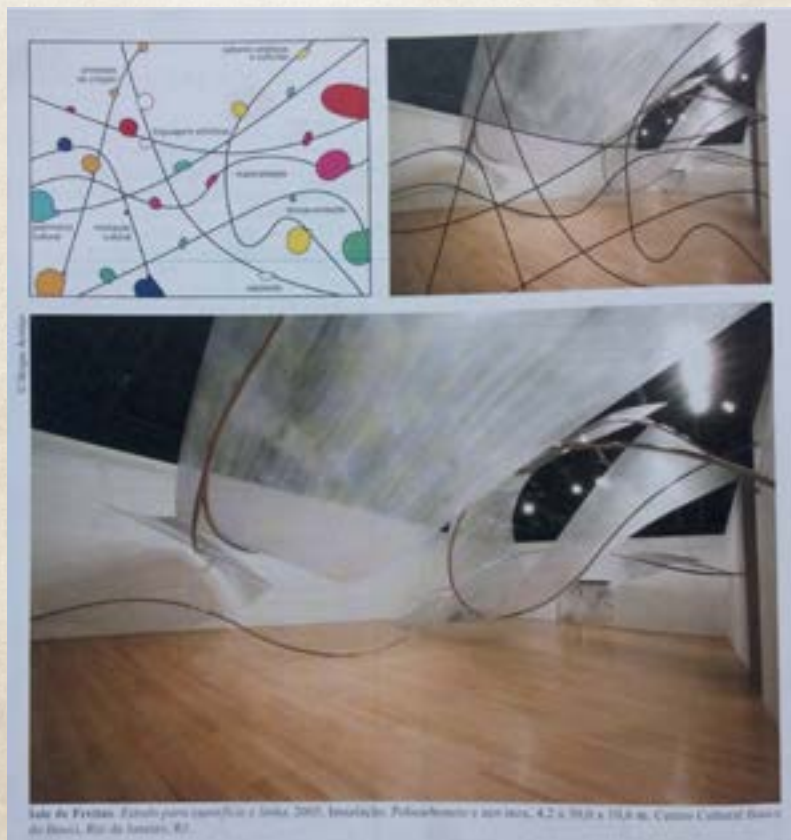
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 2ª série – V.1 – São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano – V.1 – São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 1ª série – V.3 – São Paulo: SEE, 2009 .

UNESCO. Road Map for Arts Education -The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/html/en/artsedu/101_culture.jsp>, acesso em 21/01/2015

Anexos



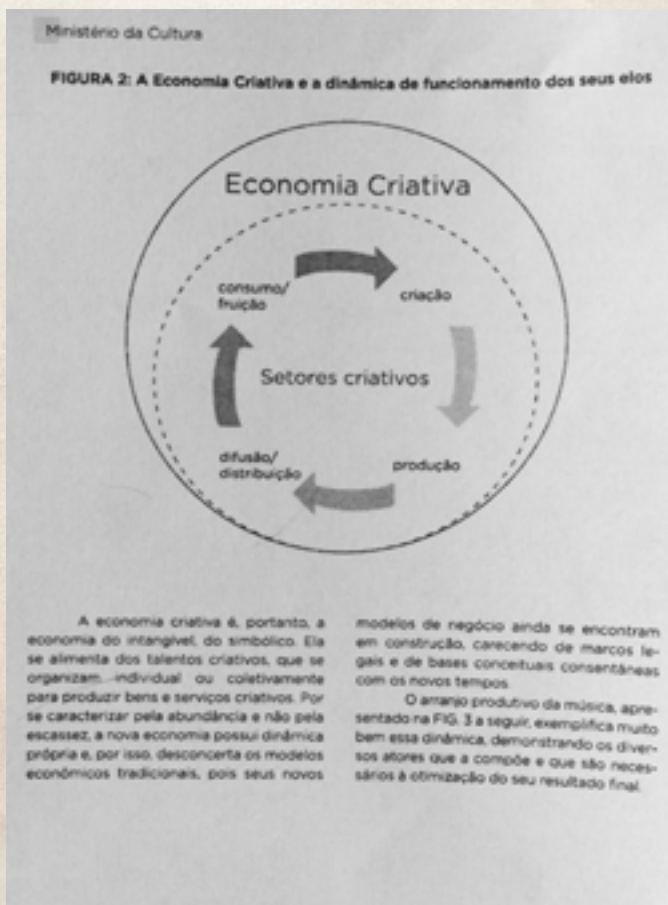
Anexo 1 FIGURA 1

[texto](#)

mapa dos territórios fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; Arte, ensino médio, 2ª série – V.4 – São Paulo: SEE, 2009. p.28

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionais, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística


Anexos



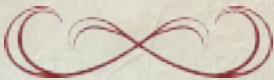

[texto](#)

Anexo 2

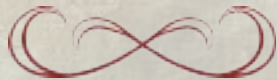
FIGURA 2 A Economia Criativa e a dinâmica de funcionamento de seus elos: MinC. Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 - 2014. Brasília: MinC, 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wpcontent/uploads/2012/05/livroinglesweb.pdf>>, p. 24



**Licenciatura en Educación Básica con
Énfasis en Educación Artística,
Programa de Profesionalización
de Artistas en Ejercicio.
Balance de una Experiencia Formativa.**



Clemencia
Villa Macías
Colombia



Yury
Ferrer Franco
Colombia

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales,
Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación
Artística, Programa de Profesionalización
**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en
Educación Artística,
Programa de Profesionalización
de Artistas en Ejercicio.
Balance de una Experiencia Formativa**

Villa Macías, Clemencia:

cletavilla@yahoo.es

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Par asesor, Área de artes-música en el Programa de Educación Media Fortalecida, convenio 2095 con Secretaría de Educación del Distrito Capital. Correo electrónico

Ferrer Franco, Yury:

ydferrerf@udistrital.edu.co

ferrer_franco@yahoo.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística; Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria; Especialización en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad.

Colombia

Resumen:

El 19 de diciembre del año 2008 la Rectoría de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Ministerio de Cultura de Colombia, en el contexto del programa estatal de carácter nacional denominado "Colombia Creativa", suscribieron el **convenio N° 2194**, cuyo objeto fue: «*Aunar esfuerzos humanos y técnicos para fomentar el acceso democrático a la educación superior en artes, mediante la flexibilización curricular y puesta en marcha de programas académicos que puedan atender la demanda de artistas en diferentes áreas artísticas, en el marco del proyecto Colombia Creativa: Promoción Bicentenario de Profesionales en Artes*» (sic).

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

La Facultad de Ciencias y Educación, a través de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, se sumó a esta iniciativa y convocó tres (3) cohortes del programa; esta oferta permitió el acceso a la titulación profesional de setenta y seis (76) artistas en ejercicio.

La ponencia que presentamos recoge aspectos relevantes de esta experiencia de adecuación curricular en el campo de la Educación Artística en Colombia y destaca aspectos teóricos, conceptuales, metodológicos, didácticos y administrativos relacionados con el proceso que se llevó a cabo bajo la modalidad de presencialidad concentrada y estructura modular, el cual culminó el 31 de julio del año 2014, al cierre de la vigencia del mencionado convenio.

En el texto se destacan de manera analítica, crítica y prospectiva los aspectos académicos y administrativos más relevantes que caracterizaron la experiencia curricular antes enunciada y se presentan algunas conclusiones y recomendaciones que pueden constituirse en referente para futuras experiencias análogas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en el país.

Antecedentes

Situar el tema de la educación artística y concretamente de la profesionalización de artistas en Colombia requiere, necesariamente, retomar hechos cruciales para la historia socio-política del país, como el *Movimiento de la Séptima Papeleta* (marzo de 1990), que por cierto surge del seno del movimiento estudiantil colombiano, y la realización de la *Asamblea Nacional Constituyente* que desembocó en la promulgación de una nueva *Constitución Política* para la Nación (1991). Estos hechos motivaron la expedición, en 1994, de la Ley General de Educación, conocida también como “Ley 115”.

Por fin, después de más de un siglo de exclusión, en la sección tercera de dicha disposición estatal, se incluía para la Educación Básica (1° a 9° grado) a la Educación Artística como uno de “Los

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa de Profesionalización

grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios” (Artículo 23), junto con Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación ética y en valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; y Tecnología e informática.

La educación artística, o mejor, las posibilidades que ofrecía el contacto con las expresiones artísticas al sujeto en formación que ingresaba al sistema educativo colombiano, estaba relegada, hasta ese momento, a la categoría de “vocacionales” y quienes orientaban estos espacios eran artistas formados en academias disciplinares o talentosos y empíricos autodidactas, cuyos salarios eran inferiores a aquellos de los profesores titulados.

El nuevo contexto educativo perfilado por la Ley 115 de 1994, exigía para la educación artística la generación de espacios académicos centrados en la formación de formadores de este campo y, así, surgen a finales de la década del 90 las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Educación Artística que se dedican a esta tarea; pero, al tiempo, permanecían vinculados a los contextos escolares, e incluso universitarios, muchos artistas sin titulación, pero con reconocida experiencia educativa, trayectoria y saberes construidos en los frentes de la creación, la investigación-creación y la enseñanza del arte.

No obstante, sólo hasta el año 2008, el Ministerio de Cultura, a través de un programa denominado «Colombia Creativa», suscribe con algunas universidades colombianas convenios para la profesionalización de los artistas en ejercicio interesados en cualificar sus saberes y potenciar sus trayectorias con la obtención de los títulos correspondientes. La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se vincula a este proceso mediante la firma del Convenio Interadministrativo de Cooperación N° 2194 de 2008, suscrito entre

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

la Rectoría de la UD y el Ministerio de Cultura¹, y en este marco la Facultad de Artes ASAB ofreció los programas de Artes Musicales y Artes Escénicas y en la Facultad de Ciencias y Educación la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

LEA-UD ofreció tres (3) cohortes y gestionó la firma de un segundo otrosí del convenio para prorrogar su finalización hasta el 31 de julio de 2014, con el fin de cobijar a los estudiantes que ingresaron en el último grupo, en los términos acordados entre la UD y Mincultura. La síntesis del recorrido de ese importante proceso, con sus indicadores presentados al detalle, se despliega a continuación.

Presencialidad concentrada y estructura modular: opciones para la profesionalización de artistas

Acatar los requerimientos propios de la formación profesional de un grupo como aquel que respondió a la convocatoria inicial, que se convirtió en la primera cohorte, y que se proyectó luego a las otras dos, con las mismas condiciones y características tales como docentes en ejercicio y heterogéneo en conocimiento, experiencia artística-pedagógica y edad, implicó diseñar esta propuesta de profesionalización LEA bajo estrategias pedagógicas específicas.

Fue así como los profesores de planta del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística-LEA, que ya se habían involucrado en esta propuesta, realizaron un arduo análisis en torno a tiempos y contenidos. Pensar en el desarrollo de la malla curricular de LEA en cinco semestres significó optar por la *presencialidad concentrada*, es decir que los estudiantes asistirían a clases presenciales los días sábados, domingos y lunes feriados, en horario de 8:00 a.m. hasta las 5:00 p.m. No obstante debían también estudiar con anticipación los contenidos dispuestos para las clases, a partir de módulos diseñados por los profesores de cada uno de los énfasis o lenguajes artísticos, es decir artes plásticas, visuales, escénicas, danzarias, musicales y literatura; se refería esta

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa de Profesionalización

estrategia pedagógica a la estructura modular, que sin duda alguna complementaba la primera.

Proyección académica por semestres

Dado que para la época, en la malla curricular de LEA los semestre I, II y III pertenecía al Ciclo básico; IV, V y VI al Ciclo de profundización y VII, VIII, IX y X al Ciclo de creación e innovación, dando cuenta de los espacios académicos de cada una de las área, se realizó una proyección académica que permitiría el recorrido progresivo por los ciclos, en atención a los cinco semestres reglamentarios para el programa de Profesionalización LEA. Dicha proyección se manifestó en los siguientes términos:

PROYECCIÓN ACADÉMICA POR SEMESTRES			
CICLO	SEMESTRE	MÓDULOS A DESARROLLAR	
▶ BÁSICO ▶ DE PROFUNDIZACIÓN	I	Contexto	
	II	Literatura	Plásticas Y Visuales
	III	Escénicas y Danza	Música
▶ CREACIÓN ▶ E INNOVACIÓN	IV	Literatura Plásticas y Visuales Escénicas y Danza Música	Práctica educativa
	V	Investigación – Trabajo de grado	

Plan de estudios en créditos

Una vez establecida la proyección académica por semestres, como se menciona anteriormente, se procedió al análisis y al diseño

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

del plan de estudios en créditos, lo que se realizó a la luz del mismo plan en el programa regular de LEA.

PLAN DE ESTUDIOS EN CRÉDITOS		
CICLO	SEMESTRE	MÓDULOS A DESARROLLAR
A BÁSICO DE PROFUNDIZACIÓN	I	Contexto = 44
	II	Literatura = 22 Plásticas Y Visuales = 20
	III	Escénicas y Danza = 22 Música = 22
	Electivas extrínsecas = 9	
	ESTADO ACTUAL = 139	
B CREACIÓN E INNOVACIÓN	IV	Literatura Plásticas y Visuales Escénicas y Danza Música = 21 Práctica educativa = 2
	V	Investigación - Trabajo de grado = 5
	Cátedras = 3	
TOTAL CRÉDITOS: 170		

Instrumento único para el diseño de los programas curriculares

Es importante resaltar que los profesores de planta y de hora cátedra vinculados al programa fueron docentes de la Licenciatura en LEA, decisión tomada desde la administración valorando el conocimiento que sobre dicho proyecto curricular tenían, lo que garantizaba una orientación acorde a los planteamientos del programa de Profesionalización y un desarrollo de contenidos temáticos de los espacios académicos, en procura de procesos y respuestas a las expectativas del mismo. De tal manera, el diseño de los contenidos programáticos se realizó atendiendo dos frentes simultáneos: de una parte, contenidos coherentes con los ya existentes en el programa regular de LEA, y de otra, respetando las disposiciones oficiales del Consejo Curricular del mismo proyecto, en tanto formatos unificados para tal fin.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa de Profesionalización

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA – LEA

VISIÓN DE LA UDI	La democratización del conocimiento para garantizar a todos de la sociedad y con participación del Estado, el derecho a una educación superior con calidad de excelencia, equidad y compromiso mediante la generación y difusión de saberes y conocimientos, con autonomía y vinculación hacia el desarrollo socio-cultural y contribuir al progreso de la ciudad región de Bogotá y el país.
VISIÓN DE LEA	Formación de docentes competentes e investigadores para el mejor desarrollo del arte y la pedagogía artística en el contexto socio-cultural colombiano.
VISIÓN DE LEA	Visión de la dimensión humana amplia mediante la Educación Artística para el mejoramiento de la calidad de vida.

Identificación:

Espacio académico:

Propósitos:

Condiciones:

TEMA 1	SUBTEMA 1
	Preguntas, problemas a resolver

Metodología:

Formas de evaluación:

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Cronogramas

Así las cosas, los procesos académicos transcurrieron desde el comienzo del desarrollo de este programa de Profesionalización LEA en el periodo académico 2009–III, hasta el 2013-I, periodo académico en el que finalizaron, en tanto desarrollo de los contenidos programáticos de los espacios académicos, a la luz de cronogramas diseñados para cada semestre, en las tres cohortes que hicieron parte del mismo.

Se ilustra aquí este tema, con los cronogramas de la primera cohorte:

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

PRIMERA COHORTE - SEMESTRE I				PERIODO ACADÉMICO 2009 - II			
MÓDULO DE CONTEXTO							
DA	HR	ESPACIO ACADÉMICO	CIUDADE	ESPACIO ACADÉMICO	HR	ESPACIO ACADÉMICO	DA
DOM					7	Teoría SABER BOGOTÁ	
					7	Historia arte y pedagogía	
LUNES					8	Complemento conceptualización IV (CIC) ALICIAH GUZMÁN	
MAR	9		9		9		Historia del arte
DOM	9		9		9		
LUNES							7
MARTES							8
MAR	10	Investigación en educación artística (CIC) CAROLINA SUAREZ	10	El arte y el espacio pedagógico en el aula (CIC) CAROLINA SUAREZ	10	Historia del arte (CIC) ALICIAH GUZMÁN	
DOM	10	Formación de maestros para la educación artística (CIC) CAROLINA SUAREZ	10	El arte y el espacio pedagógico en el aula (CIC) CAROLINA SUAREZ	10	Historia del arte (CIC) ALICIAH GUZMÁN	
LUNES					10	Historia del arte (CIC) ALICIAH GUZMÁN	
MAR	10		10		10		
DOM	10		10		10		
MAR	11	Investigación en educación artística (CIC) CAROLINA SUAREZ					
	11	Formación de maestros para la educación artística (CIC) CAROLINA SUAREZ					
	11	Complemento conceptualización (CIC) SABER BOGOTÁ					
	11	Complemento conceptualización (CIC) ALICIAH GUZMÁN					
DOM	17		17		17		
MAR			17		17		

PRIMERA COHORTE - SEMESTRE II				PERIODO ACADÉMICO 2010 - I			
DA	HR	ESPACIO ACADÉMICO	HR	ESPACIO ACADÉMICO	DA	ESPACIO ACADÉMICO	DA
MAR	6		6	Teoría del arte y Saberes BOGOTÁ	6		6
DOM	7		7	Historia del arte y Saberes BOGOTÁ	7		7
LUNES							8
MAR	11		11		11	Investigación en educación artística (CIC) CAROLINA SUAREZ	11
DOM	14		14		14	La pedagogía en contextos escolares (CIC) ALICIAH GUZMÁN	14
LUNES					14	Investigación en educación artística (CIC) CAROLINA SUAREZ	14
MAR	20	Teoría y Historia en la educación artística (CIC) ALICIAH GUZMÁN	17	Teoría del arte y Saberes BOGOTÁ	18	Teoría del arte y Saberes BOGOTÁ	18
DOM	21	Formación del docente en la educación artística (CIC) CAROLINA SUAREZ	18	Investigación en educación artística (CIC) CAROLINA SUAREZ	18	Teoría del arte y Saberes BOGOTÁ	18
LUNES							19
MAR			18		18		
DOM			18		18		
MAR			18		18		
DOM			18		18		

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa de Profesionalización

PRIMERA COHORTE		SEMESTRE V		PERIODO ACADÉMICO 2011 - III						
26	400	ESPACIO ACADÉMICO	309	ESPACIO ACADÉMICO	307	ESPACIO ACADÉMICO	305	ESPACIO ACADÉMICO	303	ESPACIO ACADÉMICO
304	37	Cursos de la asignatura de Historia y Geografía	309	ENCUADRE B208 Sury Perera T	307	Tutorías de apoyo	305	Tutorías de apoyo	303	Tutorías de apoyo
			309	Tutorías de apoyo	307	Tutorías de apoyo	305	Tutorías de apoyo	303	Tutorías de apoyo
305	38	Semestre B208 Sury Perera	309	Tutorías de apoyo	307	Tutorías de apoyo	305	Tutorías de apoyo	303	Tutorías de apoyo
			309	Tutorías de apoyo	307	Tutorías de apoyo	305	Tutorías de apoyo	303	Tutorías de apoyo
306										
308			309	Tutorías de apoyo	307	Validación de saberes de docentes de apoyo	305	Tutorías de apoyo	303	Aplicación de conocimientos de los saberes de docentes
309			309	Tutorías de apoyo	307		305	Tutorías de apoyo	303	

Validación de saberes

Teniendo en cuenta que el propósito principal del proyecto “Colombia Creativa: Promoción bicentenario de profesionales en artes” propendía por la validación de saberes de docentes de lenguajes artísticos que laboraban sin el amparo de un título profesional, el programa de Profesionalización LEA cumplió con dicho cometido, que se hizo real con las homologaciones que los estudiantes solicitaron en su momento, presentando ante la oficina de Coordinación del mismo, documentos que acreditaban estudios, cursos, talleres, entre otros.

Cursaba el primer semestre de esta experiencia de profesionalización en LEA, primera cohorte, periodo académico 2009-III, y en Consejo Curricular de LEA en uno de esos espacios de reflexión en torno a lo académico y administrativo, se analizaba cómo en la especificidad de los lenguajes artísticos, la producción reconoce saberes igualmente específicos; fue así como se acordó

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

que los estudiantes usuarios de este programa realizaran una muestra artística que posibilitara ejercicios de homologación de electivas, a la vez que avances en el proceso de su formación profesional.

Muestras artístico-pedagógicas primera cohorte - Diciembre 2009			
ESTUDIANTE	MUESTRA REALIZADA	ELECTIVAS QUE SE HOMOLOGAN	CALIFICACIÓN
Marta Alvarez	Música: obituario	Música y talleres prácticos	58
Juliana Urbina	Música: Obito, gaitero y joropo en vivo	Música y talleres escultóricos y plásticos	58
Yago Castellano	Música: música	Música y talleres escultóricos y plásticos	46
Yago Rivas	Música: pieza en cámara	Música y talleres escultóricos plásticos	43
Felipe Orrego	Música: Negering	Música para homologación	
Diego Guzmán	Música: caso en estudio	Música para homologación	
Yago Saenz Parraño	Química: impresión	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	47
Juan Manuel Casal	Química: montaje	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	46
Hérick Rivas	Química: La ciencia	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	46
Diego Rivas	Química: impresión	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	46
Fernando Rodríguez	Química: impresión	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	46
Wilson Olivares Pilo	Química: La ciencia	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	42
Diego Rivas	Química: Tema	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	43
Diego Linares Carrillo	Química: ciencia	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	43
Santiago Zamora	Química: Tema en inglés	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	33
Diego Argente	Química: ciencia	Artes escultóricas y Escultura en cerámica	33
Marta Augustin Bodie	Música: Conjunto de voces	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	58
José Guillermo Arango	Música: Legado africano	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	58
Miguel Ángel Cisneros	Música: Muestra infantil de Nueva Cultura	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	58
Nelson Andrés Aristizábal	Música: solo de guitarra	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	43
Arantza Lora	Música: demostración de técnicas	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	43
Paula Beatriz Urbina	Música: demostración de técnicas	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	43
Fernán Rodríguez	Música: concierto	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	58
Diego Chiriquis	Música: Temática instrumental - vocal	Música para homologación	
Georgy Guzmán	Música: Temática instrumental - vocal	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	43
Julio F. Barrios	Música: Temática instrumental - vocal	Exámenes vocales, instrumentales en la escuela	58
Marta Urbina	Música	Música para homologación	
José Luis Guzmán	Danza		42
Diego Rivas	Danza		42
Alan María Rivas	Danza: Correo		42
Diego Rivas	Danza: Juego de Puentes	Música para homologación	
Diego Rodríguez	Danza: Video	Música para homologación	

Estudiantes

Es importante destacar que la propuesta de Profesionalización en Educación Básica con énfasis en Educación Artística-LEA se inscribió en el desarrollo del proyecto Colombia Creativa: Promoción bicentenario de profesionales en artes del Ministerio de Cultura, lo que aseguró un contexto nacional, propiciando respuesta positivas de posibles usuarios que posteriormente se convertirían en estudiantes llegados de ciudades de fuera de Bogotá.

Igualmente, una fortaleza importante recayó en la presencia de tres personas que habían sido estudiantes del programa regular de LEA, que habían cancelado y/o presentado retiro voluntario, y otra

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa de Profesionalización

persona que en calidad de estudiante activo del mismo, solicitó transferencia al programa de profesionalización LEA.

Entre unos y otros, se configuró un valioso grupo de personas identificadas entre sí, que cada fin de semana y en fechas de periodos de vacaciones llegaban a la sede Macarena A de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, más que a estudiar, a vivir y a compartir una experiencia que sin duda aportó al fortalecimiento positivo de su calidad de vida en lo intelectual, artístico, pedagógico, personal y profesional.

ESTUDIANTES										
	Nº de estudiantes inscritos	Nº de docentes	Nº de grupos	Nº de horas de práctica	Nº de horas	Cursos				Asistencia
						Teoría y Práctica	Práctica	Artística y Música	Teoría	
PRIMER SEMESTRE	21	22	9	8	22	3	3	22	22	22
SEGUNDO SEMESTRE	22	22	9	7	21	3	3	22	22	22
TERCER SEMESTRE	21	22	9	8	22	3	3	22	22	21

	Regimen Falso de Reglas		Nº de estudiantes
	Teoría	Práctica	
Primer semestre	Teoría		3
	Práctica		3
	Teoría		3
Segundo semestre	Práctica		3
	Teoría y profesionalización		3
Tercer semestre	Teoría		3
	Práctica		3
	Teoría		3

Aportes del programa de Profesionalización al programa regular LEA

Se evidencian en los siguientes aspectos concretos:

- Los docentes lideraron los procesos académicos en el programa de Profesionalización LEA, escribieron módulos según las áreas y/o especificidades, respondiendo a las exigencias de la

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

malla curricular en créditos. Esto hace que sean susceptibles de ser implementados en el programa regular.

- De tal manera, el proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística LEA – programa regular- da cuenta de seis (6) módulos, a saber:
 - Módulo de Artes plásticas.
 - Módulo de Artes Visuales.
 - Módulo de Música.
 - Módulo de Artes Escénicas.
 - Módulo de Artes Danzarias.
 - Módulo de Literatura.
- Estos módulos pueden ser considerados como importante y pertinente material didáctico.
- La existencia del programa de Profesionalización LEA fue un aporte valioso en el proceso de acreditación de alta calidad de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística LEA.

Dificultades de tipo administrativo

- Dificultades de información sobre las determinaciones de la organización central del programa ante las instancias administrativas superiores.
- Falta de comunicación, difusión y espacios de socialización sobre este programa, en el interior de la Universidad.
- Ausencia de claridad para el manejo presupuestal del programa, en el contexto de los procesos y procedimientos determinados por la UD para estos fines. Por consiguiente dificultad para la obtención de respuestas y gestión ágil y ejecutiva por parte de los estamentos administrativos superiores, de tal manera que permitieran la realización de eventos programados en el

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa de Profesionalización marco de los procesos académicos, al igual que viabilizar y fortalecer propósitos de proyección del programa.

- Dificultades de información sobre el programa de Profesionalización al momento de los cambios de administración, lo que redundó negativamente en la ejecución de planes y en la continuidad del programa en tanto apertura de nuevas cohortes.

Notas

- ¹ El convenio en referencia, cuyo objeto fue “Aunar esfuerzos humanos y técnicos para fomentar el acceso democrático a la educación superior en artes, mediante la flexibilización curricular y puesta en marcha de programas académicos que puedan atender la demanda de artistas en diferentes áreas artísticas, en el marco del proyecto Colombia Creativa: Promoción Bicentenario de Profesionales en Artes”(sic), fue suscrito el 19 de diciembre de 2008 por el entonces rector Carlos Ossa Escobar y el Ministerio de Cultura de la República de Colombia. ([Texto](#))

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa de Profesionalización
Referentes

Convenio interadministrativo de cooperación N° 2194 de 2008, Bogotá, D.C., Mincultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Documento de Autoevaluación y Acreditación de Alta Calidad (2013). Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.

Documentos Institucionales Programa de Profesionalización (2009-2015) Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.

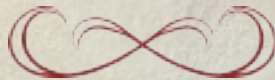
Ferrer Franco, Yury (2002). *Nuestra colombia*. 200 años de vida nacional. *La Constitución de 1991*, págs. 241 a 248. Bogotá, D.C., Periódicos Asociados-Grupo Editorial Norma, ISBN: 958-693-238-9

Ley 115 de 1994 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Bogotá, D.C. disponible en www.mineducación.gov.co, recuperado en septiembre de 2015.

www.rae.es



**Notas sobre las Facultades del Pensamiento
Complejo y su Relación con la
Educación Artística Contemporánea**



Pablo
García Arias
Colombia

Biografía

Pablo García Arias, Doctor en Letras y Magíster en Literatura. Ha profundizado en temas concernientes a las Ciencias Sociales y Humanas como la Educación y Formación Analítica, Ética, Hermenéutica y Fenomenológica. En los planos de Educación, Lenguaje y Cultura, posee un bagaje catedrático orientado a las relaciones discurso-civilización, a través de un transcurso que abarca conceptos y problemas sociopolíticos actuales provenientes de la Historia, la Literatura, la Filosofía, el Arte y la Psicología. Posee menciones meritorias tanto en su Pregrado (Psicología de la Cultura) como en su Maestría, y Doctorado (Summa Cum Laude), así como diversas publicaciones y ponencias que cubren los campos en mención, en los cuales se ha especializado los últimos años de su experiencia profesional.

Notas sobre las Facultades del Pensamiento Complejo y su
Relación con la Educación Artística Contemporánea

**Notas sobre las Facultades del Pensamiento Complejo y
su Relación con la
Educación Artística Contemporánea**

García Arias, Pablo
pablogarciaarias@gmail.com
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

Resumen

El siguiente texto esboza las posibles consecuencias de una lógica de la complejidad perceptiva y su capacidad de incidir en la Educación Artística, allí donde la creación estética tanto como la producción conceptual e investigativa peligran con caer en la mediocridad del inmediatismo mediático. Analizaremos qué se entiende por pensamiento complejo hoy día y su relación con tal situación apremiante, en la que las facultades del entendimiento y la sensibilidad se debaten y oscilan entre hallazgos revelados y certidumbres ajenas, entre las realidades creadas a partir de un modo singular de vivir y un mundo general que se impone a través de consignas dadas. ¿Cómo lograr de tal confrontación una práctica de sí, una autopoiesis en la que lo singular y lo colectivo se fertilicen en lugar de disminuirse al interior de la sintaxis del Capitalismo Mundial Integrado?

Introducción

Referenciar el paradigma del pensamiento complejo remite sin duda al filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (2000), quien desarrolló el término dando al fenómeno de complejidad connotaciones de carácter combinatorio, de posibles conexiones de indeterminación cuantitativa y cualitativa, y de visibilidades aleatorias en las que el azar juega un papel determinante (Morin, 2000). Nos apoyaremos ciertamente en tal perspectiva a la hora de interrogar algunos aspectos de la Educación Artística contemporánea, en Colombia singularmente, y sus posibilidades de inserción e inmersión transformativa en el espacio/tiempo que la interroga y compromete.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Pero más que en Morin, nos apoyaremos en el escritor Félix Guattari (1996a, 1996b) para agudizar el concepto de complejidad a través de nociones tales como regímenes semióticos y equipamientos colectivos de enunciación. Estas permitirán dar un sentido no estrictamente paradigmático al pensamiento complejo, sino también y sobre todo uno *performativo* de gramaticalidad múltiple. Aquí, no sólo el pensamiento y sus sistemas de racionalidad entran en juego, sino igualmente lo impensado que habita en el propio corazón del pensar, del sentir y del crear; a saber, un tejido conector de signos y enunciados flotantes, que a través del arte rompen con la individualización de los discursos: individualización que no se cansa de operar la academia contemporánea.

Revisaremos, a través de ejemplos de artistas concretos, en qué puede consistir la inmersión de una semiótica de la complejidad en las artes, afectando, desde un construccionismo de la sensación, a su enseñanza teórico-práctica.

Desarrollo

En diversos centros de educación artística, trátase de América, de Europa o de Asia en un mundo sospechosamente globalizado, y que lamentablemente sigue los imperativos instrumentales del capitalismo mundial, el disciplinamiento forzado del cuerpo ha alcanzado asfixias desbordantes. La enseñanza multidisciplinar se reduce en muchos casos a un *comodín* curricular: transdisciplinarietà y multiculturalismo operan como simples rótulos para vender mejor sistemas de educación al servicio de lógicas empresariales.

Esta clase de lógicas respira, desde sus prospectos monetarios, gracias a la estructura de las imposiciones, al método de la previsibilidad financiera, al sistema de las tasas de planeación, a la estadística de los índices de probabilidad, y al pensamiento proyectivo de bonificación o exclusión en caso de no cumplirse con los índices de impacto particulares.

Notas sobre las Facultades del Pensamiento Complejo y su Relación con la Educación Artística Contemporánea

Ante semejante lógica mental e instrumental, comprendemos la respuesta de teóricos que buscan, no tanto revocar ningún régimen, ya sea empresarial o pedagógico, pero si pluralizarlo y vitalizarlo inyectando en su interior aquello que por políticas de precaución tiende a excluir. Es entonces cuando, ante el pensamiento meramente instrumental, por ejemplo, Morin (2000) plantea en qué consistiría la práctica de un pensamiento complejo:

¿Qué es la complejidad? A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. De hecho, todo sistema auto-organizador (viviente), hasta el más simple, combina un número muy grande de unidades, del orden del billón, ya sean moléculas en una célula, células en un organismo (más de diez billones de células en el cerebro humano, más de treinta billones en el organismo). Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar. De este modo, la complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos. Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados. (p. 50, 60)

Lo aleatorio, lo contingente, lo incierto: no se trata de un aval a la irresponsabilidad o al caos mental, sino a su elevación, rigurosa y depurada, al plano de método e incluso sistema móvil. Composición de un caos para lograr un cosmos creador y fértil. Una *caosmosis* (Guattari, 1996a) como práctica de resistencia activa y constructiva ante las estructuraciones cada vez más estrechas y condicionadas del pensar, del percibir y del actuar.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Pero, ¿cómo operaría tal práctica? ¿Cómo podría hacerlo en la creación artística? A través, quizás e inicialmente, de una nueva paideia, educación o formación de sí (autopoiesis), que no es la dicción de un saber, sino el trabajo sobre un cuestionamiento acerca de la rigidez o permeabilidad de sus propios límites.

No se trata aquí de comprender la educación artística como un recetario de sistemas proyectivos y de dictados estables, sino como una emisión de signos en permanente acto de renovación insistente y claroscuro: una movilidad visual que trenza al pensamiento con sus propias opacidades. Regímenes semióticos, será el nombre que da paradójicamente Guattari (1996b) a esta clase de emisiones, en las que el concepto de régimen adquiere un nuevo sentido y un nuevo valor: estético y no establecido, conectivo y no proyectivo, vecinal y no jerárquico, performativo y no referencial o estólido. (Ver también: Deleuze y Guattari, 1997)

Las Artes y su formación, trátase de la pintura, del cine o la fotografía, de la danza, el teatro o la música (entre un portentoso etcétera), trátase de la arquitectura y su carácter de pulso para conocer los latidos de una civilización, no cesan de crear y destruir incesantemente los juicios y prejuicios del entendimiento. Tales visibilidades que desvelan lo invisible a través de laboriosas vías de manifestación, forjan, empujan y retan no sólo a los procesos de análisis llamados científicos, sino también a los del aprendizaje empírico y asistemático, cuyos roles entran en juegos de intercambio y de negociaciones graduales (todo lo que del empirismo y el azar electivo debe aprender la voluntad de lógica analítica y viceversa).

El desarrollo de las fuerzas perceptivas y conceptuales, así como el aprendizaje y la cultura en el contexto de una formación, que indague por las simas que se labran entre las vicisitudes que atraviesan a un individuo en tanto que signo, a la vez solitario y múltiple, se magnifica o engrandece a medida que se alternan los actos llamados cognoscitivos con acontecimientos de relevancia extra-

Notas sobre las Facultades del Pensamiento Complejo y su Relación con la Educación Artística Contemporánea

conceptual. Planteemos un ejemplo de pluralismo y de enseñanza capaz de rasgar realidades singulares, esta vez dado por un propio artista.

El director cinematográfico Luis Buñuel construye un agudo pasaje hacia las puertas de la complejidad estética, allá donde el pensamiento enfrenta sus propios desbordamientos al mostrar, con respecto al séptimo arte, su sentido de fisura y creación: enseñar a los espectadores implicados que lo real es más grande que sus -usuales- estrechas valoraciones y contemplaciones. Que hay un real siempre-otro y siempre acechante detrás de cada pupila violentamente fisurada. (citado por Fuentes, 2000)

Buñuel se aprovecha del cine (así como el cine se aprovecha de él); lo usa como cuchilla que abre los ojos más allá de sus contornos para mostrar, a una visión, lo que le excede y compromete: excesos sensibles en las tergiversaciones mentales, en los estados oníricos y desequilibrados que llamamos razón, y dar así campo a un entendimiento de amplitud creciente: el que sobrevive en las situaciones de proscripción, en los sucesos que presentan las periferias sensoriales, sociales, como callejones adoquinados que conducen hacia una elevación de la propia tonalidad del alma: las viridianas, los nazarines, las desproporciones corporales, fuerzas que Buñuel convoca, invitándonos hasta la complicidad con dos grandes locos que roban un servicio ferroviario para pasearse por la ciudad de México. La ilusión viaja en Tranvía. (Fuentes, 2000)

Las realidades que desbordan a modo de experiencias circundantes la cotidiana, segmentada realidad del diario personal, ponen en cuestión la creencia en la enseñanza artística como cuerpo de conocimientos dado. La percepción no está dada, ni el entendimiento, ni la conciencia o la capacidad de observación sensitiva. El reconocimiento del existente-sujeto se ha desboronado tras una lucha que encuentra parte de sus orígenes en la confrontación entablada entre Descartes y Montaigne, debate

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

acerca de los límites constituyentes del ser del pensamiento y de la educación moderna y contemporánea.

Descartes, mediante los ensayos del *Discurso del método*, *El Tratado del hombre o los Principia philosophiae*, hizo converger las nociones escolásticas que inauguraron la etapa ontológica de la educación occidental con el concepto de humanismo renacentista de la época; imagen promotora de un sujeto cuya primacía cosmológica devendría cuestionable. Montaigne, en cambio, responde con series de *Ensayos*, para dar con la pregunta: “¿qué es lo que sé?” (Citado por Descombes, 1982, p. 16); interrogante abierto sin respuesta, que en lugar de buscarla, implica una heurística de sí incesante, donde dudas y certezas se trasvolaran: no ya la búsqueda de una seguridad, sino una fabricación vivencial donde la percepción se transforma. Al respecto plantea Descombes:

Lo que surge en este debate de Descartes con Montaigne no es sólo el pensamiento moderno (...); la gran preocupación de una generación es saldar la deuda heredada de la generación precedente (...). Así ocurre entre los libros, entre la vida y sus prácticas de creación: no creamos que una obra adquiere autoridad porque haya sido leída, estudiada y finalmente considerada convincente. Antes al contrario: leemos porque ya estamos convencidos. Las obras están precedidas de un *rumor*. Como escribe Maurice Blanchot, la opinión pública (las voces públicas) nunca son voces de una forma tan plena como en el rumor: las voces son, por ejemplo, ‘lo que se puede leer en los periódicos, pero nunca en tal periódico en particular’; esa es precisamente la esencia del rumor, pues ‘lo que conozco por el rumor, necesariamente ya lo he oído’(...) El texto del que nos enamoramos es aquel en el que no cesamos de aprender lo que ya sabíamos. (p. 16-17)

La palabra *rumor* no ha de ser entendida aquí en un sentido peyorativo; se trata de la pluralidad intangible e invisible de actos

Notas sobre las Facultades del Pensamiento Complejo y su Relación con la Educación Artística Contemporánea

y voces, incluso en sí mismo, que crean una atmósfera especial y pasajera para la transmisión de un contenido (V. gr. el papel de los cuchicheos en las películas de Jacques Tati). Contenido incomunicable si falla la disposición de intuir igualmente las contingencias que lo rodean y crean. Es lo que ha mostrado tan bien el pensador Nicolás Gómez Dávila (1977, 1992): “sólo nos labran los cauces de torrentes momentáneos” (Dávila, 1977, p. 262); “la filología, la crítica, la historia, es decir, el arte de leer a un autor, de comprender una doctrina, de conectar los hechos, brotan de un mismo principio: el principio del contexto”. (1992, p. 286) “De los actos pueden nacer verdades, pero no existe verdad en que sea lícito descansar. Toda verdad es una posición minada, una fortaleza que la intriga debilita, una plaza sitiada por enemigos con cuya hostilidad simpatizamos en secreto” (Dávila, 1977, p. 286)

Se trata, en fin, de un tipo de educación artística contextualizada que desencadena el movimiento de signos que transgreden el estatismo de la inteligencia: aprendizaje sensorial capaz de tender nuevamente al entumecimiento, dada la repetición perniciosa de un saber estólidamente académico-conceptual.

No hay que menospreciar a los autores que transmiten la grandeza de un pensamiento rasgado y oscilante. Existen pintores, escritores, músicos, educadores que logran, aun cuando sea transitoriamente, adecuar a sus palabras la pulsión proustiana: “el supremo esfuerzo del escritor como el del artista no alcanza más que a levantar parcialmente en nuestro honor el velo de miseria y de insignificancia que nos deja indiferentes ante el universo” (Proust, 1997, p. 38). Velo de miseria y de insignificancia que en la actualidad se llama exceso de información mediática, estruendos publicitarios, gritos de opinión económico-política, electoral, burocrática, etc., etc.

Todo ejercicio educativo requiere un proceso múltiple de participación: se asimila un contenido, pero éste ha de ser transformado, masticado vivo, alterado y digerido según los propios

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

avatares del aprendiz-caníbal, según sus propias formas de esculpir un arquitrabe de memoria en el tiempo. Extraño fenómeno en el que cada quien, vincularmente, forja sus propios estómagos, los nexos de su modo singular de vivir, entre el contexto que lo crea y que al mismo tiempo él y/o ella crea, en colectividad no masificada.

Biología hereditaria y azar contingente son factores que influyen en la capacidad transformativa de tal o cual facultad, pero ni la una ni el otro determinan su fuerza de problematización en el océano de la incertidumbre. No hay en realidad soluciones tranquilizadoras, mucho menos orillas estables del entendimiento. Fines y medios carecen de interés si no existe un transcurso fértilmente problemático en la propia inteligencia, aireándola, oxigenándola, aunque se trate de hondos barloventos. Vientos que llaman y provienen del propio Patmos. Como afirmó oscuramente Victor Hugo, en palabras de vigencia incontestable:

Todo hombre lleva en sí su Patmos. Es libre de ir o de no ir a ese terrible promontorio del pensamiento desde el cual se divisan las tinieblas. Si no va, se queda en la vida ordinaria, en la conciencia ordinaria, en la virtud ordinaria, en la fe ordinaria, o en la duda ordinaria; y está bien. Para el reposo interior es evidentemente lo mejor. (Hugo, 1910, p. 119)

La aparición de ese promontorio apocalíptico para la normalidad ordinaria de la inteligencia y de la sensibilidad, su búsqueda mediante aprendizajes, enseñanzas, hallazgos, vivencias y experimentaciones plurales, prudentes, revela el sentido bifurcado y en producción permanente (en revolución perenne de sí) de nuevos receptores corporales.

El Arte enseña a la peligrosa quietud encorvada del espíritu su necesidad incesante de despertar, de devenir, ya sea *in situ*, ya *in extenso* y a la pedagogía las nociones de reconstrucción, de rigurosa y constructiva permeabilidad, de capacidad transformativa,

Notas sobre las Facultades del Pensamiento Complejo y su Relación con la Educación Artística Contemporánea

de desfiguración y reconfiguración activa de sentidos como signo indispensable para el surgimiento de nuevas creaciones y creencias. Si en ocasiones la simple opinión es la desgracia del ser humano, las certidumbres *had hoc* son sus más peligrosos sedantes.

Conclusiones

En las nieblas y vapores de un neoliberalismo bravío, ubicuo y tentacular, que impregna por doquier las academias de este incipiente siglo XXI (oscureciendo con velocidad impensable las facultades de la percepción no inmediatista y no compulsiva de consumo febril), la academia en general, y la educación artística en singular, enfrenta desbarrancaderos tormentosos.

Ante paradigmas bélicos y modelos institucionales rígidos como una taxidermia, el velo de la inteligencia tiende a magnificarse. Nuevas semióticas emergen, sin embargo, como sintomatologías de una enfermedad globalizante. Se trata de regímenes de signos que resisten e inciden a través de incesantes rasgaduras: conjunciones de *paideias* performativas (ni magistrales ni estatuarías), en las que la complejidad de las urdimbres nacientes se trenza como los tejidos inagotables de la piel: la educación, así, se forja en espiral ascendente, una y otra vez, con el alcance de despertar y abofetear adormecimientos, comodidades y soberbias, no sólo en los demás, sino sobre todo en sí misma.


Hoy más que nunca, en una Colombia atropellada por profundas guerras intestinas, se invoca de manera colectiva y profundamente singular el grito de Octavio Paz: “el olvidado asombro de estar vivos” (1998, p. 70), para abrir los ojos, no solamente a la actualidad aplastante de cada día, sino a la temporalidad que desborda las actualidades, sus asfixias, sus estrechos malestares. La enseñanza, así, trasciende el plano de la pedagogía meramente escolar-disciplinar, para alcanzar una educación artística que es a su vez un arte de la educación, la cual sumerge al ser-plural en el océano de la creación vincular multiplicada: creación y formación

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

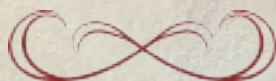

de sí, co-construcción de cada pensamiento en contorsión, para forjar nuevas herramientas de lucha contra la servidumbre del yo y la individualización de los discursos.

Notas sobre las Facultades del Pensamiento Complejo y su
Relación con la Educación Artística Contemporánea
Referencias bibliográficas

- Deleuze, G y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Descombes, V. (1982). *Lo Mismo y lo Otro. Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Fuentes, C. (2000). *Buñuel viaja en tranvía*. Revista trimestral de la Cinemateca Distrital de Bogotá, 11, 29-36.
- Gómez Dávila, N. (1977). *Escolios a un texto implícito*. Tomo I. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Gómez Dávila, N. (1992). *Sucesivos escolios a un texto implícito*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Guattari, F. (1996a). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- _____. (1996b). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Paz, O. (1998). *Piedra de sol*. Barcelona: Mondadori.
- Proust, M. (1997). *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-Textos.
- Victor Hugo. (1910). *William Shakespeare*. Valencia: F. Sempere y Compañía.



**A Arte-Educação para o Sujeito Coletivo e o
Sujeito Individual**



Telma Luzia
Pegorelli Olivieri
Brasil

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Biografia

Nasceu em São Paulo, é Mestre e Doutora em Educação e ex Professora da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar (1995/2012). Foi professora das Universidades Estadual de Londrina/UEL, Maringá/UEM, Paulista/UNESP e Federal de Uberlândia/UFU. Foi Gestora de Cultura da Prefeitura de São Carlos/SP por três gestões (2001/12), e Coordenadora Geral dos Instrumentos de Gestão do Sistema Nacional de Cultura da Secretaria de Articulação Institucional do Ministério da Cultura/Brasília, e responsável pelo Programa Nacional de Formação de Gestores e Conselheiros de Cultura (2013/2015). Pesquisadora na área de formação de professores e arte-educação, gestão e políticas públicas de cultura, atualmente faz assessorias e consultorias nessas áreas. telmaolivieri@gmail.com

A Arte-Educação para o Sujeito Coletivo e o Sujeito Individual

Telma Luzia Pegorelli Olivieri

telmaolivieri@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

(São Carlos/SP), Pesquisadora

Brasil

Resumo

Esta comunicação tem o objetivo de discutir a ação da arte na educação para o sujeito coletivo, bem como o sujeito individual, na perspectiva da arte, enquanto manifestação da cultura, produzida num determinado contexto histórico. A reflexão que originou essa discussão é um dos extratos da pesquisa, por mim coordenada, e partiu da premissa *“a impressão que se tem é a de que “fazer arte” e “ensinar arte” são atividades distintas”*.

Apesar da obrigatoriedade dessa disciplina no currículo escolar encontramos atitudes díspares e uma dicotomia entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e a arte produzida socialmente. Essa disparidade faz gerar um mal estar entre alunos e professores.

Os estudos conceituais e críticos sobre o papel e a função da arte na educação ganham escala no Brasil contemporâneo a partir da década de 80. O Parâmetro Curricular Nacional (PCN/Arte/1998) reflete o pensamento dos estudiosos comprometidos com essa visão, no entanto esses conceitos ainda estão distantes da nossa realidade escolar.

A prática da educação artística no sistema educacional brasileiro sofre várias críticas, tanto da parte dos agentes que a realizam como dos sujeitos que dela usufruem. No restrito campo da educação escolar tais críticas vão desde a inadequação do sistema escolar para a maioria da população, às críticas da legislação existente, formação de professores e condições para a sua efetivação.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Como se estabeleceram as relações entre o ensino de arte na educação escolar com as práticas e metodologias educativas aplicadas na sala-de-aula fundamentaram nossa análise. Observou-se que a disciplina de Educação Artística age, prioritariamente, apenas sobre o sujeito individual, reforçando as teorias de educação que enfatizam o “crescimento” individual. Ao privilegiar apenas o sujeito individual, inclusive sob a forma de uma visão de arte ultrapassada historicamente, a ação da arte na educação afasta do cotidiano escolar seu significado cultural.

Introdução

O homem enquanto sujeito social tem representações coletivas e individuais determinadas pelo conjunto das relações da sociedade em que vive. As várias formas de manifestações artísticas produzidas ao longo do curso da história são consequências do desenvolvimento social e cultural do homem. Na sociedade contemporânea a cultura urbana estabelece valores e modos de vida que interagem com a forma de ser do homem. Os meios de comunicação de massa transmitem informações sobre o que se anda fazendo em arte por aí e, essas em muito diferem daquilo que é proposto nas aulas de arte. Portanto discutir a relação arte-educação, na perspectiva da arte, no processo educacional é direcionar sua atenção tanto para o sujeito coletivo, como para o sujeito individual.

Após muitas leituras, análises de situações e a própria vivência com a formação de professores nessa área, fica evidenciado que o quadro atual é desalentador. Esses profissionais sofrem de falta de objetividade, fato que pode ser constatado nas várias pesquisas que tem se dedicado ao assunto. É preciso que se incorpore na formação de professores a necessidade de se entender a arte como forma de conhecimento e representação simbólica e no contexto em que ela é produzida na sociedade contemporânea esbarra nas fronteiras simbólicas presentes, no sujeito coletivo e no sujeito individual.

A Arte-Educação para o Sujeito Coletivo e o Sujeito Individual

Observou-se na pesquisa, que a disciplina de Educação Artística, quando privilegia a ação criadora age, prioritariamente, sobre o sujeito individual. As atividades artísticas desenvolvidas na escola reforçam a auto expressão, a criatividade, a originalidade, utilizando-se de métodos e técnicas de acordo com o desenvolvimento mental da criança, apoiando-se em teorias psicológicas que se justificam por promoverem crescimentos pessoais. Grande parte da literatura que discute sobre desenvolvimento da criatividade encontra nessas teorias explicações sobre a conduta da personalidade infantil e do adolescente que se justificam por meio de ações individuais. Valorizam o “eu” psíquico em detrimento da arte como produto cultural de seu tempo e, justificam a “arte” escolar como produto da criatividade individual.

Nessa linha de pensamento encontramos ainda, a enaltação do belo ou da obra de arte como produto da genialidade do artista que a criou. Valores como a genialidade, originalidade, inventividade são resquícios da época renascentista, quando se forma o *ethos* burguês. Nesse sentido, para discutir a arte no processo educacional temos que levar em conta também, parafraseando Foucault, o *sistema escolar atual é uma das instituições onde se aplica as variáveis de controle* (cf. Foucault, in **Vigiar e Punir**, 1972).

Compreender como a arte se presta a esse serviço no processo educacional é preciso de algumas considerações terminológicas e, fazer um rápido histórico de sua presença no sistema escolar. Apresentamos ao final conceitos que enfatizam a importância da arte como manifestação cultural e que esses conceitos devem ser absorvidos/vivenciados no ensino, sob a pena, caso contrário, de continuar sendo a arte objeto decorativo das paredes escolares.

O ensino de arte no contexto da educação brasileira

A institucionalização da educação com a criação/definição de lugares – **escola** - para a transmissão do conhecimento é o espaço privilegiado onde se desenvolve o ensino de arte. O saber

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

escolar, aquele transmitido na sala de aula, desenvolve-se a partir de práticas educativas que estão vinculadas a teorias de educação e compartilham seu papel no processo histórico-social de cada momento.

O ensino de arte na educação brasileira é garantido pela atual legislação educacional (Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), promulgada ao final de 1996. Os conteúdos a serem desenvolvidos e as teorias e metodologias que os sustentam são subsidiados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs foram intensamente discutidos e o resultado dessas discussões propiciou a elaboração desse material que reflete o pensamento e o conceito dos professores e estudiosos comprometidos com a arte/educação. A publicação dos PCNs é de 1998.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar.

O aluno aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupos, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional. Aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte, p.62/3, 1998).

A Arte-Educação para o Sujeito Coletivo e o Sujeito Individual

Instituir a Arte no currículo escolar como *área de conhecimento que requer espaço e constância* é fruto do intenso debate que ocorre no Brasil a partir do final dos anos 70. Nos anos 80 os estudos sobre o ensino de arte no Brasil, contextualizando-o historicamente e revendo suas teorias e métodos, avançaram muito. Os autores responsáveis por esses estudos são os mesmos que vão subsidiar as discussões para a nova LDB. Vale lembrar que nesse momento histórico o Brasil passava por um processo de redemocratização das suas estruturas políticas (fim da ditadura militar, Movimento Diretas Já, Elaboração da Constituição de 1988, Eleições diretas para Presidente da República, etc.) e é nesse clima de discussão e avanços democráticos que tem início a discussão para a nova LDB.

Hoje, quando nos referimos aos fundamentos e conceitos da Arte/Educação, não podemos deixar de citar as contribuições de Ana Mae Barbosa, Maria F. Fusari, Maria Heloisa Ferraz, Noemia Varela, Fayga Ostrower, Fanny Abramovich. Essas autoras, entre outros, muito contribuíram e contribuem para a conceituação da arte/educação.

Identificar quais tendências teórico-metodológicas e como as práticas pedagógicas estão inseridas no contexto histórico-social contribuirá para entender o momento atual da prática educativa em arte.

Tendências teórico-metodológicas do ensino de arte no Brasil

Com a chegada da família imperial portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808 estabelecem-se no Brasil maneiras diversas de se ensinar artes: pintura, canto, instrumento, etc. O ensino de arte “oficial” tem início com a vinda da missão francesa, para “instruir e ensinar” as belas artes à corte brasileira. Em meados do século XIX, “já se encontram referências a matérias de caráter artístico introduzidas na educação escolar pública brasileira (por exemplo, em 1854, foi constituído, por decreto federal, o ensino de Música, abrangendo noções de música e exercícios de canto)” (PCN, p.23)

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

O ensino de arte, ou o de desenho e canto, ou a educação artística de uma forma ou de outra sempre estiveram presentes em nosso sistema educacional. Nota-se, que o ensino de Desenho, por ser uma matéria de adestramento técnico, sempre teve sua obrigatoriedade garantida, enquanto que as demais linguagens artísticas, ora eram disciplinas obrigatórias, ora optativas, revestidas em artes manuais e/ou artes industriais. Matérias essas que compreendem a visão de educação conformadora.

Do final do século XIX até a década de 30 do século XX, o ensino importava-se com uma educação rígida, disciplinada, onde os valores da cultura universal eram transmitidos como garantia da preparação moral e intelectual do aluno. Esta forma de ensino tradicional fornecia condições apropriadas ao modelo conservador da sociedade brasileira e, ao aluno sua inclusão na sociedade capitalista. A “cultura universal” era transmitida através da repetição de conhecimentos selecionados pelo professor. A academia ou as belas artes eram ensinadas a partir de modelos rígidos, da cópia e da técnica. O conteúdo das aulas era extraído do gosto pelos salões e pintores neoclássicos.

Nas aulas de Desenho, o adestramento técnico permite ao aluno elaborar traçados e trabalhos que são enquadrados dentro dos princípios normativos e de estilo da elite dominante. A estética clássica, com regras e convenções pré-estabelecidas limita o papel criador do aluno e, ele vê a arte nesse aprendizado como objeto de adorno. Característica típica da arte produzida para “enfeitar” salões. Esses princípios se subordinam às leis fundamentadas nos critérios de dom e genialidade que a estética clássica europeia alimenta desde o renascimento. A estética renascentista predomina até hoje na visão de vários profissionais que se ocupam com a arte-educação. A enaltação ao belo, a inspiração, a determinação biológica do “nasce-se” artista preenchem os espaços na sala de aula. Mas, é principalmente nas “exposições” de arte dos trabalhos dos alunos que vamos observar essa tendência.

A Arte-Educação para o Sujeito Coletivo e o Sujeito Individual

Essa postura conservadora da arte como belo, coincide com a concepção liberal burguesa e com a concepção neoclássica de arte. O conhecimento é tratado a partir de uma única visão de mundo, de arte, menosprezando os valores culturais próprios de cada região. A escola tradicional fragmenta esse conhecimento como forma, inclusive de dominação, só os mais aptos, ou seja, aqueles que têm mais condições é que se sobressaem.

A crítica à escola tradicional é feita de maneira insistente no Brasil a partir de 1930 advinda do movimento da escola nova. Em relação a essa forma de ensino, no que se refere ao ensino de arte, a Semana de Arte Moderna de 1922, vem contribuir de maneira decisiva. O movimento escolanovista acontece concomitantemente, no momento que as elites intelectuais do país pensam em criar modelos nacionalistas e, junto a isso, a pedagogia liberal com a formação do homem nacional. É nesse sentido que a Semana da Arte Moderna, em cujos objetivos destacam-se os interesses de uma arte nacional, livre dos padrões estéticos “clássicos” europeus, dita a nova concepção do ensino da arte. Essa semana, pensada nos cafés europeus, tendia a colocar a arte brasileira nos caminhos das vanguardas artísticas e no movimento modernista. Desse movimento da Escola Nova, podemos registrar o predomínio da arte livre, do espontaneísmo, da criação incondicionada, tendências também presentes nas salas de aulas. Fazendo pensar que a arte moderna ou de vanguarda não tem conteúdo, nem o porquê desse conteúdo. Os preceitos de originalidade, criatividade a partir das diferenças individuais reveste a pedagogia liberal de um caráter democrático encobrendo as diferenças de classe.

Ao fazer a crítica ao ensino tradicional, a escola nova reforça o entendimento da arte somente como expressão. Com isso encobre o entendimento da arte como processo e produto. Historicamente desloca o eixo produção e consumo, entendido como trabalho condicionado de uma situação concreta, para reforçar o espaço

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

da experimentação e a liberação das emoções. Essa tendência no ensino de arte, principalmente, nos graus inferiores de formação (pré-escolas e ensino fundamental), está fortemente presente. Com o objetivo de desenvolver a criatividade, o professor arrisca-se ao propor trabalhos sem orientação, e o livre fazer predomina.

○ liberalismo, enquanto modelo teórico, também se faz presente na tendência tecnicista. ○ tecnicismo educacional é imposto pelas reformas na educação promovidas pelo acordo MEC-USAID: A Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68) e a Reforma dos ensinos de 1º e 2º graus (Lei 5692/71 - Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus). A necessidade política naquele momento histórico (ditadura militar) de salvaguardar o princípio da eficiência, da quantidade e da técnica eram as premissas determinantes.

A Educação Artística (disciplina obrigatória, assim denominada pela lei 5692/71) reveste-se de cunho humanístico numa lei de corpo extremamente tecnicista. Essa visão é exposta no parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação (CFE), que define os objetivos do núcleo comum de Comunicação e Expressão ao qual a Educação Artística pertence “... *ela (educação artística) realça a expressividade... enriquecendo e humanizando com a emoção... e a manifestação harmônica de sua personalidade...*”, e para isso desenvolverá atividades artísticas em todas as linguagens artísticas (artes plásticas, música, desenho e teatro) como complemento de uma educação integralizadora. Em relação é essa tendência, o ensino de arte, reveste-se humanitariamente mesclado por uma proposta livre e de habilidades. Essa gama de linguagens e objetivos colocados contempla a visão empresarial do mito da quantidade e eficiência.

○ que observamos na sala de aula é um “misto” de todas as concepções de arte e tendências metodológicas aqui apresentadas. Pode-se facilmente identificar os modelos teóricos liberal, populista, autoritário e neoliberal. Não resta dúvida que os professores

A Arte-Educação para o Sujeito Coletivo e o Sujeito Individual

formados nesse contexto histórico, vão reproduzir em suas aulas de arte, tais modelos. E quadro do ensino de arte, bem como a formação de professores de artes, mesmo com os avanços que reconhecemos na proposta atual (PCN/Arte) ainda é frágil. A arte nesse processo não é pensada como produto cultural de seu tempo, nem como identidade cultural de um povo e, constitui-se como objeto de adorno ou instrumento escolar. O ensino de arte, por sua vez, que prioriza entre seus objetivos o desenvolvimento da criatividade e a expressão artística, reforça a individualidade e o sujeito individual, descontextualizando-o como ser coletivo.

A constatação desse quadro fez com que meus estudos na área de arte- educação caminhassem na busca de uma amplitude maior, de um alargamento de horizontes desse tema, não restringindo as discussões sobre o mesmo, no reduzido espaço da sala de aula.

Considerações finais

Compreender arte produzida nessa sociedade é direcionar seu entendimento a um conjunto de fatores que interveem nas condições de sua produção, divulgação e consumo. É, também, vincular as expressões artísticas como atividade específica da cultura. Não é difícil colocar lado-a-lado às expressões Arte e Cultura ou Educação e Cultura, muito pelo contrário, essas expressões convivem nos discursos de praticamente todas as tendências ideológicas. Teixeira Coelho faz a seguinte afirmação:

É preciso que a cultura esteja embutida na educação, que a educação se faça com cultura e arte. Só assim se tem educação. Com o outro modo, o nosso modo atual – manipulação de regras e informações, com as quais o que se faz é aviar receitas – tem se apenas o ensino. É o que interessa é uma arte- educação. (TEIXEIRA; 1986; p. 122).

A arte-educação só vai se realizar a contento quando esta se relacionar a projetos mais amplos de atuação cultural. Há

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

um distanciamento de fato entre a maioria da população e as práticas culturais propostas ou um distanciamento de fato entre as manifestações e expressões culturalmente produzidas pela maioria e o entendimento do que é arte?

Ao referir os fenômenos culturais em centro urbanos, tem-se como referência estudos formulados por W. Benjamim sobre a reprodutibilidade técnica na obra de arte. A função da arte se subverte a partir dos avanços tecnológicos e, da possibilidade que a tecnologia permite produzir obras com fins reprodutíveis. O valor de culto sucumbe ao valor de exposição, as obras terão *“funções inteiramente novas, entre as quais aquela de que temos consciência – a função artística – poderia aparecer como acessória”* (BENJAMIM; 1983. p.12). Benjamim afirma, ainda, que a função da arte *“se funda, doravante, sobre uma outra forma de práxis: a política”* (BENJAMIM; op. cit; p.11). E Canclini define um papel para a arte nessa sociedade como sendo:

A arte, então deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar cultura (...) abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (CANCLINI; 1980; p. 209).

Os movimentos artísticos desencadeados no decorrer do século XX configuram novas variantes do objeto artístico ou não-objeto e permitem diversas interpretações e análises. As vanguardas artísticas dos últimos 30 anos atestam a mutação social. Todos os movimentos, todas as vanguardas, todos os objetos têm FORMA E CONTEÚDO. Podemos criticar ou explicar sua forma, mas seu conteúdo permanece “impenetrável”, pois é no elemento interior da obra que ela se manifesta e dialoga com a sociedade, com a

A Arte-Educação para o Sujeito Coletivo e o Sujeito Individual

rua, com um, com todos. *A arte contemporânea não ‘tal apenas porque “é” a arte do nosso tempo, mas porque “quer” ser do seu próprio tempo: contemporânea e participante, em sentido positivo ou negativo, da situação não só política como cultural* (ARGAN, 1993. p. 55).

Essa especificidade da arte, presente em toda criação é sua contribuição à educação. O conhecimento de suas formas, aliado ao conteúdo que traduzem é o que deve ser trabalhado e consolidado através da arte-educação. Dessa compreensão da arte na educação contempla-se a necessidade de inserir o homem como sujeito coletivo. O sujeito individual concretiza-se na medida em que se desenvolvem atividades que contenham forma, conteúdo e ação e que podem ser realizadas “pois a arte, antes de tudo é transformação – (TRANS – FORMAR – AÇÃO) – ou seja, ir além do ato de formar uma ação. Esse é o caminho que leva a uma ação consciente.” (OLIVIERI; 1985; p. 248).

A especificidade da educação artística fica aqui definida como sendo a de **resgatar o valor histórico cultural da produção artística, formar cidadãos críticos para o consumo de bens culturais bem como o produtor cultural.**

Para finalizar utilizarei como exemplo dois artistas cujas obras estão inseridas na linha da emoção. São artistas que desencadearam o movimento da arte abstrata no conturbado contexto político sociais das duas primeiras décadas do século XX: Paul Klee e Vassaly Kandinsky.

Para Klee,

As linhas! Minhas linhas de 1906/7 eram o que eu tinha de mais pessoal. Mas tive que interrompê-las, pois ameaçava-as uma espécie de câimbra, e no fim até mesmo o risco de se tornarem ornamentais...O problema era que eu não conseguia

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

fazê-las sair. E não podia vê-las à minha volta, era muito difícil estabelecer o equilíbrio interior/externo. (KLEE; 1990; p. 262)

Para Kandinsky,

As cores e as formas que utilizo livremente integram a natureza; eu apenas elimino o intermediário – objeto reconhecido como tal.

Não quero pintar a música.

Não quero pintar estados de alma.

Não quero pintar com cores ou sem cores.

Não quero mudar, nem combater, nem derrubar um só ponto na harmonia das obras-primas que nos vêm do passado.

Não quero mostrar o caminho para o futuro. (KANDINSKY; 1990; p.16)

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny – *Quem educa quem?* São Paulo, Summus, s/d.
- ARGAN, G.C.- A relação com a ciência, a literatura, o teatro e o cinema, in *Arte e crítica de arte*. Lisboa, Editorial Estampa, 1993
- BARBOSA, Ana Mae – *Arte educação no Brasil*, São Paulo, Perspectiva, 1978
- _____ (org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo, Cortez, 2005
- BENJAMIN, Walter - *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, s/d.
- _____ *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução* – in Col. Os Pensadores; São Paulo; Abril Cultural; 1980.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p. CANCLINI, Nestor Garcia – *A Socialização da Arte* – teoria e prática na América Latina. São Paulo (SP), Editora Cultrix, 1980. 218p.
- FISCHER, Ernest – *A necessidade da arte*. 6^a ed., Rio de Janeiro (RJ), Zahar Editoras, 1977. 254p.
- FERRAZ, M. H. e SIQUEIRA, I. S. *A arte-educação, vivência, experimentação ou livro didático*; São Paulo, Loyola; 1987.
- FOCAULT, M. *Vigiar e Punir*; São Paulo; Perspectiva; 1972.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

FRANGE, Lucimar Bello Pereira – Noemia Varela e a arte, São Paulo, C/Arte, 2001

FREIRE, Paulo – *Pedagogia do Oprimido*. 8^ª ed., Rio de Janeiro (RJ), Paz e Terra.

Ação Cultural para a liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro (RJ), Paz e Terra, 1977. 149p.

FUSARI, M. F. R. e FERAZ, M. H. *Arte na educação escolar*; São Paulo; Cortez; 1992.


KANDINSKY, W. *Do espiritual na arte*; São Paulo; Martins Fontes; 1990.

KLEE, P. *Diários*. São Paulo; Martins Fontes; 1990.

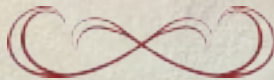

OLIVIERI, T. L. P. *Educação Artística para trabalhadores: Porque não?*; Dissertação de mestrado UFSCar; 1985.

OSTROWER, Fayga - *Acasos e criação artística*, Rio de Janeiro, 2^ª. edição, Editora Campus, s/d.

TEIXEIRA COELHO, J. *Usos da cultura: políticas de ação cultural*; Rio de Janeiro; Paz e Terra; 1986.



**El Papel de la Educación Artística en la
Construcción de un Nuevo Paradigma
Educativo en Colombia**



David Alfonso
Duarte Carvajal
Colombia

Biografía

David Duarte. Estudiante de Licenciatura en Educación de Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia. Desde hace varios años, se ha enfocado en el estudio de las nuevas tendencias en materia de educación escolar, así como en el planteamiento de métodos que permitan implementar modelos de enseñanza no convencionales en las aulas de clase, tanto para las artes como para otras áreas del conocimiento.

En 2013 participó del Congreso Mundial de Cultura que organiza la Universidad Federal de Bahia, en Brasil. En su blog personal “Migración Educativa” ha publicado varios artículos que abordan el tema del paradigma educativo y plantean soluciones a la crisis que vive el país en dicha materia.

Actualmente, también dirige un colectivo fotográfico en el cual realiza trabajos de formación con jóvenes y adultos, generando procesos de creación artística a través de una metodología que promueve el desarrollo de los talentos y capacidades individuales como base fundamental para el aprendizaje.

El Papel de la Educación Artística en la Construcción de un Nuevo
Paradigma Educativo en Colombia
**El Papel de la Educación Artística en la Construcción de
un Nuevo Paradigma Educativo en Colombia**

David Alfonso Duarte Cárdenas
David.duarte@udea.edu.co
Universidad de Antioquia
Colombia

Resumen

En un país donde existe un creciente interés por innovar, transformar y reformar los procesos que afectan nuestra estructura social, la educación hace parte activa del debate y se encuentra en el centro de una discusión que busca definir la dirección correcta hacia la que debemos orientar los lineamientos y las políticas que determinarán su enfoque durante los próximos años.

Sin embargo, todos los esfuerzos por modernizar los parámetros y estándares siguen un patrón que desafortunadamente, no involucra activamente la Educación Artística en el programa académico, o por lo menos, no con la misma intensidad e importancia que las demás áreas de estudio. Y esto, aunque se intensifiquen los esfuerzos por adaptar las políticas educativas a las necesidades de un país moderno, no es más que repetir un modelo planteado hace más de doscientos años y que actualmente ya no resulta útil seguir aplicando.

En este panorama, las artes representan un recurso fundamental para propiciar espacios de aprendizaje valiosos, que permitan al estudiante un desarrollo cognitivo integral, interactuando con las diferentes formas de conocimiento y articulando su proyecto de vida en torno a sus capacidades, talentos y pasiones.

Introducción

En cierto punto de la historia reciente creímos que el modelo de producción industrial, era la opción más adecuada a imitar si queríamos optimizar los procesos y maximizar las ganancias, sea cual fuera la actividad, todas adoptaron (algunas en modos menos

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

ortodoxos) el sistema de producción en serie como método para garantizar la calidad en el resultado.

Vehículos, muebles, ropa... Todo comenzó a ser fabricado de modo serial, con miras a que el producto final estuviera a la altura de los estándares de excelencia requeridos por una sociedad ávida de consumo. Así mismo, esferas sociales tan delicadas como la educación, volcaron sus esfuerzos a transformar sus procesos de modo que se parecieran más a una cadena de montaje que a una preparación cuidadosa. En este punto, la formación artística en todas sus ramas, pasó a ser considerada un objetivo de importancia menor, pues no respondía a las necesidades de la época, ni mucho menos, garantizaba el empleo en algún centro de producción como fábricas o talleres, sin embargo, el problema comienza cuando, tras haber superado la revolución industrial y haber cambiado evidentemente la dinámica social y económica, seguimos usando el mismo modelo educativo para formar a los jóvenes y niños de nuestros colegios.

Desarrollo

Es muy común que en la actualidad escuchemos la palabra "arte" para referirnos a un proceso o un producto cuya complejidad resulta notable ante nuestros ojos, y aunque creo que muchas veces malgastamos dicha etiqueta solo por elevar categóricamente el valor de las cosas, también creo que en muchas otras, sí existe una intensión y un resultado artístico. Para definir qué es arte y qué no lo es, necesitaríamos valernos de un extenso estudio y sin duda nos tomaría un significativo espacio de tiempo, dado que ni los más notables teóricos del arte han logrado ponerse de acuerdo sobre su significado y su aplicación. Pero remitámonos a tres características fundamentales, ampliamente aceptadas para definir una práctica como algo relativo al arte. Estas son:

- Posee una intención clara. Es decir, encarna el deseo del autor por realizar dicha producción.

El Papel de la Educación Artística en la Construcción de un Nuevo Paradigma Educativo en Colombia

- Existe un meticuloso proceso de creación, que resulta de la conjunción de las habilidades particulares del artista que crea la obra.
- Se comunica con el público a través de una experiencia sensorial. Sea cual sea, siempre habrá como mínimo uno de los múltiples sentidos humanos involucrado en el arte.

En este caso, se me viene a la mente una de las prácticas más comunes que podemos apreciar en el diario vivir, la cocina. Y hablo de ella como arte porque, cuando es realizada en ciertos ambientes, cumple con todos los preceptos establecidos para ser considerada como tal.

Pero ¿qué tiene que ver la cocina con la educación, y más aún con la educación artística?

Resulta que actualmente, es posible evidenciar dos tipos de prácticas culinarias, y para ello sólo basta salir de nuestros hogares o visitar algún centro comercial.

Existen locales que denominamos de “comidas rápidas” cuyo proceso de preparación se encuentra regulado por una serie de normas e indicaciones claras. Las diferentes recetas o platos poseen un conjunto de pautas que determinan el modo en que deben ser preparadas; ítems como la cantidad, el tiempo, la temperatura o la presentación, todo sigue unos estándares que garantizan al cliente tener exactamente lo que ordenó, en un tiempo mínimo de espera.

Y por otro lado existen los pequeños restaurantes, esos lugares donde el personal de la cocina planea un menú diferente cada día con ingredientes frescos de temporada, preparando meticulosamente las bases de su producto desde muy temprano en la mañana. Aquí, aunque no lo parezca, se cuida cada detalle para que el cliente viva una experiencia satisfactoria, cambiando con las exigencias del mercado y adaptándose a las necesidades particulares

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

de cada quien. Que si el arroz blanco o con pasas, el jugo con o sin azúcar, la carne bien cocida o a “tres cuartos”, todas estas variables contribuyen a realizar un proceso más orgánico y menos industrial en los métodos de preparación de algo tan aparentemente simple como la comida.

Pues en Colombia, así como en la mayoría de países, la educación se parece mucho más al primer ejemplo que al segundo. Hemos aceptado la creencia de que el modelo de producción industrial es la opción más adecuada para nuestras aulas de clase y con ello desconocemos una verdad fundamental de nuestra realidad como seres vivos, nuestro desarrollo no sucede de manera lineal, mucho menos homogénea; es decir, si a un computador (ordenador) le ingreso unas instrucciones para procesar datos y posteriormente ingreso los datos que deseo, el resultado será predecible. Esto sucede porque la norma para el proceso fue determinado de manera específica, así que diez computadores programados de la misma forma, darán los mismos resultados si se les ingresan los mismos datos a cada uno. Sin embargo, resulta imposible que dos seres vivos reaccionen de igual manera a un mismo estímulo, nuestras madres, abuelas o quienes tienen jardines en sus casas, saben bien esto; algunas plantas, aunque sean de la misma especie, se desarrollan bien estando a la sombra, otras a la luz; o algunas se adaptan mejor si la tierra permanece húmeda, así como otras prefieren un sustrato seco y un leve rocío de vez en cuando.

Este fenómeno de procesos mecánicos y orgánicos guarda una estrecha relación con el arte en cuanto el acto creativo que tiene lugar en este varía según la configuración de cada momento. Así, el arte y sus resultados, tienden a parecerse más al cultivo de una planta que al ensamble de un objeto. Es el resultado de la suma y la interacción de diferentes saberes, prácticas y conocimientos en nuestro cerebro, convirtiéndolo en un acto irrepetible, pues toda obra es diferente de otra, por más similares que sean sus procesos de construcción.

El Papel de la Educación Artística en la Construcción de un Nuevo Paradigma Educativo en Colombia

Además, el acto de creación (no sólo artístico) frecuentemente se genera en ambientes contributivos, cosa que al parecer hemos olvidado llevar a nuestras aulas de clase. Existen un sinnúmero de historias acerca de inventos y adelantos científicos donde una persona poseía una idea revolucionaria a su tiempo, pero sólo a través del trabajo y la cooperación con otras personas pudo encontrar una manera de traer esa idea hacia la realidad aplicable. Sin embargo, las formas de educación que conocemos nos incitan a la individualidad y al aislamiento, hemos tatuado en la mente de los estudiantes un ideal de competencia con el otro, y la competencia es una excelente manera de iniciar un conflicto.

Aquí entra la educación artística como elemento fundamental para resolver esta problemática. Debemos perseguir la implementación de un modelo educativo que premie la individualidad, pero no como elemento de separación entre nuestros estudiantes, sino como realidad única e irrepetible, cuyo desarrollo es potenciado por la interacción con otras realidades, también únicas e irrepetibles, que aportan distintas visiones y soluciones a nuestro pensamiento, así como los ingredientes de una receta confluyen en un todo excepcional. Además, debemos replantear las políticas de asignación horaria en los colegios, buscando un equilibrio en las cargas académicas que poseen las asignaturas, pues, si bien las matemáticas y las lenguas son parte fundamental de nuestras capacidades cognitivas, también lo son el razonamiento abstracto, la inteligencia emocional y el pensamiento divergente, solo por mencionar tres de los elementos que aportan las artes en el aula de clase. De igual forma, es necesario replantear también la importancia que le damos a los exámenes estandarizados, y con esto no quiero decir que no sean importantes, pero no pueden ser tomados como eje central del acto educativo. Cuando presentamos una obra a un concurso, existen ciertos parámetros que se deben cumplir para participar, sin embargo, cumplir con dichos requisitos no garantiza que nuestra obra sea ganadora, o incluso, que sea seleccionada. Así mismo, las pruebas estandarizadas sirven para evaluar las posibles falencias

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

que existan en el proceso de aprendizaje y permitirnos a nosotros como educadores, plantear soluciones particulares a los casos de cada estudiante, no pueden ser nuestro pilar de calificación, pues es imposible evaluar de manera objetiva algo tan subjetivo como el aprendizaje.¹

Y por último, resulta prioritario formular un modelo de educación que imite al arte en cuanto a espacios; es decir, nosotros como maestros de arte (sea cual sea el caso específico) sabemos de primera mano que cuando impartimos lecciones a un grupo numeroso, se dificulta la tarea de personalizar los contenidos y resulta casi imposible atender las necesidades de cada estudiante, mientras que las clases con pocas personas arrojan experiencias de aprendizaje más constructivas y eficaces, pues el escaso quórum permite adaptarnos al ritmo de cada aprendiz, facilitando así un desarrollo enmarcado por sus realidades individuales. Este concepto, aplicado a la escena de la educación Colombiana, obliga a replantear los esfuerzos para alcanzar cifras de cobertura educativa a través de Mega Colegios. Tal vez, lo que necesite el país sean más bien “Micro Colegios” que al igual que una clase de arte, atiendan las necesidades particulares de cada entorno y administren sus políticas para garantizar la calidad basada en la personalización, no en la masificación del aprendizaje.

Conclusiones

- el modelo de educación colombiano no necesita ser mejorado, necesita ser renovado.
- se debe actuar acorde a las exigencias del momento y asumir un compromiso verdadero con la creatividad y la inventiva a través de las artes.
- los actuales estándares no promueven las diversas formas de inteligencia que posee el ser humano, y en vez de potenciar aprendizajes valiosos, limitan el desarrollo de las capacidades individuales y alejan al estudiantado de su potencial innato.
- la concepción de calidad, también puede ser lograda

El Papel de la Educación Artística en la Construcción de un Nuevo Paradigma Educativo en Colombia a través de la personalización, manteniendo los niveles y fortaleciendo los procesos según las características sociales de cada entorno educativo.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales,
Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Notas

- ¹ Robinson, K. Aronica, L. (2009), El Elemento, Barcelona, España:
Random House Mondadori, pág. 310 ([Texto](#))

El Papel de la Educación Artística en la Construcción de un Nuevo
Paradigma Educativo en Colombia
Referentes Bibliográficos

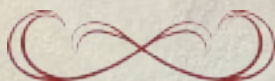
Robinson, K. Aronica, L. (2009), *El Elemento*. Barcelona, España:
Random House Mondadori.

Johnson, Steven. (2010), *Where Good Ideas Come From*. 4° ed.
Canada: Penguin Group.

Nussbaum, Martha C. (2010), *Sin fines de lucro*. Madrid,
España: Katz editores.



**El Lugar del Cuerpo en la Educación
Artística: otras Miradas Posibles**



Ana María
Noguera
Colombia

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Biografía

Ana María Noguera Duran, Posee graduación en Licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, actualmente es investigadora y candidata a maestra en educación, en la línea de pesquisa de estudios culturales en educación, en la temática cuerpo, salud y política, de la Universidade Federal do Rio Grande Do Sul de Brasil. Con experiencia en el área de arte y educación, con énfasis en docencia teatral y prácticas corporales, Ha sido actriz y profesora de distintitas instituciones escolares, así como profesora y coordinadora del programa de licenciatura de educación básica con énfasis en educación artística de la fundación universitaria Minuto de Dios (C.R.S).

El Lugar del Cuerpo en la Educación Artística: otras Miradas Posibles

Noguera Duran Ana María
amarianogueraduran@gmail.com
Universidad federal do Rio Grande do Sul,
Porto Alegre Brasil
Candidata a maestra en educación.
Brasil

Resumen:

El texto plantea una búsqueda constante por la reflexión de la corporalidad en los procesos educativos. Se plantea con el interés de abordar nuevas formas de interdisciplinariedad e investigación a partir de la educación en artes, de este modo, indaga a partir de la articulación de los estudios Culturales, el lugar del cuerpo y las prácticas corporales en la educación artística. Propone el arte como sistema cultural (Aguirre 2005). Postula las prácticas en educación artística a manera de encuentro y como medio para recuperar lo humano primando el reconocimiento del sujeto. De este modo plantea el cuerpo como condición de la experiencia humana (Breton 2002), así como eje fundamental en donde se establece la experiencia sensible, conduciendo a la reflexión del lugar de las prácticas corporales en los procesos de creación artística. A fin de proponer la educación en artes como práctica significativa, que coadyuva la constitución otros modos de re habitar y re- habitarse corporal como espacialmente, en búsqueda a la comprensión de otros modos de relacionarse estética y políticamente con el mundo.

A Modo de Introducción

Este texto surge, como fruto experiencias que tenido durante el transcurso de mi vida como estudiante, profesora de artes escénicas y actriz. En dichas experiencias la exploración corporal se ha constituido como eje central de mi quehacer, en cual constantemente han aparecido diversas inquietudes en relación conocimiento del cuerpo y exploración corporal tanto en la vida

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

cotidiana de las personas como en la educación. Estas inquietudes han estado orientadas por preguntas a primera vista simple como: ¿será verdad que la educación corporal ha sido un factor olvidado en los procesos educativos?,

¿cómo es visto el cuerpo en la educación?, ¿Qué ha generado en la escuela la fragmentación cuerpo-mente?, ¿Cuál es el lugar del cuerpo en la educación artística?, ¿si es el cuerpo un materia de conocimiento o simple y llanamente el lugar de habita y materialización del humano?

Estas preguntas han acompañado constantemente mí que hacer pedagógico como investigativo, sin embargo, estas tomaron más relevancia, cuando empecé a realizar distintos procesos formativos en artes escénicas, en diversas zonas vinculadas a la conflicto interno e de violencia que vivencia nuestro país, como San Vicente del Caguan en el departamento del Caquetá, Magangué en el departamento de Bolívar y diferentes barrios de periferia en Bogotá. En estos lugares, valiéndome de la sensibilidad que despierta el teatro a través de la exploración de las prácticas corpóreas, puede observar diferentes narrativas y relatos de las comunidades, que ponían en evidencia ciertos hábitos corporales repetitivos e instaurados en el cuerpo, a modo de marcas sociales que dentro de la cotidianeidad no se hacían visibles.

A partir de las observaciones, surge en mí la necesidad de tensionar el ámbito corpóreo en la educación de las personas, en la búsqueda a problematizar como por medio de distintos procesos pedagógicos y sociales nos configuramos en el presente. Este camino ha conducido a generar la investigación que en la actualidad desarrollo, en diálogos Brasil-Colombia, pretendiendo crear un dialogo que desnaturalice nuestra configuración corporal y proponga otros camino posibles y “poesibles” (poéticos-sensibles) en la educación, que propagan otro habitar el cuerpo humano, hacer de el no solo un instrumento de tránsito, sino un lugar de conocimiento. Un habitar académico como poético que promueva

El Lugar del Cuerpo en la Educación Artística: otras Miradas Posibles

un “cuidado de sí”, orientado a proponer otros modos relacionarse estéticamente y políticamente con el mundo a partir de las artes.

Las reflexiones que propongo, están puestas a pensar en las prácticas corporales que transitan en la vida cotidiana de las personas y como estas pueden ser reflexionadas, al mismo tiempo que potencializadas por medio del reconocimiento corpóreo en los procesos creativos en el campo de la educación. Proponiendo la indagación del cuerpo como campo significativo de conocimiento, lucha, resistencia y re-existencia en el cual se plasman distintos discursos de poder, donde se inscribe y se materializa la existencia.

Que direccione a reflexionar en la importancia de una educación que contemple la corporalidad, como un aspecto fundamental, en la construcción de lo sensible en procesos educativos, como los que se llevan a cabo tanto en el ámbito de las artes escénicas como en las artes en general como lo subraya el ministerio de educación proponiendo la educación artística como:

El campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (MEN 2010, p. 13).

A través de mi experiencia, he desarrollado una observación permanente en la relaciones que se tejen a través de la practicas corporales en los procesos de creación artística, de encuentro “si mismo”, con el otro y su cultura. Es importante reconocer como el cuerpo no solo es relevante en la actualidad sino a lo largo de la historia, ha sido una preocupación, en la necesidad por legitimar conductas, vigilar, corregir, controlar y moldear, el cuerpo. El control

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

de la sociedad sobre los individuos no sólo se ha efectuado mediante la conciencia o por la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo, siendo la escuela un lugar privilegiado para cierta domesticación corporal (Foucault, 2002).

Por tales motivos es importante reconocer que la escuela no ha perdido de vista el cuerpo, sino que por el contrario existe una fuerte preocupación por el disciplina miento a través de lo corpóreo. Por otro lado al mismo tiempo que la escuela genera mecanismos de control, también están surgiendo nuevas investigaciones en las cuales (re) aparecen prácticas a las que en tiempos antiguos se les brindó importancia en el desarrollo del sujeto como individuo, como las prácticas corporales que en la antigüedad se configuraban como prácticas de libertad, donde los individuos no solo buscaban la salud del cuerpo, sino que además existía la preocupación por el alma procurando sabiduría como fueron las artes (Ortega, 2008). Tal vez por motivos como estos en la actualidad renace el interés de volver a situar las artes dentro de la vida misma de las personas, en donde a través de esta se lleve a cabo diferentes experiencia que sucinten otros aprendizajes relacionados con la vida misma de los sujeto, que propone diálogos de lo interno a lo externo, que observa continuamente la experiencia individual y social del sujeto.

De este modo, en las últimas décadas, re-surge la preocupación, de postular del cuerpo como un objeto de análisis dispuesto de hacer confluir a cuantiosas disciplinas, orientadas a diferentes búsquedas, que postulan el cuerpo más allá de la mirada biológica, situándolo desde una perspectiva socio-cultural que propone pensar en las realidades históricas, económicas, políticas y culturales a partir que lo producen como materia activa de conocimiento (PEDRAZA, 2004). De este modo propongo asumir una perspectiva del cuerpo en la educación y en particular en la educación artística, como una construcción cultural, y como un “cuerpo como saber aplicado” propuesta Lé Breton (2002), quien postula lo cultural como el primer aspecto para la construcción de sujeto y como un campo

El Lugar del Cuerpo en la Educación Artística: otras Miradas Posibles

de saber qué hace que la existencia humana se pueda constatar , además de brindar al sujeto la posibilidad de comprenderse en una sentido integral, que le permita crear otros modos de comprensión del sí.

A partir de estos planteamientos, como de esta noción de un cuerpo social, que se propone pensar la necesidad de problematizar constantemente el cuerpo en la educación, pues es este la primera muestra de la materialización humana en este sentido en medio por el cual se construyen y se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para llegar al análisis propuesto realizo una breve caracterización sobre las experiencias y objetivos que he desarrollado, en razón a las técnicas y saberes que se llevan a cabo en las aulas de teatro que realizo. En las cuales se expone la importancia del conocimiento e indagación del sujeto sobre su cuerpo por medio de las técnicas y procesos corporales, (GROTOSWKI, 1995). Seguido en esta ruta de navegación, se aborda las artes escénicas como una práctica y sistema cultural (Aguirre 2005) problematizando el plano corporal tanto en el teatro como en la vida cotidiana, a nivel individual como en la experiencia social. Para finalmente llegar a unas conclusiones inacabadas, en búsqueda de problematizar día a día el campo educativo en artes como un practica de libertad que aporta a nuevas configuraciones de pensamiento sensible.

Despertando otras miradas al cuerpo a partir de las artes escénicas

Como señale anteriormente, las experiencias que motivan mi investigación, surgieron a partir de procesos formativos en el área de las artes escénicas, en diferentes municipios y regiones de Colombia, reconocidas por el asentamiento del conflicto interno de violencia social que se vivencia en el país. Estas prácticas fueron orientadas en un principio, en la propuesta de acciones que por medio del teatro propusieran pensar en una cultura de paz, sin embargo, en la práctica puede observar que antes de pensar en una relectura de la sociedad debía dirigirme primero al reconocimiento de quienes

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

integraban dichas poblaciones, ósea los sujetos, en este caso estudiantes de diferentes grados de secundaria que asistieron a los talleres que propongo como parte de distintas iniciativas propuestas por la organización juvenil círculo de paz-es¹.

Teniendo en cuenta, como cada contexto presenta unas lógicas de relacionamiento distinto, sin embargo puede evidenciar ciertos aspectos en común en varias de las poblaciones donde estuve, aspectos que he venido asociando con marcas e impactos sociales que deja el conflicto y la violencia en la construcción de sujetos, en la cual destaco una excesiva prudencia tanto verbal como física, que opino surgen como modo de protección social.

Motivos por lo cual encontré pertinente orientar el trabajo teatral, a distintas acciones teatrales como juegos teatrales, basada en Augusto Boal, buscando plantear otros espacios de diálogo y juego que les permitieran a las participantes “salir del lugar cotidiano” llamase cuerpo, sociedad, grupo, etc. Estos juegos proponían habitar el espacio de diferentes formas, en diferentes niveles, en diferentes cuerpos, jugar, permitirse tocarse unos a los otros, gritar, saltar, de algún modo distanciarse de ese plano de “prudencia excesiva” que acompañaba a muchos de los participantes.

En un segundo momento basada en Grotowski (1995), propone la indagación del sujeto sobre su cuerpo, como un proceso de auto conocimiento y de las limitaciones personales para eliminarlas. Sugiriendo una vez más, al sujeto salir del “sí” habitual, mediante el movimiento consciente, orientado a una (de) construcción, que conduzca planos de reconocimiento del sujeto, en la cual el actor por medio de su cuerpo (este visto más que un accesorio), es capaz de generar un relacionamiento profundo con el mismo como con el espectador, dando una fundamental importancia al ritual que se genera en medio de la exploración tras escena. Luego de diferentes actividades físicas relacionadas a la introspección, los participantes comenzaban a exteriorizar y reconocer diversos sentimientos,

El Lugar del Cuerpo en la Educación Artística: otras Miradas Posibles

relacionados a eventos que ocurren en medio de la guerra, en la cual el silencio y el miedo primaba en la unidad psico- corpórea de los participantes. Lo que género, que las aulas estuvieran más enfocadas a trabajar en un encuentro entre humanos, que se reconocían unos a otros que trabajar en función al espectáculo.

En estos espacios de “encuentro” en que se convirtieron mis aulas, entre risas, juegos, representaciones y lágrimas, puede percibir como esos cuerpos habían sido silenciados tanto por el conflicto, como por la sociedad en general. En varias oportunidades llegamos a realizar de algunas actividades que semejantes a rituales, que permitieron a los sujetos acercarse a ciertas catarsis parciales, por medio de la expresión de diferentes emociones, tales como lágrimas, gritos, sonrisas, en los cuales manifestaban silencios que habían estado anclados a sus corazones, Brindando la posibilidad de compartir historias que hacen parte de su historia personal como social, historias de vida en varios casos asociadas a sucesos dolorosos que acontecen en las guerras como muertes, masacres, desplazamientos, torturas, violaciones entre otras tantas atrocidades que ocurren en medio del conflicto y que de las cuales toda la sociedad termina involucrada de manera directa o indirecta.

Esta experiencias que solo relato de manera breve, fueron significativas para mi labor teatral y re orientaron mi búsqueda como profesora de artes escénicas, en la cual mi trabajo más allá de configurarse como una práctica direccionada la creación teatral, sino más bien a un conjunto de prácticas de sí, como lo sugiere Fischer 2011, basada en los planteamientos de Foucault (1987) respecto al cuidado de sí mismo y las prácticas de libertad, proponiendo las artes en este caso el teatro como una “ técnica (practica de sí) como ejercicios de transformación de sí mismo, los cuales no se confunden con prácticas de auto ayuda, pero que tienen como objetivo cuidar de sí para un mejor actuar en el ámbito social y político” (Fischer, 20, p.243). A partir de esta experiencia y los análisis que genero se configurarlo mi accionar en el resto de

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

experiencias que llevo a cabo en la actualidad, ya no solo en lugares de conflicto armado, sino diferentes contextos, persiguiendo desde la licencia que me brindas las artes escénicas generar un plan de técnicas que posibiliten el reconocimiento del sí mismo, para reconocer al otro y a los otros, proponiendo desnaturalizar los modos convencionales de habitar el cuerpo y el espacio.

Algunas posibles a la educación artística como practica de libertad.

Luego de este camino andado en relación a la docencia en artes, propongo pensar las artes no como procesos acabados, ni practicas subjetivas, sino a modo de sistema cultural, en que las producciones artísticas se implican en toda una red general de significados que surgen como fruto de producciones socioculturales e históricas, que producen una transformación de significados (AGIRRE, 2005). Entendiendo las artes como un sistema simbólico, en interacción permanente con otros sistemas simbólicos. Proponiendo que estas se constituyen como una red que permite la transición de significados, en el cual se crea una estructura que adquiere sentido en los distintos contextos. En la necesidad de generar otras miradas a partir de la educación artística, que propongan problematizar el cuerpo como campo fundamental de conocimiento por el cual se manifiestan los procesos creativos. Que permitan a las personas generar otros modos de resistencia a las prácticas cotidianas de dominación como una re-existencia en el sentido estético como político.

Proponiendo un valor fundamental al reconocimiento a los procesos y prácticas corporales, que brinde a los sujetos un reconocimiento de “sí”, un conocimiento sensible, no cotidiano, que le permita ser más próximo a experiencias que alimenten su espíritu y lo conduzcan a un pensamiento propio, por medio de la experiencia sensible. Según el ministerio de educación de Colombia (2010), en *orientaciones para la educación artística*, se refiere a esta área como un campo de conocimiento que se formula a partir de la experiencia sensible proponiendo una:

El Lugar del Cuerpo en la Educación Artística: otras Miradas Posibles

Interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (MEN, 2010, p. 25).

Si bien esta noción de educación artística, contempla la experiencia sensible como una experiencia transformadora, es importante generar continuamente actividades corpóreas que acompañen la noción de sensibilidad en el campo de acción de la educación en artes, no solo desde las artes en escénicas, sino en general en las artes, en las cuales todos los procesos creativos desde narrar una historia, soñar un cuento, moldear un figura, tocar un instrumento, pintar un arco iris se realizan a través del cuerpo, sin importar las limitaciones que este tenga. Si bien el objetivo de la educación artística, no es formar artistas, debe aportar que los sujetos puedan adquirir técnicas en arte que les brinde unas posibilidades estéticas como políticas de relacionarse con el mundo, que aporte a generar confianza en ellos mismos, a desarrollar la sensibilidad de la escucha, del dialogo, a potenciar el acto creativo, para crear mundos otros mundos posibles, así como lo señala Barba (1990).

Trabajamos en la dilatación del cuerpo para dilatar la mente. Dilatamos la mente para poder crear mundos posibles. La dilatación mental se refiere al logro de una elasticidad o flexibilidad en el estudiante procurada por la educación para transformar su pensamiento, liberarlo de sus patrones habituales, de sus límites y sus lugares frecuentes, que le permita imaginar, innovar y crear. (Barba, 1990, pp. 54-60)

Pensar en el cuerpo y las artes nos implica pensar en una educación que sensible, que se construye sensible en la práctica, por ejemplo la expresividad que construye el actor no llega en la

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

cotidianidad, los movimientos, reacciones o emociones naturales son condicionados a partir de la técnica, para conseguir ciertas reacciones sobre el espectador, de este modo la sensibilidad como una acción humana, tal como la expresividad teatral, se manifiesta y potencializa a través de distintos procesos como los que se llevan a cabo en la educación artística. Se busca, mediante ella, la modificación de la naturaleza del comportamiento cotidiano para acrecentarlas condiciones naturales perceptivas del cuerpo, de su acción y de su reacción (MEN, 2010).

Para terminar, encuentro importante expresar que este análisis, no conduce a replicar las técnicas que se llevan a cabo en las artes escénicas, pero problematiza la importancia que los procesos corporales en la educación artística, teniendo en cuenta que el cuerpo se configura en la actualidad, como lugar de la experiencia sensible, como relato de historia tanto del sujeto como de un tiempo y una sociedad y que al estar en continuo descubriendo fortalece su capacidad de respuesta, de resolución de conflictos, genera nuevas posibilidades a la comprensión de fenómenos internos que direccionan a un cuidado del sí y una educación para la vida misma. Este escrito no más que una propuesta pensar en la educación artística como lugar para viajar constantemente, un viaje a través de un vehículo llamado cuerpo, que nos permite mirar a nuevos horizontes y ver otros mundos posibles.

Notas

¹ La organización círculo de Paz-es se origina en el 2009, después de varias experiencias en San Vicente del Caguan y en diferentes barrios de periferia de Bogotá. Se encamina hacer de los derechos humanos un modo de vida que trascienda del memorizar el concepto a convertirlo en acción , con el fin de educar para cultivar la cultura de la paz y minimizar la resolución violenta de conflictos desde el diario vivir. (Restrepo, k. 2013) ([Texto](#))

Referencias Bibliográficas


- Agirre, I. (2005). **Teorías y Prácticas en Educación Artística**. España, Barcelona: Octaedro/EUB.
- Barba, E. (1990). El arte secreto del actor, diccionario de antropología teatral. México: Impresora múltiple.
- Breton, D. (2002). **Antropología del Cuerpo y Modernidad**. Buenos aires, Argentina: Nueva Visión.
- GMH. (2013) Grupo de Memoria Histórica. **¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad**. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Geertz, C. (2013). **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petropolis voces,
- Grotowski, J. (1995). **Em Busca de um Teatro Pobre**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Fischer, R. (2011). **Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética**. Revista Percursos, v. 12, n. 01, p. 139 – 152. Florianópolis.
- Mencarelli, F. (2013). **Mapas e Caminhos: práticas corpóreas e transculturalidade**. In: Revista Brasileira de estudos da presença. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 132-143, jan. /abr.
- Ministerio de educación Nacional, MEN (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, www.mineducacion.gov.co 2010 Primera edición.

El Lugar del Cuerpo en la Educación Artística: otras Miradas Posibles

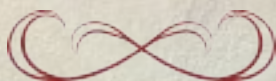

Pedraza, Z. (2004). **El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social. Iberoamericana.** América Latina, España, Portugal: ensayos sobre letras, Historia y Sociedad, No. 15 (4). pp. 7-19.

Strazzacappa, M.(2012) **Educação Somática e Artes Cênicas.** Campinas: Papirus.

Szurmuk, M; Irwin, R. (2009) **Diccionario de los estudios culturales latinoamericanos.** México: Siglo XXI editores.



**Educación Artística y Políticas Educativas
en Colombia: de la Sensibilidad a la
Formación de Ciudadanos**



Juan Carlos
Gil Acevedo
Colombia

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Biografía

Juan Carlos Gil Acevedo. Soy comunicador audiovisual, egresado del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, con estudios de Maestría en Lingüística y licenciatura en Educación: Artes Plásticas, de la Universidad de Antioquia. Me he desempeñado como docente de cátedra de la misma universidad en áreas relacionadas con el lenguaje y como docente de Educación Artística del Bachillerato Nocturno de la misma institución.

Educación Artística y Políticas Educativas en Colombia: de la
Sensibilidad a la Formación de Ciudadanos
**Educación Artística y Políticas Educativas en Colombia:
de la Sensibilidad a la Formación de Ciudadanos**

Juan Carlos Gil Acevedo

juanc.gil@udea.edu.co

Estudiante de Licenciatura en Educación:

Artes Plásticas /estudiante de Maestría en Lingüística /docente de
cátedra, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia.

Resumen

En Colombia, a partir de la Ley General de Educación de 1994, la Educación Artística parece haber tomado el papel de instrumento para la formación de sujetos con competencias ciudadanas orientadas a través de las políticas educativas. En este sentido, el arte, la cultura y el patrimonio son asumidos como medios para la comprensión y la aprehensión de valores, hechos, tradiciones y costumbres que configuran una llamada identidad nacional.

El análisis de las políticas educativas colombianas permite vislumbrar la situación en que se encuentra la educación artística: mientras que oficialmente es designada como un área fundamental de la educación básica y media; es utilizada como herramienta o instrumento, aspecto en el que podría considerarse como un “saber sometido”, para la formación de ciudadanos para la convivencia y la paz, aspecto que podría alejarla de la formación en la sensibilidad relacionada con los lenguajes artísticos. Tal situación influye no solo en los sujetos que se forman sino también en los formadores, puesto que los educadores artísticos/artistas pedagogos se encuentran ante un proceso de deslegitimación de su profesión. De esta manera, son las relaciones entre las políticas educativas y la Educación Artística las que nos interesa analizar en este texto.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Introducción

El presente texto hace parte del trabajo de monografía que adelanto en mis estudios de Licenciatura en Educación: Artes Plásticas en la Universidad de Antioquia (Colombia).

Como han señalado varios autores, el proceso de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 posibilitó pensar la educación artística; en la década de los noventa, se discutió, debatió y compartió sobre ella como nunca antes en el país. Sin embargo, lo que parecía presagiar un cambio sustancial terminó siendo antes que nada, y más que todo, en un cambio en el discurso. En su artículo *¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística?* (2004), el profesor Carlos Miñana señala las consecuencias del enfoque neoliberal para la educación artística y el arte: al ser consideradas como valores, hacen parte del mercado de bienes y servicios artístico-educativos que quedan por fuera del paquete básico de educación que debe ofrecer el Estado y por tanto, la satisfacción de esta necesidad, de existir, queda en manos del mercado de servicios educativos en artes y cultura. De esta manera, no tendría sentido generar ni debatir una política para la educación artística y cultural; sin embargo, y a pesar de las condiciones actuales, los eventos y debates en torno a la educación artística y su relación con las políticas educativas

1. La profesionalización de las artes y el “sometimiento” disciplinar

A partir del siglo XVIII, con la Revolución Industrial, la humanidad atravesó un proceso que elevó los estándares de vida y modificó todas las esferas de la existencia. Las artes no fueron ajenas a este proceso: gracias al auge del romanticismo había tomado fuerza la idea de que “si los artistas encontraban en sí mismos las reglas del arte, ¿por qué habrían de necesitar academias que les impusieran tales reglas a través de la enseñanza?”. Pero tal punto de vista cambió radicalmente con la expansión industrial que posibilitó la aparición de nuevos públicos consumidores de arte y un mercado; como señala Efland “el arte se había convertido en un artículo comercial” (2002,

Educación Artística y Políticas Educativas en Colombia: de la Sensibilidad a la Formación de Ciudadanos

p. 85). De esta manera se produjo una “progresiva separación de la educación de los artistas profesionales y la de los diseñadores artesanales” (Efland, 2002, p. 81). Con la industrialización, el taller artesanal es sustituido por la factoría y los tradicionales procesos de aprendizaje fueron modificados con el ingreso del arte como materia de estudio a las academias y a las universidades. Si bien la universidad como institución existe desde la Edad Media, el ingreso de las artes como área de estudio fue un proceso iniciado en Alemania, a finales del siglo XVIII, con la introducción de la historia del arte (partiendo de la arqueología) y a finales del siglo XIX con el establecimiento de cátedras de bellas artes en las universidades de Oxford, Cambridge y Londres en 1868, mientras que, en los Estados Unidos, la educación artística universitaria inició en 1874 en Cambridge (Efland, 2002, p. 100).

Es necesario aquí pensar en lo que significa el ingreso de las artes a la universidad, lo que implica establecerse como disciplina académica frente a la larga tradición desarrollada en los claustros por la filosofía, el derecho y la medicina y la existencia de la educación artística. En Colombia, la llegada de las artes a las universidades se dio por medio de la arquitectura, tal y como lo apunta el Ministerio de Educación Nacional:

Los primeros desarrollos en educación artística en Colombia se consolidaron con gran dificultad a partir de la segunda mitad del siglo XIX en el seno de la Universidad Nacional. Dos fuentes confluyeron en estas escuelas, una teórica relacionada con la filosofía y la literatura, otra práctica relacionada con las construcciones y ornamentaciones de los edificios emblemáticos de la nación, manifestaciones de los paradigmas culturales de occidente. La urgencia de organizar estas escuelas estaba relacionada con el desarrollo industrial del país y la capacidad de ser competitivos de artesanos y artistas para mejorar la economía nacional. Es a partir de la segunda mitad del siglo XX que las escuelas de artes independientes o adscritas a la

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Universidad Nacional en el centro del país y en las principales capitales, se convierten en la fuente de manifestaciones artísticas profesionales, como el teatro moderno colombiano y los Salones de Artistas. Hacia los años 70's asistimos al surgimiento de la institucionalidad pública cultural conformada por escuelas de bellas artes y sus producciones (2007, p. 2).

Para analizar la relación de la educación artística con las políticas educativas colombianas, es necesario partir de lo que se plantea en la Ley General de Educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994).

En su artículo 5o., establece como uno de los fines de la educación brindar “El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones”. En este sentido, y al ocuparse de las áreas obligatorias y fundamentales para la educación básica (artículo 23) y media (artículo 31), aparece la educación artística como una de ellas.

En cuanto a los objetivos específicos de la educación en cada ciclo, puede encontrarse referencia directa a la educación artística en el artículo 21: “Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: [...] l) La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura” y en el artículo 22: Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: [...] k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales”.

Más adelante, en el artículo 37, al definirse la finalidad de la educación no formal, se señala que esta “promueve el

Educación Artística y Políticas Educativas en Colombia: de la Sensibilidad a la Formación de Ciudadanos

perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria” y en el artículo 38, se establece que “En las instituciones de educación no formal se podrán ofrecer programas de formación laboral en artes y oficios [...]”

En esta misma dirección, los Lineamientos Curriculares y las Orientaciones Pedagógicas fueron producidos para poner en funcionamiento una serie de leyes concebidas dentro del plan político enmarcado en la Constitución del 91, en las que se plantea un proyecto de nación dirigido a la formación de ciudadanos, con unos valores que lleven al desarrollo nacional, por lo que a primera vista, y según lo formulado por las políticas educativas colombianas, la educación artística tiene, o debería tener, un papel fundamental en el sistema educativo colombiano, pero si contrastamos esta visión con las condiciones problemáticas que enfrenta esta área, encontraremos una escisión entre lo que se prescribe y lo que ocurre en las aulas colombianas:

La falta de acuerdos para dar significado al área de Educación Artística dentro del Proyecto Educativo Institucional PEI, se constituye en la principal dificultad para su manejo en las instituciones. [...] En general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo y por consiguiente en el plan de estudios. [...] Con frecuencia, la preparación de grupos para presentaciones artísticas y la realización de proyectos culturales, es el resultado del trabajo extraescolar, del interés de los alumnos con aptitudes especiales, con el apoyo de los padres de familia y de artistas que se vinculan

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

voluntariamente. Esas actitudes, dignas de reconocimiento han sido importantes para desarrollos artísticos a través de los años.

Para resolver las deficiencias tanto en la planta de personal como en el uso del tiempo, se imparte una sola disciplina que por lo general es Artes Plásticas. Le sigue Música, y en contadas ocasiones Danza o Teatro, o bien, se practican las disciplinas por niveles o en parcelas durante el año escolar. (1997, p. 17).

Aquí es necesario contrastar esta descripción con lo que según los Lineamientos, se debe esperar de la educación artística:

El arte enseña al alumno a reconocer que nada “se tiene” solo. Todos los procesos del trabajo artístico se explican por la interacción que hace el ser humano, con elementos y formas (en música, sonidos y palabras, por ejemplo). En este proceso donde el desarrollo de lenguajes, expectativas y hábitos permite la fundamentación de valores como el respeto, la solidaridad, el compartir, la convivencia pacífica a partir de la valoración de las diferencias que lleva a una resignificación de la identidad regional y nacional. Piénsese en el ejecutivo que debe aprender a pensar de manera sistémica. [...]

De hecho, las artes sirven de punto de encuentro, integrador de la historia, las matemáticas y las ciencias naturales, así podemos pensar en cualquier pintura como testimonio de un período histórico, o una escultura de Calder como analogía visual de ecuaciones algebraicas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000: 2).

Todo confirma la impresión de que se le asignan, en el papel, a las artes y a la educación artística, tareas que van más allá de sus alcances como área en sí y se le involucra con la educación para la paz y la convivencia, lo cual no debe pensarse como algo negativo o positivo en sí, sino como el resultado de las necesidades que como

Educación Artística y Políticas Educativas en Colombia: de la Sensibilidad a la Formación de Ciudadanos

sociedad se expresan en las políticas educativas. Esta idea ilustra su carácter prospectivo, al esperar que a partir de la formulación de ciertas políticas, sea posible la generación de cambios en los individuos- ciudadanos y la sociedad.

2. La educación artística como saber sometido

A pesar de existir cierta tradición de las artes en el ámbito universitario nacional, persiste un vacío epistemológico que permite la ambigüedad y la especulación en torno a la educación artística como área del conocimiento. Tal y como lo ha señalado Barragán (2012), en Colombia no existe claridad ni diferenciación entre formación y educación artística, al menos no en lo relacionado con las políticas educativas. Es posible que tal diferenciación no haya sido necesaria, o que simplemente no se haya tenido en cuenta: dicha cuestión no es abordada en documentos como los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1997), el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010 (Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura, 2007), el Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año 2019 (MEN, MinCultura, Corpoeducación Acofartes, 2006); lo mismo sucede al revisar el “Congreso de formación artística y cultural para la región de América Latina y el Caribe 2007: Retos de la educación artística intercultural de calidad en América Latina” llevado a cabo en Medellín. Este último desde su nombre ilustra el desorden conceptual al respecto. Lo mismo sucede en otros eventos y en planes curriculares a nivel nacional.

Esto último se manifiesta en las diversas definiciones que se encuentran a lo largo de los documentos oficiales. Por ejemplo, en los Lineamientos curriculares de Educación Artística producidos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2000:

La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia(...) la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (MEN, 2000, p. 25)

De acuerdo con el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe, llevado a cabo en Medellín en agosto de 2007, la educación artística y cultural se define como

El campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio (MEN, 2010 p. 13)

En este punto, entra en escena otra de las particularidades de la educación artística según las políticas educativas colombianas y que se relaciona directamente con la confusión conceptual entre formación y educación artística:

Mientras a la EA [educación artística] de la escuela pública se le pide que forme ciudadanos para la convivencia, para la paz, competentes, reflexivos y creativos, a la “formación artística que se enseña en la educación no formal y para el trabajo, y el desarrollo humano e informal no se le hacen en absoluto estas exigencias. ¿Qué es lo que ocurre? La respuesta es sencilla: en

Educación Artística y Políticas Educativas en Colombia: de la Sensibilidad a la Formación de Ciudadanos

la escuela pública la EA se ha instrumentalizado, es decir, está siendo utilizada para otros fines distintos a los suyos tales como la formación en la sensibilidad relacionada con los lenguajes artísticos tales como la sonoridad, la corporalidad y la visualidad que tienen que distinguirse claramente, por lo menos en la escuela formal de la música, la plástica y el teatro como disciplinas, en tanto a tarea de la escuela básica en relación con la enseñanza de las artes no es formar pequeños músicos, pequeños actores o pequeños pintores sino formar, insisto, la sensibilidad desde los lenguajes artísticos (Barragán, 2012, p. 130).

De esta manera, la particularidad histórica de las artes y de la educación artística permite recurrir a la idea de saber sometido expuesta por Foucault en su lección del 7 de enero de 1976 y publicada en el libro *Defender la sociedad* (2000), en los que se aborda la necesidad de los llamados saberes sometidos para la construcción de la crítica del poder:

los saberes sometidos son esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición [...] Tales saberes son, por un lado, los conocimientos soterrados, enmascarados por las instituciones mediante la oficialidad o el poder centralizado. Este saber, tarde o temprano, salta y se hace notar mediante la erudición Pero también se trata del saber de la gente, ese saber muchas veces, y frecuentemente, descalificado, minimizado, desvalorizado; es el saber no calificado, no especializado, aunque presente y testimonial. Pues bien, sea mediante la erudición, sea por ese saber no calificado o marginal, es como se hace la crítica del poder y de su dinámica (Foucault, 2000, p. 22).

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

3. Las manualidades, el dibujo libre y la educación artística: ¿una forma de “sometimiento”?

Como saber, la educación artística tiene particulares frente a los demás en la escuela. Por sus contenidos y sus métodos, requiere de una actitud distinta ante el conocimiento; sus prácticas requieren que los sentidos y los cuerpos se dispongan de maneras diversas a la rigidez exigida en las demás clases; por otro lado, tradicionalmente se ha identificado un concepto, el concepto de manualidades.

Las manualidades, los procesos de creación que se acometen con las manos, claro que forman parte de lo que es la educación artística pero, [...] en este momento histórico considero que no deberían constituir el grueso de las prácticas que llevamos a cabo. El término lo identifiqué con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con *enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no solo enseñar a hacer con las manos* (Acaso, 2009, pp.17-18).

En esta misma dirección, Barragán (2012), hablando de la minimización a la que se encuentra sometida la educación artística, plantea que lo enseñado queda reducido a exiguos ejercicios propios de las disciplinas artísticas, en las cuales se ha formado el educador artístico, en su defecto, actividades denominadas por los maestros como “lúdicas”, que enajenan a la EA de la oportunidad de pensarse como un acto de conocimiento (p. 126).

Este aspecto se revela fundamental para la situación de la educación artística como saber, puesto que es desde sus mismas prácticas puede legitimarse su sometimiento y se dejarle como una práctica irreflexiva, lo que imposibilita los *retornos de saber*, la *insurrección* de la educación artística como saber. Aunque es cierto

Educación Artística y Políticas Educativas en Colombia: de la Sensibilidad a la Formación de Ciudadanos

que hay esfuerzos por pensar y debatir la situación de la educación artística, también es cierto que dichos esfuerzos terminan siendo en la mayoría de los casos aislados, desarticulados e incipientes (han pasado 14 años desde el primer seminario de formación artística y cultural, sin que se le haya dado continuidad), resultando así cierta dificultad para el levantamiento de una reflexión crítica sobre la educación artística que ponga en evidencia sus contenidos, y dado que “sólo los contenidos históricos pueden permitir recuperar el clivaje de los enfrentamientos y las luchas que los ordenamientos funcionales o las organizaciones sistemáticas tienen por meta, justamente, enmascarar” (Foucault, 2001, p. 21), nos encontramos a mitad del proceso, este momento de suspenso se presenta como la oportunidad de insurrección como saber.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Referencias

Acaso, María. *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid, Catarata, 2010.

Barragán, Bernardo. Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización. *Artes, La revista*, vol. 10, N.º 17, diciembre 2011.

Efland, Arthur. *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Lineamientos curriculares*. Bogotá, 1997.

Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Corpoeducación Acofartes. *Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año 2019*. Bogotá 2006.

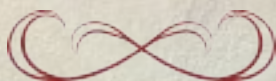
Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura. *Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010*. Bogotá, 2007.

Miñana, C. ¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística? *IX foro pedagógico istrital, Bogotá*, 2004.

UNESCO. *Análisis del estado actual de la educación artística*. 2005. http://portal.unesco.org/culture/es/files/32029/11593662503Analisis_edu_artistica.pdf/Analisis_edu_artistica.pdf



**“Una Mirada Crítica a la Realidad Social
desde la Perspectiva del Arte
en el Espacio Escolar”**



Leonardo Correa
Restrepo
Colombia

“Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la Rerspectiva del
Arte en el Espacio Escolar”

**“Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la
Perspectiva del Arte
en el Espacio Escolar”**

Leonardo Correa Restrepo.

leonardocorrea4@hotmail.com

Docente en la Institución Educativa San Pablo.

Colombia

Resumen.

La educación artística en el espacio escolar puede tener muchos objetivos o intereses, algunos marcados por fines institucionales o legales, independientemente de estos factores que se deben respetar pero no convertir en camisa de fuerza, pienso que cada docente debe trazar un rumbo determinado de sus prácticas educativas cotidianas, y por lo tanto tener un objetivo especial, una línea de trabajo que lo diferencie e identifique. En mi caso particular se trata de utilizar el arte como una herramienta de reflexión - creación, aplicada a la realidad social de los estudiantes, utilizar el arte como un medio no solo de decoración, sensibilidad estética o desarrollo técnico, sino como un espacio para debatir, reflexionar y por supuesto crear a partir de una serie de problemáticas sociales que afectan de manera directa o indirecta el contexto de los estudiantes. Así la clase de educación artística adquiere un valor especial, se convierte en un ejercicio multidisciplinar donde se retoman elementos de otras disciplinas (*sociales, ética, castellano, etc.*) para articular un serie de actividades que van desarrollando un pensamiento crítico y una conciencia social fuerte en los jóvenes.

Introducción.

Cuando se es estudiante de alguna facultad de educación, muchas inquietudes rondan en la cabeza de aquellos aspirantes a docentes, preguntas que giran en torno al futuro de su práctica como profesionales de la educación. Se podría decir que todo estudiante pasa por un proceso de idealización y romanticismo, frente a lo

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

que se quisiera enseñar y en donde se quisiera enseñar, hay un momento donde las diferentes teorías, tendencias y pedagogos que más se admiran empiezan a influir en nuestros proyectos, trabajos escritos y hasta en la construcción de nuestra formación ideológica. Todo está muy bien hasta que conseguimos nuestro primer trabajo o práctica docente, y nos vemos enfrentados a una realidad que en algunas ocasiones, resulta un tanto diferente de lo que pensábamos para poner en práctica todo nuestro potencial creativo acumulado, durante las horas de clase en la universidad.

Cuando uno se encuentra un plan de estudios ya establecido y convertido en camisa de fuerza según los lineamientos curriculares dictados por X o Y ministerio, por una entidad que decide lo que se debe enseñar o cuando la misma filosofía institucional restringe y rechaza tu visión del arte en la escuela, es allí donde se debe asumir una posición lo suficientemente equilibrada entre componentes obligatorios y personales, es donde el docente debe perfilar cual va a ser su línea de trabajo, su propósito y finalmente su estilo pedagógico. Como en el caso del artista que construye su lenguaje plástico, el docente construye y aplica un lenguaje pedagógico, desde lo institucional y lo legal.

En mi caso personal esa lucha y esa convicción de enseñar, se ha mantenido firme desde el inicio de mi carrera, he buscado siempre que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica de la realidad social, que identifiquen diversas problemáticas que se presentan a nivel local y global, convirtiéndolas en fuente de reflexión – creación, pero sobre todo de sensibilización personal, para que cada uno se forme como sujeto pensante, responsable y comprometido con la transformación social.

Al momento de enseñar, cada docente puede considerar el aula de clase de una manera particular (*como un espacio de formación, creación, investigación etc.*), en mi caso lo veo como un espacio de sensibilización y discusión frente a una serie de problemáticas sociales.

“Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la Rerspectiva del Arte en el Espacio Escolar”

Veo el espacio del aula de clase como una gran oportunidad para que los estudiantes sin importar su nivel de escolaridad, ni condición social, asuman un compromiso de reflexión permanente sobre su papel en la construcción de una sociedad más justa y humanitaria. Soy consciente que esto puede parecer una vieja declaración de principios revolucionarios y utópicos, que funcionan muy bien en la teoría o en el discurso de viejos pensadores, pero con seguridad y basándome en los resultados obtenidos durante mi experiencia como docente, puedo decir que se trata de una práctica que produce resultados verificables en la parte técnica y conceptual.

No pretendo generar un grupo de estudiantes con inclinaciones sindicalistas, defensores de derechos humanos, ni convertir las clases de educación artística en un tipo de escuela de formación política, simplemente como en todo acto creativo debe existir un pretexto y/o una fuente de inspiración, que se convierta en motor creativo, en mi practica pedagógica, ese motor creativo es sin duda alguna la visión crítica de la realidad social, sus problemas, sus conflictos y sus implicaciones en nuestra calidad de vida.

Todo esto es consecuencia de un proceso de reflexión y al mismo tiempo de un estilo de vida, en el cual considero que todo individuo tiene una responsabilidad con el momento histórico en el que vive, al menos para identificar los problemas propios de su época y si no puede hacer algo para contribuir a solucionarlos, que al menos exista una evidencia, de una preocupación, de una toma de conciencia, y en mi caso particular como docente y como artista plástico, una denuncia poética y creativa de la situación.

Por lo tanto ese mismo estilo de vida se traslada de las calles, de las marchas, de las lecturas, de los debates, de todo mi proceso de formación y construcción de una conciencia crítica, a las aulas de clase, no con el fin de transmitir una serie de viejos prejuicios en contra de una cosa u otra, no con el fin de llevar a los

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

estudiantes por mi camino , sino más bien con el propósito de que cada uno recorra en pleno estado de lucidez y alejado de cualquier tipo de distracción, domesticación y adoctrinamiento su propio camino.

El proceso reflexivo – creativo comienza por lo general con una pregunta con el fin de movilizar pensamientos y crear una atmósfera adecuada para la participación de los estudiantes, por ejemplo: *¿por qué la herencia del narcotráfico en nuestra ciudad y su particular tendencia del dinero fácil todavía tiene impacto en la vida de los jóvenes?*, luego de esto se genera un proceso de discusión grupal, lo que finalmente lleva a que cada uno se dé cuenta que directa o indirectamente ésta y muchas otras problemáticas trabajadas en clase, tienen relación con su realidad y por lo tanto se hace más significativo el proceso de creación, el cual está marcado por diversas técnicas artísticas (*fotografía, dibujo, pintura o escultura*) que se ponen a disposición del estudiante para que su proceso reflexivo pueda convertirse en el motivo para la creación de nuevas imágenes.

Desarrollo.

“Qué fácil es engañar a una juventud distraída y entretenida”.

Según las características socioculturales que se presentan en el mundo actual, donde tiempo, productividad, eficacia y rendimiento acelerado, son palabras y prácticas comunes que se exigen a nivel social, dejan en realidad muy pocos espacios para pensar la relación que tenemos con nosotros mismos y con nuestro entorno. Pensar la realidad social es poder entender porque nos pasa lo que nos pasa, y al menos tomar una posición activa frente a las situaciones que nos afectan. ([Anexo 1](#))

Consumir, olvidar y no pensar, parece ser un nuevo dogma de vida, que se impone de manera globalizada, para crear un pensamiento único y administrado. Este tipo de manipulación

“Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la Rerspectiva del Arte en el Espacio Escolar”

mediática afecta de manera directa el espacio escolar, desarrollando unas prácticas educativas que en ocasiones alejan por completo a los/as estudiantes de la realidad que se vive en las calles de su barrio, de su ciudad y de su país. Es increíble poder encontrar casos particulares de estudiantes, que aun viviendo en zonas de alto conflicto armado, desconocen por completo las causas que llevaron a generar dicha situación de violencia que los afecta de manera directa, o el caso de estudiantes imposibilitados para emitir una opinión crítica sobre los procesos de transformación que se viven en este momento al interior de su barrio. Este tipo de desconexión con el contexto cercano y próximo, se genera en gran medida por los intereses promovidos por los medios de comunicación, que crean de manera silenciosa pero efectiva, una masa de niños y jóvenes indiferentes, preocupados más por desear y adquirir el ultimo juguete de moda, el celular con más funciones incorporadas o por el resultado del partido de fútbol del fin de semana. En este punto me parece necesario aclarar que no solo es un problema causado por los medios de comunicación, también es una cuestión de formación familiar y escolar, sin embargo, un problema siempre tiende a tener una causa mayor, no total, pero si principal, según mi observación personal en el espacio escolar, el control mediático a través de la televisión, Internet, radio, revistas entre otras formas de comunicación, genera una influencia muy fuerte sobre esta población, que va adquiriendo poco a poco, una indiferencia generalizada por cualquier tema diferente a los intereses promovidos en la sociedad de consumo. Este tipo de problemática afecta de manera indiscriminada a cualquier niño o joven, independientemente de su situación económica, la influencia se ejerce según las posibilidades que se tengan, es decir, si la persona tiene mucho dinero y puede acceder a todos los productos y estilos de vida promovidos desde la cultura del entretenimiento, se puede ver sometida a una eterna dependencia económica, de nunca alcanzar un estado de satisfacción interior consigo misma. Si es el caso contrario, y no posee los recursos económicos suficientes para adquirir los productos ofrecidos o alcanzar el estilo

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

de vida deseado, la persona puede caer en un estado de frustración y descontento permanente con la realidad que debe asumir como propia. En cualquiera de los dos casos los niños y jóvenes, se ven apartados de una realidad social, de las características propias del espacio que los rodea, todo esto gracias a un serie de preocupaciones y deseos prefabricados, que en la mayoría de los casos nada tienen que ver con lo que ocurre en su entorno. Por eso se hace necesaria una alternativa lúdica y creativa que permita conectar a los jóvenes de los diferentes espacios educativos con su realidad y que puedan entender el origen y el trasfondo que tienen muchos hechos negativos que suceden a diario.

Tecnología y medios de comunicación.

Sin duda alguna, en la actualidad estamos permeados por una serie de aparatos y posibilidades tecnológicas, sufrimos un constante bombardeo de imágenes con o sin movimiento que traen incorporados mensajes con alta capacidad de incidir en los principales aspectos de la vida del ser humano; por eso dentro de mi proyecto pedagógico de reflexión - creación busco generar en los estudiantes una conciencia crítica frente a la influencia negativa que puede provocar el mal uso de las diferentes herramientas tecnológicas y de los medios de comunicación ([Anexo 2](#)).

No se trata de una simple invitación al retroceso, ni una actitud reticente frente al progreso, ni de permanecer en las antiguas prácticas pedagógicas alejadas de cualquier adelanto tecnológico y mucho menos sumergir a los estudiantes en un estado de primitivismo, en el cual se sataniza de manera indiscriminada todo lo virtual, lo que se busca es que cada estudiante pueda asumir una posición libre e independiente frente a lo que parece ser el nuevo poder que domina al mundo, la tecnología, que en algunas ocasiones se puede tornar un tanto deshumanizante, alienante y causante de procesos de convivencia y socialización en los que el contacto humano deja de ser importante, por eso en las diferentes actividades desarrolladas en clase se hace énfasis en la necesidad

“Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la Rerspectiva del Arte en el Espacio Escolar”

de revisar el concepto de interacción con un determinado grupo social, las clases se pueden convertir en una motivación para recuperar ciertas prácticas de comunicación donde la prioridad es conocer al otro en un espacio real, de manera física y certera, además de cuestionar creativamente la dependencia y el leve indicio de esclavitud que presenta el ser humano al interior de una sociedad dominada por aparatos, aplicaciones, descargas e hipnosis colectiva que los sumerge en una realidad virtual. Dentro de este proceso de reflexión - creación, el estudiante tiene la posibilidad de cuestionarse sobre la imagen que proyecta al mundo, a partir de la construcción de una identidad un tanto ficticia y pensada para ser agradable ante la mirada externa.

Otro aspecto importante en mi practica pedagógica es la revisión del papel que cumplen los medios de comunicación en la actualidad, los cuales parecen tener más intenciones de entretener que de informar, prestando sus servicios a los grandes grupos económicos y transgrediendo la verdad de acuerdo a los intereses de estos, radio, prensa, televisión, web, todos cumplen un papel de vital importancia para la opinión pública, por lo tanto los estudiantes deberían estar atentos a este tipo de manipulación silenciosa pero altamente efectiva, para evitar caer en procesos de domesticación y pérdida del pensamiento autónomo.

Realidad social

Para nadie es un secreto que la realidad que se presenta en nuestro país es conflictiva, compleja y llena de contradicciones. Una realidad que en muchas ocasiones no logramos entender y simplemente nos toca aprender a vivir con ella. Somos una sociedad donde el sentido de la vida se ha desdibujado por completo y palabras como justicia, dignidad y respeto, parecen haberse convertido en especies en vía de extinción. Secuestros, robos, asesinatos, corrupción, crimen organizado, guerrilla, paramilitarismo, sistema de salud en crisis, desempleo, narcotráfico, micro tráfico, violencia en el campo, violencia en el barrio, violencia intrafamiliar, inseguridad en

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

las calles, educación pública en riesgo, falta de soberanía nacional y falta de identidad, son algunos de los problemas que nos afectan de manera directa o indirecta, convirtiendo nuestra vida cotidiana en un permanente campo de batalla, en el cual parece imponerse la ley del más fuerte o *“el sálvese quien pueda”*. ([Anexo 3](#))

Somos un país enfermo, un país golpeado donde viven, van a tener que crecer y convertirse en ciudadanos muchos de nuestros estudiantes, digo muchos y no todos, porque algunos se quedaron en el camino seducidos por la tentación del dinero fácil o convertidos en carne de cañón de una guerra silenciosa que todavía se vive en los barrios con bajos recursos de las grandes ciudades de nuestro país. Por eso las clases de educación artística son una forma de acercarse a esas y muchas otras problemáticas, no con el fin de buscarles una solución, sino más bien de identificarlas, entenderlas y visibilizarlas de una forma creativa, a partir de cada una de las diferentes producciones artísticas realizadas por los estudiantes. Cada actividad viene acompañada de un proceso de consulta, de reflexión personal y de socialización grupal donde se exponen diferentes puntos de vista respetando la diversidad de opiniones generadas sobre un mismo problema. No se trata de promover una visión pesimista, ni dejar de reconocer los aspectos positivos que existen en el país y en las ciudades, se trata de utilizar lo negativo para convertirlo en algo positivo, de fomentar una visión de la educación artística que vaya más allá del simple acto decorativo o de la experiencia estética, permitiendo a los estudiantes ocupar un lugar protagonista en su proceso de relación con la realidad social que los rodea.

Conclusiones

En muchos espacios educativos el arte es considerado todavía una materia de poco valor académico, por eso la puede dictar cualquier docente, así éste no posea el saber específico para hacerlo, por eso este tipo de actividades permiten que la educación artística sea vista como un ejercicio serio y comprometido con la

“Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la Rerspectiva del Arte en el Espacio Escolar”

formación integral de los estudiantes, que requiere de una idoneidad para ser ejercida y de un compromiso especial por parte del docente encargado, que supere el viejo estereotipo del dibujo libre.

La enseñanza del arte en el espacio escolar debe trascender la intención netamente decorativa al servicio de manualidades, carteleras o regalos para ocasiones especiales, se debe convertir en un espacio para la creación formal y comprometida a nivel técnico y conceptual, que potencialice todas las capacidades plásticas ocultas o visibles de los estudiantes.

Durante todo este tiempo de trabajo he logrado establecer una serie de alianzas y relaciones muy positivas a nivel interdisciplinar con algunas áreas (*sociales, español, tecnología, entre otras*) con el fin de poder nutrir las diferentes actividades realizadas, a partir de su conocimiento y valor específico en el tema del análisis crítico de la realidad. Autores, escritores, tendencias y teorías de las diferentes ciencias humanas me han servido como instrumento de apoyo para generar un proyecto de acción integral.

La producción artística es el resultado final, en cualquiera de sus posibilidades creativas (*pintura, dibujo, escultura o fotografía*), sin embargo antes de llegar a ese punto final del proceso, se pasa por una serie de etapas que conforman la materia prima para crear: reflexión personal, análisis, consultas y socialización grupal, y éstas en muchas ocasiones, pueden llegar a ser más significativas ya que son los resultados de la percepción de la realidad, por parte de los estudiantes.

Las diferentes actividades realizadas bajo este propósito creativo, evidencian una buena calidad técnica y conceptual necesaria para expresar con claridad las diferentes ideas que surgen en los procesos de reflexión de los estudiantes. Convirtiéndose en imágenes con un alto poder simbólico y en un claro ejemplo del poder comunicativo que puede tener una pieza de arte.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Los diferentes problemas sociales que fueron utilizados como insumo de reflexión, análisis y posterior fuente de producción artística bi dimensional y tridimensional no se solucionaron ni antes, ni durante, ni después de realizar las obras, sin embargo el proceso de visibilizar y sensibilizar a una comunidad joven, que por lo general resulta un poco apática a este tipo de situaciones, por la gran cantidad de entretenimiento y distracción a la que es sometida por los grandes medios de comunicación, es un gran logro y evidencia como el arte permite establecer una relación diferente con la realidad, si no se puede mejorar, al menos entenderla y asumir una participación más activa como agentes de transformación a nivel social.

“Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la Rerspectiva del
Arte en el Espacio Escolar”

Referentes Bibliográficos

Propper, Flavia (2007). *La era de los superniños*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.

Gordo Contreras, Aurora (2007). “Reflexiones: formación en arte con estudios culturales y escuela de la imagen para enfrentar el momento actual”. *Revista Educación y Ciencia*. 10, pp. 89-91.

García G., María de Carmen (2000). “La violencia televisiva como fuente de aprendizaje e imitación para la infancia”. *Revista Española de Pedagogía*. Enero- Abril.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales,
Nacionales e Internacionales para la Educación Artística
Anexos



[texto](#)

Anexo 1
*Trabajo sobre diversas problemáticas sociales. Colegio parroquial
Emaús Medellín 2009.
Estudiante Alexander Marín villa grado 11-2*

“Una Mirada Crítica a la Realidad Social desde la Rerspectiva del
Arte en el Espacio Escolar”

Anexos



[texto](#)

Anexo 2

*Trabajo sobre la influencia negativa de los medios de comunicación
Colegio parroquial Emaús Medellín 2010.
Estudiante Luisa Fernanda Orrego 10-1.*

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales,
Nacionales e Internacionales para la Educación Artística
Anexos

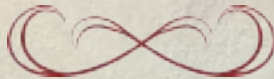


[texto](#)

Anexo 3
Trabajo sobre la percepción de los estudiantes sobre la realidad nacional. Colegio el Carmelo sabaneta 2014.
Estudiante Susana Pérez Vélez



**La Comprensión de los Proyectos
Pedagógicos en la Educación Artística.
Los Casos de Formación de los Licenciados
en Artes Plásticas y/o Visuales
y la Formación de los Maestros en Artes
Plásticas**



María Elena
Mejía Serna
Colombia

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Biografía

Formación Profesional

Licenciada Artes Plásticas Universidad Tecnológica de Pereira
Maestra en Artes Plásticas Especialidad Cerámica Escultórica
Universidad de Caldas

Especialista en Gerencia y Gestión Cultural Universidad del Rosario
Maestría en Educación: Desarrollo Humano Universidad de San
Buenaventura

Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Cauca

Proyectos de Investigación

Concepciones de Enseñanza de las artes Plásticas en los Colegios
Oficiales de la Ciudad de Popayán

Praxis Pedagógica en la Educación Artística: Una mirada desde
cuatro Universidades Públicas Colombianas

Traslapamiento de la Pedagogía por el currículo: 1960-1975

Coordinadora eventos

Universidad del Cauca evento anual Seminario de Docencia
Artística, Encuentro con la Creatividad, el Arte y la Educación

Docente Universidad Tecnológica de Pereira en el programa de
Licenciatura en Artes Plásticas 1991- 1999

Docente Universidad del Cauca en el programa de Licenciatura
en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y otros
2000-2015

Coordinadora Maestría en Educación 2010-2012

Coordinadora Oficina Interacción Social de la FACNED 2013

Coordinadora Actual Licenciatura en Educación Básica con Énfasis
en Educación Artística

Autora de varios artículos y asesora de diversos proyectos de
Práctica Pedagógica e Investigativa y trabajos de grado Maestría en
Educación

La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística...

La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística.

Los Casos de Formación de los Licenciados en Artes Plásticas y/o Visuales y la Formación de los Maestros en Artes Plásticas

María Elena Mejía Serna CC. 42063542

marmeija@unicauca.edu.co

Universidad del Cauca
Colombia

El presente es un texto resultado del proceso de investigación de mi tesis doctoral, la cual tuvo como objetivo la comprensión en las praxis pedagógicas de la formación de licenciados y de la formación de maestros en artes plásticas Y/o visuales. Se presenta el análisis de la complejidad que tiene una praxis en este campo de saber de la educación artística en la que se aborda las prácticas de los docentes, sus sentires, sus pensamientos y motivaciones, aspectos que se relacionan como parte de la influencia en los cambios de los proyectos pedagógicos.

En esta investigación se partió del cuestionar la diferencia de formación que debe existir entre los maestros en arte plásticas y los licenciados en artes plásticas y/o visuales. Problematicé la constitución de sus praxis pedagógicas, involucrando el concepto de Educación Artística, con mayúscula como un saber que va creciendo en su identidad, en su tiempo y en su espacio, y praxis pedagógica, que me permitieron mostrar consideraciones y enunciados. Esta investigación se fundamenta en la comprensión de los proyectos pedagógicos de cuatro instituciones de educación superior, la profesionalización de los docentes universitarios, sus sentires, sus praxis y las diversas reflexiones de éstos frente a la formación de los otros.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

La comprensión de los proyectos pedagógicos, versus curriculares¹, en la Educación Artística. Los casos de formación de los licenciados en artes plásticas y/o visuales y la formación de los maestros en artes plásticas

Es claro que, el liderazgo en las construcciones y reformas de los proyectos pedagógicos, por lo general, es de los docentes más comprometidos con las propuestas pedagógicas, construidas desde alguna libertad y autonomía que da el gobierno a las universidades para plantear la formación profesional. Aunque es de considerar que, dicho proceso debe ser realizado en un trabajo colectivo de los que orientan en el programa, es cierto que los encargados son algunos docentes que presentan interés de plantear sobre el cómo y el qué se debe enseñar y aprender. Es por eso que los proyectos pedagógicos presentan la conceptualización de los docentes que ejercen esta tarea.

Al respecto Gascón (1999) nos plantea que,

“Cada proyecto pedagógico en sus praxis presentan un conjunto de nociones y de ideas dominantes, que determinan absolutamente la problemática docente, esto es el tipo de preguntas que pueden ser planteadas y el tipo de respuestas aceptables en las instituciones docentes. Este conjunto de ideas dominantes no constituyen propiamente un modelo explícito y coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero forma una red muy fina, defendida por los profesores más comprometidos en las tareas de renovación e innovación del sistema de enseñanza. Las propias autoridades educativas refuerzan este conjunto de ideas dominantes porque éstas, al ser expresables en el lenguaje del profesor, parecen adecuarse muy bien para formular los problemas “reales” de la enseñanza y del aprendizaje en el aula”. (pg.144)

La anterior afirmación me lleva a cuestionar que el acierto de las reformas educativas tendría mayor o menor oportunidad, son posibles y se pueden convertir en hechos reales, dependiendo de la formación del maestro y de su capacidad profesional.

La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística...

Pero, todo se vuelve más complejo, cuando se me dice que *“Eleva los estándares de educación no sirve de nada si los estándares en cuestión no son válidos o son incorrectos”* o *“que...la mayoría de nuestros sistemas educativos están desfasados. Son anacrónicos. Se crearon en el pasado en una época distinta, para responder a retos diferentes con el tiempo se han vuelto cada vez más limitados”*.² afirmaciones que nos debe llevar a confrontar las propuestas de praxis pedagógicas que siguen siendo como dice el autor *“anacrónicos”*, sin claridad sobre los seres humanos que se forman, seres desdibujados que no se encuentran en el espacio ni en el tiempo. Debido a lo anterior, una de las propuestas de las políticas educativas está encaminada en la actualidad, hacia la calidad de la educación, cambio de proyectos pedagógicos y la concreción de los modos pedagógicos que impacten en la formación.

Por lo anterior, en la actualidad el desafío que enfrentan las instituciones educativas superiores es ir desde una intensión del proyecto pedagógico a la coherencia de una praxis pedagógica, todo ello desde la real intensión, en especial, en el espacio del aula. En efecto, si un proyecto pedagógico no se concreta en la praxis docente, la consecuencia sería que se quedara en un nivel del discurso explicativo, sin que se produzcan los cambios deseados.

Para los proyectos de formación artística, es innegable encontrar un gran interés por parte de los estudiantes frente al aprendizaje con relación a la construcción del objeto del arte, y un rechazo hacia lo pedagógico acompañado por el temor del proceso de enseñanza. Entonces, se podría afirmar que la coherencia en un proyecto pedagógico que plantee educar formadores, se presenta cuando en la estructura del proyecto pedagógico, lo pedagógico y lo didáctico no esté separado de lo disciplinar y sea la reflexión de ello el centro de la propuesta.

Toda la construcción del proyecto pedagógico, también se encuentra cuestionada por la poca claridad que existe en las políticas

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

universitarias con relación al perfil de los docentes que orientan en ellos y que afecta la profesionalización de los licenciados y los maestros. Se ve en la práctica que docentes formados como artistas o como licenciados pueden orientar en los dos programas, tanto en la orientación de maestros en artes plásticas como en las licenciaturas en artes plásticas y/o visuales. No obstante, considero que esta poca claridad sobre el papel que cumplimos como docentes puede afectar la formación de formadores y es primordial que el docente conciba que la formación pedagógica y la didáctica le aporta elementos para reflexionar y establecer los modos de enseñanza y la comprensión sobre los procesos de aprendizaje del otro.

Un desarrollo de la enseñanza donde el docente esté consciente de la materia que imparte, de los propósitos que desea alcanzar, las expectativas de los estudiantes y el contexto en el que se desarrollará, es fundamental, puesto que un proceso requiere de la acción del maestro creativo que debe transformar su propio conocimiento en representaciones que puedan ser comprendidas y apropiadas por los estudiantes. De esta manera, es como se enfatiza en esta tesis doctoral sobre la necesidad de orientar a los formadores de formadores en el cual en el saber profundicen en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Ya que, son muchos los aspectos que el docente, para intervenir y facilitar el aprendizaje debe conocer, por ejemplo, las múltiples maneras y flujos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Es necesario entender que en estos caminos de reflexión acción del aprendizaje y de la enseñanza tanto del estudiante como de los docentes que estamos comprometidos con las expresiones debemos convertirnos en artesanos, entendido este concepto, *“como un impulso humano perdurable y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más”*. (Sennett 2009: 20) Igualmente, es necesario comprender que este proceso, es complejo y ello nos puede llevar a entender que no solo el hacer se requiere, sin desconocer que cuándo se afirma *“que la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce,*

La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística...

que la cultura material importa” que “solo podemos lograr una vida material más humana si comprendemos mejor la producción de las cosas” (Sennett 2009: 20) Y en la que como todo buen artesano se mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento, ello es importante. Esta interacción se desarrolla y se convierte en un hábito hasta ser una constante y llegar a la adquisición de una habilidad, en la cual, está implicado un ser humanamente humano, proceso que se inicia como lo refieren las teorías como una práctica corporal.

Es importante también considerar que en los dos procesos de formación de las expresiones artísticas se requiere de unos pasos a la hora de crear y los actos de repetición, como lo plantea Sánchez (2005) quien propone que en el arte debe existir una praxis creativa, claro está, que el docente necesita de aquellas condiciones materiales y simbólicas que le permitan dedicarse a la integridad y complejidad que requiere su labor, que va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, además de la reflexión de cómo el otro comprende y en ella debe entrar la comprensión de lo enseñado y lo aprendido. Teniendo en cuenta que para tratar estos temas en este saber, no nos podemos quedar con *“el modo establecido del hacer científico, basado en la simplicidad...que estableció como el modo adecuado valido de conocer y razonar del ser humano occidental, no es el más adecuado ni el más válido para comprender la complejidad del mundo y de nosotros mismos...”* (Munné, 2005:12). Se debe tener en cuenta el momento en que, los estudiantes realizan sus prácticas asumiendo un pensamiento frente al objeto, como también, la comprensión técnica que se desarrolla a través del poder de la imaginación, en el que la motivación importa más que el talento y no hay nada irreflexivamente mecánico en torno a la técnica misma: *“El atractivo de la inspiración reside en parte en la convicción de que el puro talento puede sustituir a la formación”* (Sennett, 2009:53)

Es también básico comprender que toda la orientación se da hacia la transmisión de conocimientos, pero que ello se diferencia

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

en la manera que conciben dicho proceso. Estas diversidades se muestran en los conocimientos que serán enseñados, selección y transmisión de los conocimientos de cada disciplina y de su producción. Lo que nos lleva a plantear que existe para algunos autores dos orientaciones en las concepciones de la enseñanza bien diferenciadas: una, llamada 'transmisora de conocimiento' y la otra, denominada facilitadora como lo plantea Cruz (1998)

En este sentido, considero que no es usual que las personas muestren disonancias entre lo que dicen acerca de algo y la manera en que actúan respecto a ello. También se cree que los docentes no piensan y actúan como seres humanos aislados sino como parte de un contexto, es decir, de una institución educativa como grupo social. Se reconoce una dimensión subjetiva pero entrelazada a una dimensión más normativa y convencional, que da lugar a que se compartan significados en las distintas comunidades más allá de la diversidad.

Se requiere de un docente facilitador del aprendizaje en la concepción de la enseñanza, el interés está en el estudiante y no en el docente. El rol del docente cambia profundamente al aceptar que tiene responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes, ayudándolos incidiendo de diversos modos en los resultados del mismo, desde la simpatía, para posibilitar la obtención de óptimos resultados cognitivos. Un docente que constantemente se pregunte por el cómo, el porqué y el para qué desencadenan procesos cognitivos en un constante proceso de construcción y de comprensión.

Entre muchas de las teorías de las finalidades del aprendizaje artístico, hay una que aborda el proceso de las capacidades para crear formas artísticas, el desarrollo de éstas, para la percepción y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que, la comprensión del aprendizaje artístico requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas que tienen naturaleza sensible y expresiva, a cómo se aprende a ver formas y cómo se produce el

La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística...

entendimiento del arte; tres aspectos del aprendizaje artístico que se les denomina: productivo, crítico y cultural. (Dewey 2008)

Son tantos y tan variados los propósitos que se proponen para la formación en las artes desde la función de entretener nuestros sentidos, no siendo central en la propuesta artística, a ello corresponde lo invisible e intangible de las artes plásticas y/o visuales. Es así como nos movemos entre los dilemas correspondientes a la imitación, interpretación, refinamiento y espontaneidad; el aprendizaje y la creación, han polarizado continuamente los debates sobre la forma idónea de enseñar las expresiones artísticas. En cualquier caso, puede afirmarse que no hay un único método de enseñanza que sea el mejor para aprender todos los conocimientos técnicos y habilidades propias de ella; sin embargo, si debemos tener algunos principios que las comunidades académicas reconozcan para orientar este saber, en el cual debe prevalecer el proceso cognitivo más no el producto final obtenido. En ello el enseñar debe ser fundamental en el que las praxis docentes están estructuradas de una manera propia en cada docente, en el cual ha influido su historia de vida y su formación.

Esto se ve reflejado en los conceptos que los docentes de la básica tienen cuando dicen que, para llegar a formarse se requiere talento y el manejo de diversas técnicas, contrario a lo que el documento (Lineamientos Curriculares 2000: 61) enuncia, que la formación en la básica no tiene el compromiso de formar artistas: *“El arte, cómo ser artista no es cosa que se pueda enseñar. Tampoco el propósito de la Educación Artística en la Educación Básica ha de ser el de formar artistas...”* Esto último lo debe tener muy claro y concebido el docente que asume el compromiso en este saber, pues la verdadera misión de la Educación Artística es formar seres integrales, no obstante, desde la praxis pedagógica de los procesos de enseñanza y del aprendizaje.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Además, plantean desde esta concepción, que lo que se requiere para orientar su práctica pedagógica, son buenas técnicas, buena utilización de herramientas y buena disciplina por parte de los estudiantes.. Todos estos modos de ver la formación del otro, se reflejan en los proyectos pedagógicos, en especial, en su estructuración, su planificación, sus prácticas, que dan cuenta de esta trama que va más allá hacia una praxis pedagógica.

Frecuentemente se encuentra que, quienes no tienen una formación pedagógica sólida, asumen la enseñanza de la disciplina sólo desde la instrucción de la técnica, situación que desprende consecuencias en la formación de los niños y de los jóvenes, sin conciencia de las teorías que sustentan el ejercicio docente, elaboran un saber pedagógico que debería ser considerado o se puede mirar un saber pedagógico por formación profesional como licenciado y un saber pedagógico adquirido desde la práctica. Es por eso que se plantea que es necesario reconocer que en todo proceso de formación artística es importante la reflexión pedagógica y en especial para este saber de la Educación Artística que piensa sobre los procesos de enseñanza aprendizaje convirtiéndose en una trenza de formación para el licenciado.

Para que se dé un cambio en la formación profesional del arte debemos iniciar pensando que la Educación Artística se desvanece, lo que nos ha llevado a pensar sobre lo que realmente se debe enfocar dentro de este saber, ¿sería hacia la eficacia, donde el área del diseño cumpla un papel fundamental en la formación para el trabajo? pero, es a lo que no debemos llevar a nuestros niños y jóvenes a un mundo que no les ofrece ninguna esperanza, a un mundo incierto en la globalización de la producción, donde el sujeto es formado por un maestro que poco comprende la importancia de una reflexión pedagógica y didáctica. Se propone que el proceso de formación artística se debe dar en dos etapas fundamentales: en la primera es el momento de la alfabetización en la que se presenta la necesidad de adquirir una técnica y la segunda, es la necesidad

La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística...

del equilibrio emocional, plantearlo así nos podría llevar al error de separar la razón de la emoción (Barbosa, 2002)

Dichas reflexiones sobre el interés en el que se centra la Educación Artística, siguen en pie y aún más, pues las normas permiten a un profesional asumir la labor de un licenciado sólo con la formación de un curso de pedagogía orientado por una institución que tenga en su estructura una facultad de educación. Aunque la legislación plantea que la formación básica para los licenciados es la pedagogía, en la actualidad seguimos jugando con la educación de nuestros niños y adolescentes cuando permitimos que estas controversias sean efímeras y no se trascienda a un proceso de búsqueda de soluciones frente a dificultades que los mismos estudiantes de formación de licenciaturas plantean. Por ejemplo, cuando ellos dicen: "es mejor tirarse un niño que no todo un colegio" (2 E Universidad 3)

Debe darse una conexión entre las creencias, los conocimientos, las experiencias y el contexto donde se trabaja, ya que es necesario comprender que un praxis pedagógica si no tiene claridad en sus propósitos de formación en coherencia con las diversas praxis a través del estudio la personalidad del profesor. Además, es necesario comprender que muchas veces se ejerce la docencia por necesidad o por un interés tardío. Esto, nos lleva a la reflexión que plantea Flórez (1999) cuando afirma que, "*las actividades ingenuas y espontáneas no hacen parte de la pedagogía*"; afirmación que presenta coherencia con el concepto de praxis, pues no puede ser praxis ingenua y espontánea, o voluntario y de propio impulso, porque en este proceso de la formación está implicado un sujeto, diferente es, cuando en la producción de una obra en artes plásticas presenta un error, lo más grave que puede suceder es que se pierda materiales y tiempo. Un acción institucional donde lo importante es el sujeto más no el objeto, el arte se convierte en un medio de dicho proceso de formación.

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

Resulta fundamental pensar que, el problema didáctico no se puede resolver en lo técnico, en los materiales, o en el contenido de las materias; el problema didáctico va más allá, está relacionado con el sujeto que se forma en un programa de maestros y en una licenciatura que tiene una mayor implicación de una trasposición didáctica y la importancia del comprender un proceso cognitivo no sólo en el estudiante presente sino en el ausente (estudiante de los colegios).

La Educación Artística debe adoptar como suyos algunos principios constructivistas que sitúan a los alumnos como protagonistas activos de su aprendizaje, de su proceso de (re)construcción (metacognición), necesario para el desarrollo cada vez más serio del saber artístico en sus múltiples dimensiones. Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje deben asumir (y problematizar) los intereses, inquietudes, problemas y vivencias de los educandos (imaginarios colectivos e individuales), evitando la implementación de ejercicios descontextualizados y poco significativos.

Debo reconocer que estamos cayendo en la técnica por la técnica, en la práctica por la práctica en estos programas. La idea es, asumir una praxis reflexiva no una praxis intuitiva, ya que consideramos que la formación de formadores es esencial para un sujeto, una sociedad y un país, se hace visible nuestra necesidad de revelar la importancia del saber pedagógico en la formación de los futuros docentes y en especial en la formación de formadores como un saber fundamental, no el único pero sí importante para construir y mejorar la práctica cotidiana en las instituciones de educación superior en las licenciaturas, el cual impactaría en la educación de la básica y media.

Se hace necesario plantear un paradigma para la Educación Artística que nos deje avanzar en la epistemología del saber, desde la recontextualización del concepto, hasta propuestas de proyectos pedagógicos que difieran el del maestro en artes plásticas con el

La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística...

de la formación del licenciado en artes plásticas y/o visuales. Un proceso complejo, ya que, para ello se requiere de una trama de saberes, que se conjugue no desde las disciplinas separadas, sino no desde la propuesta de la interdisciplinariedad para llegar a la transdisciplinariedad.

Por otra parte, la profesionalización de un licenciado en artes plásticas y/o visuales, se requiere del aprendizaje de la técnica, del manejo de las herramientas, del manejo de los diversos materiales, la comprensión de una historia del arte, de una estética y el manejo de los nuevos medios es importante, pero es indiscutible que en este proceso de formación la pregunta no es por el objeto, es la formación por el otro, otro sujeto que es humanamente humano. Es de anotar que a través de la historia los discursos sobre la educación de un licenciado han caído en la formación disciplinar acompañado de la pedagogía, dos discursos separados inconclusos y confusos, que no permite al estudiante comprender la importancia de su aprendizaje en la enseñanza de otro.

“A veces es difícil mirar la relación de la pedagogía con el arte como hago para enseñar esta técnica que aprendí, porque las de pedagogía no le dicen a uno, Son muy aparte las clases de pedagogía y de arte, por ejemplo yo quiero enseñar a los niños el punto la línea y yo digo como hago y que sea un lenguaje acercado a ellos, yo creo que es un poquito aparte en la escuela, Pero cada quien lo va uniendo si yo aprendí a pintar así entonces debo enseñar a partir de mi experiencia”(1 estudiante de la universidad 3)

Existen en la formación de los otros, efectos colaterales que tienen una profunda significación pedagógica, se presentan como constantes y se transforman en logros persistentes de la educación, convirtiéndose en hechos. Tales efectos, no se visibilizan tan fácilmente en la formación de los otros. Entonces, la propuesta a seguir sería aportar desde una sociedad igualitaria, el gran compromiso del docente, con un alto nivel académico acompañado de la sensibilidad, que no es sólo el resultado de la intuición, ya que los problemas de la

Capítulo VI Mesa Cinco Políticas Institucionales, Regionales, Nacionales e Internacionales para la Educación Artística

enseñanza son tan complejos como elementales en la construcción del sujeto de formación, además de, las construcciones de grupos de reflexión con relación a las praxis pedagógica que se plantean en las universidades, en especial, en las facultades de artes.

Asimismo, se debe tener una concepción diferente de formar tanto artistas como a licenciados, porque preparar a un ser humano para que acompañe la formación del otro no solo tiene que ver con aprender una disciplina y es cuestionar ¿Es posible pensar que las instituciones educativas asumen que la formación de niños y jóvenes, es de calidad si la orientación es de profesionales con formación únicamente disciplinar?, es inaudito que el país esté dispuesto a formar profesionales para la orientación docente en la que la experiencia pedagógica es por ensayo y error con seres humanos en una etapas fundamentales como son la niñez y la adolescencia. En la implicación de un sujeto que piensa siente, sueña, se debe pensar en una propuesta desde reconocer la emoción-razón en la implicación de la formación de un ser humano.

Para decir que, la formación de un ser humano es imprescindible para un país, lo cual, se fundamenta en la educación de los niños y jóvenes, es necesario dejar de pensar que el profesional diferente al licenciado, puede asumir la formación pedagógica y didáctica, además, que es posible aprenderla a través de su experiencia, por ensayo y error (a pesar de todo el daño que se hace en este proceso) puede ser un buen maestro porque el estudiante aprende todo lo disciplinar que se le imparte. Aquí, cabe afirmar que, la formación de un licenciado requiere de un proceso de aprendizaje más profundo, ya que el ser humano es complejo y sus aprendizajes mucho más. Por eso, debemos pensar en propuestas que den paso a los pensamientos Latinoamericanos y hacer visible la riqueza y posibilidades que presenta América Latina, para construir un mundo mejor en el que la Educación Artística sea un eje transformador del proceso de formación.

La Comprensión de los Proyectos Pedagógicos en la Educación Artística...

No basta con tomar conciencia de esta situación sobre la claridad que debe tener frente a la formación en estos proyectos pedagógicos, debemos plantearnos qué hacer con aquello de lo cual somos conscientes; es así, cómo existe una profunda subordinación que ha sufrido el saber de la Educación Artística en las estructuras teóricas con la propuesta solo de la creatividad y más grave es ver el proceso sólo desde la acción, sin tener en cuenta los fundamentos de la formación para las diversas representaciones; o las artes asumiendo que con el sólo hecho de tener apropiado el conocimiento de las artes se adquiere la capacidad para enseñar. Cabe resaltar que, las facultades de artes del país en los últimos tiempos, se han preocupado por estos hechos, pero sólo por responder a procesos de acreditación, consecución de recursos, reconocimiento de las artes en la región y en la institución dichas reflexiones quedaron en ciernes.

Notas

- ¹ EL proyecto pedagógico es la propuesta que planteo en la formación profesional como licenciado o como artista. Se asume el proyecto pedagógico no teniendo en cuenta la teoría curricular que después de la posguerra en Estados Unidos fue implantada e impuesta en los países latinoamericanos como normas o decretos en procesos de las dictaduras. (Quintar 2006) ([Texto](#))
- ² (Video el sistema educativo es anacrónico Eduard Pun set entrevista de Ken Robinson tomado de: <http://www.rtve.es/televisión/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516> en noviembre de 2010. ([Texto](#))

Bibliografía

Barbosa, A. (2002) *A imagem no ensino da arte*. Editora perspectiva S.A. São Pablo

Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Florez, R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Gascón, J. (1999): *Fenómenos y problemas en didáctica de las matemáticas, en Ortega, T.* (Editor): *Actas del III Simposio de la SEIEM*. Pg. 129-150 Valladolid.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares*, Editorial Magisterio. Bogotá.

Montserrat, cruz (1998). *La enseñanza: Ejes y concepciones. Estudios pedagógicos*, N° 24

Munné, F (2005) *¿Qué es la complejidad?* Revista encuentros en Psicología Social.Volumen 3(N° 2) 6-17

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Editorial. Instituto de pensamiento y cultura en América Latina. México

Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la Praxis* . México: Siglo XXI editores,S.A de c.v.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama. Barcelona

Los textos completos presentados, tanto por los conferencistas centrales como por los ponentes de las distintas mesas, cuya publicación fue autorizada por sus autores respectivos, se encuentran aquí publicados. Ellos dan cuenta de la creciente atención que se está dedicando en el campo académico, cultural, artístico y pedagógico al tema de la educación artística, en desarrollo de las políticas internacionales, nacionales y regionales e institucionales, y en la búsqueda de propuestas alternativas que permitan contribuir a la orientación de una formación que garantice el acceso a los bienes culturales, la consciencia ambiental de responsabilidad para con el entorno inmediato, mediato y lejano, el compromiso con el mejor estar de todos los seres en el mundo y con un desarrollo personal y social sustentable.

