

1ª BIENAL DE educación artística

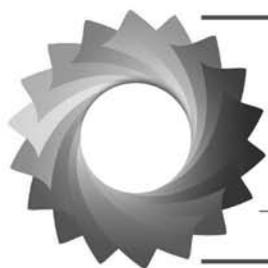
Maldonado 2012

17 al 23 de setiembre



ARTE Y EDUCACIÓN **GEOGRAFÍA DE UN VÍNCULO**

PONENCIAS DE LA BIENAL



1ª BIENAL DE educación artística

Maldonado 2012

17 al 23 de setiembre



ARTE Y EDUCACIÓN GEOGRAFÍA DE UN VÍNCULO

PONENCIAS DE LA BIENAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE CULTURA
UNIDAD EDUCACIÓN



Intendencia de Maldonado
GOBIERNO DEPARTAMENTAL

Dirección de
Educación



mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

AUTORIDADES

José Mujica Cordano

Presidente de la República

Danilo Astori

Vicepresidente de la República

Ricardo Ehrlich

Ministro de Educación y Cultura

Óscar Gómez

Subsecretario de Educación y Cultura

Pablo Álvarez

Director General de Secretaría

Luis Garibaldi

Director de Educación

Roberto Elissalde

Director de Centros MEC

Óscar De los Santos

Intendente de Maldonado

Gustavo Salaberry

Secretario General

Silvia Pérez Plada

Pro-secretaria General

Jorge Mesa

Administración y Recursos Humanos, Director General

Marie Claire Millán

Cultura, Directora General

COMITÉ ACADÉMICO

Comisión Honoraria de Educación y Arte · MEC

Daniel Martínez
Coordinador / Secretario
Técnico de Dir. de Ed. MEC
Alicia Asconeguy
Salomón Azar
Ernesto Clavijo
Ramón Cuadra
Victoria Espasandin
Silvia González
Gustavo Iribarne
M^a Elizabeth Ivaldi
Rosario Moyano
Michel Prince
Cristina Schreyer
María Rosa Ternande
Sheila Werosch

Unidad Educación, Dirección de Cultura del Departamento de Maldonado

Carmen Suárez - Directora
Gabriel Lema
Laura Manta
Lila Nudelman
Fabiana Specker
Paulo Spoton

Tribunal de selección

Educación No Formal

Ernesto Clavijo
Álvaro Fernández
Adela Yadó

Consejo de Educación Inicial y Primaria · CEIP

Elena Barreto
Elizabeth Ivaldi
Susana Varela

Consejo de Educación Secundaria CES

Inspectores del Sector Arte:
Estela Abal

Amalia Días
Marga Gullén
Gustavo Iribarne
Susana Nieto
Michel Prince
María Martha Roselli
Silvia Viroga

Coordinadores:
María José Larre Borges
Fernando Rodríguez Compare

Consejo de Formación en Educación CFE

Alicia Asconegui

Universidad de la República UDELAR

Cristina Schreyer

Esta publicación ha sido elaborada por las integrantes de Educación y Arte del Área de Políticas Transversales de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

Laura Rodríguez Bordoy
Mariana Gómez Spatakis

Los contenidos de esta publicación se encuentran en:
<http://educacion.mec.gub.uy>

Datos de contacto
Teléfono: (+598) 2915 0103 · int. 1604
Correo electrónico: educarte@mec.gub.uy

Diseño: www.lagencia.com.uy
Corrección ortotipográfica: **Lucía Manta Ares**
ISBN: 978-9974-36-238-3.

El Ministerio de Educación y Cultura no se responsabiliza por los conceptos vertidos en los artículos que conforman esta publicación, los que corren exclusivamente por cuenta de sus autores.

Se ha respetado el estilo de presentación de cada ponencia.

PRESENTACIÓN

Entre el 16 y el 23 de setiembre de 2012 se desarrolló en la ciudad de Maldonado la 1.ª Biental de Educación Artística “Geografía de un vínculo” donde participaron más de mil personas provenientes de todo el país: docentes, educadores, artistas, talleristas, investigadores y estudiantes, vinculados a la educación artística. También lo hicieron diez invitados internacionales de Argentina, Brasil, Colombia, España, Francia, Italia, México y Portugal.

Para la oportunidad se seleccionaron ciento sesenta y nueve ponencias, talleres y experiencias de todos los niveles de educación formal, así como de educación no formal. De las ponencias y experiencias presentadas durante esos días, fueron seleccionadas más de setenta para su publicación. La selección estuvo a cargo de equipos de educadores vinculados a cada nivel educativo designados por los respectivos Consejos de Educación, en algunos casos, o por la Comisión Honoraria de Educación y Arte de la Dirección de Educación, en otros.

Esta Comisión, que funciona desde el año 2005, fue la encargada de organizar este evento con el propósito de generar un ámbito para la reflexión y el intercambio de experiencias en el marco de lo que señala la Ley General de Educación N° 18.437 en su Art. 40 literal 3): “La educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano”.

La Biental constituyó un hito importante en el proceso de desarrollo de la educación artística en nuestro país. La participación de un número tan alto de personas, así como la cantidad de ponencias, experiencias y talleres, demuestran el interés y hasta la necesidad de tener estos espacios de intercambio. El contenido de las ponencias que se publican dan cuenta de la variedad de puntos de vista en la materia.

Esta publicación pretende difundir gran parte de los contenidos que circularon esos días de setiembre de 2012 por diversos lugares del departamento de Maldonado. Las presentaciones que se comparten nos dan una idea del estado del arte que tenemos en nuestro país sobre la educación artística. El prólogo de Samuel Sztern constituye un nuevo aporte para pensar los objetivos que debe poseer la educación artística, no como subsidiaria de otras formaciones o disciplinas, sino con las especificidades vinculadas al desarrollo de los lenguajes artísticos.

Para culminar, vaya nuestro reconocimiento y agradecimiento a quienes

hicieron posible esta actividad, a la Intendencia de Maldonado que coorganizó el evento y a la Comisión Honoraria, muy especialmente al grupo organizador.

Luis Garibaldi

Montevideo, julio de 2013

ÍNDICE

Presentación Mtro. Luis Garibaldi	7
Índice	9
Prólogo Prof. Samuel Sztern	17
 PONENCIAS DE INVITADOS INTERNACIONALES	
El Arte/Educación que necesitamos Prof. ^a Ana Mae Barbosa	25
Climatosofía de la formación artística Apolline Torregrosa Laborie	33
Consideraciones sobre la enseñanza musical académica en la integración regional Ricardo Barceló	41
Fisura sensible como deslizamiento formativo Roberto Marcelo Falcón	49
¿La educación artística es inherente a la acción humana? Prof. ^a Debora Astrosky	57
La función social de la educación pública Javier Contreras Villaseñor	61
La parte oscura de la formación Apolline Torregrosa Laborie	67
Las preguntas de la piel: el valor de la danza y de la fragilidad en el mundo agreste Javier Contreras	71
Penumbra mágica de la formación Roberto Marcelo Falcón	75

Reflexiones en torno a la educación musical Andrea Giráldez	79
---	----

PONENCIAS CEIP

El Área del Conocimiento Artístico en el Programa de Educación Inicial y Primaria Inspectora General Mtra. Elizabeth Ivaldi	91
Los lenguajes artísticos y la extensión pedagógica Inspectora Nacional de Práctica Mtra. Silvia Ciffone	95
Los lenguajes artísticos en Educación Especial Inspectora Nacional de Educación Especial Mtra. Psic. Carmen Castellano	97
Música en las escuelas y escuelas de música Inspectora Nacional de Música Mtra. Jenny Morales	99
Educación y arte en el Plan Ceibal Coordinadora Nacional de Formación y Contenidos Digitales Departamento CEIBAL · Tecnología Educativa Mtra. Inspectora Elizabeth Mango	103
Formación en servicio en educación artística Directora del Departamento de Formación en Servicio Mtra. Inspectora Janet Febles	107
Proyecto de la Inspección Nacional de Educación Inicial: “Habit-Arte: Diálogos con el entorno” Inspectora Nacional de Educación Inicial Mtra. Cristina Ruggieri Inspectora de Zona de Educación Inicial Mtra. María Rosa Ternande y equipo de supervisores	109
Proyecto de la Inspección Departamental de San José: “Para pintar mi pueblo” Inspectora de Zona de Educación Primaria Inspección Departamental de San José Mtro. Osvaldo Larrea y Mtra. Selva Pérez Stábile	113

PONENCIAS Y EXPERIENCIAS CES

- Educación en Contextos de Encierro del CES** 119
Flabia Fuentes · Inclusión y Arte
- Bachillerato Artístico** 123
Gustavo Iribarne · Letras · CES
- Formación docente para el contexto de Educación Secundaria** 127
Claudia Pisani y Vera Garat
Docentes del curso Expresión Corporal y Danza en Bachillerato Artístico · CES
- Educación artística y desarrollo cognitivo** 131
Hacia una concepción más amplia del alfabetismo
Michel Prince · Insp. AYC (Dibujo) · CES
- Proyecto Fanáticos del Cine: Lenguaje audiovisual y patrimonio** 141
María José Larreborges · CES
- Premio Nacional a Jóvenes Creadores Tres instancias, una siembra** 145
Ángeles Martínez · CES
- Referentes culturales Las artes como vehículo para la inclusión social** 149
Mario Enrique Ferreyra Vaucher
Profesor de Comunicación Visual · Dibujo · IPA
Posgrado en Educación Artística · OEI · MEC · CES
- Teatro en museo: Una innovación didáctica** 153
¿Quién dijo que todo está perdido?
Hablemos de sida
Prof. Fernando Rodríguez Compare
Programa Teatro en Museo · Museo de Historia Natural
Carlos Torres de la Llosa · CES

PONENCIAS Y EXPERIENCIAS

CEPT · UTU

- Alternativas de las Artes Visuales en la educación** 157
Pequeño ensayo en siete actos y una conclusión
Ramón Cuadra Cantera
Artes Visuales · CETP-UTU
Museo Pedro Figari
- La educación artística y los museos** 161
Ramón Cuadra Cantera
Artes Visuales · CETP-UTU
Museo Pedro Figari
- Taller de expresión teatral y TOC** 165
Roberto José Güida Añón
Teatro · CETP-UTU
Escuela Técnica Malvín Norte

PONENCIAS Y EXPERIENCIAS

EDUCACIÓN TERCIARIA Y UNIVERSITARIA

- La educación en los márgenes y los márgenes de la educación** 169
Elaine Gerber · Fac. de Psicología
CURE UDELAR
- Producción, creación y exposición en torno al arte contemporáneo con adolescentes y jóvenes.** 171
Núcleo de investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad. Fernando Miranda, Sandra Marroig, Gonzalo Vicci, Edurne Poittevin, Muriel Stathakis, Fiorella Turri
- Educación Terciaria y arte. Luces y sombras** 175
Visiones y tendencias, tradiciones: modelos y metodología · CFE
- La creación audiovisual como forma de integración interdisciplinaria en el ámbito de la educación formal** 179
Cortometraje documental *El grafiti como manifestación de arte callejero*
Graciela Acerbi Duarte · María Elizabeth Camejo Zugarramurdi
· Ana Duboué González

La imagen en movimiento: una experiencia de cine como eje transversal en Educación Primaria Natalia Pérez y Graciela Acerbi · CFE	183
Papel del arte en Vaz Ferreira y en Pedro Figari: su fundamentación filosófica e incidencia en la educación Ethel Glückstern · CFE	185
Desocultamiento y acción Rossana Pérez Fernández IFD · Paysandú	189
La actuación: ¿profesión o <i>hobby</i>? Ana Arrospide · Teatro EMAD	191
Ser actor: una profesión imprescindible Prof. Fernando Rodríguez Compare Coordinador de Artes Escénicas · CES	195

PONENCIAS Y EXPERIENCIAS EDUCACIÓN NO FORMAL

Participación de CONENFOR en la 1.ª Bienal de educación artística 2012 Rommy Sansone · Lorena Cousillas CONENFOR · MEC	201
Educación y arte · Geografía de un vínculo Nora Morales · Arte e inclusión · Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad · Intendencia de Montevideo	205
El teatro como herramienta Bettina Mondino · Ariel Caldarelli Programa Teatro en el Aula	209
Algunos apuntes contra el mausoleo literario Luis Pereira · Director de Programación Cultural de la Intendencia Departamental de Maldonado	213

Danza es una sola	217
Lila Nudelman · Directora del Proyecto <i>Danza Integradora Uruguay</i> Unidad Educación de la Dir. de Cultura · Intendencia de Maldonado	
El teatro como producto de la cultura humana: ¿Patrimonio de unos pocos o derecho de todos?	221
Laura Manta Ares · Supervisora docente de la Escuela Departamental de Arte Escénico · Intendencia de Maldonado	
La educación artística: una mirada desde la gestión política	225
Mtra. Carmen Suárez · Encargada Unidad Educación de la Dirección de Cultura · Intendencia de Maldonado	
Muestra interactiva de luthería	229
Camilo Abrines Pedragosa Música · Unidad Educación · Dirección de Cultura · Intendencia de Maldonado	
Museo Pedagógico José Pedro Varela	233
Mtra. Andrea Assanelli Museo Pedagógico José Pedro Varela	
El Museo Pedagógico José Pedro Varela y la educación artística	237
Susana Luzardo Briano Museo Pedagógico José Pedro Varela	
La educación integral en la propuesta pedagógica de Pedro Figari	241
Ma. Eugenia Parodi Escuela n.º 353 · CEIP	
Resumen de ponencia: FLADEM Uruguay · Ideología y praxis pedagógica	245
Andrea Tejera Iriarte y Elenita Curbelo Matos FLADEM	
Fundación Pablo Atchugarry	247
Dir. Magdalena Fernández · Coord. Silvana Neme Fundación Pablo Atchugarry	
Intervenciones Urbanas Performance	249
Salomón Azar · Artes Visuales · Taller Barradas	

De la formación docente a las prácticas de aula Articulación entre la educación formal y no formal Salomón Azar · Simonne Azar · Josseline Cabanne · Cecilia Canale · Mariana Duarte · Elizabeth Ivaldi · Cecilia Villarubí Taller Barradas	253
La investigación como tarea intrínseca de la labor docente Prof. Lic. Salomón Azar Taller Barradas · Círculo de investigación	255
El papel del arte en los procesos educativos Fernando Yañez · Papagayo Azul	259
Demoliciones de la singularidad Estrategias y procesos de fuga Rosina Sapriza · Proyecto Bellitas Artes	263
Experiencia estética Construcción intersubjetiva desde el Arte Sabrina Sapriza · Proyecto Bellitas Artes	265
Quipus, un círculo de colores compartidos Prof. Lauro Marauda QUIPUS · 1.º Centro de Formación en Talleres Literarios	269
Tejiendo tramas Silvia Umpiérrez Fugasot · Educación No Formal	275
Un acercamiento al <i>Stop Motion</i> Doc. Alejandra Guebenlián · Taller Malvín	279
La educación artística como creadora de conciencia para la libertad Ana P. Angeloni · Francisco Hernández · Agustín Silvera Cooperativa de trabajo Camoatí	281
Entre-telones. Descubriendo los procesos de producción de una puesta en escena Mag. Arianna Fasanello Danza Teatro para niñas y niños · Kiné Danza	283
Extracto de la ponencia <i>Dance Ability</i> en la Escuela Roosevelt 2007-2012 Daniela Barbeito · Juan Noblía · Victoria Pin Valentina Rivadavia · DanceAbility Uruguay	285

PONENCIAS DE ACTIVIDADES ASOCIADAS

Presentación Exposición Korczak en CTC Maldonado	289
Lic. David Telias Coord. de Estudios Judaicos · Universidad ORT del Uruguay	
La educación en derechos humanos y el desafío de hacer efectiva la dignidad humana	293
Fernando Willat · Dir. de Derechos Humanos Ministerio de Educación y Cultura · MEC	
Glosario	304

PRÓLOGO

El año 2012 estuvo señalado —en lo que atañe a la educación artística— por la realización de la 1.^a Bienal de Educación Artística en el departamento de Maldonado, Uruguay.

Entre las consecuencias positivas de la realización de esta Bienal inicial se destaca la de colaborar con la construcción de un espacio que promueva la reflexión conjunta en acuerdos y desacuerdos respecto de su temática.

Varios de los planteos tuvieron vinculaciones —de forma explícita o implícita— con dos grandes temáticas:

A) Los fundamentos y medios utilizados para fortalecer la educación artística en los procesos formativos de niños y jóvenes, y los obstáculos para concretar avances.

B) Las alternativas del rol de la educación artística: como subsidiaria de otras disciplinas o actividades socializantes en sentido amplio, o instrumentada pedagógicamente a partir de sus aportes singulares al desarrollo cognitivo de las personas.

Nuestro país ha impulsado, en tiempos relativamente recientes, un avance de la educación artística en distintos niveles del sistema educativo. Cabe mencionar al respecto la creación del Bachillerato Artístico, hace ya diez años, y que ha sido en gran parte producto del trabajo decidido de docentes comprometidos con su creación. Más allá de que podamos considerar la necesidad de revisar y profundizar aspectos de su instrumentación, visualizamos de gran valor el hecho de haber logrado generar ese espacio curricular.

Por su parte, la Universidad del Trabajo viene desde hace varios años profundizando e impulsando diferentes programas —varios en consulta con el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes— que apuntan al fortalecimiento de los estudios en actividades vinculadas con la formación artística, destacándose la incorporación de la Orientación Audiovisual en los cursos de Educación Media Tecnológica.

También en Educación Primaria se puede percibir la inquietud creciente en los maestros por profundizar espacios de educación artística con objetivos particulares y metodologías claras, así como la preocupación manifiesta por acrecentar su formación para ponerse a tono con el desafío que ello implica¹.

Uno de los temas medulares que lógicamente se plantearon en la Bienal, es respecto a los cometidos de la educación artística en la enseñanza de niños

1. Déficit que se menciona en la ponencia de la profesora Ana Mae Barbosa, así como en el documento del CIEP.

y adolescentes (“...educación para el arte... o educación por el arte...”²) y los métodos para llevarlo a cabo, haciéndose también mención de aquello a lo que no debería apuntar la educación artística:

... Aquellos que defienden el arte en la escuela únicamente para liberar la emoción deben recordar que podemos aprender muy poco sobre nuestras emociones si no somos capaces de reflexionar sobre ellas. En la educación, lo subjetivo, la vida interior y la vida emocional deben progresar, pero no por un acaso. Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como un “grito del alma”, no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional...³

Comentario este que nos lleva a las reflexiones de John Dewey:

... La descarga emocional es una condición necesaria de la expresión pero no suficiente. No hay expresión sin excitación, sin perturbación. Sin embargo, una agitación interna que se descarga inmediatamente en risa o llanto, pasa. Descargar es desembarazarse, despedir; expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción... Lo que algunas veces se llama un acto de autoexpresión podría mejor denominarse autoexhibición; revela a otros el carácter, o la falta de carácter. En sí mismo es solamente un vómito.⁴

Cabe agregar que también, generalmente, se justifica la presencia de la educación artística por ser el elemento que favorece el desarrollo de la creatividad. Podemos afirmar que este desarrollo se fomenta en la enseñanza de cualquier área de conocimiento o disciplina, siempre y cuando se utilice para dicha enseñanza una metodología que posibilite la búsqueda y la creación⁵. Por el contrario, si en la educación artística el docente promueve la elaboración “a la manera de” —cosa que hemos presenciado hacer con un erróneo criterio de fomentar el desarrollo de la identidad cultural— o a partir de pautas estrictas predeterminadas, el margen para la creatividad será muy estrecho cuando no inexistente (y volvemos a rozar la cuestión de la formación docente). Entendemos como muy importante que el programa de educación artística tenga los propósitos u objetivos generales y particulares claramente plasmados, de modo que el docente tenga certeza respecto de para qué se hace cada cosa, qué beneficio provocarán cada una de esas actividades en el desarrollo cognitivo del niño, y de esa manera tener también claro cómo

2. Prof.^a Débora Astrosky

3. Prof.^a Ana Mae Barbosa

4. John Dewey: *El arte como experiencia*, p. 56, 1.^a edición en español, 1949. Fondo de Cultura Económica, México

5. A ello se hace referencia en la ponencia del Consejo de Formación en Educación: *Educación Terciaria y Arte. Luces y sombras. Visiones y tendencias, tradiciones: modelos y metodología*.

plantearlas y analizarlas.

Por supuesto que no basta con que solamente el o los docentes a cargo del curso tengan esto claro; debe haber una coherencia entre todos aquellos que intervienen en el ámbito educativo. Resulta muy ilustrativo el comentario de la profesora Débora Astrosky (Teatro; Buenos Aires) respecto a la exigencia que muchas veces se le impone al docente de mostrar resultados, sin tener en cuenta si ello es compatible con el proceso formativo de los niños (preparar la obra de teatro para fin de año o hacer una exposición de cuadros).

Elliot Eisner nos brinda ciertas pistas respecto de algunos de los cometidos de la educación artística como aporte a la formación integral de los alumnos en tanto personas (educación por el arte), y que por otra parte son aportes que solamente desde el arte se pueden realizar. Entre estas características nos hace notar que, frente a determinado problema, a diferencia de las ciencias exactas en el arte puede haber distintas soluciones válidas, lo que de alguna manera se vincula más directamente con las situaciones que se plantean en la vida real, aprendiendo a buscar y encontrar diferentes soluciones y valorar las aportadas por otros⁶. Por otra parte la instrumentación de estas soluciones con un buen apoyo docente, no necesariamente son respuestas mecánicas —como puede ser aplicar las tablas de multiplicar— y se construyen en una relación dialéctica entre la obra y quien la está haciendo, interactuando de manera tal que el objetivo final se va modificando a medida que se va avanzando. De este modo, el propio trabajo sugiere cambios de metas, desarrollando la percepción y evitando respuestas preconcebidas, fomentando también la creatividad.

Cabe mencionar de manera genérica el aporte que potencialmente puede hacer la educación artística al colaborar con el desarrollo de la percepción. Esta actividad docente implica el abordaje de diferentes problemas, pero posiblemente el trabajo más arduo sea enfrentar al estudiante con los estereotipos conformados a partir de su hemisferio cerebral izquierdo, como el encargado de fabricar esquemas que nos faciliten la sobrevivencia cotidiana. Estos procesos de alguna manera están bloqueando una mejor percepción de las relaciones de formas y colores existentes en el entorno de cada uno. Ello amerita un arduo trabajo docente con premisas que —planteado de un modo muy simplificado— o bien “distrayan” al hemisferio izquierdo para que se manifieste libremente el derecho, o impacten sobre el prejuicio del estudiante confrontándolo directamente con la realidad.

Recordemos que el 23 de febrero de 2013 se cumplieron 90 años desde que la Alianza Internacional Save the Children aprobara los cinco puntos que constituyeron la primera Declaración de los Derechos del Niño, que un año más tarde fue aprobada por la Liga de Naciones, conocida como Declaración de Ginebra. El mundo comenzaba a tomar conciencia de que el niño tiene

6. El Prof. Fernando Yañez se refiere a esta temática en su ponencia.

derechos, pero aún no se menciona a la educación como un derecho, sino que se plantea alguna pauta de cómo deber ser educado el niño (5.º punto). Será en 1959, con la nueva Declaración aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, donde se establecerá a la educación como un derecho del niño, afirmando que esta educación deberá —entre otros— “...desarrollar sus aptitudes y su juicio individual...”.

Justamente, dentro del desarrollo de sus aptitudes consideramos de vital importancia el desarrollo de la percepción artística que también es un derecho particular del niño por todo lo que aporta a la conformación de la persona, incluyendo el fortalecimiento para el desarrollo de “su juicio individual”.

A partir de ello cabe mencionar que, además de sus cometidos particulares, está el rol de la educación artística dentro de los fines que se plantea la enseñanza en general, cuando esta apunta al crecimiento de las personas.

Entendemos que uno de los principales cometidos de la enseñanza es generar espacios para que los alumnos se encuentren con sus capacidades potenciales y obtengan las herramientas para desarrollarlas. Que los niños y jóvenes puedan proyectarse a partir de lo que realmente los motiva teniendo a sus pasiones como motor de sus vidas⁷.

Despertar pasiones, creo que con esas dos palabras se puede sintetizar uno de los más importantes objetivos de la labor docente, y ahí la educación artística puede desempeñar un rol sumamente interesante. Pero debemos tener en cuenta que para transmitir pasiones se debe estar apasionado por lo que se hace, como lo vemos en los docentes que se destacan en su labor. Probablemente no sea una condición suficiente, pero sí necesaria. Cuando el docente logra desarrollar un agudo sentido para percibir las motivaciones que mueven al alumno, y combinarlo con su creatividad aplicada a resolver la forma de canalizar las inquietudes de dicho educando, esto resulta un ingrediente fantástico para la educación. Hay muchos ejemplos de ello. Fui testigo de un caso particular que creo ejemplifica lo que quiero decir. Se trata de un niño (F.S.C.) que manifestaba problemas de conducta (conversar en clase). Su maestra de 4.º año percibió que en la causa de su afán conversador se conjugaban dos factores: el deseo de hablar y el aburrimiento que le producía la clase, por su rapidez para aprender. La creatividad de esta maestra le permitió encontrar una solución que no pasaba por la represión ni por la tolerancia, y que multiplicó de manera incalculable el proceso formativo de este niño: lo motivó para que se incorporara a un club de narradores. En pocos meses el niño era invitado por otras escuelas para realizar narraciones en salones de actos repletos de niños y padres, y a partir de la adolescencia, una de sus actividades preferidas es la escritura de crónicas. Los maestros deben conocer decenas de historias como estas.

7. A lo que en cierta forma se refiere también la maestra y Lic. Ma. Eugenia Parodi Bartola, al preguntarse “¿sigue siendo el factor económico el que marca el rumbo de la educación, o logramos que los sujetos sean el centro de la misma?”, en su ponencia *La educación integral en la propuesta pedagógica de Pedro Figari*.

Cuando a propósito de la publicación de los trabajos seleccionados se me encomienda por parte de los organizadores realizar este prólogo, tuve la percepción de que no se trataba de una tarea fácil; esto se fue confirmando a medida que releía las diferentes ponencias, orientadas desde motivaciones diversas y con variedad de enfoques y calidades, lo que también nos dio pautas de fortalezas y debilidades.

Muchas de ellas descriptivas e informativas de actividades que se vienen realizando con desarrollo en el tiempo o puntuales; otras más volcadas a la reflexión o investigación sobre la educación artística. En ese entorno intenté encontrar un espacio para realizar ciertos comentarios buscando puntos en común y que pudieran ser de interés, ubicado desde nuestro devenir en la educación artística y más precisamente desde nuestras preocupaciones al respecto, que sabemos compartidas por muchos docentes que están procurando, con un trabajo constante, consolidar un espacio para la educación artística en la enseñanza curricular. Lo presento como un diálogo abierto a futuro. En tal sentido, la realización de la Bienal ofreció la oportunidad a nivel docente de poder compartir, entre otros, dudas y certezas, errores y aciertos, reflexiones y experiencias.

Creo que todos quienes de una manera u otra tuvimos la oportunidad de participar en esta Bienal y en el fermento que se concitó en sus cercanías geográficas y temporales, tenemos claro que es potencialmente un mecanismo muy valioso, una manera directa más de profundizar sobre el sentido de la docencia y ensanchar el horizonte y las bases de la educación artística.

Samuel Sztern

PONENCIAS INVITADOS INTERNACIONALES

EL ARTE/EDUCACIÓN QUE NECESITAMOS

Prof.ª Ana Mae Barbosa

Profesora Titular de la Universidad de San Pablo y de la Universidade Anhembi Morumbi. Autora de varios libros, entre ellos *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* (2010) *Tópicos Utópicos* (1998) y *Arte Educação: Lectura en el subsuelo* (1999). Ganadora del Premio Internacional Sir Herbert Read (1999) y de la Comanda Nacional del Mérito Científico (2005).

Educación para el desarrollo de diferentes códigos culturales

La educación podría ser el camino más eficiente para estimular la conciencia cultural del individuo, comenzando por el reconocimiento y apreciación de la cultura local. Más, la educación formal en el Tercer Mundo Occidental ha sido completamente dominada por los códigos culturales europeos y por el código cultural norteamericano blanco. La cultura indígena solamente es tolerada en la escuela bajo la forma de folcklore, de curiosidad y esoterismo; siempre como una cultura de segunda categoría. Por el contrario, fueron los europeos quienes, en la construcción del ideal modernista del arte, llamaron la atención hacia el alto valor de otras culturas del este y oeste, al apreciar los grabados japoneses y las esculturas africanas. De esta forma, los artistas modernos europeos fueron los primeros en crear una justificación a favor del multiculturalismo, a pesar de que analizaron la “cultura” de los otros bajo sus propios cánones de valores. Solamente en el siglo veinte, los movimientos de descolonización y de liberación crearon la posibilidad política para que los pueblos que habían sido dominados reconociesen su propia cultura y sus propios valores.

Lectura cultural, identidad cultural, ecología cultural

La búsqueda de la identidad cultural pasó a ser uno de los objetivos de los países “recién independientes”, cuya cultura había sido hasta entonces institucionalmente definida por los poderes centrales y cuya historia fue escrita por los colonizadores. La identidad cultural no es una forma fija o congelada; más bien es un proceso dinámico, enriquecido a través del diálogo y el intercambio con otras culturas. En este sentido, la identidad cultural también es un problema para el mundo desarrollado. A pesar de eso, la preocupación con el estímulo cultural a través de la educación ha sufrido

diferentes abordajes en los mundos industrializados y en los que están en vía de desarrollo, revelando significados diversos a través de las diferencias semánticas. Mientras que en el Tercer Mundo hablamos sobre la necesidad de búsqueda de la identidad cultural, los países industrializados hablan sobre la lectura cultural y la ecológica cultural. De esta forma, en el mundo industrializado la cuestión cultural está centralizada en el fortalecimiento de informaciones globales y superficiales sobre diferentes campos del conocimiento (cultural y literario) y en la atención equilibrada a las diversas culturas de cada país (ecología cultural). En el Tercer Mundo, sin embargo, la identidad cultural es el interés central y significa la necesidad de ser capaz de reconocerse a sí mismo o una necesidad básica de sobrevivencia y de construcción de su propia realidad. Los tres conceptos a los que nos referimos anteriormente convergen en un punto en común: la noción de diversidad cultural. Sin la flexibilidad para asumir la diversidad cultural existente en cualquier país, no es posible una identificación cultural, ni una lectura cultural global, ni la construcción de una ecología cultural.

Diversidad cultural: multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad

En este ámbito, para definir la diversidad cultural tenemos que navegar nuevamente a través de una compleja red de conceptos. Algunos hablan sobre multiculturalismo, otros sobre pluriculturalismo y además poseemos un término más apropiado: *interculturalidad*. Mientras que los términos *multicultural* y *pluricultural* significan la coexistencia y la mutua comprensión de diferentes culturas en la misma sociedad, el término *intercultural* significa la interacción entre las diferentes culturas. Este debería ser el objetivo de la educación interesada en el desarrollo cultural. Para alcanzar tal objetivo, es necesario que la educación provea conocimiento sobre la cultura local, la cultura de varios grupos que caracterizan a una nación y la cultura de otras naciones.

Interculturalidad: varias culturas

En relación a la cultura local, se puede constatar que solamente lo que es considerado erudito en esta cultura es admitido en la escuela. Las culturas de clases sociales pobres siguen siendo ignoradas por las instituciones educativas y también por los que están involucrados en la educación de estas clases. Hemos aprendido con Paulo Freire a rechazar la segregación cultural en la educación. Las décadas de lucha para salvar a los oprimidos de la ignorancia sobre ellos mismos nos enseñaron que una educación libertaria tendrá éxito sólo cuando los participantes en el proceso educativo sean capaces de identificar su ego cultural y se enorgullezcan de él. Esto no significa defender guetos culturales o negarles a las clases pobres el acceso a la cultura erudita. Todas las clases tienen el derecho a los códigos de la

cultura erudita porque estos son los códigos dominantes, los códigos del poder. Es necesario conocerlos, pero tales códigos continuarán siendo un conocimiento externo a no ser que el individuo haya dominado las referencias culturales de su propia clase social, esta es la puerta de entrada para asimilar al “otro”. La movilización social depende de la relación interdependiente entre los códigos culturales de las diferentes clases sociales.

Interculturalidad: la cultura del colonizador y del colonizado

La diversidad cultural presupone el reconocimiento de diferentes códigos, clases, grupos étnicos, creencias y sexos en una nación, así como el diálogo entre los diversos códigos culturales de las naciones o países, que incluye hasta la cultura de los primeros colonizadores. Los movimientos nacionalistas radicales que pretendieron el fortalecimiento de la identidad cultural de un país de forma aislada, ignoraron el hecho de que su pasado ya había sido contaminado por el contacto con otras culturas y su historia penetrada por la historia de los colonizadores. Por otro lado, los colonizadores no pueden olvidar que, históricamente, ellos fueron obligados a incorporar los conceptos culturales que el oprimido produjo acerca de los que les colonizaron.

Interculturalidad y la cultura del otro

La demanda para identificar, o sea *ser para el otro*, asegura la representación del sujeto diferente del *otro*, la alteridad: “Identidad es ser para sí mismo y para el otro; como consecuencia la identidad se encuentra entre nuestras diferencias”. La función del arte en la formación de la imagen de la identidad tiene un papel singular entre los complejos aspectos de la cultura. La identificación siempre es la producción de “una imagen de identidad y la transformación del sujeto al asumir o rechazar aquella imagen reconocida por el otro”.

El papel del arte en el desarrollo cultural

A través del arte tenemos la representación simbólica de los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o a un grupo social: su modo de vida, su sistema de valores, sus tradiciones y creencias. El arte, como un lenguaje que permite la presentación de los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje, como los lenguajes discursivos y científicos. No podemos entender la cultura de un país sin conocer su arte. Sin conocer las artes de una sociedad, solo podemos tener un conocimiento parcial de su cultura. Los que están comprometidos en la vital tarea de fundar la identificación cultural, no pueden alcanzar resultados significativos sin conocer las artes. A través de la poesía, de los gestos, de la imagen, el arte habla de aquello que la historia, la sociología, la antropología etc., no pueden

decir porque ellas usan otro tipo de lenguaje, el discursivo, el científico, que solos no son capaces de descodificar los matices culturales. Entre las artes, el arte visual, que tiene a la imagen como materia prima, hace posible la visualización de quiénes somos, dónde estamos y cómo nos sentimos. El arte en la educación como expresión personal y como cultura es un instrumento importante para la identificación cultural y el desarrollo. A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad de tal manera que mude la realidad que fue analizada. Parafraseando a Fanon, diría que el arte capacita a un hombre o a una mujer para no ser un extraño en su medio ambiente ni un extranjero en su propio país. El arte supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al que pertenece.

Arte/Educación y la conciencia de ciudadanía

No se trata únicamente de incluir al arte en el currículo para que por arte de magia se favorezca el crecimiento individual y el comportamiento del ciudadano como constructor de su propia nación. Además de reservarle un lugar al arte en el currículo, lo que está lejos de ser realizado hasta en los países desarrollados, también es necesario preocuparse por la manera en que el arte es concebido y enseñado. A lo largo de mi experiencia he observado el arte visual siendo enseñado principalmente como dibujo geométrico, siguiendo todavía la tradición positivista, o el arte en las escuelas siendo utilizado para la celebración de fiestas, en la producción de regalos estereotipados para el día de la Madre o del Padre, en la mejor de las hipótesis, apenas como un ejercicio de libre expresión, y finalmente como ejercicios para colorear figuras de Walt Disney creyendo estar haciendo Cultura Visual. La falta de preparación del personal para enseñar arte es un problema crucial, y nos lleva a confundir improvisación con creatividad. La arte-educación está fracasando en su misión de favorecer el conocimiento en y sobre las artes visuales, organizado de tal forma que relacione la producción artística con la crítica cultural y estética, la información histórica y el contexto. Esta integración corresponde a la epistemología del arte. El conocimiento del arte tiene lugar en la intersección de la experimentación, descodificación e información. En las artes visuales, estar apto para producir una imagen significa y ser capaz de leer una imagen son dos habilidades interrelacionadas.

Lectura de la imagen

En nuestra vida diaria estamos rodeados por imágenes impuestas por los medios, vendiendo productos, ideas, conceptos, comportamientos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nuestra incapacidad de leer esas imágenes, aprendemos por medio de ellas inconscientemente. La educación debería prestar atención al discurso visual. Enseñar la gramática visual y su sintaxis a

través del arte y hacer que los niños sean conscientes de que la producción humana de alta calidad es una forma de prepararlos para comprender y evaluar todo tipo de imagen, concientizándoles sobre lo que están aprendiendo con estas imágenes. Un currículo que integre actividades artísticas, historia del arte y análisis de los trabajos artísticos llevaría a la satisfacción de las necesidades e intereses de los niños, respetando a la misma vez los conceptos de la disciplina que va a ser aprendida, sus valores, sus estructuras y su contribución específica a la cultura. De esta forma, estaríamos realizando un equilibrio entre las dos teorías curriculares dominantes: aquella centrada en el niño y la centrada en la disciplina. Este equilibrio curricular comenzó a ser defendido en Reino Unido por el Basic Design Movement durante los años cincuenta, cuando Harry Thubron, Victor Pasmore, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson y Eduardo Paolozzi desarrollaron su arte de enseñar el arte. Ellos asociaron las actividades artísticas con la enseñanza de los principios del *design* y la información científica sobre la mirada, todo esto con ayuda de la tecnología. Sus alumnos estudiaban gramática visual, su sintaxis y su vocabulario, dominando elementos formales tales como: punto, línea, espacios positivos y negativos, división de áreas, color, percepción e ilusión, signos y simulación, transformación y proyección en las imágenes producidas por los artistas y también por los medios de comunicación y publicidad. Ellos fueron acusados de racionalismo, pero hoy, con casi setenta años de arte educación expresionista en las escuelas del mundo industrializado, llegamos a la conclusión de que la expresión “espontánea” no es suficiente para el entendimiento del arte.

Fruición/análisis del arte y desarrollo de la creatividad

Educar, agudizar los sentidos y evaluar la calidad de las imágenes producidas por los artistas es una ampliación necesaria para la expresión; de esta forma se posibilita el desarrollo continuo de aquellos que, después de terminar la escuela, no se convertirán en productores de arte. A través de la descodificación de los trabajos artísticos, desarrollamos fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad —los procesos básicos de la creatividad—. Además, la educación de la capacidad de análisis es fundamental para el desarrollo cultural de un país. Este desarrollo solo sucede cuando una producción artística de alta calidad es asociada a un alto grado de comprensión de la misma por el público.

Arte/Educación: preparando el público para el arte

Una de las funciones del arte-educación es la de ser mediador entre el arte y el público. Los museos y los centros culturales deberían ser los líderes en la preparación del público para la comprensión del trabajo artístico. Sin embargo, son pocos los museos y centros culturales que realizan esfuerzos para facilitar la apreciación del arte. Las visitas guiadas son tan tediosas que el

viaje de ida y vuelta a los museos es mucho más interesante para el niño. Sin embargo, es importante enfatizar que los museos y los centros culturales son una contribución insustituible para amenizar la idea de la inaccesibilidad del trabajo artístico y del sentimiento de ignorancia del visitante. Aquellos que no tienen educación escolar tienen miedo de entrar en un museo, sienten que no conocen lo suficiente para ingresar en los “templos de la cultura”. Ya es hora de que los museos abandonen su comportamiento sacralizado y que asuman su trabajo conjunto con las escuelas, porque solamente las escuelas pueden dar a los estudiantes de las clases bajas la oportunidad y seguridad para entrar en un museo. Los museos son los lugares para que se dé la educación concreta sobre la herencia cultural que debería pertenecernos a todos, no solamente a una clase económica y social privilegiada. Los museos son los lugares ideales para entrar en contacto con los patrones de evaluación del arte a través de su historia; allí se prepara a un consumidor de arte crítico no sólo con el arte de ayer y el de hoy, sino también con las manifestaciones artísticas del futuro. Al conocer la relatividad de los patrones de evaluación a través de los tiempos, el individuo se vuelve flexible para crear patrones apropiados para juzgar aquello que todavía no conoce. Este tipo de educación, capaz de desarrollar la auto-expresión, apreciación, descodificación y evaluación de los trabajos producidos por otros, asociados a su contexto histórico, es necesaria no solo para el crecimiento individual y el enriquecimiento de una nación, sino también es un instrumento para la profesionalización.

Arte para el desarrollo profesional

Un gran número de trabajos y de profesiones están directa o indirectamente relacionados al arte comercial y la propaganda: los *out-doors*, el cine, el video, la publicación de libros y de revistas, la producción de discos, casetes y CD, sonido y escenarios para la televisión, y todos los campos del *design* de moda e industria textil, *design* gráfico, decoración, etc. No puedo imaginar a un buen diseñador gráfico que no sepa algo de Historia del Arte, por ejemplo, o sobre Bauhaus. No solamente los diseñadores gráficos sino también otros profesionales similares podrían ser más eficientes si conociesen, hiciesen arte y hubiesen desarrollado su capacidad de análisis a través de la interpretación de los trabajos artísticos en su contexto histórico. Me enteré que una investigación constató que los camarógrafos de televisión son más eficientes cuando tienen algún contacto sistemático con la apreciación del arte. La interpretación de las obras de arte y la información histórica son inseparables: la primera tiene un abordaje diacrónico horizontal del objeto y la otra es una proyección sincrónica vertical. La intersección de estas dos líneas de investigación producirá la comprensión crítica de cómo los conceptos formales, visuales y sociales aparecen en el arte, cómo ellos han sido percibidos, redefinidos, redesignados, distorsionados, descartados, reapropiados, reformulados, justificados y criticados en sus procesos constructivos. Este abordaje de la enseñanza ilumina la práctica del arte, aun cuando esta práctica es meramente catártica.

Arte para el desarrollo emocional y afectivo

Aquellos que defienden el arte en la escuela únicamente para liberar la emoción deben recordar que podemos aprender muy poco sobre nuestras emociones si no somos capaces de reflexionar sobre ellas. En la educación, lo subjetivo, la vida interior y la vida emocional deben progresar, pero no por un acaso. Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como un “grito del alma”, no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional. Fue Wordsworth, a pesar de su romanticismo, quien dijo: “El arte tiene que ver con la emoción, pero no tan profundamente como para reducirnos a las lágrimas”.

CLIMATOSOFÍA DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA

Apolline Torregrosa Laborie

Profesora · Investigadora CEAQ · La Sorbonne
Doctora en Sociología y en Educación Artística
Université Paris V · Universidad de Barcelona
apolline.torregrosa@ceaq-sorbonne.org

Resumen

En este artículo, proponemos una reflexión sobre la educación artística como territorio alternativo donde se generan microclimas sensibles. En efecto, la educación artística pone en valor las experiencias, el proceso y las vivencias de las personas facilitando un dinamismo singular y colectivo. Nos lleva a otro modo de vivir la socialización, constituyéndose como quiasma, otro orden que permuta el establecido. Por ello, nos referimos a la educación artística como microclima que se desarrolla más allá o en paralelo del sistema educativo regulado, de donde emerge esta *climatosofía*.

Acercamientos

En una educación general muy anclada en la regulación de programas y condicionada por un sistema, existen algunas materias que se escapan a esta realidad. En efecto, ciertas disciplinas se constituyen diferentemente, desde otro enfoque, sin sufrir tanto la sumisión a programas y contenidos. La educación artística y la educación física hacen parte de ellas, aunque esta última adopta criterios más técnicos del aprendizaje por el cuerpo. Prestamos atención entonces a la educación artística como contracorriente, como perspectiva divergente que no responde a los mismos criterios de las otras materias. Se presenta como una educación más sensible o completa que da atención al encuentro entre personas, al proceso singular y colectivo que valoriza la socialización, desde un enfoque más solidario y afectivo. Hablamos de quiasma, porque la educación artística se constituye en otro orden que permuta el orden establecido. La educación artística actúa en paralelo a las otras disciplinas y en cruzamiento con el conjunto de la educación, cuestionando las estructuras racionales que dominan los programas.

Desde ello, es posible comprender los espacios de formación en sentido de atmósferas, de experiencias sensibles que se viven a través de la educación artística. Es decir, podemos observarla desde los mismos fenómenos climáticos, de vientos, temperaturas, calores, microclimas y fluctuaciones que modifican, alteran, unen o dispersan las personas y sus vivencias.

Proponemos entonces la noción de *climatosofía*⁸ de la educación, que nos permite aprehender las actividades humanas y las formas sociales a través de sus condiciones atmosféricas (ambientes, temperaturas, clima, espacios y tiempos, corrientes, relieves, fluctuaciones). Retomando la climatología urbana que ha propuesto Fabio La Rocca (2012), comprendemos las dinámicas sociales en las modalidades físicas de la sociedad y las experiencias sensibles estéticas que dan sentido al lugar.

La educación artística se vislumbra desde esta dimensión climatológica, donde las experiencias sensibles dan sentido al aprendizaje y conforman el proceso formativo de cada uno en lo colectivo. El punto nodal se centra en la dinámica, el ambiente que se genera desde los encuentros, las interacciones como parte del tejido societal sustentado en la solidaridad y la simpatía. Es así que la educación artística nos lleva a otra perspectiva de la formación uniendo en armonía la práctica, la experiencia, lo sensible y la razón. Es desde esta dimensión que comprendemos la educación artística como una climatosofía propicia al colectivo socializante de la formación.

Experiencias para re-incorporarse

La educación artística se sustenta principalmente en el proceso y el despliegue del potencial de la persona, donde la experiencia artística es esencial. La formación desde el arte inicia desde la experiencia que posibilita la emergencia del potencial personal en relación al colectivo. Se vivencia y se desarrolla en un ambiente, en una convivencia propia a las clases de artes. Según Georges Bataille (2009: 20), la experiencia es contraria al proyecto, porque se vive, estamos a su merced, surge internamente como un trance religando lo que el discurso ha separado: es la fusión del sujeto y del objeto que se une al conjunto. La experiencia es también lo que nos comparte Wilhelm Dilthey (1995), el punto de partida de la imaginación necesaria al poeta, para explicar el mundo variado y la sucesión de sus manifestaciones. Es bien este tipo de experiencia que se vive en los espacios de educación artística, que privilegia primero la práctica artística por la vivencia personal y colectiva, por el descubrimiento, la imaginación, el tanteo y la sorpresa. La experiencia vuelve en el corazón de la formación, retoma su autoridad, su parte de aventura y no de finalidad. Es así que la educación artística reúne

8. Neologismo a partir de la noción de climatología urbana desarrollada por Fabio La Rocca (2012). Proponemos una climatosofía, una reflexión de los ambientes escolares a partir de nociones climáticas, en un saber intuitivo y comprensivo y no desde la pretensión científica que conlleva el sufijo *logos*.

lo que estaba apartado y reintegra lo que habíamos desechado o juzgado extranjero a la razón humana: *la experiencia interior* (Bataille, 2009). Por la experiencia, reabrimos las puertas de lo posible, lo reintegramos en el espacio formativo, los múltiples posibles, vivencias, tendencias que han sido sellados por una educación que dice, que impone lo que es. La experiencia interior, tal como la describe Georges Bataille, es una reapertura a lo incógnito, es el *extremo de lo posible*, reuniendo la razón y lo sensible a través de lo que se vive, por las reminiscencias, la presencia interior que nos entrega sus secretos del corazón.

Todo ello se constituye en un medioambiente o un ambiente que permite la interacción, ya que la experiencia es la transacción de una persona con su entorno. Como lo indica Michel Maffesoli: “Dès lors l’expérience vécue ne se comprend qu’à partir de la précompréhension implicite de l’expérience collective” (2010: 50). La experiencia permite esta conexión en los espacios de educación artística, es una incitación a poder compartir las experiencias propias, donde comienza a generarse el espacio colectivo, transportándonos a una convivencia. La experiencia permite entonces incorporarse, comprenderse en un conjunto que nos religa con los otros. Esta palabra *incorporar* toma todo su sentido, porque para que la formación tenga lugar, se necesita que las personas se incorporen ellas mismas al aprendizaje. *Incorporarse* implica la dimensión del cuerpo y se hace primordial, donde etimológicamente incorporar proviene de *encorporer: hace entrar (en el cuerpo místico)* pero también *mezclar íntimamente (substancias)*, recordándonos la participación al ambiente, a la dimensión formativa. Si los alumnos se incorporan, se genera una entrada corporal, se mezclan en este movimiento, en esta dinámica, introduciéndose en una nueva dimensión. Por ello, la formación que privilegia la experiencia, facilita la incorporación de las personas en su proceso de aprendizaje. En este sentido, tomamos en cuenta la dimensión colectiva de la formación favoreciendo la convivencia, el compartir, la solidaridad, el estar juntos. En ella, cada aventura, cada instante es una oportunidad de despliegue de cada uno, donde nos escapamos de los programas regulados para estar en un flotamiento. Deriva que nos introduce en un aprendizaje trayectivo, un caminar sin dirección precisa, un viaje donde nos formamos singularmente y colectivamente. Estas nociones de experiencias, de intensidad, nos sitúan en una formación en presente y no en un discurso de emancipación o de proyección como lo preconiza la educación moderna.

Microclimas sensibles

Pensamos en una educación artística que une los procesos de cada persona con los otros, con el entorno, la naturaleza, la vida, el cosmos, formando un microclima que permita que se regeneren las relaciones. Es en este sentido que emerge una climatosofía, es decir, comprender la educación artística

desde todos sus elementos atmosféricos que participan en el ambiente de la formación. Este microclima se genera sobre todo en un espacio y desde las interacciones que ofrecen esta temperatura para estar mejor. Un microclima designa condiciones meteorológicas distintas en una zona específica en relación al clima general de las otras zonas que la rodean. Así, su humedad, su exposición, su calor, pueden crear un medio singular diferente del resto y acoger una flora y una fauna particular.

Se produce un fenómeno similar en la educación artística. Es esta estimulación propia a la experiencia artística, este flotamiento de los procesos que nos lleva a este microclima. El ambiente es impreciso, vaporoso, fluido, líquido, e invade el espíritu de la clase, entre silencios y dinámicas, donde cada uno tiene su ritmo y su proceso. Es un microclima porque se crea “una fauna particular” de personas que circulan, que están en plena creación, en estos tanteos, en silencios o en diálogos desplegando sus trabajos, participando de esta viscosidad. Este ambiente, este calor, esta “humedad”, que se crea en el espacio de educación artística conforma un microclima del cual emerge otra relación entre las personas. Se favorece así un ambiente aparte, en paralelo a las otras disciplinas, a la institución, se vive la formación en otra intensidad, mucho más densa, más fuerte y más aglutinante. Incluso se producen excitaciones; esta excitación es la efervescencia que surge en estas uniones, cuando entramos en la esfera del colectivo y nos ofrecemos a la mirada de los otros. Se crea en este compartir un ambiente afectivo o una comunidad emocional que se inscribe en estas interacciones, por estas miradas reforzando lo colectivo, la formación de cada uno y de todos. En esta implicación personal, se genera también un halo de secreto, elementos o anécdotas que no saldrán de las paredes de la clase, manteniéndose aún más como espacio aparte, en paralelo al sistema. Dimensión que queda discreta, a la cual nadie de la institución presta atención, aumentando su carácter de microclima, de calor especial de la clase y del grupo. Este espacio interior, cálido, es el que alabea los contornos de la formación de cada uno. Estos espacios educativos como microclima generan este calor, una temperatura afectiva donde es bueno vivir, donde es posible ser, nos sumergimos en ella, nos envuelve como un aura vital.

Esta emergencia de lo sensible que evocamos en esta climatología, pasa también por el valor del cuerpo, un aspecto de la *completud* (Simmel, 2008) de la persona tan apartado de la enseñanza moderna. Entiendo que reintegrar el cuerpo en la enseñanza favorece *l'épanouissement*⁹ de la persona para el conocimiento-reconocimiento de sí mismo y en relación a los otros. Las formaciones que integran el cuerpo se convierten así en espacios de convivencia, donde cada uno participa desde su completud y se funde en

9. La palabra francesa *épanouissement* significa desplegar, eclosionar; en relación a las personas, en sus procesos de aprendizajes o de crecimientos en la vida.

el ambiente. La persona se reincorpora en su formación, integra su cuerpo, la respiración, la voz y su entorno. La formación se presenta así como un movimiento orgánico y natural, como una ola que nos lleva en un coro vivo. Es en la efervescencia de este ambiente, que la energía colectiva se constituye como una corriente cálida que envuelve el espacio de la clase y favorece la formación singular. Redescubrimos y nos reapropiamos del cuerpo en estas realidades climatológicas que donan la oportunidad de pasar de lo amorfo a una forma natural en medio de un movimiento líquido, de una dimensión orgánica.

En este clima, no es solamente el cuerpo que entra en escena, sino también el espacio en toda su dimensión. Las clases de artes plásticas presentan una *poética del espacio* (Bachelard, 2009), un espacio lleno de significaciones que evoca sueños, recuerdos, donde se mezclan alegría y desorden integrándose perfectamente en la sinergia de la formación. Una clase de artes plásticas contiene diversos materiales, cuadros, imágenes colgadas en las paredes, rincones que conservan viejas cosas que ayudan a los alumnos a imaginar, hacer bricolaje y reinventar. Son especies de cavernas de Alí-baba, repletas de secretos y tesoros sin ningún valor, pero envueltos en un halo de significados imaginarios, inspiradores de diversos mundos. Los alumnos tienen tendencia a apropiarse de las clases de artes plásticas, entran en su territorio, es de ellos y no el espacio de la institución. No transitan el lugar como una clase convencional, lo viven, es un espacio aparte, se crea una dimensión donde cada uno tiene su lugar y despliega su ser.

Una realidad que une territorio y personas, tal como la *chôra*¹⁰. Augustin Berque (1987), establece una distinción entre el topos y la *chôra*. En efecto, el topos es el espacio abstracto que hace abstracción de lo que designa, y la *chôra* es el espacio que implica *apropiarse* del lugar donde se conjuga físico y fenómeno. La *chôra* es entonces el lugar de concreción del imaginario, como las clases de artes plásticas, donde las personas se funden en el lugar como territorio que se vuelve personal, es un territorio flotante y no un espacio arbitrario institucional. Se desprende un espíritu del lugar, respiramos el buen ambiente y el espacio de creación o de imaginarios. Sentimos el *genius loci*, este espíritu del lugar que envuelve todos los procesos y las personas que penetran en él. En esta dimensión envolvente, mágica, el espacio es líquido por la circulación, la atmósfera, el espíritu de flotación que reina. El espacio se vuelve fluido, llevándonos a una dimensión más amplia que la nuestra, en una dimensión de comunidad. El espacio y los cuerpos se vuelven entonces las llaves de las prácticas educativas en las clases de artes. Por sus dinámicas, nos invitan a otra dimensión, a una espacialidad corporal mágica que adviene. Es el espíritu del lugar que nos invita a fundirnos en este ambiente que nos sobrepasa y que nos transporta en un flotamiento, en una fluidez colectiva.

10. La *chôra* designaba el territorio de la polis en Grecia antigua.

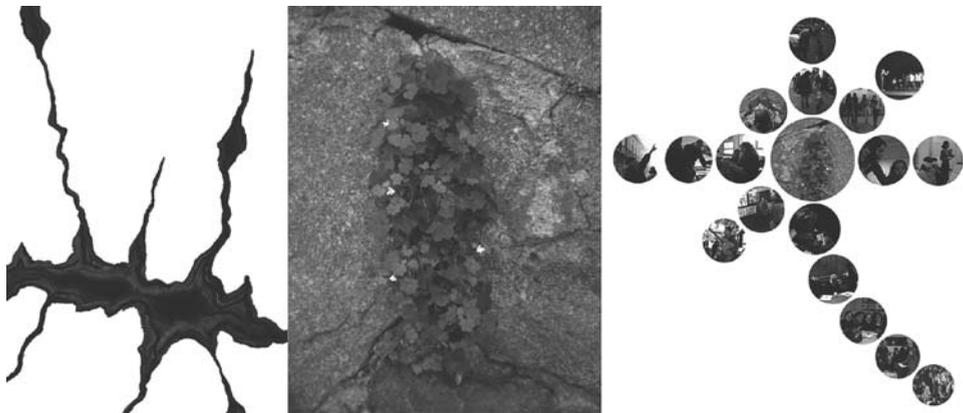
Compartimos entonces un espacio atemporal en un ambiente cotidiano, donde el lugar genera uniones secretas y discretas.

Finalmente, en una danza reversible

Para aprehender esta emergencia de una climatosofía desde la educación artística, el pasaje de la danza clásica a la danza contemporánea nos permite comprender los mismos movimientos que han emergido en la enseñanza. En efecto, si la danza clásica representa un dominio del cuerpo, la persona se vuelve como una marioneta en búsqueda de la perfección para suscitar una contemplación, mientras que la danza contemporánea posmoderna se acerca más al instante, a lo imprevisible, los movimientos, las emociones y genera empatía corporal con los espectadores; las coreografías de Pina Bausch son un ejemplo claro. Este paso de la educación clásica a la tendencia posmoderna se orienta en el mismo sentido; no se busca más una educación tradicional perfecta a través del dominio de la persona o su domesticación por la norma, la regulación, la racionalización de todos sus comportamientos y pensamientos, sino que valorizamos la experiencia y el instante, lo que no está previsto, nos dejamos sorprender por lo que se comparte, los intersticios donde cada uno pueda desarrollar su potencial según lo que ofrece, reintroduciendo las emociones y esta parte de seducción. Podemos establecer así un paralelismo de este pasaje de la danza clásica a la danza posmoderna-contemporánea con el paso de la educación tradicional a la educación posmoderna que se vislumbra hoy en las escuelas y que se acentúa en la educación artística.

Así el espacio de las artes da realmente otro enfoque de la formación. Este lugar es vivido como un espacio atemporal e intenso, en un ambiente cotidiano y afectivo. En los espacios de educación artística, el lugar genera uniones, lazos, *le lieu fait lien*, como lo indica Michel Maffesoli (2010), porque es el lugar que permite esta dinámica y esta atmósfera de flotación, de solidaridad y de socialidad¹¹. Religar cuerpo y espacio permite generar espacios de convivencia; ya no es a un espacio que nos referimos, sino a un territorio de pertenencia, una dimensión de la educación artística que se conforma, que opera en paralelo a la institución y al sistema. Se comparte así un espíritu colectivo y espacial del aprendizaje, que genera una energía colectiva a modo de corriente cálida. La educación artística favorece estas instancias de aventuras intensas, de eferescencias, de comunidad emocional, de interacción y encuentros.

11. Según el concepto de Michel Maffesoli (1994: 107), que propone la noción de socialidad y no sociabilidad que liga más a las relaciones sociales como perspectiva general; la socialidad se refiere a la solidaridad orgánica que se opera entre grupos, entre personas, de una manera más cercana y desde lo cotidiano.



Bibliografía

BACHELARD, Gaston (2009): *Poétique de l'espace*, Quadrige, Paris.

BATAILLE, George (2000): *La part maudite*, Éditions de minuit, Paris.

— (2009): *L'expérience intérieure*, Gallimard Tel, Paris.

BERQUE, Augustin (1987): *Écoumène, introduction à l'étude des milieux humains*, Belin, Paris.

DILTHEY, Wilhelm (1995): *Poética*, Losada, Buenos Aires.

LA ROCCA Frank (2012): "Urban Climatology: A Phenomenological Perspective on the Postmodern City", en *Revue Secessio*, Vol 1, n.º 1.

MAFFESOLI, Michel (2010): *Matrimonium, Petit traité d'écosophie*, CNRS Éditions, Paris.

— (1994): "La socialidad en la posmodernidad" en Vattimo, G. y otros (1994) *En torno a la posmodernidad*, Anthropos, Barcelona.

SIMMEL, Georg (2008): *Pedagogía escolar*, Gedisa, Barcelona.

CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA MUSICAL ACADÉMICA EN LA INTEGRACIÓN REGIONAL

Ricardo Barceló

Guitarrista, compositor e investigador hispano uruguayo. Fue profesor de Guitarra en el Conservatorio Municipal de Maldonado (1985-87). Egresado del Real Conservatorio de Música de Madrid. Máster por la Escuela Superior de Música y Danza de Rotterdam. Doctor en Música por la Universidad de Aveiro. Ganó los premios de guitarra Alirio Díaz (Sevilla, 1987) y Abel Carlevaro (Madrid, 1990). Laureado en el Concurso de Composición Hispano-Luso Ciudad de Badajoz · 2006. Autor de los libros *La Digitación Guitarrística* y *Adiestramiento técnico para guitarristas* (Real Musical, Madrid). Coautor de la primera traducción al castellano del *Método para guitarra* de Fernando Sor (Ed. Labirinto). Grabó los CD *Por las calles de Maldonado* y *Máscaras*. Investigador integrado del INET-MD. Docente de la Licenciatura y Maestría en Música en la Universidade do Minho (Portugal).

Nací y viví en Maldonado pero llevo 25 años viviendo en la península ibérica. Tengo nacionalidad uruguaya y española, y actualmente resido en Portugal, en la ciudad de Braga. Sin embargo, y a pesar de la distancia, mantengo un estrecho vínculo con Uruguay por varios motivos. Considero que la situación en la que me encuentro actualmente me permite tener un punto de vista próximo de la educación artística en Uruguay, así como de los países limítrofes, pero al mismo tiempo conservar una distancia suficiente como para enfocar el panorama musical uruguayo con cierta objetividad.

Mi participación lleva como título “Consideraciones sobre la enseñanza musical académica en la integración regional”, la que pretende ser principalmente una llamada de atención hacia algunos hechos importantes, a través de la realización de algunas críticas constructivas. Hablo de enseñanza musical porque es el mundo profesional que conozco mejor, y de la enseñanza académica porque la enseñanza libre, o no reglamentada, no presenta problemas desde el punto de vista de la integración con los países de la zona.

Las instituciones que poseen reconocimiento legal del Estado pueden otorgar títulos y diplomas que, obviamente, tienen valor oficial dentro del

territorio nacional. Sin embargo, en un mundo globalizado es necesario que esas habilitaciones profesionales que ofrecen escuelas y conservatorios, en el caso de la música, puedan sean reconocidas y útiles profesionalmente en otros países de la región y del mundo, como seguramente estarán todos de acuerdo.

A través de mi presencia virtual en la 1.ª Bienal de Educación Artística, quería compartir con ustedes algunas observaciones que creo pertinentes, porque pienso que la enseñanza musical debe ser vista como un elemento más de la integración regional. Voy a destacar algunos puntos sobre la enseñanza artística en el MERCOSUR, y en especial sobre la educación musical superior en Brasil y en Uruguay. ¿Por qué entre estos dos países? Porque es inminente una estrecha integración binacional en el marco del MERCOSUR dentro de muy poco tiempo. En las últimas noticias que he leído sobre este tema se habla de “integración total y profunda” entre Brasil y Uruguay durante los próximos dos años. Esto favorecerá, entre muchos otros aspectos, la movilidad laboral entre estos países y un mayor intercambio general que obviamente afectará a los diferentes niveles educativos de ambas naciones.

Afortunadamente, ya existe un Programa de Movilidad Estudiantil de Educación Superior dirigido a estudiantes universitarios de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, aunque ahora también deberá incluir a los estudiantes de Venezuela, gracias a su reciente integración en el bloque regional. Este programa quedó instituido el 12 de octubre de 2010 en Buenos Aires “para promover el sentido de pertenencia y la conformación de una ciudadanía del MERCOSUR”.

Sitio de la Udelar. Prensa. Disponible en:

<http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/27002>

(Acceso: 15 de septiembre, 2012).

En diciembre del mismo año el ministro de Educación y Cultura, Ricardo Ehrlich y el rector de la Universidad de la República, Rodrigo Arocena, presidieron el lanzamiento del Proyecto “Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior” del Sector Educativo del MERCOSUR. Este programa está inspirado en otros tales como el programa Erasmus, que beneficia desde 1987 a profesores y alumnos en la Unión Europea y permite el intercambio internacional, que es apoyado económicamente por los estados de la Unión. Este Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior es muy prometedor, pero hace surgir una serie de cuestiones que deben tener respuestas claras y concretas, para que sea realmente funcional en un futuro próximo.

Para mí, uno de los problemas asociados a la integración regional y a la movilidad de docentes y alumnos formados en instituciones de enseñanza

superior en Uruguay es el de la equivalencia académica internacional de las licenciaturas en Música y en Interpretación Instrumental. Las habilitaciones profesionales otorgadas deberían servir para ejercer la profesión docente en otros países, de la misma manera que en Uruguay.

Para facilitar la movilidad, en Europa este asunto debió ser resuelto mediante un conocido acuerdo transnacional de equivalencias académicas denominado Tratado de Bolonia. Este tratado dio un período de cerca de diez años a las universidades y otras instituciones superiores para unificar criterios generales y crear un sistema de créditos, equivalencia de disciplinas y titulaciones que tuvieran validez internacional dentro del ámbito europeo, aunque existieran algunas diferencias en las asignaturas o en sus contenidos, dentro de las mismas carreras.

En Portugal, por ejemplo, las licenciaturas en Música, que funcionan en concordancia con el Tratado de Bolonia, tienen actualmente una duración de tres años, pero la formación de los alumnos solamente se completa cuando realizan una maestría de dos años de duración, la cual consta de un año curricular y de un año de prácticas orientadas en una escuela oficial de música de enseñanza media. O sea, un músico que quiera dedicarse a la enseñanza está obligado a tener una formación superior mínima de cinco años para poder impartir clases.

Dentro del sistema de Bolonia, las instituciones de enseñanza superior pueden recibir alumnos europeos a través del programa Erasmus, pero también estudiantes provenientes del ámbito extraeuropeo, cuya formación académica tenga bases similares, a través del programa Erasmus Mundus. Como profesor de la Universidade do Minho he tenido la experiencia de recibir dos alumnos de guitarra brasileños que llegaron a Portugal gracias al programa de intercambio Erasmus Mundus, provenientes de dos universidades del sur de Brasil, la UFPEL, o sea la Universidad Federal de Pelotas, y la Universidad de Santa María. Este tránsito de estudiantes de instituciones superiores brasileñas para universidades portuguesas es una práctica frecuente que normalmente dura un semestre. El intercambio de estudiantes se ve facilitado porque la duración total de la mayor parte de las licenciaturas en Brasil es de cinco años, que también es el tiempo mínimo exigido para realizar una licenciatura con maestría integrada en Portugal y en el resto de Europa.

En Uruguay, específicamente en la Escuela Universitaria de Música de Montevideo, la Licenciatura en Música tiene una duración total de 8 semestres, o sea 4 años lectivos, en la actualidad. Esto supone una complicación en términos de movilidad regional e internacional, ya que se cursan dos semestres menos que en Europa o en Brasil, lo que puede dificultar la integración en

términos laborales o la ampliación de estudios en el extranjero.

Hay otro serio problema: la falta de titulaciones de formación posgraduada en áreas artísticas en las universidades uruguayas es una carencia que debería ser subsanada. Aunque en Uruguay es posible realizar un magíster o una maestría en algunas carreras y especialidades, tanto en instituciones públicas como privadas, estas titulaciones no existen en Música. Ni siquiera existe una especialización oficial en esta área educativa. Aún menos titulaciones doctorales, que ya existen desde hace muchos años en Brasil, en Europa y en toda la esfera de los países anglosajones.

El siguiente párrafo que incluimos ha sido extraído de los “Objetivos específicos del Plan de Estudios 2005” —que es el actual—, de la Escuela Universitaria de Música de Montevideo, para la Licenciatura en Música y la Licenciatura en Interpretación musical:

Las materias electivas constituyen también la base de un proceso de transformación de la EUM, en tanto ellas servirán para introducir áreas de conocimiento que no están contempladas en la actualidad, pero que son significativas en el contexto de la realidad actual y su proyección hacia el futuro. Nos referimos particularmente a las áreas de la enseñanza musical, la música popular y las nuevas tecnologías aplicadas a la música. La relevancia de estas áreas podrá estar reflejada en la concreción de posteriores instancias de posgrado (especialización, maestrías).

Plan de estudios 2005 de la Licenciatura en Música y Licenciatura en Interpretación Musical de la EUM. Disponible en: http://www.eumus.edu.uy/ensenanza/plan-eum-2005-1_descripcion.pdf.

(Acceso: 15 de septiembre, 2012)

La información contenida en el fragmento anterior nos demuestra que en la EUM está contemplada la posibilidad de que los licenciados continúen sus estudios en cursos de formación posgraduada. Teniendo en cuenta que ya pasaron siete años desde la implantación de ese plan de estudios, que ahora existe un número considerable de egresados y la inminente integración de Uruguay y Brasil, tal vez este sea el momento adecuado para que en las universidades orientales se avance hacia la creación de maestrías relacionadas con la música. Son muchos los músicos uruguayos que me han manifestado de una u otra forma su preocupación sobre esta problemática y que me han consultado sobre la posibilidad de viajar al extranjero para continuar o completar su formación musical académica.

Creemos que es importante uniformizar los criterios regionales, pero urge aproximarse a la realidad de la enseñanza artística superior en Brasil por los motivos antes expuestos. Muy cerca de las fronteras uruguayas, a alrededor

de 400 km de Maldonado, en Rio Grande do Sul, así como en numerosas universidades federales y estatales, públicas y privadas a lo largo y ancho de ese inmenso país, existen desde hace bastante tiempo las enseñanzas artísticas posgraduadas. En Brasil ya hay muchos artistas que son *mestres* y *doutores* en Música. Son nuestros vecinos.

No podemos darle la espalda a toda esa organización educativa y menos ahora que van a comenzar a abrirse las puertas de los países del MERCOSUR. Yo, particularmente, realicé el doctorado en Música en la Universidad de Aveiro - Portugal, una titulación que en Uruguay no existe, pero que existe en Inglaterra desde el Renacimiento. Si estamos convencidos de que es importante que los docentes y estudiantes uruguayos puedan circular libremente por el mundo, para estudiar o trabajar, es necesario dar un salto adelante. Por su desarrollo en este campo, considero que el modelo de Brasil podría ser el ejemplo y la inspiración de Uruguay para la creación de estudios posgraduados y fomentar la investigación académica en Música y en todas las artes.

Por otra parte hay otra cuestión, que es la necesidad de dar a conocer los recursos musicales del país en el ámbito nacional y en el ámbito del MERCOSUR, especialmente gracias a su divulgación en la nube.

El año pasado, en mi función de director artístico del Festival Internacional de Guitarra de Maldonado, colaboré en la difusión de este evento a nivel internacional y me enfrenté con un problema: en la era de Internet, no encontré ningún site uruguayo que representara a todos los conservatorios del país, donde hubiera información conjunta de todas las instituciones oficiales de educación musical, contactos, teléfonos, correos electrónicos, direcciones, etc. Solamente hallé información aislada e incompleta de algunos de ellos. Inclusive, hasta en la página del CEIP: el Consejo de Educación Inicial y Primaria, los contactos de las Escuelas de Música del país incluyen un número de teléfono, pero no una dirección electrónica, lo que puede ser considerado una carencia en una época en la que se desarrolla un proyecto tal como el Plan Ceibal.

En diferentes páginas web de Argentina y en Brasil pueden encontrarse los datos de muchas escuelas de música de todos los niveles de educación, donde también aparecen sus planes de estudio, sus programas y su oferta formativa. Esto revela que, a pesar de que ya se han hecho muchos esfuerzos, en Uruguay todavía no hay conexión ni comunicación nacional suficiente desde este punto de vista, lo que complica la integración local y, lógicamente, mucho más la regional. Lo bueno es que esto es solucionable de una manera relativamente simple y, por suerte, poco onerosa.

Coincidirán conmigo en que es necesario crear un sitio en la red con todos los

recursos musicales a nivel nacional para fomentar un contacto más fluido y próximo entre todos conservatorios y escuelas de enseñanza básica y superior del país, para fomentar la posibilidad de realizar intercambios de alumnos y profesores, así como para compartir experiencias y materiales (mediante la digitalización del acervo bibliográfico de los centros de educación, por ejemplo). Evidentemente, la creación de ese sitio facilitaría los contactos directos desde el exterior con cada una de las escuelas.

Ya para acabar, deseaba destacar que existe un gran peligro en quedarse atrás. En la página web del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, una de las instituciones de enseñanza musical más importantes de España, hoy se puede leer un manifiesto de los profesores que nos muestra cuál es el riesgo de llegar tarde.

Sitio del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Información. Disponible en:

<http://www.educa.madrid.org/web/csm.realconservatorio.madrid>

(Acceso: 15 de septiembre, 2012).

Este año fueron promulgadas algunas leyes que dejaron en una especie de limbo a las titulaciones que otorgan actualmente los Conservatorios Superiores de España, y ahora mismo, a nivel europeo, no es reconocida su Licenciatura en Música, por no asumir a tiempo las reglas del Tratado de Bolonia. Por otro lado, los responsables políticos todavía no ven con buenos ojos que los cursos superiores de música de España tengan nivel universitario. Durante los últimos años ha habido reiteradas peticiones de destacados músicos e intelectuales para cambiar esa concepción anticuada de la educación musical académica, porque ya es común la enseñanza musical universitaria en el mundo occidental contemporáneo. Esta discriminación, afortunadamente, no tiene lugar en Uruguay. En consecuencia, es evidente el atraso de España relativamente a las posgraduaciones en Música si se compara con otros países desarrollados, lo que es perjudicial en varios aspectos y le hace perder un número potencial de alumnos de todo el mundo a los que les gustaría estudiar en ese país. Esto debería ser un llamado de atención para nuestras instituciones superiores de enseñanza musical, porque todavía hay tiempo.

Finalmente, pienso que vale la pena contar que durante una reunión con los responsables del Departamento 20, la oficina de vinculación con los uruguayos que viven en el extranjero, ya fue hecha la advertencia sobre el atraso internacional de Uruguay en relación a las posgraduaciones universitarias en Artes. Hace alrededor de dos años acudí a un llamado de vinculación realizado a través de varios correos electrónicos en los que se exhortaba a los emigrantes uruguayos a asistir a una reunión para proponer nuevas ideas y proyectos. Esta reunión se realizó en Montevideo, en la sede del Ministerio de Relaciones Exteriores, y llegué por mi cuenta aprovechando

uno de mis viajes a Uruguay. Allí presenté, más o menos, la problemática que ahora expongo. Los organizadores se mostraron interesados y al final del encuentro me comentaron que transmitirían esta preocupación a los responsables de la UDELAR. Hasta ahora, después de dos años, no recibí ninguna noticia más sobre este asunto...

Sin embargo, veo con satisfacción que la universidad pública se ha descentralizado y que gracias al esfuerzo de muchas personas e instituciones hoy funciona en Maldonado el CURE, el Centro Universitario Regional del Este. Esto era impensable veinticinco años atrás, cuando yo todavía vivía en tierras fernandinas, pero ahora tengo la suerte de poder ver esta realidad. Con estos alentadores antecedentes, no sería raro que algún día no muy lejano fuera posible realizar una maestría o un doctorado en Música en un Campus Universitario de Maldonado.

FISURA SENSIBLE COMO DESLIZAMIENTO FORMATIVO

Roberto Marcelo Falcón

Université René Descartes · Paris V · La Sorbonne

marcelo.falcon@ceaq-sorbonne.org

Resumen:

Este artículo versa sobre la existencia de una seductora fisura que emerge en la educación, entendida como una apertura cálida que nos invita a participar de momentos formativos simultáneamente racionales y sensibles. La formación artística se revela como una vivencia instintiva, un tiempo de convergencia de lo diverso, un aprendizaje errático que entra en contacto con una sabiduría ancestral que potencia el desarrollo personal y colectivo.

Deslizamiento subterráneo:

Las fisuras emergentes en la superficie de lo conocido, en el plano de la educación, hacen posible la inmersión en dimensiones formativas que nos esperan, que se recrean con nuestra presencia activa. Estas experiencias de aprendizaje revelan la existencia de hendiduras, de pasajes a través de los cuales las personas arriban a estadios en los cuales logran desplegarse naturalmente. La formación artística a través de estas fisuras, de esta multiplicidad de experiencias, se dejar ver como espacio sensible, como abertura generada en la educación institucionalizada. Trayectos de aprendizajes que nos cautivan dejando que fluyamos hacia otros lugares de la formación, por lo tanto, la experiencia artística emerge como seducción de un deslizamiento (Bachelard, 2010). En este sentido, la vivencia formativa se convierte en un movimiento cálido que nos transporta por caminos subterráneos, por senderos curvos que se viven al sumergirse en sus volutas, en sus esferas sorprendidas (Bachelard, 2010). Indudablemente la educación exhibe fisuras, grietas, realidades que entendemos como rutas laberínticas muchas veces estrechas, secretas o imperceptibles que se abren y nos llevan. La formación artística aparece como un sendero curvo que nos duerme para despertar (Falcón, 2011), que hipnotiza la razón para ingresar en estadios de un conocimiento sensible. Estos deslizamientos seductores son entradas enigmáticas que propone la experiencia artística, pasajes que ofrecen la

oportunidad de perderse por laberintos formativos, estadios oníricos o un rico inconsciente colectivo que se revela. La fisura formativa es el comienzo de un viaje errático, de una deriva magnífica, de experiencias enmarañadas que facilitan en un absoluto presente el despliegue de las personas. En la práctica, es necesaria una invitación personal a transitar por sus diversos senderos formativos, por sus desplazamientos seductores, por sus caminos enmarañados, por sus enigmáticas aventuras errantes que nos inician en otra dimensión de la existencia. Respirar en estos paréntesis de la formación es desplegarse marginales a todo fin, a todo proyecto previamente trazado. Tales sendas de desarrollo natural —no construidas— se revelan como intensidades orgánicas que acogen la heterogeneidad de las personas, alentando de este manera el despliegue de sus potencialidades. La reunión de lo diverso genera y participa de una temperatura afectiva, de un tiempo cálido que inflama las personas, por lo tanto, de una pasión que les impulsa a su desarrollo. Este tiempo formativo constituye una cálida fisura inteligente y sensible, una flama que hace de la experiencia artística una fuerte oportunidad de despliegues compartidos (Bachelard, 2011). La formación artística es este pasaje ardiente, esta fisura candente que nos conecta con dimensiones del conocimiento sensible, entendido como las aguas subterráneas que nos nutren silenciosamente. Las reuniones de lo heterogéneo que ofrece la experiencia artística, posibilita el contacto con este fuego acuoso o flama submarina que nos exalta. Por ende, la fisura formativa es una seductora abertura afectiva que nos inicia en un proceso de creación sensible. Los encuentros generados en estos espacios inteligentemente afectivos, hacen posible la reunión de dos potencias aparentemente antagónicas, pero que se nos revelan hermanas: razón y sensibilidad. Ambas logran anudarse fuertemente, generando una dimensión intensa y reversible que invita a tránsitos erráticos. De su lenta confluencia emana la unión de lo diverso, la reunión fuerte de lo carnal y lo afectivo, de lo concreto y lo difuso. Realidad que hace posible el pasaje de las personas hacia experiencias formativas incluyentes, entendidas como una fértil matriz que ofrece nacimientos. Reunión compleja que evidencia la existencia de una convergencia crujiente o *big crunch* (Green, 2003) de la formación artística, es decir, de un abrazo apretado que eyecta una energía que impulsa las personas. Situación de la cual participan los trayectos erráticos, estos encuentros cálidos que aparecen como efecto del acercamiento de las personas, de la emergencia de una inteligencia colectiva y afectiva. La humanidad renace de esta aproximación ardiente, de este matrimonio de los opuestos, de esta alianza entre la fuerza masculina y femenina. Asociación que no implica traspaso de poder entre potencias opuestas, sino la emergencia de un fuego vital que es eco de sus correspondencias, de sus fricciones de unión. La celebración de estas ígneas colisiones ofrece una temperatura, un ambiente, un vórtice ardiente que hace de todos los actos de las personas un eco *aefectivo* (Falcón, 2010), una resonancia efectiva por afectiva. La encendida *aefectividad* que

hace posible la formación artística, es una experiencia no dogmática que genera una dimensión creativa alejada de lo impuesto, de lo que impide, de lo que domestica. Estamos ante la presencia discreta y cotidiana de trayectos sensibles, aquellos que revelan la posibilidad de una co-inmersión o inmersión colectiva a través de la conciencia errática. La formación artística implica la aventura de sumergirse en un viaje curvo, simultáneamente personal y colectivo. Confluencias que generan torbellinos formativos, que abren fisuras en todo lo establecido, que crean permeabilidades en todo lo impermeable, que irrigan la aparición de un conocimiento sensible que conecta con un fértil mana ancestral. Nacer junto a los demás en estas contingencias, en estas fisuras o aperturas formativas, en estas reuniones convergentes, es participar de la temperatura creativa del conjunto. Ardor que suda una deriva creativa y que puede entenderse como el éxodo curvo que propone la formación sensible.

Sumergirse a través de las fisuras formativas en la cálida energía colectiva, es vivir un pasaje que nos inicia en procesos de desarrollo compartidos, en una creadora inteligencia fusionada. La formación artística evidencia discretamente el tránsito de una época del yo a otra del nosotros (Maffesoli, 2012), de lo aislado a lo participado. La persona en estos pliegues formativos vive trayectos que le hacen converger con los otros, en experiencias que crean un calor creativo o fértil. Estamos ante un viaje asociativo o conjuntivo que celebra uniones de lo diverso, donde lo material, lo espiritual, lo racional y lo sensible, confluyen fértilmente. Realidad que genera fisuras en lo estanco, en lo estático, en todo lo que separa para comprender. Las grietas que concibe la formación artística, son aberturas en las cuales todo lo diverso se mezcla sorpresivamente (Maffesoli, 2012). La experiencia errática es una inmersión en esta conciencia colectiva, en esta potencia grupal que organiza mixturas entre lo opuesto, que celebra comuniones entre lo que ha pasado y lo que vendrá. La deriva formativa es esta sorpresa conjuntiva, un viaje comunitario que nos lleva hacia destinos inciertos. La inmersión en esta ardiente potencia, en esta energía espiritual (Bergson, 2012), permite bucear fuera de todo lo que congela, de todo proyecto que controla. El aprendizaje errático en la formación artística es una práctica comunitaria, un empirismo colectivo (Maffesoli, 2012). Praxis que nos sumerge en una memoria personal y fusionada, que nos brinda la oportunidad de hacer circular sentimientos de pertenencia, por ende, vivir una identificación que amplifica lo que somos entrelazados a los demás. Es así que el hogar respirable emerge por conjunción de lo diverso, por una práctica en la cual entregamos el calor de nuestro ser, participando de una atmósfera grupal o estructura tribal (Maffesoli, 2012). Invocar esta psiquis colectiva, este mana subterráneo desde la formación artística entendida como trayecto errático, posibilita ingresar en fisuras de la realidad que potencian los desarrollos personales. Lo errante en la formación estimula la unión natural entre las personas, irrigando una

atmósfera colectiva, electiva, atractiva e inclusiva. Desdoblarse, donarse en estas dimensiones formativas, en estas fisuras sensibles, es reflejo de un empirismo afectivo que co-teje, que suda el espíritu del clan, que emana un ectoplasma que liga las personas en sus trayectos sistémicos.

Trayectos errantes

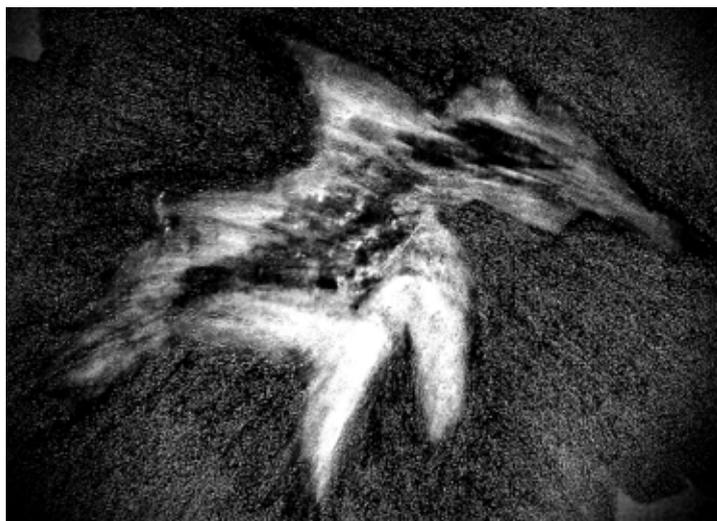
Las experiencias erráticas (Falcón, 2012a) son una invocación racional e instintiva que hacen posible la convergencia de lo disímil. Se revelan como una aventura creativa que hace de la formación artística, un crisol de emergencias sorprendentes. En este sentido, los dinamismos formativos pueden ser entendidos como una rica energía colectiva, gracias a la cual es posible desarrollarse sin urgencias. Potencia activa que aparece como deidad creadora, como energía misteriosa, como fluido mágico que eyecta a tiempo aquello que necesitamos para irrigar nuestras vidas. Bucear en este calor colectivo a través de la formación artística, es sumergirse en sus aguas subterráneas, en su penumbra viva, en una sabiduría ancestral que da vida, que irradia, que acompaña nuestros procesos vitales. Participar de la formación como en una ceremonia seductora, colectiva y cálida, es dar un comienzo arcano al verdadero viaje de nuestras existencias compartidas. Razón por la cual la formación errática (Falcón, 2012b) es el eco de una convergencia compleja, de un conocimiento sensible que abre paréntesis de desarrollo, fisuras o pasajes que conectan con una cartografía viva. Navegar, escalar, flotar y contemplar estos territorios sagrados, brinda la oportunidad de crearles con la fuerza de nuestro ser en pleno movimiento de apertura, de identificación sistémica. Converger en esta aventura formativa, es facilitar conjunciones de las cuales emergen viajes conectivos plenos de riquezas. Si la formación artística logra ofrecer estas experiencias asombrosas, es debido a una verdadera inmersión en la energía psíquica colectiva, en esta sabiduría ancestral que se revela como flama milenaria y cenital que propicia aprendizajes. La efervescencia de esta energía colectiva hace de la formación errática, un tiempo de correspondencias no causales, donde lo diverso confluye en una reunión creativa, en una confusión sistémica que potencia desarrollos personales. Las acciones formativas como mezcla de lo heterogéneo, impulsan éxodos de aprendizajes compartidos. La temperatura de estar juntos voluntariamente, manifiesta la emergencia de un saber incandescente, sensible, que se revela como autoridad natural, como fuerza profunda surgida de la lenta unión afectiva. Aprender de esta manera es emerger en una atmósfera creativa, en un lujo o flujo vital que hechiza nuestras existencias. Ambiente que se revela como un bellissimo comienzo obsequiado, como una fisura magnífica que nos inicia en una ciencia poética, en un trayecto inteligente y sensible fuera de todo dogma. Esta dimensión cálida ofrece experiencias de aprendizajes sin urgencias, realidades que entendemos como laberintos formativos que propician

nuevas preguntas, descubrimientos y trayectos. Indudablemente la deidad creadora de la formación artística es esta energía colectiva, fuerza que se revela en diferentes experiencias y que genera en silencio, esta revolución afectiva que vivimos cotidianamente. Rebelión sensible que coteje caminos de convergencias, emergencias y vivencias que desobstruyen, que restauran nuestras relaciones ordinarias. Vivir estos vórtices ceremoniales, estas experiencias erráticas, es participar en una danza contemporánea en la cual cada persona descubre y crea sus propios movimientos, que sin duda se entrelazan con el de los demás. Acontecimientos que podemos concebirlos como un trayecto errático que vence clausuras, que ofrece movimientos en los cuales las personas se conocen y se inician en los secretos de un aprendizaje compartido (Maffesoli, 2000). Desde esta posición, la formación errática implica compartir una intensidad interior, una flama personal que hace posible participar de una penumbra de aprendizajes participados. Los trayectos formativos se sumergen en una fisura o vía negativa de conocimientos, es decir, en un radical contacto con lo desconocido, con lo inesperado, con una deriva que empíricamente organiza inmersiones en la heterogeneidad de la existencia. Experiencias formativas que constituyen un trayecto negativo o errático que se despliega al margen de todo dogmatismo, obligación, evaluación o proyecto. Viven en una organización natural y dinámica que es confluencia de dos fuerzas antagónicas que se mezclan fecundamente: orden y desorden. Las experiencias erráticas ligadas a la formación artística son la organización de lo diverso, la conjunción de lo opuesto, la convergencia negativa de lo heterogéneo. Estamos ante la existencia de una temperatura creadora e intersticial que es necesaria para el reencantamiento (Maffesoli, 2007) de nuestras vidas compartidas. Esta fisura emergente de la convergencia errática que ofrece los espacios formativos, se nos revela como un intersticio reversible, como una membrana imaginaria, sensible o poética que invita a iniciarse en procesos de aprendizajes compartidos. La formación errática es esta flama sensible que ofrece espacios extraordinarios, es decir, experiencias donde aprender amplifica el ser personal. Razón por lo cual constituye una vía misteriosa o negativa de formación, un proceso no metódico que ofrece chispas que inflaman lo que somos junto a los demás. Por lo tanto el aprendizaje ligado a lo artístico, deviene una penumbra fértil que potencia todas las búsquedas sensibles del conocimiento. En definitiva, podemos decir que la formación artística es una temperatura viva que nos envuelve en un juego de reversibilidades, en un dinamismo que traspasa fronteras ya que les convierte en puentes conectivos, en pasajes sorprendentes. La cálida expansión reversible que propone la experiencia errática, es un infinito tesoro ofrecido, una riqueza que potencia todos los procesos de amplificación personal. Instalados en este estadio, la formación artística es una flama negativa, una fisura cálida que facilita encuentros nómades, derivas exploratorias sin resultado predeterminado. En esta cartografía dinámica, efervescente, difusa e incierta, es posible vivir

aprendizajes traspasando límites, es viable sumergirse en una identificación sistémica. Finalmente, pensamos que la formación errática florece en las fiestas creativas, en estos rituales aventureros que son el testimonio vivo de un dinamismo colectivo que irriga, que potencia diversas metamorfosis personales en los laberintos de un compartido aprendizaje sensible.

Síntesis y apertura

A través de lo expuesto es posible vivir la formación artística como una experiencia errática, como una danza instintiva, como una fisura negativa, inteligente y sensible, como una deriva colectiva que se despliega en un territorio creador. Realidad que evidencia la existencia de una cenital tendencia creadora, que le revela como flama que nos adormece para ingresar en dimensiones poéticas. En este sentido, la formación artística se vive como una luz oscura, como una penumbra ancestral que nos pone en contacto con nuestras potencias instintivas. Estadio desde el cual es posible desplegarse fuera de todo proyecto, de toda construcción analítica. Estas experiencias formativas advienen silenciosamente, haciendo posible que las personas se inicien en la convergencia de lo disímil, en una combustión de lo complejo que les exalta, amplifica, extiende y desarrolla. Por último se establece que la formación errática evidencia un cenit sensible, instintivo y creador, un centro en el cual converge lo opuesto. Razón por la cual estamos ante la presencia de un vórtice ígneo, de un ambiente colectivo que logra invocar el desarrollo de las personas. Dimensión formativa o fisura seductora que ofrece experiencias cuyas volutas hipnotizan la razón, para hacer visible todo aquello de nosotros mismos que aguarda en penumbra.



Autor: **Apolline Torregrosa Laborie** - Título: **Temperatura** - Técnica: Mixta - Lugar: **Versailles 2013**

Bibliografía

- BACHELARD, Gaston (2010): *La Terre et les rêveries du repos*, Corti, Les Massicotés, France.
— (2010): *La flamme d'une chandelle*, Quadrige, Paris.
- BERGSON, Henri (2012): *L'énergie spirituelle*, Petite Bibliothèque Payot, Paris.
- FALCÓN, Roberto Marcelo (2010): *Sentido del proyecto afectivo*, Universidad de Barcelona.
Tesis doctoral: <http://www.tdr.cesca.es>
- GREENE, Brian (2003): *El universo elegante*, Crítica Planeta, Barcelona.
- MAFFESOLI, Michel (2000): *Du Nomadisme*, Le Livre de Poche, Paris.
— (2007): *Le Réenchantement du Monde*, La Table Ronde, Paris.
— (2012): *Homo eroticus*, CNRS Éditions, Paris.

Revistas científicas:

- FALCÓN, Roberto Marcelo (2011): "Despertar durmiendo", en: Revista *Ariel, Filosofía del Uruguay*, n.º 9 (2011). Disponible en:
http://arielenlinea.files.wordpress.com/2011/12/42_despertar.pdf
- falcón, Roberto Marcelo (2012a): "Expériences erratiques", en *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales, Aux interstices de l'éducation*, éditions De Boeck Université, n.º 118, 4/2012.
- FALCÓN, Roberto Marcelo (2012b): "Formación errática", en: Revista *Ariel, Filosofía del Uruguay*, n.º 11 (2012). Disponible en:
<http://arielenlinea.files.wordpress.com/2012/12/ariel-111.pdf>

¿LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES INHERENTE A LA ACCIÓN HUMANA?

Prof.^a Debora Astrosky

Tercer Acto, Escuela de Teatro

Buenos Aires, Argentina 2012.

www.tercer-acto.com.ar · deborastrosky@hotmail.com

¿La educación artística es inherente a la acción humana?

Para empezar a pensar esta frase me gustaría definirme respecto a “acción humana”. Creo que en sí mismas estas dos palabras nos significan cultura o sociedad, es decir, no es el hombre solo y su accionar, sino el hombre incluido. Un hombre representado y referenciado por un “nosotros”. Es en el “nosotros” en donde nace, existe y se representa la acción humana. Y sabemos que la educación es una de las principales acciones humanas ya que será la encargada de brindarle a la sociedad su perpetuidad. Es por esto que toda sociedad educa; lo hace para transmitir sus propios valores, principios y normas que la rigen, la diferencian y le otorgan entidad e identidad. La educación nos habla de lo que “falta” y que “se debe” conocer, saber, dominar o tener para pertenecer, para ser parte de la cultura.

Pero la cultura no solo produce normas y valores, también construye y se construye con relación a lo estético y a lo expresivo. Parecería que la cultura necesita salirse de lo establecido, del deber ser, e irrumpir el cotidiano con su producción y así expresarse desde lo estético. Claro que siguiendo la misma dinámica, a estas producciones-construcciones luego las nombrará y las definirá, y así las transformará en producción artística de una cultura determinada. Este arte capitalizado por la sociedad entrará también entonces en el área de la educación. Es así como cada época encontró una manera propia de transmitirla.

En la actualidad nos encontramos con diferentes especificidades dentro de lo que conocemos por educación artística. Entre ellas podemos nombrar a la educación por el arte, a través del arte y para el arte. Pero, en el marco de esta Bial, nos estamos refiriendo en general a la educación por el arte. O quizá deba decir que hablamos de, en mi caso personal, el teatro en la escuela.

En este tema específico, la experiencia en la educación y formación de pedagogos teatrales me ha permitido observar y analizar el proceso desde el punto de vista docente. Entonces veo que la convivencia en una misma frase de dos vocablos como “educación” y “artística”, que solemos ver y leer juntos, suelen ser una pareja difícil.

Pensemos: En general nos encontramos con que las propuestas pedagógicas nos hablan de una carencia y de un proceso por el cual el sujeto adquiere eso que cree no tener, o que le falta, o que le indican que no posee. Es decir, el sujeto a través de la educación aprende. Este proceso implica técnicas, planificaciones, estrategias, presupuestos, etc. Pero también este concepto: y acá les pido que juguemos un poco y probemos cerrar los ojos y pensar en educación, les doy un tiempo, les propongo que ustedes también se lo den... volvamos, abramos los ojos... no se sorprendan si lo que vieron como imagen es la de un aula, con bancos uno atrás del otro y niños mirando un pizarrón. Es así como la educación suele, aún hoy en día, representárenos; la imagen es de rigidez y obediencia.

Pero recuerden que en la frase inicial, disparadora, nos proponían otro vocablo: “artística”, y seguramente si volvemos a cerrar los ojos, veremos movimiento, seres danzando, cantando o sonando instrumentos, pintando de colores el aire, juego, diversión, expresión.

Y entonces es desde la imagen internalizada que tenemos de cada uno de estos vocablos que me animo a decir que juntos son una pareja difícil. Y noten que digo difícil, no imposible.

Desde hace ya muchísimos años me dedico a la Pedagogía teatral, es decir, formo docentes de teatro. Docentes que se forman, arman sus proyectos y salen a buscar trabajo, lo consiguen, son felices, encontraron un espacio donde volcar y probar lo aprendido y como si eso fuera poco, además recibirán un sueldo. Hasta ahí todo parece maravilloso y no debería dejar de serlo, pero... Si el trabajo que consiguieron es en una institución escolar, se encontrarán con que se les solicita que los alumnos “hagan teatro” (arte, educación artística) pero que no hagan mucho ruido porque hay otra clase al lado, que no muevan los muebles porque luego tienen matemática y los necesitan ordenados, que se “expresen” pero que no critiquen a la institución, ni hablen de sus carencias económicas o afectivas, ni que, ni que... Pero que se expresen, porque para eso tiene teatro como materia y además...Y acá permítanme un giro espectacular... porque además viene con música de suspenso, terror en la sala... ahogo en la platea... porque además vendrá de la boca de la cara de la institución y solicitará sin pudor: “que preparen la obra de fin de año a todo esplendor, ya que asisten las familias y quizá algún directivo”. Si, lo sé, si ya han tenido la experiencia institucional, en este

momento les pasa frío por la piel, saben de lo que hablo. Todo lo pensado, lo planificado y lo trabajado por el docente para que los alumnos utilicen el teatro y sus herramientas como medio para trabajar y elaborar otros contenidos, queda dilapidado bajo la desesperación de tener que montar un espectáculo con alumnos que no han sido preparados para ello.

Y así es como vuelven los alumnos de pedagogía con el “no se puede” en sus bocas. Y como yo considero que para que el alumno transite el aprendizaje debe sentir la necesidad, encontrar la pregunta, me gusta esta oportunidad de seguir pensando juntos: ¿por qué parece que no funciona?, ¿qué hacer para que no solo funcione sino para que sea aún más eficiente? La verdad es que sería fácil decir que así como está pensada la educación hoy, no se puede hacer nada, pero a mí me seducen los riesgos investigativos cuando de educación y de arte se trata, así que la primera propuesta es que uno de los puntos fundamentales a acordar cuando les proponen un empleo como profesores de teatro es definir en qué tipo de encuadre se irá a trabajar: si la demanda es de educación por el arte (a mi criterio la más conveniente en la etapa escolar) o si es educación para el arte (es decir la formación de profesionales). Si trabajamos en educación por el arte estaremos utilizando el teatro como medio para transmitir otros contenidos, es decir, no nos comprometeremos a que nuestros alumnos actúen en la “maravillosa” fiesta. Pero esto debe ser acordado y discutido, de ser necesario, con los directivos. Porque acá no solo juega la frustración del docente, sino que lo que estamos poniendo en riesgo es justamente la educación artística de los alumnos.

Creo que con los intentos de cambio para generar una mejor educación —esta, la misma que propone incorporar el área artística al currículo—, estamos en un muy buen momento para generar la nueva toma de posición. Y a mi criterio, lo que debemos ir modificando no es la especificidad sino la educación en sí misma. Que en un futuro, quizá dentro de veinte años, si vuelvo a pedir que cierren los ojos y recreen la imagen de educación, esta no sea representada por el aula rígida con los bancos alineados mirando el pizarrón. Entonces sí, quizá ya no tengamos que hablar de educación artística como un área, sino que será esta frase una redundancia en sí misma.

Creo que este es el fin de los encuentros y las bienales, darnos la oportunidad de vernos, de conocernos y de reflexionar juntos. Solo este compartir, hasta en el disenso, es la tarea que nos permitirá generar estos cambios.

Porque insisto, la sociedad educa para su persistencia, pero la sociedad es una estructura móvil, pasible de cambios, y estos surgen de las necesidades y la angustia de la falta, por eso si las decisiones quedan siempre en manos de los mismos, estos no provocarán cambios que los desalojen, porque además no está en ellos la falta. Pero sí la vivimos los docentes, los alumnos,

los padres, muchos directivos, por esto confío en los propios actores de la educación, en nuestra posibilidad de vernos, de escucharnos, de salir del aula para encontrarnos en el “no sé”. Porque el “no sé” es reflexión, es compartir, es ser con los otros. Porque ahí donde compartimos la duda, la falta, compartimos la reflexión. Y ese “no sé” sonoro, escuchado, abre las puertas para construir lo nuevo.

Y así empezó esta reflexión, pensando en lo desparejo o contradictorio de estos vocablos “educación” y “artística”, porque la imagen que tenemos del primero es apolínea, es perfecta y perfectible, es rígida, y del segundo la imagen es dionisiaca. Y nosotros, nuestros alumnos y la sociedad somos sujetos y como tales complejos, porque convivimos en lo apolíneo y en lo dionisiaco. Y es esta maravillosa posibilidad la que nos permite crear, expresarnos y educar con arte.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Javier Contreras Villaseñor

De nacionalidad mexicana, se empeña en la escritura poética y ensayística, la creación coreográfica y de video, la docencia y la reflexión sobre la danza contemporánea en América Latina. Es cofundador y codirector de la compañía dancística interdisciplinaria Proyecto Bará, que desarrolla una constante labor escénica desde 1994. Ha publicado los poemarios *Cuaderno del insomnio* (Querétaro, Papuras, 1997), *Cuadernos de humo* (México, El ermitaño, 2000), *Cuaderno de Budapest* (México, UNAM, 2006) y *Cuaderno de Laura* (México, DCO, 2008).

A Alejandra Denis

(Nota: estas palabras siguen las notas de la exposición que hice durante la Bienal. En esa exposición se bosquejaban preocupaciones que ahora son realidades. Por eso preferí ajustar este texto a la circunstancia presente).

Apenas escribo el título me doy cuenta de que será difícil trascender los lugares comunes con respecto al carácter valioso de la educación pública. Entre otras cosas porque estoy muy lejos de ser experto en la materia y porque, me parece, son evidentes las implicaciones democratizadoras de esta vertiente de la educación. Implicaciones con las que nadie, en principio, se declara abiertamente en desacuerdo. A nadie se le ocurriría públicamente menoscabarlas. ¿Para qué hablar entonces sobre un tema tan manido, tan convocante de coincidencias? Sumo en mi respuesta otro conjunto de obviedades: porque en la medida en que en la categoría de educación viaja una imagen de la nación deseada, detrás del acuerdo general con respecto a la importancia de la labor pedagógica disputan diferentes, y muchas veces encontrados, proyectos de organización social. Es necesario hacerse cargo de esta diversidad, de los subtextos de estos proyectos porque detrás de la aparente unanimidad con respecto al valor de la educación en general, y de la pública en particular, se esconde una profunda disputa social.

En mi país, México, por ejemplo, el nuevo gobierno priísta —como parte de su abandono de los compromisos que le planteaba su origen en el estado bonapartista postrevolucionario (Cfr. Gilly, 1982)— se propone crear en la actualidad, como una de sus banderas modernizadoras fundamentales, las

condiciones —gremiales, políticas, institucionales, de evaluación, de nuevos paradigmas— que le permitan convertir a nuestros estudiantes en lo que denomina ciudadanos con “sus propias historias de éxito” (éxito, categoría de nítida procedencia empresarial).

En consecuencia, la nueva dirigencia gubernamental formula una reforma educativa vertical (hasta la fecha, a pesar de su aprobación en el Congreso, no ha sido discutida por los profesores y las profesoras) y golpea a quien pretenda oponérsele (como lo evidencia la reciente encarcelación de la dirigente del sindicato corporativo SNTE, acusada de conocida y estridente corrupción, y quien esbozaba una tímida resistencia a la reforma mencionada, no tanto de cara a los intereses de los maestros, sino porque afecta sus mecanismos más obvios de control del personal docente).

De esta forma, puede decirse que al habitual acotamiento de maestros y alumnos derivado del todavía persistente modelo corporativo de ejercicio del poder gubernamental, se suman ahora las determinaciones del paradigma empresarial “modernizador”. Me parece que, como apunta el periodista e investigador Luis Hernández Navarro, “Lo que se está configurando en el sector educativo —como en todo el resto del país— es una restauración autoritaria del priísmo” (Hernández, 2013). Restauración encaminada a modificar radicalmente, en detrimento de las clases subalternas y de la soberanía nacional, los residuos de los pactos sociales nacidos de la revolución de 1910. Se trata de una profundización del así llamado proyecto neoliberal con todas las amplias repercusiones antidemocráticas que tal paradigma político-económico supone. Apunta Carlos Guevara: “Para algunos es incluso evidente que el neoliberalismo, pese a todo su énfasis en las transiciones a la democracia, no es más que una restauración en muchos sentidos fundamentales de la república oligárquica: una nueva república oligárquica” (Guevara, 2011: 31).

En términos de Boaventura de Sousa Santos, lo que actualmente ocurre en México es la puesta en marcha radical de un proyecto de dominación y organización social apuntalado en las razones de la epistemología (y la política, la economía y la ética) del norte. Para concretarlo, el nuevo grupo dirigente modifica los estatutos históricos de su partido y logra la aprobación de una serie de reformas —laboral, energética, y vendrá luego la de seguridad nacional— de la que la reforma educativa forma parte. Digamos que estamos viviendo un nuevo episodio de la aplicación de lo que el científico social portugués mencionado denomina las razones metonímica y proléptica (Santos, 2009), esas que plantean como universales tanto la magnificación de un solo proyecto de organización social (el neoliberal, en este caso) como la del relato temporal que le viene aparejado (el del progreso coronado por el “éxito”). Los muchos mundos que no tienen cabida en estas

ultrageneralizaciones autoritarias son concebidos, y devaluados, como “residuales”, como herencias fatigosas que es preciso despejar.

Frente a estas circunstancias complejas y difíciles, me resulta necesario reivindicar la historia profunda y tenaz de la educación pública de mi país, esa que se ha construido a contracorriente, gracias a los empeños concretos de maestros y maestras con corazones y rostros propios, integrantes al mismo tiempo de lo mejor de nuestros sujetos colectivos. Entiendo por sujetos colectivos esas estructuras identitarias complejas y contradictorias de comunidades que, a lo largo del tiempo, se han amalgamado en torno a proyectos coincidentes de *poiesis* social. Enfatizo el aspecto temporal porque se trata de esfuerzos que trascienden lo estrictamente individual y su finitud inevitable. Digamos de manera muy esquemática que me interesa no invisibilizar los esfuerzos de aquellos y aquellas que han entendido las tareas educativas como un empeño de construcción democrático de los múltiples saberes, en disputa con el ejercicio de la educación como aparato legitimador y productor de desigualdades. No quiero olvidar que la educación pública de mi país arraiga en los esfuerzos de los políticos e intelectuales liberales radicales del siglo XIX, en los empeños personales, colectivos e institucionales nacidos de la revolución de 1910, y en los arduos trabajos de resistencia y de *poiesis* social de hombres y mujeres de los grupos sociales subalternos. Esos son los sujetos colectivos en los que me reconozco y a los que deseo continuar.

A mi juicio, la mayoría de los afanes pedagógicos de estos sujetos colectivos se inscribe en la lógica de lo que el filósofo Carlos Guevara denomina “modernidades alternativas”, aquellas que en el marco de las múltiples devaluaciones, silenciamientos, exclusiones, alienaciones propias de las modernizaciones verticales, han sabido apropiarse y producir capitales de saber y autonomías de reflexión y de denominación. Para expresarlo otra vez de una manera esquemática, se trata de labores de una epistemología del sur, de tareas de recuperación-producción de saberes invisibilizados (ecología de los saberes), de traducción entre diversos ámbitos de saber y de procuración de diálogos entre los sujetos productores de esos saberes, encuentros e intercambios sostenidos en la perspectiva del reconocimiento de una mutua igualdad de derechos que no niega la diferencia de los recorridos históricos y culturales específicos (ecología de los reconocimientos) (Cfr. Santos, 2009: 113-126).

Se trata de prácticas educativas que hacen énfasis en la vertiente crítica-fantasmiosa-poiética de la aventura pedagógica. Si —otra vez generalizando de manera abusiva y seguramente maniquea— en este momento en mi país se está enfatizando desde el estado el paradigma de los saberes del hacer eficaz productivista y se cultiva una suerte de fatalismo pretendidamente

“racional” o fincado en el temor (“esta es la única modernización posible y no vamos a admitir oponentes”), la historia profunda de la educación pública le opone los paradigmas de los saberes entendidos como deconstrucción crítica del tejido aparentemente “concreto” y sólido del mundo, en la perspectiva de una nueva y más justa *poiesis* social. Se trata de un enfrentamiento complejo, lleno de matices, cargado de implicaciones sociales, históricas, políticas, éticas y afectivas, en el que la educación artística juega su papel de propiciadora de imaginación y de disenso.

Pienso que la educación artística pública aporta —junto con otras prácticas y saberes, claro está— la necesaria dimensión de la esperanza. Dimensión sustentada en lo que Marcuse denomina “el gran rechazo”, esa capacidad de imaginarse una realidad otra y de negarse a la resignación ante la aparente contundencia de lo dado (Marcuse, 1981). Aporta también lo que Rancière denomina “disenso”: esa disposición para desmarcarse de la “policía” (el correcto ordenamiento del mundo social y su reproducción infinita, según los poderes dominantes) en beneficio de la “política” (la habilidad imaginaria y práctica, hermenéutica y fáctica, de producir realidades otras, alternativas). Dilata también las posibilidades de enunciarse, de ejercer el derecho a nombrar y nombrarse y, en consecuencia, en la medida en que nombrarse es también producirse, de lograr la propia centralidad política-social-ontológica (Cfr. Dussel, 1991), esa que nos permitirá construirnos como hombres y mujeres complejos en la circunstancia privada, y en el ámbito social, trascender la condición adjetiva, tributaria, ante los paradigmas de lo que Boaventura de Sousa Santos denomina el “siglo europeo-americano” en beneficio del posible “siglo americano de nuestra América” (Santos, 2009: 225-268): nuestra aportación específica a una realidad global diversa, múltiple, democrática, dialógica, de las muchas humanidades de la humanidad.

Pienso también que la educación artística pública está asumiendo retos epistemológicos y éticos que forman parte del amplio esfuerzo colectivo por construir relaciones sociales e individuales respetuosas y democráticas. No me parece casual que en muchos espacios académicos, a partir de la asunción de las implicaciones de la teoría de la complejidad (Morin, 2007), y de las múltiples posibilidades de entrecruzamiento que permite, se esté entretejiendo una red plástica de saberes, prácticas y actitudes que articula al mismo tiempo universos conceptuales y afectivos, capitales de saber probados, tradicionales, y diálogos con la incertidumbre, con la fisura. Esta ardua labor está modificando las formas de trato entre los propios docentes y, sobre todo, con los alumnos y alumnas. Me parece venturoso. Desde mi punto de vista, esto está ocurriendo porque la mayoría de los profesores y profesoras de arte en México forman parte de los mencionados sujetos colectivos en resistencia. No existen, por fortuna, unanimidades estéticas o políticas, pero sí hay una coincidente actitud ética de ahondar y desarrollar

las posibilidades liberadoras y dignificantes de la artes.

Pienso también que en el espacio propio de mi labor docente, la educación pública dancística, la labor pedagógica de maestros y maestras está contribuyendo, desde su lugar particular, a la reivindicación social que desde muchos ámbitos —la lucha feminista, la lucha contra la industria de la trata de personas, por mencionar algunos— se está haciendo de las razones del cuerpo y del derecho a la corporeidad sonriente, dignificada. Quien danza sonríe desde la densidad de su corporeidad habitada por la energía, la intención y el movimiento. Quien danza sabe que el otro, la otra, tiene sus propios espacios de intimidad y de contacto. En consecuencia, la danza nos invita al acto político-ético radical de la ciudadanía-cuidanía (Cfr. Boff, 2001). Es una demanda, un gozo y un compromiso.

Y es con esto último que deseo terminar: creo que la educación pública es una labor civilizatoria —no la única, por supuesto, no se trata de apuntalar narcisismos profesionales— afincada hondamente en esas circunstancias fundamentales de la experiencia humana: el rostro frente al rostro, el cuidado y la conciencia de la finitud. En el acto pedagógico asistimos a un encuentro en el que la disparidad cronológica —encuentro intergeneracional de intercambio de estafetas— se resuelve en la continuidad de la voluntad de ensanchamiento de posibilidades. Sujetos personales y sujetos colectivos en crecimiento y complejización.

Ojalá que todos los maestros y maestras podamos ser “abridores” de caminos.

Bibliografía

- BOFF, Leonardo (2001): *Ética planetaria desde el Gran Sur*, Editorial Trotta, Madrid.
- DUSSEL, Enrique (1991): *Filosofía de la liberación*, A F y L, México.
- GUEVARA MEZA, Carlos (2011): *Conciencia periférica y modernidades alternativas en América Latina*, Instituto Nacional de Bellas Artes. México.
- GILLY, Adolfo (1982): *La revolución interrumpida*, Ediciones El Caballito, México.
- MARCUSE, Herbert (1981): *Eros y civilización*, Joaquín Mortiz, México.
- MORIN, Edgard (2007): *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
- RANCIÈRE, Jacques (2010): *El espectador emancipado*, Manantial, Buenos Aires.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009): *Una epistemología del sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO y Siglo XXI, México.

Hemerografía

- HERNÁNDEZ NAVARRO, Luis (2013): “Educación: la restauración autoritaria” en *La Jornada*, México, Distrito Federal. Año 29. Número 10263. 3 de marzo de 2013.

LA PARTE OSCURA DE LA FORMACIÓN

Apolline Torregrosa Laborie

Profesora · Investigadora CEAQ · La Sorbonne
Doctora en Sociología y en Educación Artística
Université Paris V · Universidad de Barcelona
apolline.torregrosa@ceaq-sorbonne.org

Desde una mirada retrospectiva de la educación, anotamos que la dimensión sensible de la persona ha perdido su credibilidad para dejar lugar a la racionalidad. La educación actual continúa sobre esta vía, fundada sobre un pensamiento cartesiano y reforzado por la Ilustración, que incita a la búsqueda del conocimiento más allá de la formación de la persona y su modo de conocer. Nos hemos dirigido hacia el saber más objetivo y racional, generando una separación entre el intelecto y lo sensible. Como lo explica Michel Maffesoli (2002), la sombra de la natura humana que llama a lo sensible se ha descartado para dejar lugar a un moralismo pedagógico y un conformismo social. El proceso educacional trata de dominar lo sensible, se esfuerza en construir un mundo planificado donde cada uno está situado en sus representaciones; pero la sensibilidad viene a perturbar estas estructuras que se derrumban por sí mismas. En efecto, nos deslizamos del episteme del intelecto al episteme de lo sensible. Un deslizamiento de múltiples formas que se orquesta principalmente por algunos profesores que introducen un acercamiento afectivo en la enseñanza a través del cuestionamiento, del diálogo, de los silencios, de la proximidad y de una atención particular a su relación con el alumno.

Podemos desvelar así que actualmente nos acercaremos a una tendencia a recuperar los aspectos más sensibles en la educación, a reintegrar los procesos subjetivos de las personas en el aprendizaje, particularmente desde la educación artística. La formación en el arte nos muestra un camino de aprendizaje que religa la razón a lo sensible, la práctica a la reflexión, lo subjetivo a lo colectivo. Por ello, en esta intención de volver a dar valor a lo sensible, los afectos son un potencial de la persona y no un aspecto negativo o de error. Hablamos de error porque lo sensible, las emociones, o incluso la espiritualidad en la educación, son elementos perturbadores que molestan, que enturbian, que confunden. En esta educación racional heredada por la Ilustración, lo sensible no tiene lugar; podríamos decir que representa la parte oscura, *la parte maldita* (Bataille, 2000) de la enseñanza.

Nuestra herencia judeocristiana que instauró el principio de división influencia, aún considerablemente, nuestra manera de concebir la enseñanza. Divisiones muy presentes en nuestras sociedades: del hombre y la natura, del bien y del mal, de la razón y lo sensible. La Ilustración reforzará aún más estas nociones otorgando todo el valor al saber que se vuelve el principio de nuestra sociedad, lo que quedó anclado en nuestra concepción educativa. Se ha operado así una división del hombre con la natura, la parte animal que debemos dominar y borrar suprimiendo entonces la magia, el misterio, lo sensible. La Ilustración ha sido el pensamiento del progreso, cuyo objetivo era liberar a los hombres de sus miedos para que pudieran alcanzar la mayoría de edad. Pero en este propósito se ha operado *el desencantamiento del mundo* (Horkheimer y Adorno, 2004), tratando de borrar no solo los miedos de las personas sino también, y con ello, los mitos, creencias y supersticiones que mantenían la imaginación del mundo. Es así que en esta búsqueda de razón, de mundo dominado por la ciencia y la lógica, hemos eliminado poco a poco todos los aspectos sensibles y no mesurables de lo humano, pero que mantenían el aspecto mágico, misterioso, de la vida y de las relaciones entre personas.

En este sentido es relevante esta tendencia donde se vuelve a unir la inteligencia, el conocimiento, con lo sensible, lo afectivo; donde se considera la persona como completa y no dividida. La educación artística acentúa esta regeneración hacia una educación que religa la parte sensible. Podremos evocar entonces que entramos en un *episodio dionisiaco* (Jung, 2004: 182) de la educación, porque reintegra la emotividad, la afectividad de la persona, todas estas formas que no eran apropiadas en la concepción prometeana de la educación moderna. Reabrimos la formación a la felicidad, la embriaguez, la seducción, lo sensible, lo sagrado, la exuberancia, el *pathos*; nos abrimos a una tendencia dionisiaca. Notamos así un deslizamiento de una educación racional hacia una formación más sensible y emocional, hacia esta parte maldita u oscura que siempre ha sido apartada de la educación. Integrar estos aspectos en la enseñanza es simplemente comprender la persona en su totalidad y no escindida, fragmentada, ligando nuevamente razón y sensibilidad. Asistimos entonces a una mutación de la educación por la re-emergencia de la parte oscura, la resurgencia de la dimensión sensible de la persona en su formación. Retomando las palabras de Maffesoli (2009), mientras que el pensamiento mecánico razona, el pensamiento orgánico resuena. En este sentido la educación artística, integrando la experiencia, el proceso personal y singular, nos vincula nuevamente con nuestra dimensión sensible. Desde ello, podemos hablar de reencantamiento de la educación, donde se revela una dimensión más afectiva, más intensa, más cercana de la formación y de las relaciones sociales por extensión. Una regeneración que nos invita, que nos rodea, que nos hace participar en este ritmo perpetuo y enigmático que es la vida, la vida juntos.



Bibliografía

BATAILLE, Georges (2000): *La part maudite*, Éditions de minuit, Paris.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. W. (2004): *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid.

JUNG, Carl G. (2004): *Psychologie et alchimie*, Buchet Chastel, Paris.

MAFFESOLI, Michel (2002): *La part du diable*, Flammarion, Paris.

– (2009): *Le réenchantement du monde*, Perrin, Paris.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona.

LAS PREGUNTAS DE LA PIEL: EL VALOR DE LA DANZA Y DE LA FRAGILIDAD EN EL MUNDO AGRESTE

Javier Contreras Villaseñor

De nacionalidad mexicana, se empeña en la escritura poética y ensayística, la creación coreográfica y de video, la docencia y la reflexión sobre la danza contemporánea en América Latina. Es cofundador y codirector de la compañía dancística interdisciplinaria Proyecto Bará, que desarrolla una constante labor escénica desde 1994. Ha publicado los poemarios *Cuaderno del insomnio* (Querétaro, Papuras, 1997), *Cuadernos de humo* (México, El ermitaño, 2000), *Cuaderno de Budapest* (México, UNAM, 2006) y *Cuaderno de Laura* (México, DCO, 2008).

Hace unos días, en una reunión con estudiantes y profesores del Centro de Investigación Coreográfica de la Ciudad de México, un joven me preguntó sobre cuál había sido una de las experiencias que habían marcado mi vida. Le contesté, con algo de rubor, pero sin dudas, que fue el primer recorrido que hice —azorado, sorprendido, embelesado— de la persona desnuda de mi novia preparatoriana. Fue el primer encuentro con los vastos paisajes de una piel otra transitados con cuidado minucioso por mi propio tacto. Rememoro y me estremezco ante tanta ternura y tanto asombro. Me caen bien esos jóvenes que fuimos que se hurgaron mutuamente con delicioso cuidado. Tacto, cuidado, atención, escucha, porque la piel sin resguardo es una invitación a hacerse cargo de una fragilidad que se nos confía o que compartimos confiados.

Recuerdo a los filósofos Emanuel Levinas y Enrique Dussel, a quienes seguramente simplifiqué de manera abusiva, que nos hablan de las consecuencias políticas del hecho de que la irrupción del otro en nuestra geografía vital se nos convierte en una ineludible demanda, en un llamado al compromiso ético básico: el de no permitirse nunca la indiferencia. “Aquí estoy”, “reconóceme”, “hazte cargo”, palabras llamadas del uno al otro y del otro al uno, en la medida en que esta afectación inevitable es de ida y vuelta, porque nuestras personas son, para recordar también a Martin Buber, una estructura relacional binaria: yo-tú. Nunca, en realidad, estamos solos, porque

estamos siempre siendo constituidos con, junto a, frente de y por un otro.

Bernard Aucouturier nos dice que este sostén constituyente de nosotros por el otro nos deja sus huellas afectivo-corporales desde la más originaria infancia, en el momento mismo en que un otro —otra— nos arropa y mece, aun antes de que nuestra persona se conciba a sí misma como sujeto independiente. Toda la vida nos acompañan esas huellas del otro, en la imaginación, las acciones y el deseo. En cierto sentido, antes del yo, y perdonen las redundancias, está el otro. Cito un poema que Aucouturier pone como epígrafe de su libro *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz* y que bien enuncia lo que voy borroneando:

“Si nadie, nunca,/Nos hubiera tocado,/Seríamos paralíticos.//Si nadie, nunca,/Nos hubiera hablado, /Seríamos mudos.//Si nadie, nunca,/Nos hubiera sonreído,-y mirado-/Seríamos ciegos.//Si nadie, nunca,/Nos hubiera amado/No seríamos/ “nadie”. (Paul Beaudiquey en Aucouturier, 2004).

Amar sí, acción-vínculo fundacional, posibilitante. ¿Y amar, en un sentido amplio, no es, entre otras cosas, es cierto, pero de manera fundamental, hacerse cargo de nuestra y la otra fragilidad de quien con su presencia nos interroga? ¿Y no es este “tomarse en serio”, con cuidado, a otro, toda una decisión ético-política?

Las palabras del poema citado nos remiten también a Buber: el yo-tú, si se deja tocar por el llamado de la otredad, si se la “toma en serio”, si, en un sentido amplio, la ama, se esforzará por nunca convertir al prójimo en un “ello”. Porque así como existe la “palabra primordial yo-tú”, que arraiga en los laberintos y empeños del diálogo, existe también la “palabra primordial yo-ello”, cuya lógica se finca en la objetualización-instrumentación del otro. Instrumentalizar al otro es volverlo cosa, hurtarle el rostro, eludir el compromiso del cuidado de la fragilidad. Es violentarlo. Es, como dice Simone Weil en *La Ilíada o el poema de la fuerza*, reducirlo, en última instancia, a la condición de cadáver. Claro está que la filósofa francesa se refiere a un caso extremo de la objetualización, la que resulta de ejercer la violencia guerrera (la fuerza, la ira, la desmesura); con todo, aunque extrema, no es más que la radicalización del sentido profundo de la indiferencia: negarse al propio estremecimiento que el otro nos provoca para que ese silenciamiento nos permita inmovilizar, cosificándolo, al otro. Doble muerte del temblor —el propio, el ajeno— para que la pesadilla triunfe. Escribe Simone Weil: “La fuerza es lo que hace de quienquiera que le esté sometido una cosa. Cuando se ejerce hasta el fin, hace del hombre una cosa en el sentido más literal, pues hace de él un cadáver. Había alguien y, un instante después, no hay nadie” (Weil, 1990:11). Elusión del estremecimiento que vuelve al uno no una piel sino una armadura y al otro una cosa. Pesadilla... Lógica contraria a la amorosa que es precisamente un conmovirse y comprometerse con y ante la frágil riqueza de una persona

que se nos aparece en su singularidad (su misterio, su rostro, dirá Levinas).

Por supuesto que esta esquemática vindicación de la defensa de la fragilidad, de la asunción de la inevitable condición binaria (yo-tú) del sujeto y de su también, para mí, ineludible circunstancia fisurada, y, en consecuencia, amorosa, deseante, es un posicionamiento ético-político enfrentado a concepciones como las que sostiene Michel Onfray (filósofo a quien agradezco mucho, por otra parte, escritos como *La potencia de existir* y *Teoría del cuerpo enamorado*) en su texto *La escultura de sí*, en el que hace la defensa de un sujeto sin fisuras, habitado por su propia autoafirmación monódica. No me parece casual que sea la figura del Condotiero (un refinado y elegante militar) en donde encuentra la cifra de su “moral estética”, es decir, en un guerrero, alguien alejado de los esfuerzos del diálogo. Creo que ahí donde no cabe el otro como parte constituyente del yo mismo, lo que aparecen son o el combate —las relaciones de fuerza entre dos voluntades— o el acuerdo pragmático (la ética del posdeber) atento a las conveniencias mutuas, pero no a ese vuelo de la trascendentalidad interior al sistema (la realidad deseada, formulada como valor, como utopía, para que sirva de guía en la construcción de una mejor humanidad posible) de la que habla Dussel.

Por supuesto que exagero y simplifico, porque la propuesta de Onfray es también una disputa con la manera habitual de concebir la aventura ética como nacida del encuentro culpígeno con el otro y no como una fiesta. Es una apuesta por fincar la voluntad de valor en el gozo de sí. Y esto es también una actitud libertaria en lo que tiene de oposición a la ética patriarcal dominante.

A lo dicho, es preciso agregar que quizá es necesario trascender las formulaciones antinómicas, de tal forma que el sujeto constituido complejamente como yo-tú y el sujeto autoafirmativo de la escultura de sí, puedan ser dos momentos del difícil proceso de constitución de la persona.

Creo que, en este momento, de cara a las condiciones de violencias múltiples de mi país que intentan, tanto por el lado gubernamental como por el delincencial, detenernos, inmovilizarnos, cosificarnos, nos es necesario articular los dos paradigmas axiológicos mencionados, que quizá puedan entretenerse en la imagen del bailarín y de la bailarina: esos apasionados cultores del gozo de sí, que se saben frágiles —la danza es un oficio de la desnudez, de la exposición, del riesgo— y que bailan dialogando con el otro.

Quizá lo que planteo es todavía demasiado “literario” y posiblemente esté muy ceñido al ámbito de la proximidad y la micropolítica. Pero es que es en esos territorios donde encuentro la mayor aportación, digamos, aunque suene exagerado, “civilizatoria” de la danza. Es en la densidad de la vida cotidiana

—es decir, en la proximidad y en las relaciones de poder que en ese ámbito se establecen— donde vivimos o no el concepto de “ciudadanía-cuidanía”. Es ahí donde, más allá y más acá de los discursos, en los espacios del trato frente a frente, lado a lado, que trascendemos o no los marcos de género heredados. Es ahí donde nos hacemos la guerra o donde nos empeñamos en la multiplicación de los diálogos.

Por sus características esenciales, la danza magnifica este tejido de vínculos, de esfuerzos éticos, de laboriosos trabajos para lograr la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se sueña y lo que desde el territorio del sentido común nos arrincona. La danza es un venturoso oficio que nos impide la elusión del otro, que nos invita a las tareas del hacerse cargo del otro desde la experiencia primera de la corporeidad, porque el otro danza junto a y con nosotros, porque nos carga y lo portamos, porque leemos mutuamente el juego afectivo de los tonos musculares, porque percibimos mutuamente los recorridos personales de la energía, porque sabemos que el movimiento nos abre y las emociones afloran y entonces, en ocasiones, es necesario apuntalarnos con el abrazo.

La danza es toda micropolítica, la danza puede ser toda fineza de trato.

En este sentido, la danza es una promesa y un compromiso que hay que tomarse —jubilosa, honda, ética y políticamente— en serio, porque sus maneras de ser, de ser vivida, remiten a ese acuerdo de “cabeza” y “corazón” del que habla Leonardo Boff: “*Logos y pathos* han de darse la mano. Cabeza y corazón tienen que redescubrir que son dimensiones de un mismo cuerpo, las dos caras de una misma moneda. De esta combinación nacerá el cuidado” (Boff, 2001:74).

Cuidado mutuo: fundamento ético radical de la sonrisa.

Bibliografía

AUCOUTURIER, Bernard (2004): *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*, Editorial Graó, Barcelona.

BOFF, Leonardo (2001): *Ética planetaria desde el Gran Sur*, Editorial Trotta, Madrid.

BUBER, Martin (1977): *Yo y tú*, Nueva Visión, Buenos Aires.

DUSSEL, Enrique (1989): *Filosofía de la liberación*, AFYL, México.

— (2002): *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Editorial Trotta, Madrid.

LEVINAS, Emmanuel (1999): *La huella del otro*, Taurus, México.

ONFRAY, Michel (2009): *La escultura de sí, por una moral estética*, Errata Naturae y Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

SÁNCHEZ MECA, Diego (1984): *Martin Buber*, Herder, Barcelona.

WEIL, Simone (1990): *La fuente griega*, Jus, México.

PENUMBRA MÁGICA DE LA FORMACIÓN

Roberto Marcelo Falcón

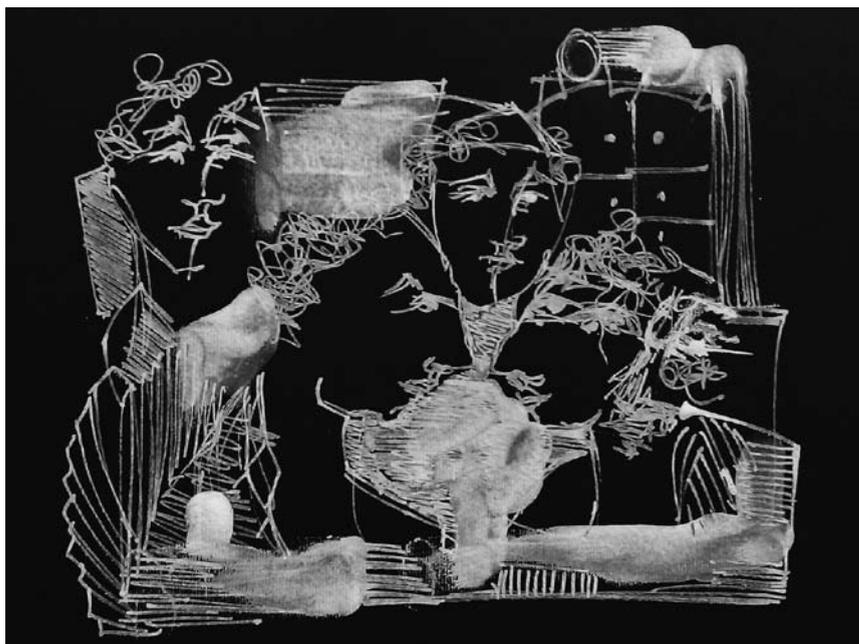
Université René Descartes · Paris V · La Sorbonne

marcelo.falcon@ceaq-sorbonne.org

La flama emergente en las reuniones que propicia la formación artística deviene penumbra, una luz oscura que nos adormece para penetrar en otras dimensiones de la existencia. Esta candela colectiva logra crear ambientes misteriosos que estimulan nuestra imaginación creadora, que encantan nuestras potencias inteligentes y sensibles. Opacidad lumínica que nos invita y nos transforma, convirtiendo los espacios que habitamos en realidades dinámicas, indivisibles, enmarañadas y reversibles. La emergencia de estos paréntesis ígneos, radicalmente fuera de toda construcción, análisis o proyecto, revela la existencia de una cartografía difusa o poética, de un territorio que invita a desarrollar la imaginación creadora. La formación artística es una flama viva, un territorio sensible que evidencia la existencia de una tendencia creadora, de un *élan zenital* (Bachelard: 2011). Estamos ante un fuego que deviene luz difusa, belleza, fisura poética, espacio compartido y hogar que acoge lo disímil. Las experiencias formativas en estas realidades advienen silenciosamente, discretamente, convirtiendo todas las fronteras de lo percibido en maravillosos puentes conectivos. De este modo, la visión del conjunto emerge como una realidad misteriosa y seductora, que nos estimula a danzar con sus movimientos constantes. La penumbra dinámica que entrega la formación artística actúa así, entrelazando y vinculando todo lo que concurre a su encuentro. Experimentarla es ingresar en su *élan zenital*, en su tendencia creadora, en esta penumbra que ilumina tenuemente, afectivamente, mágicamente. Movimiento que nos invita a sumergirnos en una enigmática confusión creadora que nos espera, que nos reencanta (Maffesoli: 2007). La experiencia artística evidencia una insistencia formativa que reúne lo diverso en una danza instintiva y creadora, en un ritual de aprendizaje sagrado que abre pasajes de descubrimientos. En estas experiencias formativas, los elementos físicos, las situaciones y diversos aspectos que la conforman, devienen silenciosamente potencias psíquicas (Bachelard: 2011). En este sentido, estamos ante un conocimiento sensible compartido que arde y se entrega como perfume vital. Indudablemente todo aquello que participa de la experiencia entra en combustión formativa, en una dimensión cenital que ofrece, que potencia desarrollos personales. Dinamismo que nos adormece inicialmente para despertar luego en la superficie profunda de los encuentros con los demás. Esta vivencia nos impulsa, nos hace respirar

y nos invita a participar activamente de un despliegue entretejido al cosmos ecosocial. La formación artística como convergencia y combustión sensible crea espacios de encuentros, instancias compartidas en las cuales se logran dibujar las cartografías intersticiales necesarias para seguir respirando. Reuniones formativas que invocan lo ígneo, lo sensible de cada persona, logrando su presencia, por ende, la permanencia de una flama colectiva que hace posible identificaciones. La formación sensible es una activa candela, un sol oscuro que convoca la naturaleza de las personas para unir las, para hacerlas arder en el misterio de la existencia (Bachelard: 2011). La formación como experiencia errática se puede manifestar en los espacios de investigación sensible, así como también en aquellos trayectos vivos que pueden llegar a ser las aulas. La naturaleza afectiva y sorprendente de estas reuniones, en todas las áreas del conocimiento, es una flama que nos vincula ofreciendo una luz ancestral. Potencia milenaria y desbordante que nos acompaña para ser quienes somos en comunidad (Bachelard: 2011). La formación artística es un trayecto dinámico, un ir y venir entre lo opuesto, una convergencia de lo disímil que se abre a la temperatura creadora. Las experiencias formativas son momentos intensos, aproximaciones que crean vórtices fértiles, instantes que posibilitan el inicio de viajes co-sensibles que entendemos como trayectos compartidos que fortalecen nacimientos no acelerados. La resonancia afectiva y reflexiva emergente entre las personas en estas convergencias formativas, es la manifestación de una energía dinámica, circulatoria y vivificante, de un élan psíquico ancestral que fluye incandescentemente. Los aprendizajes en estos ígneos encuentros, en estos tránsitos convergentes, consiguen abrir puertas que vigorizan los despliegues personales. Instancias donde las fuerzas opuestas se amalgaman en una deriva compartida, en éxodos heterogéneos que ofrecen pasajes hacia dimensiones de aprendizajes paradójicos e irregulares. Los estados de génesis que brotan de estos torbellinos formativos son una danza en la que orden y desorden evidencian una sensible organización (Morin: 2001), es decir, la existencia de un *élan* afectivo o pulsión esencialmente creadora. Este ordenamiento que mezcla contrarios en la formación artística, hace posible que lo tangible y lo intangible se aprieten, se anuden lentamente. Estar juntos de esta manera, es vivir una sensible reflexión colectiva que participa y genera la temperatura necesaria para que los aprendizajes sean una natural realidad cotidiana. Estamos ante experiencias que no son planificadas, sino invocadas colectivamente en presente. Este abracadabra de la formación es una resonancia que abre todas las puertas, una fisura lujosa a través de la cual es posible deslizarse hacia dimensiones desbordantemente ricas. Lujo formidable que nos espera, que nos seduce, que se entrega a quienes bucean en sus aguas. La formación siempre puede llegar a ser una convergencia suntuosa, una corriente fecunda que envuelve y que propicia la encantadora penumbra de estar juntos. Estamos ante la presencia de un envoltorio errático (Falcón: 2011), de una fisura afectiva o matriz fértil, que a

través de una colectiva combustión sensible hace posible la emergencia de un conocimiento compartido. Finalmente, podemos decir que la reunión de lo diverso en estos pliegues formativos es un cálido envoltorio, una temperatura vital, un fuego que se convierte en luz misteriosa, un sol opaco que irradia e inflama el desarrollo de las personas. Por lo tanto, el tiempo formativo es una experiencia errática (Falcón: 2012), una fisura inteligente y sensible, un envoltorio vivo que despliega acercando lo disímil, lo heterogéneo, lo diferente.



Autor: Roberto Marcelo Falcón · Título: *Penumbra* · Técnica mixta · Lugar: Versailles, 2013

Bibliografía

- BACHELARD, Gaston (2011): *La flamme d'une chandelle*, Quadrige, Paris.
- MAFFESOLI, Michel (2007): *Le réenchantement du monde*, La Table Ronde, Paris.
- MORIN, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós Studio, Barcelona.

Revista científica

- FALCÓN, Roberto Marcelo (2011): "El envoltorio como transparencia reversible" en: Revista *Ariel, Filosofía del Uruguay*, n.º 8, (2011). Disponible en: <http://arielenlinea.files.wordpress.com/2011/08/ariel-8.pdf>
- FALCÓN, Roberto Marcelo: "Expériences érratiques", en: *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales, Aux interstices de l'éducation*, éditions De Boeck Université, n.º 118, 4/2012.

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN MUSICAL

Andrea Giráldez

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesora titular del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Formación del Profesorado de Segovia (Universidad de Valladolid) y consultora del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI. Es autora de diversos libros y artículos en revistas especializadas.

El presente texto es un resumen, con la necesaria adaptación para ser publicado en formato impreso, de la conferencia ofrecida en la Bienal de Educación Artística en Maldonado (Uruguay) en el mes de setiembre de 2012. En la misma voy hilvanando algunas ideas que no tienen otra pretensión que la de invitar a una reflexión compartida sobre la posibilidad de considerar el aprendizaje musical desde un enfoque más abierto y, en cierta medida, más “natural”, conectado al mismo tiempo con el nuevo escenario que se dibuja para la música y la educación musical en un mundo en el que las tecnologías dan lugar a nuevas prácticas.

Introducción

En las últimas décadas hemos sido testigos de algunas transformaciones sin precedentes derivadas del desarrollo de los medios electrónicos y las nuevas opciones de acceso y relación con la música en nuestras vidas cotidianas. Hoy podemos escuchar prácticamente cualquier música en la red o descargándola en nuestros dispositivos móviles, aprender a cantar o a tocar instrumentos siguiendo las instrucciones de vídeos o programas informáticos, componer y grabar nuestra propia música... las posibilidades parecen multiplicarse cada día y hacerse más accesibles para todos, independientemente del grado de conocimientos musicales previos. Sin embargo, mientras en nuestro entorno las maneras de acceder, aprender y hacer música no solo se han multiplicado sino también transformado, algunos de los enfoques que subyacen a la educación musical¹² no parecen haber cambiado al mismo ritmo (y en algunos casos han permanecido prácticamente sin cambios). Entre las muchas variables que podríamos considerar, quizá la más importante es que se sigue

12. En este texto, el concepto de educación musical se refiere solo a la que tiene lugar en el contexto de la educación general (Primaria y Secundaria).

enseñando con “viejos métodos” a estudiantes cuyo contacto con la música es muy diferente a la de aquellos que ocupaban nuestras aulas diez o veinte años atrás. Esto nos obliga a preguntarnos qué enseñar y cómo contribuir al enriquecimiento de su mundo musical. También nos invita a cuestionarnos algunos de los mitos que durante años han estado presentes en el mundo de la educación musical; entre ellos, el de que el aprendizaje musical depende del talento o que aprender música es una actividad compleja que requiere de una secuencia que va de lo simple a lo complejo, desvirtuando muchas veces lo que como música se ofrece a los niños y los jóvenes para hacerlo más asequible. Sé que los progresos en materia de pedagogía musical han sido muchos, aunque a veces me pregunto si no nos hemos alejado demasiado de lo esencial; si no hemos perdido de vista que el aprendizaje musical es algo mucho más simple y, en cierta medida, natural; que la música es, en definitiva, un lenguaje, y como tal su aprendizaje guarda estrechas analogías con el aprendizaje de la lengua materna, cuyo desarrollo alcanza un nivel muy elevado antes de comenzar la educación formal y, por tanto, antes de enfrentarse a la escritura y a las reglas por las cuales se rige dicho lenguaje.

La música como lenguaje

Establecer una analogía entre la adquisición del lenguaje verbal y el aprendizaje musical es sin duda un recurso muy eficaz para repensar la educación musical. He escrito algunos artículos sobre el tema, entre otros, *Del sonido, al símbolo, a la teoría* (Giráldez, 1998). En el mismo expongo algunas ideas que coinciden con las expresadas por Wooten (2012) en un interesante vídeo publicado recientemente en TED-Ed y cuyo texto cito a continuación, puesto que resume a la perfección algunas de las cuestiones de las que trataremos más detalladamente en este artículo. Dice Wooten que:

La música es un lenguaje. Tanto la música como el lenguaje verbal cumplen el mismo propósito: son formas de expresión. Como lenguajes, pueden ser utilizados como un medio para comunicarse con otras personas; pueden ser leídos y escritos; pueden hacerte reír o llorar, pensar o reflexionar, y pueden dirigirse a uno o a muchos. Y ambos lenguajes pueden, sin duda, ponerte en movimiento. En cierto sentido, la música funciona mejor que el lenguaje verbal, puesto que no tiene que ser comprendida para resultar eficaz. Aunque muchos músicos están de acuerdo en que la música es un lenguaje, raramente la tratan como tal. Muchos de nosotros consideramos la música como algo que sólo puede ser aprendido siguiendo un proceso muy estricto, bajo el control de un profesor. Este enfoque ha sido seguido durante cientos de años con resultados probados en la práctica. Pero lleva mucho tiempo; demasiado tiempo. Piensa en la primera lengua que aprendiste como niño. Y lo que es más importante, piensa en cómo la

aprendiste. Eras un bebé cuando comenzaste a hablar por primera vez. Y aunque hablabas tu lengua de manera incorrecta, se te permitía cometer errores. Y mientras más errores cometías, más sonreían tus padres. Aprender a hablar no era una actividad para la que necesitaras ir a clase algunas veces a la semana, y la mayoría de las personas con las que hablabas no eran aprendices: eran “hablantes” profesionales. Imagina a tus padres forzándote para hablar sólo con otros aprendices hasta que fueses lo suficientemente bueno como para hablar con él. Probablemente hubieses llegado a ser un adulto antes de ser capaz de mantener una conversación apropiada. Para usar un término musical, como bebé se te permitía improvisar con profesionales. Si nos acercáramos a la música con la misma naturalidad con la que nos acercamos a nuestra primera lengua, aprenderíamos a “hablar música” en un período de tiempo tan breve como el que empleamos para aprender a hablar. Podemos encontrar pruebas en cualquier familia en la que los niños y las niñas crecen rodeados de músicos. He aquí algunas claves para aprender o enseñar música. Al principio, acepta los errores en lugar de corregirlos. Para el niño que está tocando la guitarra ¡no hay notas equivocadas! Permite que los jóvenes músicos toquen con músicos profesionales a diario. Anima a los jóvenes músicos a tocar, más que a ejercitarse. De hecho, mientras más tocan más ejercicios hacen por sí mismos. La música proviene del intérprete, no del instrumento. Y lo más importante: recuerda que una lengua funciona mejor cuando tenemos algo interesante que decir. Muchos profesores de música nunca descubren lo que sus estudiantes tienen que decir. Siempre les indican lo que supuestamente deben expresar. Los niños hablan en su lengua durante años, incluso antes de aprender el alfabeto. Demasiadas reglas sólo servirán para hacer el proceso más lento. Desde mi punto de vista, el acercamiento a la música debería ser el mismo. Después de todo, la música también es un lenguaje.

Las ideas expresadas por Wooten constituyen un buen resumen del enfoque que deberíamos adoptar en los procesos de educación musical, especialmente en el ámbito de la educación general, aunque no estaría de más considerarlo también en los niveles iniciales de la formación especializada (por ejemplo, en escuelas de música y conservatorios). Y deberíamos hacerlo no solo valorando los cambios que ha supuesto el avance de las tecnologías en los mundos musicales de niños y adolescentes, sino también lo que la música, como actividad social, supone en sus vidas.

Volver a lo básico

Considerar que la música es uno de los lenguajes a través de los cuales nos expresamos y comunicamos nos permite afirmar que, como tal, debería ser accesible para todos, y no una forma de expresión reservada a quienes poseen

un talento o dotes especiales. Desde esta perspectiva, el modo de acercarla a nuestros alumnos debería asentarse en la propia música y no en sus reglas y su notación. En nuestra cultura occidental hemos heredado la tradición de los conservatorios decimonónicos según la cual el solfeo es el paso previo e imprescindible para hacer música. No son pocas las escuelas que dedican horas a “alfabetizar” a los niños y las niñas y, para completar el panorama, a enseñarles a tocar la flauta o a memorizar canciones muchas veces alejadas de sus intereses. En general, parece haber una gran preocupación por las metodologías y se dedica mucho tiempo a pasar “recetas” pedagógicas que, tal como sucede en la cocina, nunca permiten obtener el mismo resultado cuando se aplican en otros contextos. Falta, desde mi punto de vista, preguntarse seriamente para qué enseñamos música y, sobre todo, a quién estamos enseñando.

Quizá debamos abandonar de una vez por todas la educación musical que mira al pasado y encontrar otros espejos en los que mirarnos. Uno de ellos es el de la música popular. No porque la música “cultura” no pueda tener cabida en la escuela, sino porque la música popular puede ofrecernos otros modelos, otras formas de aproximarse y acceder a la música. En este sentido, el aprendizaje formal y escolar debe aprender del informal para posibilitar una nueva pedagogía en la que los conocimientos y las habilidades se adquieran de forma más natural: escuchando, imitando, compartiendo, emocionándose.

Los músicos y la música popular como modelo

Los vendá me enseñaron que la música nunca puede entenderse como una cosa en sí misma, y que toda música es música popular, en la medida en que, sin asociaciones entre las personas, no se puede transmitir ni dotar de sentido. John Blacking

Mientras en la mayoría de los países europeos y latinoamericanos la educación musical se ha centrado en los cánones de la música clásica, con todo lo que ello implica, hay excepciones que vale la pena considerar. Entre ellas, la de Suecia, donde la música popular ha formado parte de los currículos escolares al menos durante los últimos 30 años. Allí, los enfoques pedagógicos se han construido sobre las estrategias que los músicos del ámbito de la música popular emplean para adquirir conocimiento y desarrollar habilidades en situaciones o contextos de práctica informales (Karlsen y Väkevä, 2012: 8). Posteriormente, y de manera especial con la publicación del libro de Lucy Green titulado *How Popular Musicians Learn* en 2001, el aprendizaje informal en el mundo de la música ha sido un tema de interés y debate en diversos países y, de modo especial, en Inglaterra. La propuesta inicial de Green, ampliada luego con otras publicaciones (entre

ellas Green, 2008) y un proyecto derivado de sus escritos, Musical Futures (Paul Hamlyn Foundation, s.f.) nos ofrece nuevas e interesantes perspectivas para considerar el aprendizaje musical.

El proyecto liderado por Green, Musical Futures, se puso en marcha en 2003 con la intención de implicar a jóvenes de 11 a 19 años en actividades musicales significativas y diversificadas. Como punto de partida se intentó comprender los factores que afectaban a la poca importancia que los jóvenes daban a las actividades musicales escolares en una época de su vida en el que la música desempeña un papel primordial en la configuración de su identidad personal y social. Green y su equipo consultaron a los jóvenes del entorno para conocer sus intereses y aspiraciones a la hora de hacer música y pronto se pusieron de manifiesto dos aspectos comunes:

- Los jóvenes consideraban necesario incorporar recursos digitales en sus procesos de enseñanza y aprendizaje musical
- Destacaban la importancia de personalizar las oportunidades que se ofrecían en el aula.

En el proyecto se trabaja de modo tal que los estudiantes tengan experiencias musicales auténticas, y la mirada está puesta en cómo se aprende en el ámbito de la música popular para introducir nuevos enfoques en las escuelas. Resulta, obviamente, difícil explicar en qué consiste el proyecto en unas pocas líneas (el lector interesado puede consultar la documentación incluida en la web de Musical Futures), pero me gustaría destacar dos elementos que considero importantes para el tema que nos ocupa: el objetivo se centra en aprender música haciendo música (y disfrutando de lo que se hace) y el aprendizaje toma en consideración prácticas habituales en el ámbito de la música popular que, trasladadas a la escuela, tendrán importantes implicaciones pedagógicas, entre ellas las siguientes:

- Posibilidad de elección: el docente no es quien elige la música que se ha de interpretar.
- Tocar de oído: no se aprende leyendo partituras, sino escuchando, experimentando e intentando copiar lo que se escucha en las grabaciones.
- Aprendizaje entre pares: unos enseñan a los otros lo que saben (y saben hacer); no es el profesor el que tiene todos los conocimientos y dice cómo se ha de aprender.
- Enfoque holístico del aprendizaje: cada estudiante encuentra su propia “ruta” de aprendizaje.

· Integración de actividades: escuchar, tocar, improvisar, crear son tareas que se combinan de distintas maneras en función del objetivo a lograr.

¿Qué relación hay entre Musical Futures y la idea de que la música puede aprenderse tal como se aprende el lenguaje verbal? Que en ambos casos se trata de aprender haciendo, en un entorno significativo, cercano a los intereses del alumnado.

Y, nuevamente, la pregunta es: ¿Si los niños, y sobre todos los jóvenes, tienen una “vida musical” fuera de la escuela, qué podemos aportar nosotros para enriquecerla? La respuesta no está en las partituras ni en los métodos que indican paso a paso y de manera unívoca cómo se ha de proceder a la hora de enseñar música.

De los métodos a los enfoques y las propuestas abiertas

Durante muchos años nos hemos empeñado en diseñar y aplicar métodos que en muchos casos fueron trasladados a las aulas como “recetas” pedagógicas. Aún hoy hay quienes dicen trabajar en la escuela con la Rítmica de Dalcroze, el Método Willems, el Orff Schulwerk u otras propuestas similares, como si esto fuese posible.

Evidentemente, aprendimos mucho de cada uno de estos métodos y su aportación al ámbito de la educación musical es inmenso. No obstante, de ahí a pensar que pueden trasladarse a la escuela, hay una distancia muy larga.

Desde mi punto de vista, no es posible aplicar “un método” en la escuela porque, a pesar de lo mucho que aprendimos de ellos, ninguno fue pensado para ser aplicado en el ámbito de la educación general, sino en otros contextos y momentos históricos diferentes. Sé que esta idea puede parecer discutible, pero debo confesar que tengo ciertos conflictos con el mundo de la pedagogía musical cuando esta se centra en indicar cómo enseñar, sin pensar en por qué, para qué y para quién enseñar.

Hemsey de Gainza (2004) decía que deberíamos dar por superada la etapa de las metodologías complejas, basadas en el “hazlo así” y escoger y adoptar (o adaptar) determinados enfoques o caminos hacia la música, teniendo en cuenta las aportaciones de la sociología, la psicología o las tecnologías, preguntándonos por el sentido de nuestro trabajo.

No solo coincido plenamente con ella, sino que creo que es cada vez más necesario buscar nuevos enfoques y perspectivas, como las ofrecidas por Musical Futures.

Otra idea importante, que menciono por su relación con el tema que nos ocupa, es la de musicar, es decir, participar de experiencias musicales significativas en el aula. Musicar es un concepto ideado por Small (1999), al que me referiré más adelante, en el que la actividad musical en el aula bien podría asemejarse a la actividad musical en la vida cotidiana.

Puede que a algunos no les guste escuchar esto, pero vale la pena recordar que aquella pedagogía complicada en tus propios caminos tortuosos que indican cómo enseñar paso a paso, como si los niños y los jóvenes no tuviesen ninguna experiencia musical previa, puede convertirse en un túnel sin salida.

Wooten decía que la música ha de aprenderse con personas experimentadas que “saben hablar ese lenguaje”. Estas “personas experimentadas” están sin duda entre nosotros, no son solo músicos, profesionales y aficionados, con los que podemos compartir nuestras acciones, sino también familiares y amigos que han desarrollado una competencia musical en su vida cotidiana. Entonces: ¿Podemos dejar que todo el peso de la educación musical recaiga en los maestros? ¿No deberíamos pensar que los miembros de la comunidad, así como los artistas, los músicos y las instituciones tienen también un papel que desempeñar en la escuela? ¿Cómo podemos derribar los muros del aula?

Hay buenas experiencias en este sentido. Algunas muy rodadas y otras menos ambiciosas pero con buenos resultados. Solo por poner un ejemplo, me gustaría mencionar un proyecto realizado en la última edición del Posgrado Virtual de Educación Artística del CAEU - OEI, realizada en Uruguay en convenio con el MEC, en el que una profesora trabajó con un grupo de alumnas adolescentes interesadas en montar un grupo de rock. En lugar de quedar paralizada ante la propuesta (¿acaso ella era una experta en el tema o tenía experiencia?), contactó con un grupo de músicos locales que se ofrecieron a trabajar con las alumnas. A lo largo de una serie de sesiones incrementaron sus habilidades “técnicas” y fueron creando una serie de canciones trabajando de manera conjunta. El resultado se plasmó en una serie de vídeos y presentaciones en los que estas alumnas tocaban junto a los músicos. El ejemplo nos muestra una de las muchas opciones disponibles, en este caso, la de abrir las puertas de la escuela y dar lugar a experiencias colaborativas en las que puedan participar músicos aficionados y profesionales aportando nuevos puntos de vista y enriqueciendo el trabajo del aula. En esta experiencia, las actividades de quienes intervenían en el proyecto diferían en cierta medida de las que se realizan en un aula al uso, en el sentido de que había oportunidades para tocar y cantar, para componer, pero también para conectar cables, bailar, transportar los instrumentos... en definitiva, para todas las acciones que conforman el “musicar” al que antes hemos aludido y del que ahora presentamos una definición.

En palabras del propio Small (1994):

... musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que recoge las entradas a la puerta, o los 'roadies' que arman los instrumentos y chequean el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. Porque ellos y ellas también están contribuyendo a la naturaleza del acontecimiento que es una actuación musical.

Si consideramos que el fin último de la escuela es ayudar a los estudiantes a disfrutar de la música, podemos entender que los proyectos musicales deben ser amplios y dar cabida a todos los alumnos. A quienes todavía se preguntan si es necesario tener dotes especiales para hacer música, respondería que claro que no, aunque la escuela se empeñe a veces en ello. Registros anecdóticos de las experiencias musicales escolares señalan con frecuencia las vivencias que, como niños, tuvieron algunos adultos cuando sus profesores les decían que no tenían oído o no afinaban al cantar. La sensación de incompetencia lesiona la autoestima y resulta perdurable: no debería tener lugar en las aulas. El gusto por la música es un bien cultural permanente. En este sentido, la oferta de experiencias debería ser lo suficientemente variada como para que cada estudiante encuentre formas de participar eficazmente en la música, de musicar, de hacer posible ese acontecimiento único mediante el cual las voces, los cuerpos, los instrumentos y las emociones se ponen en sintonía.

Creo, en definitiva, que debemos repensar el sentido de la educación musical, no para establecer nuevas especulaciones teóricas, sino para comprender que quizá todo sea mucho más sencillo y que las respuestas pueden estar en la manera en que miles y miles de personas han hecho música "sin saber" música durante años y lo siguen haciendo aún hoy. Un "sin saber" cargado de sabiduría, pero no de los conocimientos que la escuela considera como básicos e imprescindibles, sino de aquellos que realmente son fundamentales para hacer y disfrutar de la música.

Bibliografía

- BLACKING, John (2006): *¿Hay música en el hombre?*, Alianza, Madrid.
- GREEN, Lucy (2002): *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*, Aldershot, Ashgate.
- (2008): *Music. Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Aldershot, Ashgate.
- KARLSEN, Sidsel y VÄKEVÄ, L. (2012): "Introduction". En S. Karlsen y L. Väkevä (Edits.), *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy* (pp. 7- 23). Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- GIRÁLDEZ, Andrea (1998): *Del sonido, al símbolo, a la teoría*. Eufonía, Didáctica de la Música, 11, 7-14.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta (2004): "La educación musical en el siglo XX". *Revista Musical Chilena*, 58, 201. Recuperado de <http://www.scielo.cl>. Doi: 10.4067/S0716-27902004020100004
- PAUL HAMLIN FOUNDATION (s.f.): "Musical Futures". Recuperado de <https://www.musicalfutures.org>
- SMALL, Christopher. (1999): "El musicar: Un ritual en el Espacio Social". *Trans: Revista Transcultural de Música*, 4. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/a252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- WILLEMS, Edgar (1981): *El valor humano de la educación musical*, Paidós, Barcelona.
- WOOTEN, Victor (2012): *Music is a language*. Vídeo de la presentación realizada en TED-Ed. Recuperado de <http://ed.ted.com/lessons/victor-wooten-music-as-a-language>

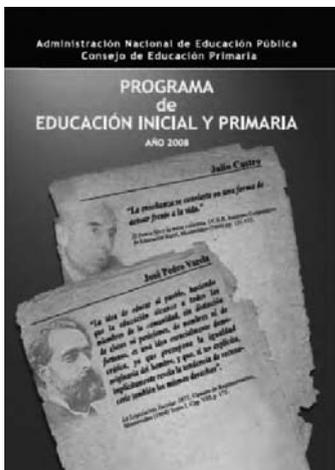
PONENCIAS

CEIP

EL ÁREA DE CONOCIMIENTO ARTÍSTICO EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA Y PRIMARIA

Inspectora General Mtra. Elizabeth Ivaldi

chabela_mail@yahoo.com



Pensar la “geografía” del vínculo entre educación y arte desde un organismo con la trayectoria que posee el Consejo de Educación Inicial y Primaria requiere considerar algunas de las “huellas” más importantes generadas en el largo recorrido de nuestra pedagogía nacional. Entre los “mojones” más destacados resulta pertinente señalar:

- A fines del siglo XIX y principios del XX, la creación del primer jardín de infantes público y el desarrollo de un programa de enseñanza basado en la actividad libre, el juego, la poesía, el canto, el dibujo, los trabajos manuales, por aplicación del método fröebeliano con la incorporación de importantes innovaciones por parte de la maestra directora Enriqueta Compte y Riqué.
- Durante la primera mitad del siglo XX, la experiencia desarrollada entre los años 1928 y 1935 por el maestro Jesualdo Sosa ¹³ en la Escuela de Canteras de Riachuelo, Colonia, que dio origen a la publicación *La Expresión Creadora* (1950).
- Durante la segunda mitad del siglo XX, la tarea desarrollada por el Laboratorio de Expresión Infantil, que fuera creado por el organismo en el año 1946 bajo la dirección de Amalia Clulow y Libia Pazos de Abelenda. Este Laboratorio se insertó dentro de un proceso en el que se destacan otras propuestas lideradas por otros docentes, entre ellos Mercedes Antelo y Bell Clavelli, y

13. Jesús Aldo Sosa –“Jesualdo”–, maestro y profesor uruguayo nacido en Tacuarembó en 1905, llevó adelante una experiencia educativa junto a su esposa, la maestra directora María Cristina Zerpa, durante los años 1928 a 1935.

en el cual se generaron producciones que hasta el día de hoy enorgullecen a la escuela pública uruguaya, como la revista *El grillo*¹⁴. Diferentes investigaciones han demostrado la repercusión que estos movimientos tuvieron sobre la educación inicial y primaria, lo que se evidencia en los programas del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal del año 1949 (inicial), 1957 (primaria) y 1955 (formación de maestros).

En la década de los setenta, nuestro país ingresó en un período de oscurantismo¹⁵ que tuvo graves repercusiones en la educación pública y en la formación de los/as docentes, entre otras cosas, por la fuerte adhesión al modelo de educación tecnocrática y neoliberal que se proyectó hacia las décadas siguientes. Esta situación sociopolítica repercutió desfavorablemente en la valorización otorgada a la enseñanza de las disciplinas artísticas, que se inscriben en un enfoque educativo humanístico.

A fines del año 2008, como epílogo de un largo proceso de revisión y reformulación de las concepciones educativas, surgieron dos hechos de relevancia: la promulgación de la Ley General de Educación¹⁶ y la aprobación del nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)¹⁷, elaborado mediante un proceso que se caracterizó por la participación de los docentes y el diálogo con otros actores (docentes de Enseñanza Secundaria, por ejemplo).

El PEIP, aplicado a partir de marzo de 2009, está organizado a partir de conceptos presentados en formato de redes y de contenidos distribuidos por niveles, y agrupados en seis Áreas de Conocimiento: de Lenguas, Matemático, de la Naturaleza, Social, Corporal (Educación Física) y Artístico, las cuales poseen el mismo nivel de jerarquía.

El Área de Conocimiento Artístico presenta los contenidos organizados en las siguientes disciplinas: Artes Visuales, Expresión Corporal, Literatura, Música, Teatro. “La presentación de los contenidos no implica orden, jerarquización ni relaciones; éstas son decisiones didácticas que le corresponde hacer al docente como aspecto fundamental de sus actividades profesionales: planificación, coordinación e investigación” (PEIP, 2008: 11).

14. La revista *El Grillo* fue publicada por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en el período comprendido entre los años 1949-1966, bajo la dirección del maestro Carlos Garibaldi.

15. Tras el golpe de estado del 27 de junio de 1973, Uruguay fue regido por un gobierno militar que se extendió hasta el 28 de febrero de 1985.

16. Ley General de Educación n.º 18347- Diciembre 2008- Cap. VII –Líneas transversales- Art. 40- Literal C - Numeral 3 http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educacion.pdf

17. El Programa de Educación Inicial y Primaria, aprobado en diciembre de 2008, es el documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación <http://www.cep.edu.uy/index.php/programaescolar>

El proceso de revisión y de reformulación del PEIP, que demandó aproximadamente dos años, apuntó a considerar, en lo referido al Área de Conocimiento Artístico, los antecedentes aún vigentes de nuestra rica historia junto con las nuevas concepciones surgidas en torno a la educación artística. El producto de dicho proceso se encuentra plasmado en la fundamentación general del área y de cada una de sus disciplinas¹⁸, en la definición de su objeto de estudio, en el diagrama síntesis, en la bibliografía citada y recomendada, en las referencias a experiencias educativas y a documentos relacionados con el tema elaborados en nuestro país y en encuentros de carácter internacional.

“El objeto de estudio propio de la educación artística está referido al patrimonio cultural tradicional y contemporáneo y a las dimensiones estéticas: cultural o contextual, productiva o de realización, y crítica, estética o reflexiva” (PEIP, 2008:77).



Diagrama síntesis de la fundamentación del Área de Conocimiento Artístico (PEIP, 2008: 76)

18. Programa de Educación Inicial y Primaria- 3- Fundamentaciones por áreas y disciplinas- 3.3 Área de Conocimiento Artístico - pp: 68 a 79

LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS Y LA EXTENSIÓN PEDAGÓGICA

Inspectora Nacional de Práctica Mtra. Silvia Ciffone

silviaciffone@gmail.com

En el marco de las políticas educativas actuales el valor de la educación radica, entre otras cosas, en despertar en los alumnos el deseo y la alegría de saber más. Paralelamente, se impone la necesidad de extender y optimizar el tiempo pedagógico como forma de potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje contribuyendo a la plena integración educativa.

Las escuelas de Tiempo Extendido son un ejemplo de avance en esta línea de acción. Su origen se encuentra en los Proyectos de Extensión Pedagógica de las escuelas de Práctica n.º 17 de Montevideo y n.º 2 de Rocha, implementados desde el año 2003 y 2009, respectivamente.

La experiencia desarrollada en estas instituciones se fundamenta en el concepto de educación integral, y en la concepción del niño como sujeto de derecho. Tiene por objeto atender las diferentes esferas de lo humano (intelectual, afectiva, social y ético-moral) a fin de contribuir a la construcción de autonomía, condición imprescindible para ejercer la ciudadanía en una democracia social y participativa.

El pensamiento pedagógico nacional ha considerado la importancia de la educación integral. A principios del siglo XX, Pedro Figari propuso una educación que incluyera una formación intelectual acompañada de una formación manual. “Ingenio y vocación son los elementos fundamentales para el desarrollo integral de la personalidad del hombre como obrero artista” (Figari, citado en PEIP, 2008: 23).

A mediados del siglo XX, otra gran pedagoga, la maestra Reina Reyes, planteó que la educación puede contribuir con la construcción de un nuevo orden social si cultiva sentimientos interhumanos y que esto es posible a través del arte.

Actualmente las demandas sociales apuntan hacia el mismo sentido. Se aprecia un creciente interés por escuelas que ofrezcan desde temprana

edad el acercamiento al arte en sus diferentes lenguajes y expresiones. Para hacer efectiva una educación integral resulta imprescindible una extensión pedagógica y, para que esta sea posible, se debe cumplir con una condición necesaria: extender el tiempo de permanencia del niño en la escuela.

El formato de las escuelas de Tiempo Extendido, con 24 experiencias en el año 2012, integra 20 horas semanales de trabajo de aula a cargo de un maestro, con 15 horas a cargo de maestros talleristas y profesores con formación en las áreas, campos conceptuales y disciplinas que integran el PEIP (en el Área de Conocimiento Artístico: Música, Teatro, Expresión Corporal, Artes Visuales, Literatura), así como en Inglés y Educación Física. Algunas de las experiencias actuales incluyen talleres que abordan otras áreas de conocimiento y disciplinas, como por ejemplo, talleres de Huerta y Convivencia.

El rol a cumplir por los docentes, como profesionales autónomos, es insustituible en el desarrollo de este formato institucional. Entender la autonomía profesional como una construcción permanente, implica salir del aislamiento del aula y reflexionar sobre las prácticas educativas socializando saberes. En este contexto, el espacio de coordinación docente (la sala de coordinación) se convierte en un potente instrumento para avanzar en el logro de fines emancipatorios. Resulta sustantivo reivindicar que los lenguajes artísticos tienen relación directa con la construcción de ideas acerca del mundo, ya sea del mundo real como del mundo imaginario. Este último, que en un primer momento no tiene existencia más que en la mente humana, es el motor que moviliza al ser humano hacia la creación de un futuro alternativo. Desde este punto de vista, un objetivo amplio y abarcativo de la enseñanza del arte en la escuela está vinculado con la lectura crítica de las prácticas sociales que se dan en el mundo real y la producción de prácticas sociales para otro mundo posible.

En los campos disciplinares del Área de Conocimiento Artístico se aplica la modalidad de talleres. Dicha modalidad está especialmente sugerida para el trabajo de los profesores y de los maestros talleristas, pero es preciso que imbuya a toda la institución, durante el horario completo, con vistas a la instauración de otros formatos escolares. En el taller la finalidad es la producción-creación colectiva; no se trata de “hacer por hacer” sino de “querer hacer”, de construir un proyecto de trabajo y ponerlo en práctica. Todo ello constituye de por sí, un proceso de aprendizaje. Desde una postura crítica, el acento debe estar puesto en promover experiencias escolares que conduzcan al educando hacia un manejo consciente de su libertad.

En definitiva, las escuelas de Tiempo Extendido están facilitando las condiciones para desterrar una propuesta educativa única, homogeneizadora y homogeneizante, que se contrapone a la creciente necesidad de brindar atención a los diferentes ritmos y formas de aprendizaje.

LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Inspectora Nacional de Educación Especial

Mtra. Psic. Carmen Castellano

castellanoiris@gmail.com

El vínculo de educación y arte, como “atadura” y “ajenidad”, se impone y visibiliza, en Educación Especial, para dar la oportunidad de búsqueda de otras formas de enseñar. Transitándolas, experimentamos esa conexión con lo sublime que está presente tanto en el encuentro de miradas de un niño que descubre el mundo (o “su” mundo) con su maestro, como ante una obra de arte en espacios que propician el desarrollo del pensamiento estético y la conformación de sujetos éticos.

Es en este sentido que podemos decir que quien elige enseñar, debe conservar y enriquecer su mirada de artista. En la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, así como en aquellos con complejidades emocionales, estos procesos se hacen además de visibles, necesarios, pues toda discapacidad o dificultad, conlleva la búsqueda de una fortaleza interior que permita superar un sufrimiento.

Boris Cyrulnik¹⁹, uno de los fundadores de la Etología Humana, y autoridad en el estudio de la resiliencia, expresa que no hay vía más eficaz que el arte para empezar a tratar el dolor profundo, permitiendo no hablar de sí mismo cuando esto resulta demasiado difícil y hacerlo desde un “representante”: una película, un dibujo, una pintura, un poema, una canción producida o produciéndose en nosotros.

Es en ese distanciamiento estético que puede generarse una narrativa sobre sí mismo donde la construcción de lo real, la objetividad y la subjetividad se entranan y generan vivencias y aprendizajes con significación y sentido.

19. Boris Cyrulnik (contemporáneo). Neurólogo, psiquiatra y psicoanalista. Profesor e investigador. Experto en el fenómeno de la resiliencia.

Luis, un adolescente autista que comenzó a construir relatos contemplando sus producciones plásticas y encontró sentido al escribir, firmando sus cuadros, expresaba:

“la pintura ocupa el primer lugar en mi vida”... “antes no sabía, hasta que aprendí; encontré mi primer amor: cuando uno lo encuentra, no lo puede dejar...”

Temple Grandin²⁰, autista de alta capacidad, compartía el sentido que la imagen poseía para ella al decir “pienso en imágenes”.

Desde su condición de producción simbólica y metafórica, ubicado en el espacio potencial de la creatividad y la transicionalidad, además de dar sentido y significado al aprender, el arte posibilita el acceso a espacios de potenciación intelectual tanto como a otras lenguas y lenguajes, allí donde la palabra no puede articularse para expresar un pensamiento o una idea. Así el niño sordo está siempre dispuesto a la mimesis y a la danza, a darle al gesto el sentido y el significado de un lenguaje y una lengua así como a entender el mundo en imágenes.

Quien no ve recrea en los sonidos del otro y en la música un relato de la existencia del que se apropia, y hace de sus manos deslizándose sobre las formas y las esculturas, un modo de entender y producir lenguajes. Las notas de una canción en un relato literario, tienen, cuando el cuerpo atrapa el movimiento, el valor de inducir el gesto y la alegría que ignora el esfuerzo.

El arte, con su potencialidad para el aprendizaje y la enseñanza, como lenguaje propio y del mundo, como producción que da cuenta de la complejidad del entramado entre pensamiento, deseo y evidencia, debe estar disponible en Educación Especial donde muchas veces las bibliotecas se quedan mudas y es necesario pensar lo que les pasa a todos y a “cada uno” de los estudiantes.

20. Temple Grandin fue diagnosticada con autismo a los 4 años. Actualmente, con 63, es un referente para la comunidad autista de todo el mundo. Dictó conferencias en Montevideo durante el año 2012. Es Profesora de Comportamiento Animal en la Universidad de Illinois.

MÚSICA EN LAS ESCUELAS Y ESCUELAS DE MÚSICA

Inspectora Nacional de Música Mtra. Jenny Morales

jsmoraleslopez@hotmail.com

La Inspección Nacional de Educación Musical del CEIP cuenta en la actualidad con 368 cargos docentes, atendiendo un total de 94.460 alumnos en sus dos grandes vertientes: 1) escuelas de diferentes categorías y 2) escuelas de música²¹.

El Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008 explicita los contenidos para la enseñanza de la música dentro del Área del Conocimiento Artístico, los cuales son abordados en los diferentes grados, desde los tres años del nivel inicial hasta sexto año de educación primaria tanto a nivel de las escuelas de música, como en las escuelas de diferentes categorías.

La educación musical requiere de un abordaje integral que contemple la vivencia sensorial y corporal, el uso de la voz, la ejecución instrumental (individual y grupal), la danza, el lenguaje y la apreciación musical. Las estrategias metodológicas apuntan a promover activamente la participación de los niños en experiencias integrales donde en primer lugar se atienda la vivencia y la reflexión crítica, para que en una instancia posterior se realice la codificación musical, convencional o no convencional, atendiendo grado y nivel.

En escuelas de diferentes categorías a nivel de todo el país, se imparten las áreas de: Educación Musical (lenguaje musical, rítmica, apreciación, canto), Danza y Ritmo, Flauta Dulce (proyecto con institución no formal).

Las escuelas de música están presentes hoy en 18 de las 23 jurisdicciones departamentales del CEIP: Artigas, Canelones, Colonia, Cerro Largo, Durazno, Flores, Florida, Lavalleja, Maldonado, Mercedes, Montevideo (2), Paysandú, Rivera, Río Negro, Rocha, Salto, Treinta y Tres. Las disciplinas que se desarrollan en las escuelas de música son las siguientes: Apreciación, Instrumentos (piano, guitarra, flauta dulce y trompeta), Lenguaje Musical, Rítmica, Danza Folklórica, Canto.

17. <http://www.cep.edu.uy/index.php/inspecciones/musica>

“Entender el presente obliga a renovar los lenguajes que se heredan del pasado. Por eso, para captar la novedad y la complejidad de las cosas sociales del presente, se requiere un esfuerzo de aprendizaje de nuevos lenguajes y nuevos modos de ver la realidad” (Tenti Fanfani, 2008:19).

Ejemplo de integración de contenidos curriculares tomando como eje la música

Eje: Conocimiento Artístico. Música: La canción

Autor, ubicación temporal, género, cualidades del sonido, corporización: cuerpo, espacios, niveles, lateralidad, trayectorias, coreografías, instrumentos (clasificación), voz (timbre), interpretación, cualidades del sonido, estructura, forma, forma vocal-danzada (coreografía, relación frases-figuras), pulso, acento, ritmo (ternario, binario), armonía.

· Conocimiento artístico:

Visual y plástica: fotografías, forma, color, texturas, géneros televisivos, relación figura-fondo, identidad, armonía, perspectiva, gestualidad comunicación.

Expresión Corporal: improvisación de movimientos, desplazamiento con pautas temporales (frases, células, etc.).

Teatro: escenificación, roles en situación de ficción.

Literatura: géneros.

· Conocimiento de lenguas: personajes y/o elementos, tema central, códigos, ortografía, sílaba, fonética, relación sonido-sílaba, melisma, palabras-contexto.

· Conocimiento matemático: relación anterior y siguiente, unidad, estadística. Geometría: líneas, curvas, rectas, (desplazamiento).

· Conocimiento de la naturaleza: Biología: inspiración y espiración, aparatos. Física: movimiento, reposo, ondas sonoras.

· Conocimiento social: Historia: el tiempo (periodización), identidad, culturas, movimientos culturales, contexto social, político y económico. Geografía: entorno inmediato, paisajes, departamentos. Construcción de ciudadanía. Ética: convivencia, respeto, límites, medios de comunicación. Derecho: al respeto por el creador y al conocimiento de su nombre. Rol del artista y rol del espectador.

Ejemplo de posibles actividades:

· Audición de obras musicales: ubicación temporal, contexto social, cultural, económico y político.

- Análisis y reflexión para establecer estructura y forma musical y poética. Instrumentos o voces (clasificación, registros).
- Buscar información a través de películas o páginas web, revistas, libros: autor, vida y obra, vigencia.
- Elaboración por medios tecnológicos de registros sobre la investigación realizada (videos, *power point*, *blog*, películas).

... las preocupaciones básicas no pasan hoy de manera exclusiva por los aspectos técnicos didácticos del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la música, sino más bien, por algunos aspectos contextuales de los procesos educativos: el sentido socio-político de la música y la educación musical, el impacto de los medios y la tecnología, entre otros, y sin descartar, por supuesto, la necesidad permanente de establecer bases filosóficas más amplias que permitan asumir e integrar en la práctica una diversidad de opciones y modelos de abordaje musical (Hemsey de Gainza, 1997:7).

EDUCACIÓN Y ARTE

PLAN CEIBAL

Mtra. Inspectora Elizabeth Mango

Coordinadora Nacional de Formación y Contenidos Digitales

Departamento CEIBAL · Tecnología Educativa

elizabethmango@gmail.com

La tecnología como mediadora de prácticas artísticas y educativas

“El arte es una construcción social, cambiante en el tiempo, el espacio y la cultura, cuyas manifestaciones se reflejan en las instituciones, los medios de comunicación, los artistas y los diferentes tipos de público” (Zolberg, 1990).

Los enfoques y las tendencias de la enseñanza de lo artístico en los centros educativos son el resultado directo de cambios y transformaciones en las concepciones que se tienen sobre el arte, la educación y la sociedad, de tal manera que existe una relación directa entre los paradigmas más influyentes de la Psicología Educativa —como el cognoscitivo, el psicogenético y el psicosocial— con las propuestas teóricas y metodológicas llevadas adelante por los/as docentes en este campo, quienes no han permanecido ajenos a las implicaciones pedagógicas de cada paradigma. Si a lo anterior se le suman las concepciones sobre el lugar de las TIC en las propuestas educativas y la escasa formación de los/as maestros/as en ambos campos (Educación Artística y TIC), nos encontramos con discursos y realidades que, en la gran mayoría de los casos, tienen más puntos de desencuentros que de encuentros.

Para orientar y ordenar las ideas se considera necesario el planteo de las siguientes interrogantes: ¿qué concepciones sobre el arte y la tecnología, su interrelación y su enseñanza predominan en el colectivo docente?; ¿existe relación entre los lenguajes artísticos posmodernos, que se promueven a través de los enfoques actuales del arte, y las propuestas educativas que se plantean en las escuelas?

En la actualidad, el arte debe ser entendido como proceso y producto de una construcción social. Como tal, se sustenta y desarrolla a partir de una experiencia significativa. ¿Qué es significativo para los niños y las niñas uruguayas de este siglo? Son escasas las oportunidades de los escolares de conocer obras y artistas posmodernos. Lenguajes como: *performance*, *instalación*, *happening*, *land art* y otros, raramente son abordados por los/

as docentes. Manifestaciones culturales como el grafiti o el *tattoo* tampoco tienen muchos espacios de análisis y la incidencia de la publicidad en la formación de opiniones y significados es un tema que se encuentra en la lista de los rezagados. Sería oportuno preguntarse también si en este mundo invadido con imágenes con las que interactuamos permanentemente se está apostando al desarrollo de un espectador crítico.

Arte y CEIBAL. Departamento CEIBAL Tecnología educativa del CEIP · ANEP

Si bien el vínculo entre tecnología y arte cada vez es mayor, desdibujándose las fronteras entre una y otro, es difícil encontrar propuestas educativas que posibiliten una verdadera ventana de oportunidades. Las prácticas repetitivas promueven solo resultados esperados, son más tecnicistas que pedagógicas y tienden a la búsqueda segura de un destinatario individual colectivizado. En el entendido de que la certeza es el único lugar seguro posible, sofocan las inquietudes y cercenan el derecho a la innovación.



El Departamento CEIBAL · Tecnología Educativa, comenzó su gestión el 4 de febrero del 2011 con el principal objetivo de asegurar la calidad educativa del uso de las TIC en las aulas, buscando la institucionalización del Plan CEIBAL en el nivel de educación inicial y primaria. Desde este departamento se está trabajando con énfasis en la promoción de nuevas modalidades y nuevos formatos que impliquen reconsiderar las prácticas educativas, puesto que tenemos la convicción de que el uso educativo de las TIC no está en función de su manejo sino de su comprensión. Atendiendo esta problemática es que de los 118 cursos semipresenciales y descentralizados que se realizaron en el año 2012 a través a través de los Centros CEIBAL Tecnología departamentales y los contenidistas del Portal CEIBAL y del Portal Uruguay Educa, el 40% puso énfasis en el área de Conocimiento Artístico. A su vez, en los portales educativos de la ANEP-CEIP se encuentran publicados 3128 recursos educativos digitales (Uruguay Educa) y 58 ODEA (Portal CEIBAL) para esta Área de Conocimiento, y en la nueva época de la Revista del CEIP, *Entre*

todos, edición 2012, se incorporó un espacio importante para la educación artística y su relación con la tecnología²².



22. Enlaces de interés: Consejo de Educación Inicial y Primaria: <http://www.cep.edu.uy/>
Portal Uruguay Educa: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=f108434c-e318-4c97-89-aa-dc05352dfa35&ID=136599> Portal CEIBAL: <http://www.ceibal.edu.uy/Paginas/Inicio.aspx>
Revista *Entre Todos*: <http://www.cep.edu.uy/documentos/imagenes/RevistaEntreTodos/Revista-ENTRE%20TODOS-1-2012.pdf>

FORMACIÓN EN SERVICIO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Directora del Departamento de Formación en Servicio
Mtra. Inspectora Janet Febles

janetlily17@hotmail.com

El Departamento de Formación en Servicio fue creado en el marco de la estructura institucional del CEIP con el cometido de organizar, planificar y ejecutar planes de formación en servicio para todos los/as docentes en concordancia con las líneas de política educativa. La formación en educación artística es, desde tiempo atrás, un reclamo permanente de los maestros que asumen con agrado y compromiso el desafío de enseñar los contenidos del PEIP 2008 - Área de Conocimiento Artístico, pero que reconocen carencias en su formación. El CEIP ha previsto una respuesta institucional a estas demandas mediante la implementación de jornadas y cursos organizados por este Departamento. Actualmente se encuentra en etapa de discusión, previa a su implementación, una propuesta de reorganización del Departamento de Formación en Servicio en la cual se prevé la creación de la Coordinación de Educación Artística con un equipo de formadores a su cargo²³.

Los cursos gestionados y/o coordinados por el Departamento de Formación en Servicio en el Área de Conocimiento Artístico durante el año lectivo 2012 fueron los siguientes:

- a) Curso de arte comunitario dictado por el Prof. Javier Abad. Videoconferencias desde Madrid, con apoyo del Plan CEIBAL. Destinatarios: inspectores referentes y directores de escuelas del Programa APRENDER²⁴ de todo el país, maestros directores de jardines de infantes, coordinadores y profesores de Educación Física, inspectores y directores de Educación Especial. Sedes: Montevideo, Maldonado, Salto, Paysandú, Canelones: Pando. Destinatarios: 400 docentes de todo el país.
- b) Curso de arte: Creación de un sistema de formación en arte, UDELAR-IENBA-ANEP-CEIP.

23. Acta n.º 77 Res. n.º 3 - Documento borrador "Propuesta de institucionalización de la formación en servicio en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria". http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/normativa/Acta77Res3_12.pdf

24. Escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Información en: <http://www.cep.edu.uy/index.php/aprender>

Sedes: Montevideo (2 grupos), Maldonado, Salto, Tacuarembó, Cerro Largo.
Destinatarios: 300 docentes de todo el país

c) Curso de educación artística para docentes de todo el país con formación previa en algunas de las disciplinas del Área de Conocimiento Artístico, organizado por la Comisión Asesora en Expresiones Artísticas del CEIP.
Sedes: Montevideo y Maldonado.

Destinatarios: 60 docentes de todo el país.

d) Curso coordinado con Pro-Arte (CODICEN) e IPES (CFE):

Fotografía para maestros.

Sede: Montevideo. Destinatarios: 60 docentes de todo el país.

e) Formación en Expresión Corporal para profesores de Educación Física y maestros. Talleres teórico-prácticos.

Destinatarios: 100 docentes de todo el país. Sede: Montevideo.

Entre los objetivos planteados para el desarrollo de estos cursos señalamos los siguientes:

- Propiciar la conformación de espacios de formación en educación y arte con aportes de especialistas reconocidos en su campo de conocimiento.
- Indagar y construir saberes en el marco de las diversas concepciones que hoy coexisten en relación al arte y su enseñanza.
- Reflexionar sobre la enseñanza del conocimiento artístico, su objeto de conocimiento, su didáctica y los fundamentos teóricos que lo sustentan.
- Fortalecer las capacidades de docentes con formación previa en educación artística con el propósito de promover e implementar proyectos relacionados con la educación, el arte y la cultura en sus comunidades de pertenencia.

Es de destacar que a finales del año 2012 se oficializó la integración de una Comisión Asesora en Expresiones Artísticas del CEIP²⁵ y se le adjudicaron cometidos institucionales con delegación de tareas. Dicha comisión se había conformado como grupo de trabajo desde inicios del año 2012 a partir de convocatorias realizadas por el Departamento de Formación en Servicio.

25. La Comisión Asesora en Expresiones Artísticas del CEIP actualmente está integrada por la Insp. General Región n.º 2 Mtra. Elizabeth Ivaldi, Insp. Nacional de Práctica Mtra. Silvia Ciffone, Insp. Nacional de Música Jenny Morales, Insp. Departamental de Maldonado Mtra. Beatriz Pérez, Insp. Coordinadora de Formación y Contenidos Digitales del Departamento Ceibal-Tecnología Educativa Mtra. Elizabeth Mango; Insp. Dir. Formación en Servicio Mtra. Janet Febles, representante de las Asambleas Técnico Docentes maestra directora Teresita Rey.

PROYECTO DE LA INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL: HABIT-ARTE: DIÁLOGOS CON EL ENTORNO

Inspectora Nacional de Educación Inicial Mtra. Cristina Ruggieri

cristinaisabelruggieri@gmail.com

Inspectora de Zona de Educación Inicial Mtra. María Rosa Ternande

tercamar11@gmail.com

y equipo de supervisores

Desde el año 2012, la Inspección Nacional de Educación Inicial del CEIP promueve, impulsa y desarrolla el Proyecto Habit-Arte: Diálogos con el entorno²⁶. Dicho proyecto apunta a fortalecer y facilitar la comunicación entre todos los actores educativos y los vínculos entre estos y el entorno, abriendo las puertas interiores y exteriores de las instituciones educativas. Se trata de promover y enriquecer las interacciones de los/as niños/as con los lugares que habitan, con su comunidad de pertenencia, con sus pares. De esta manera, las paredes institucionales se convierten en “muros permeables” que permiten la comunicación con el afuera, proyectando el interior de las mismas a las comunidades en las cuales se encuentran insertas. Se busca de este modo dar visibilidad a la infancia, a las instituciones, y a todo lo que en ellas se realiza, lo que implica también reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, sobre la concepción de niño, sobre el rol docente, sobre metodologías y estrategias de enseñanza, sobre el rol de las familias como co-educadoras, sobre las diferentes formas de documentar y registrar los procesos y vivencias, etc. Esto se logra apelando al arte como eje vertebrador de las propuestas institucionales y de aula.

Como proyecto de arte, Habit-Arte busca promover la sensopercepción, la manipulación, la observación, la expresión a través de los múltiples lenguajes, considerando el arte como articulador de las propuestas, como motor de aprendizaje, como herramienta para transformar, para intervenir

26. Narrativa de experiencias en: *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*, Victoria Peralta y Laura Hernández (coordinadoras). Artículo: “Diálogos con el entorno”, E. Ivaldi, p. 146.
<http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>

el mundo que nos rodea, creando espacios de encuentro e intercambio, facilitando el desarrollo del sentido de pertenencia y de vinculación a un grupo, desarrollando destrezas sociales e individuales que promuevan la sensibilidad estética.

El nombre del proyecto se conforma a partir de un juego de palabras: habitar y arte. “Habitar” es apropiarse del espacio, es dejar huellas, a diferencia de un usuario que en lugar de habitarlo lo transita sin intervenirlo y sin que queden huellas de su pasaje. “Habitar” es comunicar, documentar, crear una “segunda piel” en las instituciones creando narrativas sobre lo que en ellas sucede, es contactarse con la realidad del entorno para poder aprehenderlo, para disfrutarlo desde todos los sentidos, interactuando con su gente y su paisaje. “Arte” es lenguaje, es comunicación, es una forma de ser, de sentir y de estar en el mundo.

El proyecto Habit-Arte se estructura a partir de cuatro ejes vertebradores:

- Habitar la vida, promoviendo el desarrollo de habilidades, creando centros educativos saludables, mejorando la convivencia, participando en actividades organizadas en y con la comunidad.

- Habitar el centro educativo, conformando ambientes educadores, generando vínculos estables que brinden sostén y seguridad afectiva a los alumnos, atendiendo la diversidad, trabajando en equipo, en talleres intra e inter nivelares, elaborando proyectos pedagógicos compartidos y sentidos por todos los actores locales basados en una visión crítica de la organización y la cultura institucional, elaborando bitácoras, cuadernos de campo, reflexionando sobre las prácticas, sistematizando experiencias en el marco de una propuesta única e innovadora, diseñando espacios y entornos “amigables” que favorezcan el intercambio y “comuniquen” lo que está sucediendo.

- Habitar el entorno inmediato, investigando para conocer acerca del medio en el cual se encuentra inserta la institución, dialogando y dejando huella a través de intervenciones, performances, instalaciones, etc.

- Habitar el mundo, promoviendo que niños/as potentes, maestros/as creativos/as y familias co-educadoras trasciendan la institución para conocer y “leer” el mundo exterior investigando, realizando encuestas, conociendo actividades productivas de la localidad y dejando su huella en los distintos lugares recorridos, apelando a que las vivencias experimentadas generen huellas en cada uno de los “mundos interiores” de quienes participan.

En síntesis:

Se parte del arte como generador de un espacio para “ser”, para dialogar, para interpretar y transformar mediante el desarrollo de experiencias significativas, conformando espacios que inciten a la experimentación, al movimiento, al desarrollo de la imaginación, a la inclusión, al desarrollo de la sensorialidad atendiendo a la diversidad y jerarquizando el juego y los talleres como estrategias metodológicas privilegiadas. En estas edades jugar es existir y ser conscientes de la existencia resultando imprescindible la presencia del juego, de la comunicación, del encuentro, del placer, de la emoción, de la creatividad, de la transformación, del arte. Se promueve la planificación de proyectos institucionales y de aula de largo alcance en los cuales los docentes proyecten sus intervenciones desde la interdisciplinariedad, co-planificando y co-gestionando con los niños, revalorizando el ambiente como educador y escuchando a sus alumnos, respetándolos como portadores de saberes.

En este marco el docente habilita espacios para la intervención del niño; el docente espera e incita, da rumbo a las inquietudes infantiles desarrollando las mejores prácticas de intervención pedagógica que provoquen en el alumnado sorpresa e interés y que orienten el aprendizaje cooperativo y significativo dentro y fuera del aula.

PROYECTO DE LA INSPECCIÓN DEPARTAMENTAL DE SAN JOSÉ: “PARA PINTAR MI PUEBLO”

**Inspectora de Zona de Educación Primaria
Inspección Departamental de San José
Mtro. Osvaldo Larrea y Mtra. Selva Pérez Stábile**
selvadelvp@yahoo.com

Participantes en la ponencia realizada:

**Mtra. Directora Miriam Viña
Mtra. Directora Carmen Jiménez**

Apoyo técnico:

**Mtra. Dinamizadora Karina Viera
Prof. de Expresión Plástica Laura Silva
Mtra. de apoyo CEIBAL Gabriela Artola**

El Proyecto de Educación Artística “Para pintar mi pueblo”²⁷ promovido por la Inspección Departamental de San José (CEIP) integra a todas las escuelas públicas y privadas del departamento con dos objetivos: potenciar el abordaje de la educación artística en el aula y rescatar las señas de identidad de cada institución y su contexto, dándolas a conocer a través de las diversas manifestaciones artístico-expresivas. Se comenzó a implementar en el año 2010, concretándose en el año 2011 la publicación de la *Guía turístico - expresiva* con el apoyo del Gobierno Departamental²⁸, en la cual se presenta a las escuelas y su zona de pertenencia a través de “la mirada de los niños”. El proceso educativo que conlleva a esta resignificación de

27. “Para pintar mi pueblo” es el título de una canción del cantautor maragato Jorge Soria. Ha sido, sin duda, la mejor expresión para nominar a un proyecto que entrecruza las diferentes manifestaciones expresivas con el rescate de la identidad de cada zona, cada barrio, cada paraje.

28. *Guía turístico - expresiva del Departamento de San José*. Idea original: Inspectora Departamental de San José (2010) Elizabeth Ivaldi e Inspectora de Zona Selva Pérez Stábile. Publicada por el Gobierno Departamental en octubre de 2011.

la realidad por parte de los niños representa un importante avance en la construcción del sentido de pertenencia y en la valoración de lo propio, lo cual se afirma al comunicarlo a los demás a través de la imagen y la palabra.

En el año 2012 se logró concretar una experiencia piloto, integrada por cuatro escuelas del departamento, con el objetivo de que los niños revisitaran el contenido de la Guía y lo tradujeran a un formato digital. Al incursionar en la alfabetización digital en sincronía con el lenguaje audiovisual se planificó la intervención docente con fuerte énfasis en la integración de la tecnología como mediadora en el transcurrir del proceso creador. Los diversos programas existentes en la XO del Plan Ceibal operaron como verdaderos vehículos para la creación y animación de personajes, la elección de escenarios, la construcción de imágenes, la coordinación con el elemento sonoro, la producción y organización del texto.

Se desarrollaron competencias digitales integrando contenidos de educación artística e intentando generar procesos de aprendizaje que le permitieran al niño transitar del oír al escuchar y del ver al mirar. Durante dichos procesos, el niño logra descubrir los elementos contenidos en un mensaje, analizar su interacción, comprender su incidencia en el impacto que causa al espectador, y al fin, nutrirse de nuevas estrategias para cristalizar sus ideas en la creación de diversos productos audiovisuales. La interrelación existente entre sonido e imagen obliga a la consideración sincrética de ambos elementos, que genere una percepción sensible de su interrelación en una nueva síntesis.

El trabajo de la Escuela n.º 59 de Villa Itzaingó consistió en la realización de una animación donde el personaje principal es Mate-o²⁹ que narra una breve historia vivida desarrollada en diversos escenarios donde se lucen fotografías de su villa.

La Escuela n.º 83, ubicada en el Barrio Dotta de la capital departamental, creó un videoclip en base a la letra del poema *Corre como un niño*, publicado por la escuela en la Guía turística (pág. 16), producido en el taller literario Reversitos y musicalizado por un estudiante de 4.º año de magisterio.

La Escuela n.º 96 de Delta El Tigre produjo un documental que invita a través de la música, las bellezas naturales y los testimonios de los lugareños, a visitar la zona.

29. Mate-o es un "matecito" con los colores de la bandera de San José creado por los niños de la Escuela n.º 59 en el año 2011 y que, a modo de hilo conductor, recorre la guía turística compartiendo experiencias, vivencias y travesuras de los niños de las escuelas públicas del departamento.

Los alumnos de la Escuela Rural n.º 76 de Colonia Wilson protagonizaron un corto con el fin de presentar y explicar las características y funciones de los modernos molinos de viento existentes en la zona.

El proceso generado en cada institución participante promovió el desarrollo de un pensamiento crítico que permite avanzar en “el dominio del lenguaje audiovisual y sus mecanismos de producción, comprender el texto de los mensajes vehiculizados, identificar condicionamientos implícitos revelando el real sentido de lo que es comunicado” (Freire, 1994:7). Al mismo tiempo que se producen avances en la reflexión sobre el lugar que debe ocupar la alfabetización digital para comprender que “lo importante no es la tecnología sino lo que hagamos con ella, lo que enseñemos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites” (Terigi, 2006:116).

La Inspección Departamental y los docentes involucrados en esta experiencia piloto proyectamos socializarla con otros docentes con la intención de incorporar a las demás escuelas del departamento en la propuesta y producir una versión en formato virtual e interactivo de la *Guía turístico-expresiva* publicada en formato papel en el año 2011.



Bibliografía

- SOSA, Jesualdo (1950): *La expresión creadora del niño*, Ed. Poseidón, Buenos Aires.
- PEREIRA de CUADRADO, Martha (1996): *El laboratorio de expresión infantil*, Ed. La Tercera, Montevideo.
- ANEP-CEIP (2008): *Programa de Educación Inicial y Primaria*, Ed. Rosgal, Montevideo.
- CYRULNIK, B. (2009): “Vencer el trauma a través del arte”. En: *Cuadernos de pedagogía* n.º 393, pp. 42-47, España.
- GRANDIN, T. (2006): *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*, Ed. Alba, Barcelona.
- FIGARI, Pedro (1965): *Educación y Arte*, Colección Clásicos Uruguayos, Vol. 81, Ed. Imprenta Nacional.
- REYES, Reina (2009): *Drama en la educación*, Ed. CETP-UTU, Serie Homenajes, Montevideo.
- TENTI FANFANI, Emilio, comp. (2008): *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Ed. Siglo XXI Argentina, Buenos Aires.
- HEMZY de GAINZA, Violeta (1997): *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires.

ZOLBERG, Vera (1990): *Constructing a Sociology of the Arts*, Ed. Cambridge University, EE.UU.

FREIRE, Pablo (1994): *Prólogo*. En: Graviz, A. y Pozo, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*, Ed. Herder, Barcelona.

TERIGI, Flavia, comp. (2006): *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Ed. Siglo XXI Argentina, Buenos Aires.

PONENCIAS Y EXPERIENCIAS CES

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO DEL CES

Flabia Fuentes

Inclusión y Arte

Es un placer exponer en pocas palabras, parte de mis experiencias como docente y pintora junto con la de los estudiantes reclusos en instituciones penitenciarias del país. Hoy, a estas experiencias las he tenido que asociar en este encuentro con la temática: Inclusión y arte.

Considero importante aclarar dos cosas:

La primera es que represento a la educación formal, PEE (Programas Educativos Especiales) dentro de ECE (Educación en Contextos de Encierro) del CES (Consejo de Educación Secundaria).

La educación formal se está implementando cada vez más en los establecimientos de reclusión de todo el país. Actualmente está funcionando en 24 cárceles aproximadamente, con 250 docentes, en 28 cárceles del país.

La segunda que es fundamental aclarar que la síntesis de algunas teorías pedagógicas —empezando por Pedro Figari, Joaquín Torres García, Guillermo Fernández y culminando por Paulo Freire— no solo se reflejan en el enfoque de esta ponencia sino también en las ilustraciones que hago a través de las palabras transcritas en mi *Diario de la docencia*, que llevo escribiendo desde hace cinco años.

Cuando me invitaron a participar en esta mesa comencé a cuestionarme sobre el concepto de incluir, la función del arte y mi rol docente.

Hablar de inclusión es aceptar las diferencias y la diversidad; debí entender y aceptar desde un principio que apuntar a la inclusión sería desde el primer momento una visión al futuro ya que mi accionar como docente en contexto de encierro se instala directamente desde la misma marginalidad.

Desde la marginación no hay inclusión inmediata posible; entendí que mi trabajo educativo no es prevenir la marginación, sino trabajar con la persona marginada, trabajar desde el arte, la reflexión y la acción creativa para recu-

perar algo de lo que la marginalidad deja a un lado: la dignidad. En todo este proceso se apuntó a generar espacios educativos cooperativos para poder pensar la práctica y buscar las claves intelectuales que permitieran mejorar la enseñanza e incluso la formación docente.

Llegar a las cárceles, ser sensible a los emergentes, asociar nuestra experiencia a las del entorno, vincular teoría y práctica, para generar un espacio que permita de alguna forma transformar la situación en la que viven. Un espacio creíble, donde se trabaje con la persona recuperando la confianza, otorgando la palabra, tendiendo puentes. En ese espacio vivenciamos una verdadera lección de esperanza: comprobar cómo a través del arte y la creación se puede combatir y subsanar los efectos de la marginación; sentir y presenciar cómo el acto creativo restituye la confianza y la autoestima del ser humano, cómo el objeto creado se transforma en puente entre el estudiante y la sociedad. Estos fueron y son los objetivos de nuestra comunidad pedagógica (docentes y estudiantes).

Actualmente en la cárcel de Piedra de los Indios (departamento de Colonia) funciona un taller de esculturas en chatarra, proyecto llamado “Metamorfosis”, que fue seleccionado en esta Bienal de Arte y Educación.

Para ilustrar algunos de estos conceptos voy a transcribir palabras de los estudiantes que describen cómo el arte y la creación fueron nexo de retribución para la persona marginada y para la otra parte, la sociedad:

...Nosotros estamos privados de libertad ambulatoria. No se puede tener a una persona privada de la cultura y la educación. Para que una mente esté libre necesita de esto.

Cuando estaba afuera debía la materia dibujo. Yo no quería hacer lo que me decía el profesor. Quería hacer otras cosas. Hacía de todo para que me echara de la clase, hasta había calculado cuántas veces podía faltar. Era la única materia que debía, en las otras no tenía problemas.

Este año en la cárcel me dije: “Voy a ir, así me la saco de encima, total es la más fácil”, pero descubrí que es la más difícil. Si no tenés habilidades para dibujar con lápiz podés dibujar con el espacio, el volumen, podés dibujar la realidad... no forzamos a los objetos, a las formas, nos adaptamos a ellos, nos van guiando y estimulando a que surjan cosas...

En paralelo se inauguró una sala de Braille en la cual se transcriben e ilustran libros de una forma muy particular, saliendo de la hoja y el lápiz color, que luego son entregados al Instituto de Ciegos para que sean utilizados con fines pedagógicos en liceos. Este taller surge por la inquietud de un estu-

diante. Esta acción nos demostró cómo la persona recluida puede ver que su accionar ayuda y repercute positivamente en el afuera, sintiéndose así dignamente útil, reivindicándose como persona.

A continuación, voy a compartir parte del *Diario de la docencia* donde transcribo cómo la persona marginada se encuentra con “el afuera” sin dejar de estar en “el adentro”, en la cárcel. Es importante aclarar que muchas veces, con autorización de los jueces, ellos salen de las cárceles para realizar las actividades culturales, como en este caso.

Todo surge en una jornada de inclusión, realizada en el IPES en el año 2012:

El señor encargado del taller Braille habló de su experiencia. Lo aprendió con su sobrina. Luego contó de su experiencia jugando al fútbol con ciegos, con una pelota de cascabel... Habló de extender esto a todas las cárceles...

Durante la jornada propusimos un taller en el que debían dibujar con los ojos tapados y donde la premisa era expresar con ese material y su mundo sensible lo que habían sentido últimamente. Para ello se les brindaba un packaging que contenía formas abstractas de diferentes materiales que venían adjuntados a los libros transcritos en Braille.

Uno de los integrantes, ciego, hizo una gran abstracción. Uno de los estudiantes le preguntó con qué había representado el agua.

—Utilizando los materiales del packaging —le responde—, con la tela, y fui cortando alambre para representar la muralla...

Otra profesora, vidente, con los ojos tapados, representó con una tela la cama, arriba una esfera y en diagonal una caña y un gancho con alambre, con una pieza de metal a los pies. Nos dijo que la esfera era ella, cansada. La caña de pescar era quien la sacaba de ese estado para ver el sol.

Los propios estudiantes también participaron, expusieron y se expusieron pero no como reclusos, sino como personas.

Creo que aquí está el asunto. Permitirse y permitir esos momentos y espacios de búsqueda, de comunicación, de encuentro, de compartir, pero para ello hay que extender los puentes o de lo contrario nos quedamos cerca de y no formando parte de.

Para ir concluyendo y asociando el concepto de arte, rol docente y personas marginadas, el arte trasciende a la pintura, escultura, cine, fotografía. Todo es una excusa para que se convierta en la posibilidad de transformar la situación en la que viven. Que puedan verse reflejados en ellos, su estado de opresión. El arte como un proceso intelectual, sensible, colectivo, por el cual se da la posibilidad de expresar al marginal, sus razones. Dar la posibilidad de recuperar la palabra clausurada. El arte es una forma de catarsis, conoci-

miento, propaganda (entendiendo este concepto en el sentido más alto de la palabra: el de propagar ideas, denunciar). El arte no solo con un fin estético sino social, en el que incluimos a la belleza moral que se traduce en la dignidad humana. Quiero dejar una pregunta a la sociedad: ¿Creen que una persona recluida pueda hacer arte?

BACHILLERATO ARTÍSTICO

Gustavo Iribarne

Letras · CES

La propuesta de un bachillerato artístico atendió —desde un principio— la necesidad de generar espacios que habilitaran la exploración, por parte del educando, de un dominio específico en la construcción del conocimiento.

En tal sentido, la prioridad enfatizó una educación centrada en el arte y la comunicación. Un espacio, en definitiva, que permitiera afirmaciones vocacionales a través de una profundización de componentes de carácter formativo-cultural. En este sentido, en el Tercer Encuentro de Directores de Liceos con bachillerato de Arte realizado en mayo del presente año, se señalaba, de manera literal, “que se había dado cabida a un sector de jóvenes que encontró un lugar para desarrollarse”.

Marco Teórico

Este bachillerato se fundamenta en una serie de ideas nucleares que la actual investigación pedagógica y psicología cognitiva han puesto de relieve sobre el concepto de inteligencia, los procesos de cognición y las formas de intervención pedagógica vinculadas a estas nuevas consideraciones epistemológicas.

Elliot Eisner (*Procesos cognitivos y currículum*), por ejemplo, alude al carácter plural, específico y singular de los modos de acceso al conocimiento:

Plural porque la información puede ser tratada de forma diversa desde la consideración científica y la interpretación lógico-matemática hasta la idea de un relacionamiento centrado sobre aspectos cualitativos y expresivos.

Específico y singular porque la correspondiente atribución de sentido está condicionada tanto por sus características específicas y propias como por los diferentes enfoques referidos a los procesos cognitivos y las estrategias pedagógicas.

Al respecto, Eisner afirma que “los sentidos juegan un papel fundamental en la formación de conceptos” y que al ser “cualitativamente específicos [...] cada uno de ellos responde a un planteamiento biológico para recoger in-

formación” por lo que “no todos los conceptos que formamos se relacionan directamente con la clase de contenido que posibilita cada uno de los sentidos por separado”.

Este autor plantea que la construcción del conocimiento está mediada por las formas de representación siendo cada una de ellas “una elección en que el mundo puede concebirse...”

Bajo este paradigma, el bachillerato artístico considera las maneras particulares de desarrollar las capacidades y competencias en las diferentes disciplinas del área. Estas capacidades están referidas en lo que Eisner denomina “inteligencia cualitativa” y que solo “puede comprenderse mejor si se aprecian las exigencias que plantea trabajar en las artes. Estas exigencias y los resultados que producen perfeccionan los aspectos imaginativos y sensibles de la conciencia humana”.

Por su parte, Howard Gardner (*Estructuras de la mente. Inteligencias múltiples*) afirma que “la capacidad de los individuos para adquirir y hacer progresar el conocimiento [...] tiene tanto que ver con las competencias residentes en la cabeza del individuo como con los valores y oportunidades que la sociedad proporciona para aplicar estas competencias”.

En este marco teórico, el autor se refiere a la inteligencia como un potencial bio-psicológico que implica la habilidad necesaria para resolver problemas y elaborar productos importantes para un contexto cultural determinado.

Por medio de diferentes investigaciones, se llegó a la conclusión de que el ser humano no tiene una sola inteligencia sino que posee múltiples inteligencias. Esta visión pluralista de la mente modifica la concepción generalizada que veía a la inteligencia como factor general que subyacía a toda actividad del pensamiento.

Al respecto, Gardner enumera diversas inteligencias que hacen a lo cinético-corporal: la inteligencia espacial, la musical, la lingüística, la lógico-matemática, la interpersonal y la intrapersonal, señalando, además, que estas inteligencias se dan en distintas combinaciones.

El ya mencionado Elliot Eisner en *La escuela que necesitamos* destaca la necesidad de tomar en cuenta el “modo distinto de aprender y crear que puede tener cada alumno”. Todo esto alimenta la necesidad de una nueva “alfabetización” como señala Pérez Tornero en *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, ya que la moderna realidad mediática hace que incorporemos otras señales, generando un nuevo tipo de inteligencia producto de la fusión y convergencia de diversos lenguajes y signos.

Atendiendo específicamente lo artístico, consideramos oportuno citar algunas ideas planteadas por Ken Robinson en su trabajo *Paradigma del sistema educativo*, difundido por Youtube: “Las artes tratan especialmente la experiencia estética en el momento en que tus sentidos están funcionando a su máxima capacidad, cuando te hallas presente en el momento actual, cuando vibras con la emoción de lo que estás experimentando, cuando estás plenamente vivo”. Ese momento inefable quizás sea la oportunidad más esperada por el educador, cuando el alumno disfruta integrando un aprendizaje significativo.

Bachillerato artístico e interdisciplinariedad

A partir de lo señalado, podemos afirmar que el bachillerato artístico se encuentra en un permanente proceso de construcción interdisciplinaria, un proceso que también realiza el educando a través de un camino donde puede descubrir intereses que, quizás, no sospechaba. En tal sentido, en un estado de permanente experimentación/evaluación, el bachillerato ha habilitado nuevos itinerarios en procura del desarrollo intelectual de los alumnos, a partir del reconocimiento y valoración de formas de inteligencia y acceso al conocimiento no siempre atendidas adecuadamente.

Estos espacios potencian la exploración de nuevas dimensiones en el dominio específico del conocimiento humano y pretenden —entre otras cosas— brindar una formación general básica en el área que permita la participación activa de las instancias culturales, el disfrute y la comprensión de los fenómenos artísticos. Pretensión a la que se suma la idea de adquirir una alfabetización progresiva en los lenguajes del arte, ofreciendo alternativas para el análisis, la valoración, interpretación y selección de una información mediática que invade nuestra cotidianidad.

En respuesta a una supuesta globalidad que demanda sentido práctico desde una perspectiva estrictamente funcional, no está de más recordar que la educación artística —muy lejos de ser una actividad superflua— supone un riguroso entrenamiento que aumenta y fortalece la capacidad del educando, preparándolo para un mejor desempeño en todos los niveles.

El bachillerato artístico no solo busca incentivar la formación estética del estudiante sino que también desarrolle competencias comunicativas y expresivas, optimizando una actitud crítica, reflexiva y autónoma (nos consta que, entre otras integraciones significativas, el alumno ha logrado el fortalecimiento de una saludable autoestima, por ejemplo). En esta línea de trabajo también promueve actitudes solidarias, compromisos construidos en equipo, la sana convivencia, el fortalecimiento de una identidad cultural y la necesaria responsabilidad para llevar todo esto a buen puerto.

Esto supone, desde luego, una construcción colectiva de la profesionalidad docente por lo que no está de más subrayar las permanentes instancias de evaluación que, tanto las materias que impulsaron al bachillerato artístico como las nuevas asignaturas generadas a partir del mismo, vienen desarrollando; son permanentes instancias de actualización y perfeccionamiento, a partir de los cambios epistemológicos antes aludidos. Encuentros donde todos buscamos optimizar la formación haciendo énfasis en lo pedagógico didáctico para resultar acordes a la celeridad de los cambios y las nuevas demandas que nuestra población estudiantil exige.

Esta nueva construcción, re-inventándose permanente, supone, desde luego, un gran desafío. Un desafío que hace a la libertad creativa, apuesta a una instrumentación metodológica colectiva, transdisciplinar, coordinada, y pretende que se experimente con nuevas estrategias de aula cuyos contenidos sean genuinamente relevantes para el educando.

Cabe señalar que mucho de lo que venimos diciendo ya ha resultado constatable y justicia es reconocer el valor de los procesos positivos realizados por alumnos junto con docentes e instituciones educativas que, desde muchos ámbitos, han socializado sus experiencias. Entre otros logros, la educación artística ha fomentado la necesaria interacción coordinada del trabajo en equipo y se ha ido posicionando, desde su surgimiento, como un espacio que —apostando a la interdisciplinariedad— ha permeado notoriamente al centro educativo donde se desarrolla.

FORMACIÓN DOCENTE PARA EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Claudia Pisani y Vera Garat

Docentes del curso Expresión Corporal y Danza
en Bachillerato Artístico · CES

En los últimos años, a través de iniciativas públicas y otras privadas, se ha incrementado notoriamente el apoyo en procura de un mayor desarrollo de las manifestaciones artísticas de la danza, siendo un ejemplo de esto la inclusión del área danza en el currículo de bachillerato, que aporta a la formación artística a nivel educativo formal.

En el año 2003, 18 liceos pusieron en práctica la orientación artística en el bachillerato del Consejo de Educación Secundaria, idea con antecedentes que se remontan a los años sesenta. Casi diez años después, el bachillerato artístico funciona en 11 liceos de Montevideo y en otros 44 en el interior del país y la matrícula crece año a año.

No obstante, a pesar de que a nivel de la enseñanza media las artes escénicas y específicamente la danza son incorporadas como áreas de conocimiento, quedan aún por consolidar las iniciativas que se están configurando respecto a la educación de danza a nivel primario y terciario en sus variados campos: pedagógico, de composición, de interpretación y de investigación, así como la conexión entre estos niveles.

Sin olvidar la Escuela Nacional de Danza, actualmente con una formación orientada a la interpretación en ballet y folclore, el antecedente más cercano de educación formal es el Plan Piloto de Danza desarrollado en el marco de la Escuela Universitaria de Música, del año 2003 al 2005, cuyos alcances académicos estaban orientados más que nada al área de creación e investigación. En continuidad con esta experiencia, se espera todavía la inminente configuración de la Facultad de Artes de la UDELAR, y en ella la licenciatura de danza, donde las cuestiones en el orden de docencia, investigación y extensión podrían adquirir institucionalidad a nivel universitario.

Las dificultades institucionales anotadas se ven en parte subsanadas, a nivel

general, por actores de la danza que en forma independiente se han formado y trabajan profesionalmente en circuitos y espacios de educación no formal. Pero a pesar del notorio crecimiento del sector, existe una enorme carencia de espacios de investigación sistemática y de educación para docentes de danza.

Preparando este terreno ha habido numerosos proyectos realizados, como por ejemplo: Curso de Educación Permanente “Docencia y danza en la universidad”, IENBA-UDELAR, 2009; “Curso de especialización docente”, proyecto ganador de Fondos Concursables MEC, desarrollado en el edificio del Instituto Superior de Educación Física en el año 2008, entre otros.

Desde la Comisión de Educación y Arte del MEC se ha impulsado un proyecto de carrera de formación docente de danza del cual, pasado un primer momento de consultas al sector, se ha sabido poco sobre sus definiciones y avances. La última vez que se habló públicamente de esto fue en el marco de la Convención Nacional de Danza 2010 realizada también en Maldonado.

La mayoría de los docentes que trabajamos en bachillerato artístico carecemos de títulos o respaldos formales que avalen nuestra formación docente, pero poseemos una sólida experiencia en educación no-formal que nos brinda el conocimiento y la rigurosidad necesaria para llevar adelante la educación de estudiantes en secundaria por casi 10 años.

Dentro de la institución, la coordinación de bachillerato artístico desde hace varios años organiza encuentros que apoyan la educación permanente de los docentes de danza que ejercen la docencia en secundaria. En este momento existe una propuesta, que espera ser aprobada, de cursos de acercamiento a las áreas de pedagogía, psicología evolutiva, didáctica y evaluación, para docentes de danza y demás asignaturas de artes escénicas y audiovisuales.

Sumando a lo que desde la institucionalidad se moviliza a favor de la experiencia artística en el bachillerato, la propia población de danza en los últimos años ha generado proyectos que dialogan y aportan a la experiencia de bachillerato artístico. Se facilitó también el acceso de los estudiantes a espectáculos y cursos extracurriculares que nutren la experiencia educativa y los impulsan en sus búsquedas individuales y vocacionales, viabilizando la posibilidad y el gusto en la toma de decisiones y el hacer artístico.

Citando objetivos del programa de la asignatura Expresión Corporal y Danza de 3.º de bachillerato opción Arte y Expresión, se plantea que:

[...] esta asignatura apuntará básicamente a sensibilizar al estudiante en el lenguaje corporal e irá acercándolo al manejo creativo y consciente del

mismo en el espacio y el tiempo, permitiéndole llegar con conocimientos sólidos a la creación coreográfica, a la investigación del movimiento y al disfrute del cuerpo en movimiento ya sea para la realización de un hecho artístico o del desarrollo de su innato potencial creativo como ser humano.

Asimismo se continuará con el trabajo de desestructuración de las formas dominantes y estereotipadas en relación al cuerpo y sus posibilidades expresivas y artísticas [...].

En bachillerato artístico se procura una integración de saberes concibiendo la educación a través de una búsqueda creativa, donde la dicotomía teoría-práctica se diluya y se favorezcan múltiples relaciones, potenciando la construcción de subjetividades.

Pensando en el contexto en el que trabajamos, en nuestra experiencia y necesidades, nos preguntamos:

¿Cómo sistematizar el intercambio y cómo validar el conocimiento didáctico y pedagógico que generamos desde nuestras prácticas?

¿Qué formación docente estamos necesitando para trabajar en secundaria desde la danza como campo de conocimiento artístico?

¿Asumimos que se necesitaría una formación integral para el docente de bachillerato?, entonces, ¿qué especificidad cubriría esa integralidad?

Para encontrar respuestas consideramos fundamental la participación de los docentes de danza en el proceso de reflexión y construcción de las nuevas configuraciones dentro de la institucionalidad.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO COGNITIVO

Hacia una concepción más amplia del alfabetismo

Prof. Michel Prince

Insp. AYCV (Dibujo) · CES

Introducción:

Intentando hilvanar, en apretada síntesis, algunas ideas que dan cuenta de las potencialidades que presenta la educación artística para el desarrollo cognitivo, abordaré los siguientes tópicos:

1 · Hoy se entiende a la mente como un producto cultural; para cada uno de nosotros la realidad se representa a través del simbolismo compartido con la comunidad cultural que integramos. El vínculo con esa realidad no depende solamente del desarrollo biológico y de las construcciones que este habilite sino de las competencias simbólicas desarrolladas y del contexto que les da forma.

2 · Se ha reconocido al lenguaje como la forma simbólica fundamental; sobre su andamiaje construimos nuestros mundos, nuestras concepciones de nosotros mismos, es la más importante herramienta tanto desde el punto de vista comunicativo como cognitivo. El desarrollo del pensamiento y el conocimiento mismo derivan del lenguaje, lo que le ha asignado a este un lugar preponderante en los currículos.

3 · De la mano de esta concepción y de antiguos prejuicios en cuanto a lo sensible, se desarrolló el ideal de simbolización de la lógica y la ciencia (en su concepción positivista) en el que los símbolos designan inequívocamente elementos lingüísticos y numéricos. Desde esa perspectiva, el lenguaje en la escuela debe emplearse en forma precisa, razón por la cual el discurso proposicional argumentativo se impuso sobre el narrativo.

4 · Este punto de inflexión introduce la consideración del arte y de la educación artística como herramientas fundamentales para promover el desarrollo cognitivo de los educandos. La escuela, llámese primaria, media o superior, debe reconocer y asumir la potencialidad educativa de las formas artísticas de simbolización, así como de los tropos (analogías, metáforas, etc.) que los lenguajes del arte emplean habitualmente.

5 · Cada uno de los lenguajes del arte refiere a un campo perceptivo singular, de modo que podemos vincular cognición, lenguajes y percepción y, al hacerlo, resignificar el valor de los sentidos en los procesos cognitivos promoviendo a través de cambios curriculares el desarrollo de la percepción.

6 · Hoy vivimos insertos en una realidad en la que infinidad de significados culturales se transmiten y generan en y a través los *mass media*. En ese contexto, y empleando múltiples lenguajes en su carácter artístico, se propagan valores, se genera opinión, se motivan intereses, se condicionan conductas, se mentaliza. ¿Esta situación es ajena a la escuela?

7 · Finalmente, la digitalización y la proliferación de medios telemáticos están dando origen a una nueva forma de escritura que se ha dado en llamar escritura *hipermedia*, consecuentemente al desarrollo de nuevas competencias y de nuevas formas de pensamiento.

Cabe preguntarse: ¿La educación acompaña estos cambios? ¿Está atendiendo las posibilidades de la nueva caja de herramientas que nos ofrece la cultura? ¿Está alfabetizando al respecto?

1. Desarrollo cognitivo y cultura

La función semiótica que engloba el sistema de signos verbales, la imitación, el juego simbólico, la imagen mental (visual, auditiva, quinestésica, etc.) es posible por el nivel neurológico alcanzado en el desarrollo del individuo, pero además por la naturaleza de las interacciones sociales, es decir, por la injerencia de las formas de interacción social.

Un aporte fundamental para la valoración de la injerencia de lo social en el desarrollo cognitivo fue la de Vigotsky, quien formuló la *Ley genética del desarrollo cultural*. Según la misma, *lo intrasicológico* es resultado de *lo intersicológico*. Para él, desde el principio, la mente humana es una mente social, de manera que el niño interioriza los actos socialmente significativos favoreciendo su desarrollo cognitivo.

También Bruner enfatizó el peso de la cultura en la formación de la mente, reconociendo que si bien en esta última residen los significados, el simbolismo que los sustenta deviene del contexto cultural, que es elaborado, conservado y reproducido generación tras generación.

La comprensión de la realidad, el vínculo con ella, tiene anclaje en el simbolismo que se comparte y en la capacidad de manejar las herramientas (simbólicas o materiales) del contexto.

Podemos decir entonces que el desarrollo de la mente está mediado por la cultura.

2 · Desarrollo cognitivo y mediación del lenguaje

2.1 · La mediación cultural y el habla

Sonia Scaffo, en su tesis de maestría (1994), señala que se pueden categorizar tres tipos de mediaciones: la instrumental, la simbólica y la social. En el curso de la mediación social, la persona aprende a usar las herramientas (instrumentos y artefactos) y los sistemas simbólicos (entre ellos el lenguaje) de la cultura en que está inserta, y a través de los cuales opera la mediación semiótica.

Esta aparece en una determinada etapa del desarrollo. Entonces el hombre adquiere la capacidad de dar a entender algo, de referirse a algo al articular sonidos, y el lenguaje comienza a servir al intelecto. Todo acto intencional mediado por el lenguaje es un acto de pensamiento, denota intelectuación y objetivación.

La relación entre pensamiento y palabra según Vigotsky (1999) es un proceso, un continuo ir y venir que tiende a conectar unas cosas con otras, cumpliendo funciones, resolviendo problemas, desarrollándose en diferentes planos; fundamentalmente deben distinguirse: uno interno, significativo y semántico, y otro externo y fonético.

El lenguaje externo es la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación. En el lenguaje interior el proceso se invierte, el habla se convierte en pensamientos internos (Vigotsky, 1995: 99).

2.2 · El lenguaje: potencialidades y límites

Se debe considerar que los sistemas simbólicos (entre ellos el lenguaje verbal) incluyen constricciones impuestas por su propia naturaleza. Quienes más se hallan constreñidos por estos límites son aquellos menos conscientes del lenguaje que emplean. Debe darse el aperecibimiento lingüístico, para lo cual son necesarios los procesos de alfabetización.

Por otro lado, Bruner señala que existen sistemas simbólicos más poderosos que otros, o sea, menos limitantes, y plantea que los límites de las predisposiciones mentales inherentes se pueden trascender recurriendo a unos u otros, de manera que una función de la educación debería ser equipar a los seres humanos con todos los sistemas simbólicos necesarios.

3 · El discurso narrativo y la creación de significados

Por otro lado, este mismo autor manifiesta que existen dos formas del discurso que se vinculan estrechamente con la manera como el ser humano organiza y gestiona su conocimiento y su experiencia, definiendo dos formas universalmente asumidas del pensamiento: la proposicional-lógica y la narrativa. No se puede desatender ninguna de las dos pero la escuela, centrada en el planteo piagetiano de que la evolución cognitiva conduce progresivamente al pensamiento formal, ha procurado fundamentalmente el desarrollo del pensamiento proposicional-lógico.

No obstante, la posición de algunos teóricos es clara:

... contrariamente al planteo piagetiano de la marcha de la evolución cognitiva humana hacia formas lógicas cada vez más formales como expresión típica del modo de interpretar la interacción, Bruner sostiene que la forma más poderosa de discurso en la comunicación humana es la narración (Scaffo, 1994: 34).

Y agrega, que es en el contexto de la interacción y la cultura donde se descubre el sentido, se manifiesta la referencia, se comprenden los condicionantes que permiten aclarar los significados. Precisamente en ese marco, la consideración de la forma narrativa del discurso y el pensamiento se hace sustancialmente válida, ya que la génesis de los significados es interpretativa, y la interpretación se expresa en forma narrativa.

Nuestros sistemas educativos han descuidando el desarrollo de la habilidad para construir y comprender narraciones, cuestión básica para la construcción de la vida de los individuos y de su “lugar” en el mundo.

4 · Competencia simbólica - competencia artística

En el mismo sentido, Gardner (1994) señala que la escuela, al enfatizar solo el desarrollo de las competencias vinculadas a la clasificación sistemática, la explicación internamente coherente, la deducción a partir de principios rigurosos, la aplicación de sistemas de reglas, etc., ha desatendido el potencial del pensamiento divergente, de la interpretación, del descubrimiento de problemas, de la investigación de las fortalezas, de la realización cualificada, y agrega:

Los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su atuendo científico (Gardner, 1994: 27).

Subraya así la importancia de atender todos los códigos simbólicos y formas retóricas tales como la metáfora, proponiendo la idea de *competencia*

artística como ámbito fundamental del empleo de símbolos.

Ahora bien, aunque la importancia cognitiva de trabajar las artes en la escuela se evidenció desde principios del siglo pasado (Lowenfeld, Read), la educación artística intenta aún hoy hacerse con una posición sólida en la comunidad educativa.

5 · Los sentidos y la cognición

5.1 · La percepción, la formación de conceptos y las imágenes mentales

Por otro lado y tal como lo señala Eisner (2004), en el devenir de la historia se consolidó una postura que entiende a la cognición como algo independiente de los datos sensoriales y los sentimientos. Recuerda que ya Platón consideraba el conocimiento que dependía de los sentidos como algo indigno. En cambio, la formación de conceptos depende directamente de la construcción de imágenes derivadas del material que proporcionan los sentidos; estos permiten recoger las cualidades del ambiente. Es necesario experimentar para conocer.

Este autor señala que la propia percepción es un hecho cognitivo; la concibe en su dimensión activa, es decir, una percepción que explora, selecciona, capta lo esencial, simplifica, abstrae, analiza, sintetiza, completa, corrige, compara, separa e incluye el contexto. Al interactuar con el entorno, el individuo construye significados que dependen de las cualidades experimentadas por los sistemas sensoriales que participan. Recién entonces, los conceptos (que son imágenes) se etiquetan de manera lingüística. Esto último parece ser refrendado por la teoría de la *decodificación dual* de Allan Paivio, quien plantea que se pueden distinguir dos subsistemas del sistema cognitivo, uno de carácter no verbal (imágenes mentales) y otro de carácter verbal (etiqueta lingüística).

5.2 · Las formas de representación. El plano externo del pensamiento

... los conceptos, al margen de la forma que adopten, son aspectos personales de la experiencia humana, iluminan a quienes los poseen. Sólo cuando esas experiencias sirven como contenido a la expresión y la comunicación humanas es posible transmitir a la sociedad el contenido de esa experiencia (Eisner, 1987: 84).

Eisner llama *formas de representación* a los vehículos empleados para expresar los significados y externalizar las concepciones. Las formas de representación son múltiples y están directamente relacionadas con los sentidos. Podríamos decir, haciendo un paralelo con Vigotsky, que son el plano externo del pensamiento, “la conversión del pensamiento... su

materialización y objetivación” por medio de equivalencias.

Ahora bien, a medida que se adquiere habilidad en una determinada forma de representación, aumenta la tendencia a emplearla y se fortalece el marco de referencia específico. Esto hace posible el desarrollo perceptivo de los sentidos correspondientes. Cuando la percepción se afina, se amplía la capacidad de apreciación cualitativa y crece la calidad de la experiencia sensible, potenciando la formación de conceptos y permitiendo una ampliación y profundización paulatina de la competencia simbólica referente. Nuevas etapas de desarrollo en el empleo de esa forma de representación generarán nuevos estadios de crecimientos en las posibilidades de transacción entre el individuo y el ambiente, repitiéndose el ciclo.

Cuando se desconoce la necesidad de incluir en los currículos la oportunidad de trabajar ciertas formas de representación, se está limitando la experiencia de los educandos y por consiguiente su desarrollo cognitivo. En este sentido, la educación artística permite el abordaje de múltiples alfabetizaciones, la atención de diversos sistemas de símbolos.

6 · Educación artística y alfabetización

Los docentes e investigadores de las diferentes disciplinas artísticas han ido desarrollando conciencia sobre las potencialidades educativas del arte, lo cual se refleja en los currículos de las pocas disciplinas del sector reconocidas actualmente como “válidas” en el sistema educativo formal uruguayo, y en la necesidad sentida de integrar aquellas aún no validadas.

Una brevísima alusión a algunos de los paradigmas que han dado forma a los planteos curriculares de la disciplina que más conozco, es decir el Arte y la Comunicación Visual (Dibujo), bastará para poner en evidencia la complejidad, riqueza y trascendencia del tema, en el campo de la investigación pedagógica.

6.1 · Algunos paradigmas actuales de educación en artes visuales

- A partir de los planteos de Ernst Casirier, Claude Levy-Strauss, Suzanne Langer y otros, Nelson Goodman impulsó en Harvard la investigación sobre educación artística y desarrollo humano, en el conocido Proyecto Cero. En este proyecto se integraron figuras de la talla de Howard Gardner y David Perkins, quienes durante el proceso desarrollaron ideas tan influyentes en el campo de la educación, como la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Pedagogía para la Comprensión.
- Una línea de pensamiento que ha influido fuertemente en los

planteos curriculares de Formación Docente y de Secundaria, asocia las ideas de John Dewey sobre el valor de la experiencia, la perspectiva disciplinar de Jerome Bruner y los análisis sobre la percepción visual de Rudolf Arnheim. Sus seguidores proponen, entre otras cosas, la ampliación de los dominios de la educación artística; entienden que a la habitual tarea de producción se le deben sumar la de la comprensión del arte —el análisis del arte— (dominio crítico) y el saber del arte (dominio cultural). Figuras de la talla de Elliot Eisner, Arthur Efland, y Ana Mae Barbosa se vincularon a estas ideas. El movimiento, dio origen a diversos emprendimientos, entre los más conocidos el Proyecto DBAE (Arte como Disciplina Básica) y la Propuesta Triangular.

- Por otro lado existe una perspectiva de la visualidad que tiñe toda la concepción de la disciplina y que concibe al arte como lenguaje, promoviendo la necesidad de desarrollar competencias propias de la *alfabetización visual*. Contempla las ideas de Arnheim y numerosos investigadores tales como John Debes o Allan Paivio. Refiere a conceptos como imagen mental, procesamiento dual del pensamiento, lateralidad, inteligencia visual, aprendizaje visual, mensaje visual, codificación y decodificación. Jason Ohler subraya en esta línea, la importancia de la alfabetización visual en el contexto de lo multimediático y digital.
- Últimamente, la necesidad de ampliar el ámbito de lo que tradicionalmente se concebía como *arte*, ha dado lugar a nuevas posturas. La llamada Educación para la Comprensión de la Cultura Visual intenta abrirse a la significación de los “artefectos visuales”, entendiéndolos como discursos de prácticas sociales y de relaciones de poder. Cabe aquí señalar la acción casi “militante” de investigadores como Paul Duncum, Fernando Hernandez, Kerry Freedman, Imanol Aguirre, etc.

La multiplicidad de perspectivas existentes ha generado, en nuestro país, propuestas curriculares eclécticas que se enriquecen integrando y asumiendo aspectos significativos de cada una de ellas.

6.2 · Art-fabetizar

Ahora bien, el complejo proceso de reflexión y cambio generado con respecto a la educación en artes visuales también se ha dado y se está dando en otras disciplinas del arte. Pero debe señalarse que todas tienen un denominador común: han ampliado los dominios de sus enfoques y se proponen cultivar competencias vinculadas al hacer del arte, a la apreciación del arte y a la comprensión del arte, que permitan interpretar significados y comunicar los propios, lo cual podría sintetizarse con el término *art-fabetizar*,

es decir, alfabetizar en los lenguajes del arte o, como algunos dicen, en estos lenguajes cuando adoptan la forma artística.

7 · Hipermedia, arte y nuevas competencias

En el actual contexto, los procesos de mediación asumen cada vez más el formato video, video clip, video juego, presentación multimedia, página web, etc. Puede decirse que existe una verdadera sinergia entre las nuevas tecnologías y el arte.

La digitalización ha liberado las posibilidades de registro, tratamiento y divulgación de imágenes, sonido y texto, lo que hace cada vez más sencillo, para cualquier individuo, representar, narrar y comunicar mediante estas combinaciones, por lo que “el concepto de competencia comunicativa se puede por tanto extender y ampliar” (Pérez Tornero, 2000: 77-78).

En este mismo sentido, Jason Ohler (2003) plantea que en la era digital “los niños deben estar completamente alfabetizados y esa alfabetización debe incluir el arte” y concluye expresando que el arte es “la cuarta competencia básica”.

Pero además, tal como lo señala Pérez Tornero citando a Levy (1991), esta nueva forma de escritura está dando lugar a una nueva forma de abstracción.

Si consideramos la suma de reflexión y conciencia que se ha conseguido y añadimos a ello la operatividad que da la recién estrenada posibilidad sistemática de manipulación de esos nuevos lenguajes, podemos hablar de una nueva comprensión, de una nueva racionalidad lingüística y semiótica (Pérez Tornero, 2000: 77-78).

Es decir, la confluencia de los múltiples lenguajes y signos presentes en el contexto mediático está dando lugar a un cambio profundo en el ser humano, a la generación de nuevas formas de inteligencia.

Concluyendo:

1. El desarrollo de la mente está mediado por la cultura.
2. En ello juegan un papel trascendente los sistemas simbólicos empleados.
3. Estos son especialmente significativos cuando asumen la forma narrativa y emplean componentes tropológicos tales como la metáfora, ya que la génesis de los significados es interpretativa y la interpretación se expresa en forma narrativa.

4. Es función de la escuela desarrollar competencia en todos los sistemas simbólicos para que los individuos superen las constricciones lingüísticas y trasciendan sus predisposiciones mentales.

5. Todos los sistemas simbólicos refieren a sistemas sensoriales y los significados a la información que estos proveen, a la capacidad de percibir. Al externalizar las concepciones, se emplean formas de representación directamente relacionadas con los sentidos y esto va desarrollando la capacidad perceptiva referente.

6. Si se desconoce la importancia de trabajar ciertas formas de representación, ciertos códigos simbólicos, se está limitando la experiencia de los educandos y sus posibilidades de desarrollo cognitivo. Al respecto, Gardner propone la idea de *competencia artística* como ámbito amplio del empleo de símbolos.

7. En el actual contexto hipermediático, urge impulsar la alfabetización en los lenguajes del arte para propiciar el desarrollo de las nuevas competencias comunicativas y del pensamiento.

Ponderando finalmente lo argumentado, entiendo que es hora de que la sociedad, la educación y los sistemas educativos admitan que deben atenderse todos los lenguajes, fundamentalmente cuando adquieren atuendo artístico ya que, desde su singularidad, cada uno es un medio poderoso para la formación de la mente.

La escuela que necesitamos reconocerá que diferentes formas de representación desarrollan diferentes formas de pensar, transmiten diferentes clases de significado y hacen posibles diferentes cualidades de vida. El alfabetismo entonces no se limitará a decodificar textos y números (Eisner, 2002: 11).

Bibliografía

- AGUIRRE, Imanol (2005): *Teorías y prácticas en educación artística*, Octaedro, Barcelona.
- ARNHEIM, Rudolf (1985): *El pensamiento visual*, Alianza Forma, Buenos Aires.
- (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós, Madrid.
- BARBOSA, Ana (2010): *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*, Cortez.
- BRUNER, Jerome (1997): *La educación puerta de la cultura*, Visor, Madrid.
- (1998): *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid.
- DEWEY, John (1949): *El arte como experiencia*, Fondo de Cultura Universitario, Méjico.
- EFLAND, Arthur (2002): *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona.
- (2004): *Arte y cognición*, Octaedro, Barcelona.

- EISNER, Elliot (1987): *Procesos cognitivos y curriculum*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- (1995): *Educación la visión artística*, Ed. Paidós, Barcelona.
- (2002): *El arte y la creación de la mente*, Ed. Paidós, Barcelona.
- (2002): *La escuela que necesitamos*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- FREEDMAN, Kerry (2006): *Enseñar la cultura visual*, Ed. Octaedro, Barcelona
- GARDNER, Howard (2001): *La inteligencia reformulada*, Ed. Paidós, Barcelona.
- (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Ed. Paidós, Barcelona.
- (1994): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México.
- (1995): *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Ed. Paidós, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2000): *Educación y cultura visual*, Octaedro, Barcelona.
- (2007): *Espigador@s de la cultura visual*, Octaedro, Barcelona.
- KEMMIS, Stephen (1998): *Más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.
- LOWENFELD, Viktor (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora. Segunda parte*, Kapelusz, Buenos Aires.
- MARÍN VIADEL, Ricardo (2003): *Didáctica de la educación artística*, Ed. Pearson, Madrid.
- MIRANDA, Fernando., VICCI, G. (2005): *La educación artística pre-universitaria*, IENBA-UDELAR, Montevideo.
- PERKINS, David (1993): *La escuela inteligente*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- RICHARDSON, John (2005): *Imágenes mentales*, Ed. Machado Libros, Madrid.
- SCAFFO, S. (1994): *El pensamiento como expresión discursiva y como metáfora en niños escolares*. Tesis de maestría, UCUDAL.
- VYGOTSKY, Lev (1995): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

Webgrafía

- OHLER, Jason (2003): *Arte: la cuarta competencia básica en esta era digital*. <http://www.eduteka.org/profeividadphp3?ProfInvID=0016>

PROYECTO FANÁTICOS DEL CINE: LENGUAJE AUDIOVISUAL Y PATRIMONIO

María José Larre Borges

CES

En los tempranos 2000, la Estación Central de Ferrocarril (AFE) de Montevideo fue clausurada, así como el sistema de transporte por trenes reducido a su mínima expresión. Había sido inaugurada en 1897 y su sede es un edificio patrimonial, de gran porte y envergadura.



El 2 de enero de 1988, al suprimirse todos los servicios de pasajeros, la estación se utilizó para exposiciones de diversa índole, mientras que las oficinas permanecieron allí y su playa de carga y de maniobras estuvo continuamente en actividad. La reactivación del edificio como terminal de trenes sigue siendo incierta.

Un grupo de ciudadanos trabaja por ese objetivo, y reunieron casi 7000 firmas que fueron presentadas a las autoridades en febrero de 2009.

En ese sentido, y como Coordinadora del Bachillerato de Artes, acompañé el trabajo promovido por el profesor Fabricio Da Cunha en el año 2010. Un grupo formado por tres alumnas se “adentró” en lo que queda del edificio patrimonial, abandonado y semiderruido, en un diálogo en que presente y pasado se miran los rostros y, a través de imágenes pregnantas y un entorno sonoro acorde, nos invitan a recorrer el viaje. Con un profundo respeto por la sensibilidad, las autoras nos convidan a pensar, sentir, rozar las peculiaridades de una época que aún perduran entre distintas voces en la ciudad de Montevideo. Los silencios, la poesía, las pausas del ritmo y un claro toque de nostalgia nos enmarcan la temática. Ana Belén Rondan, Lucía Conde y Giovanna Moreira nos presentan *Buen Viaje*, un trabajo audiovisual sobre la Estación Central AFE.

<http://www.artisticosta.blogspot.com/search/label/Cortometrajes>

El curso de Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales tiene como objetivo principal el desarrollo sensible sobre distintos lenguajes expresivos. A través de la reflexión, la sensibilidad y la pasión es que intentamos generar un ámbito de creación tomando en cuenta la armonía de dos aspectos fundamentales: la teoría y la práctica. Pero, sobre todo, generar ámbitos de motivación, de respeto y compromiso por el desarrollo humano, desde la identidad personal al encuentro colectivo.

Son sus objetivos programáticos (www.ces.edu.uy):

- Analizar los procesos de comunicación reflexionando sobre sus dimensiones culturales e ideológicas.
- Comprender el funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información, estimulando actitudes reflexivas y críticas sobre las mismas.
- Interpretar y reflexionar sobre el contenido e intencionalidad de los mensajes producidos por los medios masivos descifrando sus elementos formales y estructurales.
- Sensibilizar sobre la trascendencia del lenguaje multimedial en la formación del alumno.
- Despertar la sensibilidad ética y estética a través del conocimiento de este lenguaje, estimulando la manifestación artística.

En ese sentido, el formato elegido por las estudiantes fue de “falso documental”, ya que intercalan una historia mínima familiar con tomas actuales y antiguas de la estación. El contraste no necesita palabras: lo que está es lo que se ve. Considero que, casi sin proponérselo, las alumnas lograron una pieza de denuncia,

compuesta desde el amor y con fino sentido de la estética. Se logró de esta forma, y por su propia iniciativa, que las jóvenes y luego su grupo a través del visionado elaboraran un testimonio de nuestro legado histórico para comprender lo que ayer fuimos, lo que somos y lo que podemos ser. Un ejemplo de sinergia entre la educación y un espacio patrimonial a rescatar.

Ahora la decisión pasa por otros ámbitos, pero el trabajo fue muy auspicioso.

PREMIO NACIONAL A JÓVENES CREADORES

Tres instancias, una siembra

Ángeles Martínez

CES

Seis años han transcurrido ya desde que llegó a todos los liceos de la enseñanza pública del país la convocatoria a un concurso llamado *Premio Nacional a Jóvenes Creadores*. Había sido propuesto a las inspecciones de Historia y Arte y Comunicación Visual de aquel entonces, por parte de la fundación que lleva el nombre de su creador, el escultor uruguayo Pablo Atchugarry. Estamos hablando de mediados del año 2007 y de un premio dirigido a los estudiantes que habían optado por el Bachillerato Artístico, también de reciente creación.

Lo que no podíamos en aquel momento aquilatar, era la proyección que en el tiempo iba a ir tomando esta premiación para los noveles alumnos de este bachillerato.

¿Por qué decimos esto? Porque debemos aclarar que no se trata de un premio cualquiera, ni tampoco reviste las características comunes a otros certámenes, dirigidos a jóvenes estudiantes. Este premio es otra cosa. Contiene variadas connotaciones que lo particularizan y que nosotros mismos, como docentes que participamos en las tres instancias ya llevadas a cabo, podemos valorar a partir de nuestras propias vivencias, impresiones y percepciones.

La característica de la premiación es uno de los aspectos salientes que lo distingue: este premio no se materializa en un objeto o en una suma de dinero, como usualmente sucede. Se trata de una oportunidad. Una grande y generosa oportunidad: la de convivir durante tres días —un número importante de estudiantes seleccionados de todo el país junto a sus docentes— en una fundación que en corto tiempo se ha afianzado no solamente como proyecto cultural sino también social, con características propias que la singularizan en el contexto de América Latina, por la calidad de la obra de su artista fundacional, su programación multifacética, su Parque de Esculturas que pone en sintonía arte y naturaleza, pero, sobre todo, por ser una fundación de puertas abiertas, que contribuye a estimular las cualidades expresivas y las vocaciones artísticas de niños y jóvenes de nuestra enseñanza pública. Aquella en la que tiempo atrás se formara su fundador.

Convivir, decíamos, no como visitantes o espectadores sino como activos participantes de actividades de alto contenido fermental, que más de una oportunidad fueron acompañadas por el propio Pablo Atchugarry, poseedor de una particular y natural bonhomía. Pero lo importante es que en este espacio para habitar, todo adquiere para los estudiantes valor formativo.

Desde el primer impacto como experiencia visual, con las instalaciones propias de la Fundación —su enclave en un paisaje privilegiado y al cual privilegia, los amplios e iluminados espacios de exposición, el taller del artista, los enormes bloques de mármol esperando su mano, martillo y cincel para adquirir forma, las herramientas de trabajo, obras en proceso, obras terminadas, el Parque de Esculturas y, últimamente, el espacio de teatro al aire libre— hasta cada uno de los aconteceres que se van sucediendo.

El descubrimiento, los recorridos, la inmersión en el territorio del arte, sin soslayar en ningún momento el hacer, el actuar, el participar de manera entusiasta, dinámica, solidaria, motivadora. Siempre diferente en cada uno de los tres encuentros. Con el bajo continuo en todos ellos de la presencia de obras de altísimo nivel de las exposiciones temporarias y del acervo de la Fundación, en la mayoría de las cuales pudieron conversar con los propios protagonistas. Se tuvo la oportunidad de ver la muestra *Le Corbusier. El artista*, y participar de las conferencias y eventos que la integraron. *Paisajes del alma* de Raffaele Rossi, obras de Miguel Angel Battegazzore, Enrique Broglio, Octavio Podestá, Javier de Ambrosio, Linda Kohen, Lara Campiglia, entre otros. Y lo más importante: introducir en la experiencia de estos muchachos el contacto real, material, con la obra y los ambientes en la era de la visualidad informatizada que, a pesar de la ayuda cultural insoslayable y democratizadora que representa, a la vez nos da una visión tamizada del misterio: iguales dimensiones, falta de materialidad del gesto plástico, lejanía.

Son escasas —por múltiples razones sociales y económicas— las oportunidades que tienen los estudiantes de Artigas, Rivera, Tacuarembó y de cada uno de los otros departamentos, de acercarse a la realidad propia del arte, a su territorio concreto, de conversar directamente con el propio hacedor. Tales las conversaciones con los alumnos de Pablo en su taller, con la vivencia del esfuerzo y la fuerza física y emocional, lo que conlleva el conocimiento de un proceso, de un recorrido. El de aquel joven que en los datos biográficos vieron deambular por suelo italiano en una realidad incierta pero con un objetivo: encontrar un material y un lenguaje que le permitiera hablar con su propia voz. La cercanía particular generada por este artista, impregnada de valores a transmitir de alguna manera, pensamos que fue captada por estos muchachos ávidos que lo supieron rodear.

En la primera instancia de premiación llevada a cabo en febrero de 2008, los alumnos vivieron la experiencia de colgar sus trabajos compartiendo el espacio con esculturas de Octavio Podestá y Enrique Broglia, que a su vez dialogaron con ellos. En el segundo encuentro, una sala les fue destinada y también los estudiantes con sus profesores realizaron el montaje, compartiendo al aire libre, un trabajo mural con el artista Javier de Ambrosio. En el tercer encuentro los estudiantes que no llevaron materialmente sus obras, las vieron proyectadas compartiendo gran número de propuestas originales, y se encontraron con el desafío de realizar *in situ*, en la Fundación, la obra que luego sería expuesta en muestra abierta al público. De pronto podían crear en medio de un taller con innumerables materiales y herramientas que en sí mismos resultaron ser altamente motivadores —metales, mármoles, madera, pintura—, y contaron con personal especializado en el caso, por ejemplo, de tener que soldar piezas de metal. La actividad y el entusiasmo fue siempre la tónica de la creación. Pero también la atención a los eventos e instituciones culturales de Maldonado, a las cuales tuvieron oportunidad de visitar en las tres instancias, así como la participación en debates, charlas y disertaciones de invitados de la Fundación.

Camaradería, amistades cosechadas, experiencias, y sobre todo, una puerta abierta a las posibilidades de transitar un camino que vale la pena.

REFERENTES CULTURALES LAS ARTES COMO VEHÍCULO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Mario Enrique Ferreyra Vaucher

Título de grado: Profesor de Comunicación Visual · Dibujo · IPA

Posgrado en Educación Artística · OEI · MEC

Correo electrónico: milo.fran@gmail.com

Institución: Liceo n.º 3, Ciclo Básico · Fray Bentos, Río Negro

CES

Enseñemos a los niños a observar personalmente, a captar todos los detalles, a poseer mentalmente al objeto, el hecho, la idea que les exponemos. Este esfuerzo que les exigimos permite el enriquecimiento interior, profundizar en toda una serie de conocimientos que más adelante podrán completarse. Pero es conveniente que el educador use de toda su expresión para despertar un interés, un deseo de conocer; entonces se establecerá una doble corriente que va de los sentidos a la inteligencia (Aymerich, 1970: 138).

Nuestra realidad: ¿Quiénes somos?

El liceo donde se realizó esta experiencia es el n.º 3 de Fray Bentos, institución de Ciclo Básico, de contexto vulnerable. Se trabajó en dos primeros años, (1.º 4 y 1.º 5), el 90% compuesto por alumnos desertores, repetidores y con problemas de conducta.

Justificación

Es imprescindible que desde el sistema educativo, en conjunto con otros agentes sociales, se busquen mecanismos para prevenir y detener el aumento de la crisis que vive la sociedad y la educación hoy día. Para ello se deben encarar acciones que sean innovadoras, basadas en un fuerte componente profesional, que rescaten las individualidades, que potencien el trabajo colaborativo y fomenten el gusto por aprender a aprender.

Así fue que al inicio del curso se observó que el alumnado en su conjunto,

manifestaba aburrimiento y desinterés por asistir a clases, lo que dificultaba mantenerlos dentro del aula. Sumado a eso se constata que la calidad de estimulación recibida en los hogares es muy escasa o nula, que poseen una marcada baja autoestima, un enorme descreimiento en la educación, y complejos conflictos intrafamiliares.

Frente a esta problemática y en sintonía con lo expuesto al comienzo, se decide hacerle frente por medio de la puesta en marcha de un proyecto desarrollado con gran entrega y convicción.

Consideraciones previas

Esta iniciativa se alinea con la modalidad de proyecto colaborativo proyectado en pro del saber, del saber hacer, y del saber haciendo. Hace referencia al Arte africano (las máscaras) y a sus conexiones con la temática referida a Sintaxis de la imagen (contenido a abordar por la asignatura), que se enmarca en la celebración del campeonato de fútbol Sudáfrica 2010.

Se propone animar al alumnado para que afronte el desafío de desarrollar durante dos meses una serie de talleres sobre educación artística en dos escuelas del barrio, en los niveles de 3.º a 6.º, donde ellos serán los guías y referentes.

Pretende elegir una propuesta amplia que implique tareas concretas en un contexto significativo para los participantes. Eso permite trabajar desde la educación artística en base a acciones relacionadas con las propias experiencias vitales y en los procesos implicados en la transformación del espacio y los objetos, las relaciones humanas, el diálogo intergeneracional, la creatividad, el juego, etc.

Se toma entonces como referencia a una manifestación artística, como punto de partida para contextualizar y justificar el proyecto a partir de coordenadas pedagógicas, artísticas y biográficas.

También se busca contemplar la interdisciplinariedad, la globalización del proyecto con la educación en valores y reconocer al alumno no solo por lo que hace sino por lo que es.

Y como punto relevante, busca el intercambio generacional en pos de elevar su autoestima y propiciar la interacción con su pasado inmediato (cada alumno oficia de tutor en talleres dictados en dos escuelas del barrio, compartiendo vivencias, guiando y desarrollando su experiencia educativa entre pares). Esto a su vez les permite reconocer sus potencialidades y ubicarse en otro lugar, que hasta ahora les era esquivo o negado, vivenciando así el placer por aprender libre de presiones y en un ámbito distendido. Fue así que la

experiencia resultó altamente positiva para todos y por sobre todas las cosas, predominó el vínculo y el gusto por aprender.

Responsable: Profesor de Educación Visual y Plástica

Involucrados: Niños, adolescentes, maestros, talleristas, profesor de Educación Visual y Plástica.

Referencias bibliográficas

Aymerich, C. y M. (1970): *Expresión y arte en la escuela*, Ed. Teide.

TEATRO EN MUSEO: UNA INNOVACIÓN DIDÁCTICA

Prof. Fernando Rodríguez Compare

Integrante del Programa Teatro en Museo

Museo de Historia Natural Carlos Torres de la Llosa

CES

¿Quién dijo que todo está perdido? Hablemos de SIDA

El Programa de Teatro en Museo se inicia en el Museo de Historia Natural Dr. Carlos Torres de la Llosa, dependiente del Consejo de Educación Secundaria, a partir del año 1999, cuando se realizara el Primer Taller de Teatro en Museo, con la participación de la Profesora Tessa Bridal, Directora de los Programas Educativos del Museo de Ciencias de la ciudad de Minnessota, EE.UU.

Es en ese momento que fue incluido en la actividad curricular de la Institución, formando parte de sus Programas Educativos y presentando diferentes propuestas donde lo artístico se fusiona con lo científico, potenciando los resultados educacionales y la afluencia de público.

Actualmente se consideran a los museos como un instrumento de educación no formal y permanente para la sociedad, que apuesta al desarrollo de diferentes programas educativos, que permiten al visitante disfrutar aprendiendo, descubriendo e interactuando con las diferentes propuestas ofrecidas, tal como lo expresa Ralph Appelbaum, en su libro *Diseñar Museos para el próximo siglo*³⁰ (1998):

Los museos necesitan dinamización, potenciando el papel de centro cultural en el que la diversión, el entretenimiento y el aprendizaje se catalizan para fomentar el desarrollo intelectual, emocional y social de la población.

El Programa de Teatro en Museo propone tratar, a partir del lenguaje teatral, temáticas vinculadas a la biología, en particular, aquellos temas que aparecen en los programas de Biología de Educación Secundaria, o temáticas de

30. APPELBAUM, R. (1998): "Diseñar museos para el próximo siglo" en *Revista de Museología* n.º 13, febrero de 1998.

carácter social que puedan ser de interés para docentes y estudiantes.

Un grupo de docentes de diversas asignaturas fuimos convocados para integrar el equipo de teatro en Museo, estando bajo la supervisión académica de la encargada del Depto. de Zoología, Profesora Lucía Todone, y de la entonces Dirección del Museo.

A partir de una rigurosa investigación sobre el tema seleccionado, se comienza con el armado del texto teatral, el proceso de ensayos, diseño de vestuario, espacio escénico, planta lumínica; y paralelamente, se trabaja sobre el material didáctico que se entregará al final del espectáculo a los docentes para que continúen trabajando el tema en sus clases.

Consideramos al Programa de Teatro en Museo como una propuesta innovadora, que permite dar vida al tema tratado y atraer el interés y la curiosidad del visitante, creando un guión entretenido pero con rigor científico, relacionado con la temática del museo, y estimulando las emociones y las reflexiones del público mucho tiempo después de su visita.

¿Quién dijo que todo está perdido? Hablemos de SIDA, es una obra teatral en la que se propone tratar la temática del SIDA para sensibilizar a los estudiantes de una forma más personal y directa, informándolos sobre cuáles son las vías de transmisión, las formas de prevención, las conductas de riesgo, etc.

La obra incluye una exposición didáctica sobre SIDA, y es también complementada, a su vez, con un espacio-taller tras la finalización del espectáculo, donde los estudiantes realizan preguntas sobre dudas vinculadas a la temática tratada.

Esta propuesta se mantuvo de forma ininterrumpida desde el año 2004 hasta mediados de 2007, y asistieron más de cinco mil estudiantes de Educación secundaria pública y privada. Debido al gran interés demostrado por muchos docentes, se decidió realizar reposiciones durante los años 2008 - 2011.

PONENCIAS Y EXPERIENCIAS CEPT · UTU

ALTERNATIVAS DE LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN

Pequeño ensayo en siete actos y una conclusión

Ramón Cuadra Cantera

Artes Visuales · CETP-UTU

Museo Pedro Figari

I

Educar conlleva una reflexión continua y un sinnúmero de desafíos que se les presentan a diario a los docentes. Estos tienen como destino común llegar al niño, al joven, al adulto (al hombre) para transmitir conceptos y valores que les permitan encontrarse consigo mismos, modificar, construir e integrar una sociedad donde desarrollarse.

II

La incorporación de la enseñanza artística en la educación formal ha de traer cambios importantes en lo que se refiere al papel del docente (maestro) y al papel del alumno. El abordaje del arte genera inevitablemente una perspectiva nueva.

Es bueno recordar que arte y educación son términos que hablan de la naturaleza del hombre mismo. Arte se define como la capacidad para hacer algo, educación como la capacidad de sacar a luz el potencial que cada uno tiene y luego ponerlo al servicio de su comunidad (la sociedad).

III

Las artes visuales guardan en sí los conceptos de *unidad*, *atemporalidad*, *tiempo histórico (cronológico)* e *individualidad*. Son un principio y un fin en sí mismas.

Unidad en la construcción. Atemporalidad, porque es siempre nueva la

universalización de la vivencia que quiso plasmar el artista; aun con una carga cultural diferente, es común en la especie humana. Cronología, porque se enmarca dentro de un tiempo histórico. Individual, por ser creación de alguien determinado, con su impronta (estilo) única, irrepetible, como una huella digital.

El arte es además, en cualquiera de sus manifestaciones, comunicación, y establece un diálogo personal, con cada uno de los “espectadores” al mismo tiempo que los involucra y los vuelve actores - partícipes.

IV

Al abordar las artes plásticas en la educación debemos tener en cuenta que la educación debe ser como la obra de arte, una unidad para el educando. Las materias que se dictan en cualquier centro de estudio deben guardar una relación entre ellas; cada uno de los estudiantes ha de recibir de acuerdo a su vocación, entonces se transforma en un descubrimiento interrelacionado y deja de ser algo curricular que cumple solamente una función informativa.

¿Quién puede enseñar? El que sabe, que no quiere decir el que se preparó para enseñar, sino el que practica lo que enseña. Quien lo practica ya está preparado para iniciar a cualquiera en el conocimiento de su métier (creo que preparar a alguien para que enseñe una cosa que no vive es preparar a una persona para que repita algo: un audilibro). He sostenido que enseñar lleva implícito la veracidad, yo no soy verdadero si lo que enseñó no es lo mío, porque enseñar no es instruir, es justamente lo opuesto, enseñar es despertar conciencia en el otro de su valor como persona, de quién es y en qué puede realizarse, mostrándole quién soy y cómo me realizo.

El maestro no dice “debes ser así”, sino “debes ser tú mismo”.

V

La educación debe enseñar a descubrirnos y a pensar, despertando el interés. Este es un rol fundamental. No se trata de resolver problemas con pautas establecidas, sino de que cada uno encuentre los mecanismos propios para llegar a la solución del problema. Por otra parte, para despertar el interés hay que conocer a la persona, saber de sus motivaciones y facilitarle las herramientas para que pueda crecer, buscando que se sienta realizado en esa individualidad que lo socializa.

VI

Crear no es hacer cualquier cosa, sino dar una respuesta personal a una motivación, es individualizarme para unirme a los demás con una expresión propia.

a. La individualidad, se ha perdido en la educación, a todos se les manda estudiar, preparar una tarea y luego se los evalúa con el propósito de saber si aprendió, y aprender muchas veces es memorizar un texto, repetir un concepto, pero... ¿dónde está la singularidad del alumno? En el momento de la evaluación, ¿dónde está ese ayudarle a poner el acento personal a cada uno en la lección común? Desde los programas y las pautas de evaluación tratamos a los alumnos no como iguales sino que los hemos vuelto uniformes.

b. ¿Dónde se encuentra el interrelacionamiento de las materias para que ninguno quede fuera, los que se inclinan por las ciencias, lo que se inclinan por el arte, los que se encuentran en otra expresión de vida? ¿Dónde se da la relación que tiene un hecho histórico o científico con la matemática, la sociología, la literatura, el arte, el día a día, por ejemplo. Cada quien trata su programa, su materia y evalúa al alumno desde lo que “enseña”. Eso es de otra asignatura, ahora estamos en... dicen los “profesores”.

Es algo para pensar y replantearnos: se ha enseñado fraccionando y no se ha educado incluyendo.

c. Creo que la educación artística va a despertar esta conciencia, si es verdadera su enseñanza, por aquello que dije anteriormente que es el sentido de unidad lo que afianza el arte. (No quiero aquí profundizar más porque llegaremos a la conclusión de que el arte es la vida y es entonces la vida misma la que afianza y entrelaza cada una de sus expresiones; eso será en otro capítulo, aunque es medular).

VII

Una de las cosas fundamentales es trabajar con los alumnos, integrándolos e integrándoles el conocimiento que se imparte, despertándoles la conciencia de investigar. Cada uno frente a una nueva pregunta, a un nuevo desafío, tendrá una respuesta diferente; algunas coincidirán, otras no y hasta serán desacertadas. El maestro o el profesor debe tomar esas respuestas y luego, sin herir susceptibilidades ni crear angustia, irá construyendo una respuesta tomando todas las respuestas del grupo pero llevándolo a una construcción acertada.

La construcción acertada ha de tener los matices propios de la vivencia y la inclinación de cada uno, y eso generará enriquecimiento.

Conclusión

La alternativa de las artes visuales en la educación “implica implicar” a los alumnos y a los docentes en una tarea común: hacer una sociedad cooperativa en el aula extensiva al centro educativo, donde cada uno de los alumnos va descubriéndose para el enriquecimiento de todos y el suyo propio, sin dejar de lado a los integrantes que algunos juzgan con un nivel inferior. Creo, y siempre afirmaré, que cada uno tiene lo necesario como para ser feliz y desarrollarse; el secreto está en no comparar porque eso conlleva inevitablemente a la estandarización.

El trabajo en común socializa y a este debe agregarse el potenciar la capacidad de pensar, la creatividad, la crítica, la autocrítica, y el estilo (lo personal de cada uno) propios de las expresiones artísticas porque educar, en definitiva, es un arte que forma ciudadanos con convicciones y con capacidad de pensamiento propio, afianzando así en la sociedad el fin de la educación: la libertad.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LOS MUSEOS

Ramón Cuadra Cantera

Artes Visuales · CETP-UTU

Museo Pedro Figari

Un museo no es una buhardilla donde llevamos las cosas en desuso, no es tampoco un atractivo de cosas raras, no es el depósito de objetos varios, o una acumulación de antigüedades.

Un museo no puede quedarse actualmente en lo etimológico de la palabra *muséion* es decir “Templo de las Musas”, en recuerdo de cuando Ptolomeo Soler lo fundó en la Alejandría de Egipto. Es un espacio de reflexión, un lugar donde se alberga el interés común de una comunidad que va haciendo historia, y donde el acervo es la materialización de ese espíritu invisible que hace a cada una de las sociedades, nutriendo con el pasado, el presente, para proyectarse al futuro.

El museo no es una colección de antiguos documentos que nos remiten a un pasado glorioso sino la visión global de un período de tiempo que nos invita a conocer las raíces para trabajar un presente que asegure el futuro.

La función de un museo va más allá del hecho de guardar objetos testimoniales. Su verdadero sentido es hacer visible la memoria y el peso social de cada uno de esos objetos y la relación que guardan con el hoy y el mañana. Desde ese vínculo, el visitante ha de sentirse reflejado y ha de ser partícipe del hecho que vivencia.

Museo y bienes culturales

Los bienes culturales son ante todo un patrimonio con un único fin: la promoción humana.

Como expresión de la memoria histórica nos permiten redescubrir al hombre y su entorno, su expresión, sus valores, sus aspiraciones y su entrega. Como expresión artística manifiestan la capacidad creativa del hombre, permitiendo descubrir artistas, artesanos, oficios locales, que denuncian la

sensibilidad social.

Como contenido cultural transmiten a la sociedad actual, la historia individual y comunitaria de la sabiduría humana, en el ámbito de un territorio completo y de un determinado pensamiento.

Como valor general vemos que el museo pretende materializar, a través de su acervo, la memoria y la continuidad de una sociedad, una institución, un artista, y considera importante la transmisión de su patrimonio a las nuevas generaciones.

Para entender la función de un museo tenemos que tener en cuenta que el disfrute de esos bienes culturales se da en un contexto cultural y que su acervo no se ha constituido en función del museo sino que son diferentes expresiones que han tomado un valor referente dentro del trayecto de construcción de una sociedad, institución, o persona.

Específicamente debo explicar el motivo de esta ponencia partiendo del museo que gestiono desde el año 2004, como encargado. Es el Museo del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU).

Este museo es la expresión visual de una institución que acepta su origen y evoluciona con las referencias y los logros que ha alcanzado a través de las personas que pasaron por ella, de la repercusión en la comunidad social y educativa, y de la evolución hacia un mañana que cimienta sus fuerzas en el trabajo del presente.

Antecedentes

La creación del museo en esta institución es un tema atrapante. Sin desmedro de que algunos trabajos realizados en el correr del tiempo por los alumnos o los profesores hoy integran el patrimonio de nuestro museo, debemos recordar que no fueron creados para ese fin sino que distintas circunstancias han hecho que se vuelvan referentes.

Los trabajos que se exponían en la antigua escuela de 18 de julio y Caiguá en 1881 —luego utilizados en parte para decorar las nuevas instalaciones del edificio que ocupa actualmente la escuela cuando se muda definitivamente 1890— demuestran que no tenían valor referencial, sino de muestrario.

En 1910 cuando dirigía la escuela Tomas Cadhilat y era Consejero Don Pedro Figari, este propone en su opúsculo publicado en el mismo año con el título *1910. Reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. Proyecto de Programa y Reglamento Superior general para la transformación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en Escuela pública de Arte Industrial, presentado al consejo en la sesión del 23 de julio por el doctor Pedro Figari,*

miembro del mismo. Montevideo, Tip. Escuela de Artes Y Oficios, 1910, en el Art. 8: "Se formarán museos y coleccionamientos con todo aquello que pueda servir para los fines de la enseñanza comenzándose por uno de reproducciones".

Tenemos en cuenta que en 1921-1922 se habla de un museo de tecnología, con diferentes materiales producidos por los talleres y los maestros; son materiales referenciales para los cursos que se dictan. Esta colección de porte museístico dará lugar a diferentes transformaciones llegando, por el denodado esfuerzo de una comisión y el impulso inquebrantable del Dr. José F. Arias, a culminar inaugurándose como Museo Tecnológico en diciembre de 1935.

Creo que este ha sido el verdadero museo, dejando ya de lado una exposición de trabajos de talleres.

Este museo fue cerrado en 1948, inexplicablemente. Once años después, siendo Director General el Ing. Agrónomo Gregorio Helguera, se crea el Museo y Archivo Históricas, y en 1965 se le provee de una sede en un salón de la planta alta. Desde allí, y luego de un arduo proceso, se llevó al lugar que ocupa actualmente inaugurándose el 31 de mayo de 2004 como parte de un Centro Cultural que lleva el nombre del Doctor Pedro Figari.

Educación artística en el Museo

En este caso específico el Museo está ligado a la educación y al arte, porque la Escuela de Artes y Oficios (como se denominó en los primeros tiempos a lo que hoy es el Consejo de Educación Técnico Profesional) siendo un lugar correccional impartió desde sus inicios, pintura, talla en madera, modelado, música, etc.

Ahora bien, el Museo custodia todo el contenido de la institución, pero es un museo específicamente de educación (con una impronta muy personal) y no de arte.

Eso no implica que no podamos darle un espacio muy especial a la educación artística.

La visita de escolares, liceales y universitarios, despierta intereses diversos. El guía que hace el recorrido, sin abrumar en detalles, cuenta la evolución de la institución y hace descubrir las diferentes épocas y los diferentes intereses que movían a la sociedad en ese momento. Esto se ilustra con objetos y documentos que son el vivo testimonio con que se afianza la narración del guía.

De esa manera, y según el nivel, se trabaja con el grupo de visitantes. A través de preguntas, juegos, o abriendo un campo de reflexión y debate. Las paredes de piedra ya son un ancla histórica pues provienen de las murallas de Montevideo. El cuadro al óleo que muestra el momento de la construcción del edificio que están visitando, (un cuadro de época) abre el primer contacto con la pintura. Luego se encontrarán con un cuadro de Figari y algunos objetos diseñados por él y sus alumnos, y podrán hacer una comparación de estilo. También es un momento de motivación para invitarlos a que visiten un museo específico de arte donde encontrarán obras de esos artistas. Es otro disparador el pedirles que dibujen, escriban o narren oralmente lo que más les gustó del recorrido, ya sea un objeto, un documento gráfico, o una parte de la ambientación del espacio. También que traten de imaginar e imitar con movimientos el peso de cargar las piedras para levantar las paredes, o el baile del candombe (al ver el cuadro de Figari y enterarlos de la comparsa lubola que hacían los alumnos, y que desfilaba en Carnaval, llamada la Estrella de África) o que el Pericón Nacional nació también en la Escuela Nacional de Artes y Oficios, o de cómo sería tal o cual oficio que ya se ha perdido y no se practica.

De esta manera y teniendo como evaluación que cada uno se distienda y dé lo mejor de sí, tratamos de acercar la expresión artística al Museo, valorizándola como se merece y no como algo complementario de materias más importantes. También implicamos al visitante que se mete en ese túnel del tiempo y lo actualiza con el hoy, descubriendo la evolución que da continuidad.

En la visita de los universitarios, el interés por la investigación es el que prima, pero el sentido “académico” que les imponen muchas veces no permite que puedan experimentar el verdadero valor de estas cosas porque quieren llevarlo profesionalmente, entonces se alejan del orden, parafraseando a don Joaquín Torres García.

Los museos conforman un espacio importante para la educación y para la Educación en el Arte, ya que encierran el trabajo del hombre en todos los campos y es el arte un tema solamente humano que trasciende aun las diferentes expresiones con que se manifiesta.

TALLER DE EXPRESIÓN TEATRAL Y TOC

Roberto José Güida Añón

Actor, docente efectivo grado 4

Teatro · CETP-UTU

Escuela Técnica Malvín Norte

rojoqui@yahoo.com

La escuela comienza su actividad en el año 1983 con dos talleres; luego se incorporan otros y el Ciclo Básico Tecnológico (CBT).

El espacio de teatro tiene como antecedentes las Malvinadas (1997: demostración de habilidades, individuales y grupales, donde se presentaron varios *sketch*) y el Taller de Teatro Ibirapitá (1998: autogestión llevada adelante por estudiantes bajo la supervisión del director maestro técnico Jesús Bourdette. Comienza la nueva etapa con cinco horas semanales extracurriculares en el año 1999 que pasan a veinte a partir del año 2001.

La Reformulación del CBT Plan 2007 agrega los TOC (Talleres Optativos Curriculares) con el correspondiente TOC - Teatro que esta escuela selecciona para 1.º y 2.º años.

Participan entonces estudiantes de: Ciclo Básico Tecnológico, Formación Profesional, Cursos Básicos y Formación Profesional Básica, en su mayoría adolescentes entre 13 y 18 años; docentes, administrativos, familiares de estudiantes y amigos. El Taller de Teatro funciona en reiteradas ocasiones como captor de nuevos estudiantes para los cursos dictados en la escuela.

La situación escolar a fines de los noventa motivó la búsqueda de soluciones diferentes. “La propuesta de mejoramiento institucional surge ante la agresividad y violencia imperante en la zona que traspasa los muros de la escuela y penetra dentro de ella, y la notoria desmotivación con altos índices de deserción (casi 50 % en los años 1996-1997 según consta en archivos de la escuela).”

Se planteaba como objetivo operacional que el estudiante encarara diversas actividades con sus pares y docentes construyendo vínculos afectivos, pautas de convivencia y sobre todo que recibiera una educación integral (aspiración ya manifestada por Pedro Figari en el año 1910). Sobre esta base comenzó el

proyecto de Expresión Teatral sostenido durante estos trece años.

Para el año 2011 los índices de repetición se dispararon (54 % en el CBT); esta realidad es nuestro próximo desafío. Es posible que haya bajado muy poco el índice de desvinculación (45 % en el 2009 contra 41,5 % en el 2011) al igual que los casos de violencia, pero la evaluación sigue siendo positiva dentro del contexto actual donde cada año se recibe un estudiantado con más carencias afectivas, económicas y culturales.

A lo largo de estos años se realizaron distintas representaciones y nos vinculamos con diversas organizaciones públicas y privadas como ser: IM, UDELAR (facultades de Psicología, Ciencias, Ciencias de la Comunicación, con participación en el libro *¿Educar ya fue?*), MEC, (INJU, CECAP), Centro de Estudios Judiciales del Uruguay, Ministerio del Interior, Junta Nacional de Drogas, SERPAJ, Grupo Abrece, Jazz a la calle (Soriano); jardines de infantes, escuelas, liceos y escuelas técnicas.

La inserción de la pedagogía teatral en este sistema educativo se presenta como: a) Una asignatura en sí misma, dentro de un contexto integral valorando la educación artística. b) Una herramienta pedagógica, coordinando con otras asignaturas para generar nuevas estrategias educativas y apoyar los contenidos y objetivos. Aplicamos la pedagogía teatral como metodología vivencial, con actividades teatrales que abarcan los dominios cognitivo, psicomotriz y afectivo. Hablamos así de la expresión teatral como instrumento metodológico en la educación formal aportando beneficios para el desarrollo de la creatividad y el mundo afectivo y vincular.

Esta experiencia participó en la Convocatoria de Experiencias en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía Año 2010; fue seleccionada junto a otras doce experiencias y cumplió su presentación en el Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía– Tercer Foro Nacional de Educación y Arte, Montevideo, agosto 2010.

PONENCIAS
Y EXPERIENCIAS
EDUCACIÓN
TERCIARIA
Y UNIVERSITARIA

LA EDUCACIÓN EN LOS MÁRGENES Y LOS MÁRGENES DE LA EDUCACIÓN

Eliane Gerber Comba

Licenciada en Psicología y maestranda en Psicología Social por la Universidad de la República. Integrante del Proyecto de Investigación en Políticas y Prácticas de Educación No Formal del Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano, Fac. de Psicología · CURE UDELAR.

Estudiante del curso de Teoría del Teatro · EMAE.

egerber@psico.edu.uy

La presente nota pretende aportar elementos que permitan pensar la educación artística como espacio de producción y circulación de capital simbólico (Bourdieu, 2009) ocupando un rol significativo en la configuración y reconfiguración de territorios sociales y culturales.

Tomando elementos de la Teoría social crítica, se conceptualiza a la Educación No Formal (ENF) como la educación en los márgenes, la educación en los territorios no hegemónicos (Gramsci, 1987), profundizando en este caso en la educación subalterna (Bhabha, 1994) que es producida o significada como resto o subproducto de la Educación con mayúscula.

No intenta aportar más que una serie de apuntes para la reflexión teórica política sobre las prácticas educativas aún emergentes —en relación a los modelos educativos predominantes— entre los que pueden situarse algunos modos de producir educación artística.

Lo que hoy denominamos Educación No Formal, la educación con apellido que se define por negación, ha tenido muchas denominaciones (Bhola, 1983). Como tal, surge con fuerza en los años sesenta y setenta (Trilla, 1996). En la región, la ENF se constituye como espacio de despliegue de políticas públicas de muy variadas concepciones y calidades, de trabajo de asociaciones de vecinos, gremiales, grupos activistas, religiosos, etc. (Ubal y cols., 2009).

Así, la educación en los márgenes es múltiple y cobra formas de educación de segunda para los perdedores de la primera, de evangelizaciones soterradas, caritativismo, etc., deviniendo en algunos casos y emergiendo en otros,

como espacios micropolíticos de prácticas y potencias transformadoras en las que resisten sujetos y colectivos procurando desarrollar y construir saberes *otros*³¹, donde distintas expresiones de lo artístico, cultural y expresivo cobran valor.

La educación en sentido amplio —incluyendo sus formas centrales y periféricas— se configura geopolíticamente jerarquizando conocimientos y saberes, y muy especialmente, las formas sancionadas de alcanzarlos o producirlos. Así, en los nodos más duros del ideal educativo moderno que abreva del paradigma epistemológico positivista, el cuerpo, los sentidos, los afectos, los vínculos, la creación y la expresión desde la diferencia, desde lo múltiple, no son valorados. Son estrictamente controlados, negados o sofocados en el aula (Aisenstein y Scharagrodsky, 2005).

¿Cómo pueden desmontarse estas fronteras en el campo de la educación? ¿Qué lugar puede o necesita ocupar la educación artística en este proceso? ¿Puede la educación artística colaborar en la labor de dibujar nuevos territorios simbólicos, sociales y culturales, otorgándole nuevas centralidades al cuerpo, los sentidos, los afectos, los vínculos, la creación y la expresión desde la diferencia?

En nuestro país, la educación artística como campo reemergente se ve necesariamente confrontada a tomar partido, a posicionarse en el territorio de la educación y la cultura. Deberá reafirmarse como ámbito de producción de distinción, de buen gusto, delimitando la alta o la baja cultura o preguntarse cuáles son sus capacidades para transformar los mapas socioculturales (Bourdieu, 1988), abriendo grietas al pensamiento y a la creación que den lugar al mutuo reconocimiento de sujetos y colectivos.

Bibliografía

AISENSTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, P. (2005): *El cuerpo en la escuela*. Disponible en: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>(Acceso: 23 de agosto, 2012)

BHABHA, Homi (1994): *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J. C. (2009): *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.

GRAMSCI, Antonio (1987) [1929-35]: *Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York, International Publishers.

UBAL, Marcelo, VARON, X. y CAMORS, J., comp. (2009): *Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa*, MEC, UDELAR, Montevideo.

31. Nos referimos aquí a saberes otros, en tanto saberes producidos desde la diferencia y no como formas precarizadas. Ejemplos paradigmáticos como el de José Luis Rebellato y Paulo Freire, entre otros, muestran el pasaje en algunos casos de un colectivo a otro, o potentes formas híbridas de praxis y producciones que conjugan lo religioso, filosófico y político, etc.

PRODUCCIÓN, CREACIÓN Y EXPOSICIÓN EN TORNO AL ARTE CONTEMPORÁNEO CON ADOLESCENTES Y JÓVENES

Núcleo de investigación en *Cultura visual, educación y construcción de identidad*:

Fernando Miranda (responsable)

Sandra Marroig

Gonzalo Vicci

Edurne Poittevin

Muriel Stathakis

Fiorella Turri

IENBA-UDELAR

Resumen

Partiendo de una perspectiva de cultura visual y construcción de identidad, se aborda la educación artística a través de acciones de mediación educativa en lugares alternativos de ocurrencia de lo artístico.

El proyecto Muérdago relaciona ámbitos propiamente educativos: instituciones de Enseñanza Secundaria y lugares de acontecimiento de lo expositivo: Espacio de Arte Contemporáneo (EAC); tiene como centro a los jóvenes y sus representaciones identitarias, situándolos como espectadores y como productores de visualidades.

Estos aportes buscan fomentar la capacidad crítica y el cuestionamiento a la realidad impuesta, visibilizando discursos hegemónicos y proponiendo micronarrativas alternativas.

La educación artística desde un enfoque de cultura visual.

Como grupo de investigación nos posicionamos ante el trabajo educativo en relación con el arte desde una perspectiva de estudios de la cultura visual y construcción de identidades, dándole prioridad al concepto de visualidades contemporáneas.

Situarnos desde este lugar para abordar “el arte”, implica necesariamente ampliar el campo de investigación, incluyendo manifestaciones visuales, imágenes y artefactos que, por su cercanía a la cotidianidad, la historia del arte había relegado.

Es decir, además de la consideración de aquello que cada contexto y época define como “lo artístico”, añadimos otras producciones de imágenes que construyen identidad y condensan la ocurrencia de lo estético, como la publicidad, los medios audiovisuales, la red, la variedad de formas de la cultura popular, los *mass media* o cualquier otra manera de representación simbólica como cómics, videoclips, expresiones callejeras, grafiti, juegos, etc.

Las prácticas del arte contemporáneo se constituyen habitualmente como una realidad compleja y difícil de delimitar, con nuevos lenguajes y formas expresivas, y nuevos discursos. Estas modalidades híbridas desdibujan las fronteras tradicionales del campo del arte, y lo acercan a otras producciones visuales de lo social.

Estas nuevas miradas se proyectan en las tecnologías (*net-art*), en la utilización de imágenes de archivo, en una hibridación de géneros y propuestas, debido a que [...] las artes visuales, para la creación de sus representaciones se muestran cada vez más (de)pendientes de la cultura de los medios de comunicación y de las formas de visualidad generadas en la vida cotidiana (Hernández, 2007: 33).

Es así que las características formales de la imagen no logran expresar la complejidad de discursos que la producen, y que al mismo tiempo promueven. En la educación artística vinculada a las instituciones culturales en general —entre las que ubicamos los museos y los centros culturales—, la influencia de la estética analítica no ha permitido colocar estos asuntos en términos de la experiencia estética sino en la formalidad del arte, en la historia y en la condición del artista como productor de obra.

Por ello, la perspectiva de trabajar desde las aportaciones de los estudios de cultura visual en la educación artística otorga las oportunidades para que se revelen las construcciones de efecto sobre las personas. Implica incorporar a las aulas la crítica de las representaciones visuales, aparatos y tecnologías que constituyen las formas actuales en que niños, niñas y adolescentes producen y hacen circular sus propias imágenes.

Consideramos que el objetivo principal de la educación artística debe ser brindar herramientas e insumos para que, tanto docentes como estudiantes, se constituyan en creadores de significado, en productores de sentido respecto de la visualidad que los aborda constantemente. Esto se hará través

de la relación de la educación artística y de un posicionamiento desde los estudios de cultura visual, en que las imágenes se abordan como enunciado de discurso, más allá de la formalidad y la intencionalidad del creador.

El contexto actual de nuestras sociedades determina una alta exposición a lo visual, especialmente en los jóvenes, vinculada a los medios masivos de comunicación y a las industrias culturales, en particular la televisión e internet.

Esta realidad implica nuevas formas de percepción, nuevas modalidades de apropiación simbólica y de modelos estéticos, y nuevas formas de adquisición y producción de conocimiento.

Por ello, lo fundamental es cuestionarse ¿cómo se relaciona lo que pasa en el entorno cultural conmigo?, para a partir de allí realizar una acción crítica sobre los entornos cotidianos.

Proyecto Muérdago

Este proyecto se plantea la creación de un programa de acción educativa y formación que promueva los aprendizajes en torno a las prácticas vinculadas al arte contemporáneo, a punto de partida de la programación del Espacio de Arte Contemporáneo (EAC) en una de sus temporadas. Muérdago, se trata de la producción, el desarrollo y la comprensión de formas de mediación educativa a través de un programa específico propuesto sobre la base de la relación arte/ciencia/tecnología a punto de “parasitar” los contenidos de las propuestas coexistentes al período de desarrollo del proyecto.

La intención es establecer relación con tales contenidos —producidos por “otros”— para generar alternativas creativas respecto a nuevas posibilidades de significado y representación (teniendo en cuenta al joven como autor-creador-espectador).

Este proyecto estuvo dirigido tanto a estudiantes de Enseñanza Secundaria como a sus referentes institucionales, docentes de la asignatura Arte y Comunicación Visual, y fue implementado a lo largo de la Temporada 7 del EAC (mayo - agosto 2012), finalizando en octubre con un seminario de formación docente: “Educación artística y cultura visual”, dirigido a los docentes referentes participantes del proyecto.

Participaron tres liceos públicos de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria de Montevideo: el n.º 26, n.º 65 y n.º 68. En total fueron ocho grupos de orientación biológica y científica que por su orientación no suelen tomar contacto con el arte de forma espontánea. La elección de dichas instituciones se realizó en común acuerdo con el EAC y la Inspección Nacional de Arte y Comunicación Visual, teniendo en cuenta algunas variables (lugar geográfico,

interés institucional, apoyo del grupo docente).

Se llevaron a cabo tres sesiones de trabajo en cada liceo:

Sesión 1 · Trabajo en aula con profesores y estudiantes: presentación del tema, caracterización de las prácticas artísticas contemporáneas. El lugar de la imagen desde la perspectiva de la cultura visual. Se generaron instancias de debate en relación a las producciones artísticas, con énfasis en el arte contemporáneo y los temas transversales que abordaban.

A través de proyecciones de producciones contemporáneas, se intentó expandir la noción de la ocurrencia de lo artístico, y en muchos casos, los jóvenes encontraron una familiaridad con las temáticas expuestas que implicó un abordaje de los universos simbólicos por los que transitan.

Sesión 2 · Trabajo en aula con profesores y estudiantes: producción práctica, en formato taller, sobre una premisa de trabajo vinculada a la producción de imágenes/artefactos, tomando como punto de partida una de las propuestas expositivas del EAC. Se les propuso a los jóvenes que discutieran respecto al tema seleccionado y generaran un objeto o registro que diera cuenta de la opinión del grupo o lo que el grupo quisiera comunicar.

Sesión 3 · Visita al EAC, estudiantes y profesores. Fuera del horario de clase nos encontramos en el EAC para la exhibición de las producciones de cada grupo e intercambio entre estudiantes de cada liceo. En esta instancia se buscó generar un espacio para el diálogo.

Como cierre del proceso con los adolescentes, en la inauguración de la Temporada 8 del EAC se exhibió un audiovisual con las producciones realizadas por los jóvenes de todos los liceos. La muestra permaneció durante toda la temporada.

Algunas reflexiones:

- Posibilidad de generar discursos por parte de los adolescentes.
- Importancia de las propuestas de arte contemporáneo para la discusión y reflexión en relación a temas de interés para ellos.
- Trabajo con los docentes de Enseñanza Secundaria, buena disposición y apertura.
- Circulación por los espacios culturales, incentivar la utilización de estos espacios como lugares para el intercambio de producciones simbólicas.

EDUCACIÓN TERCIARIA Y ARTE. LUCES Y SOMBRAS, VISIONES Y TENDENCIAS, TRADICIONES: MODELOS Y METODOLOGÍA

Teresa Arias

CFE

Esta intervención, a manera de pantallazo, se centra en tres cuestiones:

- Un poco de historia de lo artístico en el sistema formal educativo en el nivel terciario.
- Las realidades a las que debe satisfacer la propuesta educativa.
- El currículo, en base a concepciones del aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia.

Introducción

**¿Qué es el arte? ¿Qué son las actividades expresivas?
¿Y las actividades creativas?**

Las actividades expresivas son aquellas que implican y/o propician procesos internos que comprometen a la persona como totalidad, sin separar los aspectos físicos, intelectuales, emocionales y su exteriorización. Son importantes estas actividades en el ámbito escolar por ser generadoras de valores formativos fundamentales en el desarrollo humano. La expresión posibilita considerar a la persona como un todo integrado en un ser intelectual, emocional, físico, social y moral, habilitándolo para la educación permanente, ya que en esos procesos la persona adquiere y desarrolla autonomía, autoestima y capacidad para relacionarse con el medio.

Si bien es cierto que el objetivo del docente del sistema formal educativo de la ANEP, no es formar “artistas”, la pasión, típica de las artes, fomentada en cualquier área del conocimiento, es increíblemente enriquecedora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, haciéndolos disfrutables en el

sentido más amplio de la palabra.

Las experiencias creativas podrán o no devenir en experiencias artísticas, considerando que estas últimas involucran mayor desarrollo de la potencialidad de cada persona, con sentido estético, proyección cultural, etc. Erróneamente se ha concebido la creatividad y las experiencias creativas casi exclusivamente en el campo artístico. La creatividad se debe desarrollar en cada persona a través de los diferentes campos del conocimiento. Todo educador debe estar preparado para promover los procesos creativos.

El valor de las artes

Consideradas como otras tantas categorías de comprensión, como formas específicas de pensamiento, dan una idea de la amplitud y el carácter de la cultura; son “puertas” a nuevos conocimientos e intuiciones. Son un contrapeso a las formas analíticas de discurso, y nos llevan a síntesis y totalidades. Desarrollan cualidades y destrezas como el equilibrio, la gracia y la coordinación. Fomentan la disciplina, la dedicación y la atención al detalle. Favorecen el acuerdo interpersonal.

La educación no debe reducirse a la simple posesión de experiencias o a la adquisición de un repertorio de destrezas y realidades. Está relacionada con el desarrollo de la comprensión, de la intuición, con las cualidades de la mente. Las artes deben considerarse relacionadas con el desarrollo del pensamiento.

Las artes como realidad diferente

La fragmentación de los currículos, necesaria por las especificidades de cada área, no favorece la interacción de concepciones, acciones y posicionamientos de los diferentes docentes, con respecto a la concepción de las artes. En todos los casos se le reconoce la importancia, pero en la formación docente (maestros y profesores) ¿qué papel juegan estas concepciones?

La Coordinación, reciente en Formación Docente, es un espacio natural y potencial para generar el conocimiento y reconocimiento de lo que cada asignatura aporta a la formación profesional, y, pensar y proponer actividades interdisciplinarias. Es necesaria una actitud abierta, comprensiva y comprensible, que permita trabajar y construir con el otro una propuesta diferente que integre diversos campos de conocimiento y, aun cuando sean del mismo campo, que implique miradas diferentes.

Un poco de historia

Los planes en la formación docente

Las innovaciones en la formación docente

Los planes educativos generalmente han basado su currículo en el enfoque instrumental, expresión, ciencias sociales, ciencias experimentales.

Es interesante recordar que Howard Gardner basa su teoría de las Inteligencias Múltiples en las estructuras cognitivas de la mente humana. No existe un solo tipo de inteligencia, que tradicionalmente ha recaído sobre lo lingüístico o lo lógico-matemático.

Cada ser humano tiene una combinación única de inteligencias, que explica por qué unas personas se destacan o desenvuelven bien en cierta área de acción, y otras no; también cómo manejan las relaciones con los otros y consigo mismas. Su estudio se basa en el funcionamiento cerebral en los dos hemisferios. Esta teoría ha aportado al campo del conocimiento científico, pero mucho más al campo educativo.

La expresión artística busca promover el desarrollo de la capacidad creativa de los alumnos. Como el mundo del arte gira en torno a las facultades creativas, pone sobre la mesa el tema de la creatividad, concebida en sus niveles de apreciación, interpretación y creación.

Las concepciones de los teóricos

Cada uno de los siguientes referentes pedagógicos: Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, Gardner, relacionan el funcionamiento de la mente con el aprendizaje, por lo que su desarrollo tiene que ver con la interacción social y la potencialidad de cada persona, que da sentido en esa misma interacción y sostiene las resoluciones presentes y futuras.

Metodología

La manera de efectivizar una propuesta que considere las diferentes potencialidades ha sido promover el trabajo participativo, dinámico, variado, con metodología de taller y dinámicas de grupo. Búsqueda de la transversalidad y resoluciones interdisciplinarias; trabajo en equipo; espacio de coordinación; seguimiento y apoyo por parte de docentes expertos como soporte de la formación docente permanente y en servicio. A través de proyectos se descubre y profundiza el conocimiento, gradual y sensiblemente.

El currículo

Eisner, en 1982, se planteaba varias interrogantes, entre ellas:

¿Cómo sería una visión más amplia de la cognición?

¿Qué sugeriría para el currículo de la escuela y la evaluación educativa?

¿Qué nuevas formas de inteligencia podrían reconocerse a través de ella?

El desarrollo de la percepción, la expresión y el sentido estético debe estar presente en el currículo. La práctica y la vivencia de las actividades expresivas y creativas preservan la creación y la reflexión, en cuanto formas cualitativamente diferentes de conocimiento.

El desafío ya viene siendo afrontado; es hora de incentivar ese proceso, especialmente preparar a los futuros docentes para que esto sea posible: promover que los estudiantes, naturalmente, transiten por esta área del conocimiento. También las decisiones políticas al respecto deben ser inteligentes, convenientes y progresistas. El trabajo en redes, en los diferentes ámbitos educativos, posibilita los aportes de los saberes específicos y la optimización de los recursos.

LA CREACIÓN AUDIOVISUAL COMO FORMA DE INTEGRACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Cortometraje documental:

El grafiti como manifestación de arte callejero

Graciela Acerbi Duarte

Egresada del Instituto de Profesores Artigas como Profesora de Educación Media, especialidad Historia, en 1998. Posgrado de Especialización y Maestría en Didáctica de Historia del CLAEH, (en curso). Maestría en Estudios Latinoamericanos (FHCE, edición 2011, en curso). Docente de Historia e Historia del Arte (Efectiva Grado 5) en Liceo Sauce n.º 2 (Canelones) ANEP-CES. Docente de historia en CFE - IFD San Ramón. Coordinadora audiovisual del Programa Cineduca CFE en el IFD San Ramón

María Elizabeth Camejo Zugarramurdi

Egresada del Instituto de Profesores Artigas en Comunicación Visual, año 1995. Egresada del Instituto Musical Uruguayo, Profesora Superior de solfeo, Maestro Elemental de acordeón a piano, 1985. Curso de Diseño Gráfico en BIOS, 1997. Estudio de pintura al óleo con la prof.^a Nilda Alonso. Profesora de Comunicación Visual en Institutos de Educación Secundaria. Efectiva grado 6. Docente del Liceo n.º 2 de Sauce.

Ana Duboué González

Profesora de Educación Media en Filosofía (IPA, egreso: 1993)
Licenciatura en Filosofía (FHCE, hasta 4.º semestre aprobado)
Maestría en Filosofía Contemporánea (FHCE, edición 2011, en curso)
Egresada de la Escuela Municipal de Teatro de Canelones (IMC), 2000.
Creadora, gestora y directora de grupo de teatro de estudiantes de 3.º año de Bachillerato del Liceo de Sauce. Coordinadora y directora del grupo de teatro independiente *Ergo Clap* desde 2009. Profesora de Filosofía en Educación Media (CES) desde el año 1993. Profesora de Teoría del Conocimiento y Epistemología en Formación Docente (CFE), desde el año 2008.

Mail de contacto: aduboue@gmail.com

Adscripción institucional: Liceo Sauce 2 · Sauce · Canelones

En el marco del curso de Bachillerato MD del Liceo Sauce 2 (Canelones), se planteó una propuesta de evaluación semestral que integrara diferentes asignaturas y que propiciara una experiencia artística.

Desde Historia del Arte, Comunicación Visual y Filosofía, se propuso la elaboración de un audiovisual documental buscando que los estudiantes realizaran la integración y síntesis de diversos saberes, promoviendo un tipo de aprendizaje que, a la vez que reconociera las especificidades disciplinares, pudiera trascenderlas utilizando los lenguajes artísticos como formas de expresión.

Con este trabajo se buscó transitar el camino de la superación de la compartimentación que sigue instalada en gran medida en nuestro sistema educativo formal.

La elección de la instancia de evaluación para proponerlo se basa en el presupuesto teórico planteado por Litwin:

... entendemos la evaluación como un proceso intrínseco de la enseñanza y, por tanto, implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de “todos” los sujetos —docentes y alumnos— que intervienen en la situación educativa. Adjudicamos, así, un valor constructivo a la evaluación, en contraposición con los modelos que la ligan a la verificación de los resultados, en algunos casos homologándola al control (2003: 168).

El trabajo consistió en crear un documental sobre una manifestación artística. La elección de los estudiantes fue: *El grafiti como manifestación de arte callejero*, movilizados por la presencia de esta expresión en las calles de la ciudad, advertida en recorridas de análisis urbano durante el año.

El formato de cortometraje documental exige a sus creadores la necesidad de investigar sobre la temática a plasmar, seleccionar y jerarquizar contenidos elaborando un discurso propio y coherente, tomando una postura frente al tema a plantear. A su vez, permite conocer la lógica de creación de estas formas de expresión tan presente en nuestra sociedad mediática, descubriendo cómo a través del proceso de creación y edición construye una realidad paralela, cuestionando la objetividad y neutralidad que están asociadas popularmente con este tipo de productos.

Al mismo tiempo se presenta la oportunidad de familiarizarse con un código expresivo habilitando su apropiación, transformándolo en una forma de relato posible.

El género documental instó a reflexionar sobre su propia realidad, tomar en

cuenta las dimensiones sociopolíticas, económicas y éticas de la cultura a través de este lenguaje.

Los alumnos fueron protagonistas de una experiencia artística, expresando su caudal creativo en una expresión audiovisual compleja, en el sentido de “lo que está tejido junto”. Esta tiene la virtud de ser integradora, puesto que implica trabajo en equipo, división de roles, discusión, acuerdos y concreción de los mismos.

Plasmar su trabajo en un objeto de arte supuso una gran satisfacción compartida y contribuyó a encontrar un sentido entre el mundo teórico de la formación escolar y la experiencia subjetiva.

Referencias bibliográficas

LITWIN, E., PALOU DE MATÉ, C., CALVET, M., HERRERA, M. Y PASTOR, L. (2003): “Aprender de la evaluación”. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*.

Revista electrónica Número 1, Volumen I (2003). Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (UNLPam, Argentina) <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/revista/?1/> (Acceso: 26 de noviembre 2012)

LA IMAGEN EN MOVIMIENTO: UNA EXPERIENCIA DE CINE COMO EJE TRANSVERSAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Natalia Pérez

Estudiante de 4.º año de Magisterio del IFD San Ramón al momento de la Bienal. Actualmente maestra de Educación Primaria.

Graciela Acerbi Duarte

Docente de Historia e Historia del Arte (efectiva, grado 5) en Liceo Sauce n.º 2 (Canelones) ANEP-CES · Docente de Historia en CFE IFD, San Ramón · Coordinadora audiovisual del Programa Cineduca · CFE · IFD · San Ramón

Todo ser humano necesita comunicar sus ideas, sentimientos, sus experiencias vitales y lo hace a través de diferentes lenguajes.

La enseñanza es una de las responsables de establecer el nexo entre el niño, su sensibilidad, su expresión y los conocimientos que necesita para desarrollar una expresión propia, libre, singular y creativa.

La formulación de imágenes es tan importante como las palabras en la construcción del pensamiento. La cultura visual no está fuera de nosotros sino que es algo en lo que vivimos y de lo que formamos parte. De aquí que no se trate de interpretar imágenes sino de situarlas en la estructura de la subjetividad, en la esfera de lo social, de la identidad, deseo, placer, memoria e imaginación de los grupos y personas.

El analfabetismo mediático es el analfabetismo de nuestros tiempos... Cada año que pasa sin que la cultura audiovisual se enseñe en las escuelas, sin que se reflexione sobre ella, sin que se elabore un análisis crítico del hecho audiovisual y sin que el alumnado pueda expresarse mediante las imágenes, se agravan los problemas de interpretación y de comprensión, de análisis de la sociedad contemporánea” (Ambrós, Breu, 2007: 19).

Es necesario formar espectadores, es decir, educar para hacer posible ver películas en toda la extensión de la palabra. Desde sus orígenes, el cine ha sido un elemento transmisor de conceptos, valores y pautas de conducta. Tiene una innegable influencia en los valores de la sociedad porque se ha convertido en su altavoz; también en contravalores, creencias y comportamientos de masas que están poco habituadas a crear el pensamiento crítico.

En este trabajo se buscó promover recorridos idóneos que permitieran la reconstrucción de nuestra sociedad de manera reflexiva y crítica, y generar espacios de comunicación participativa, de trabajo colaborativo donde las emociones y los valores son esenciales.

Con alumnos de tercer año de educación primaria se trabajó en una secuencia que tenía como objetivos promover la aproximación al lenguaje y técnicas audiovisuales, y reflexionar sobre “el cine, la televisión y la educación en valores”. Se justifica esta decisión en la necesidad de instalar una relación dialéctica entre la educación primaria y los medios audiovisuales. Se parte de la existencia de un modelo dominante que busca imponerse como única forma de construcción de imagen y contenido: el televisivo. Esto necesariamente obligó a presentar otros formatos, para construir espectadores y protagonistas críticos.

Se comenzó con el análisis de la imagen en movimiento y su naturaleza, por medio de taumátropos; se sumó el lenguaje informático y se crearon animaciones en la XO. Se analizaron los procesos técnicos hasta llegar al cinematógrafo. Se crearon tiras para un zoótropo. Se visionaron películas de cine mudo y sonoro, con el objetivo del análisis artístico en relación al soporte técnico. Se realizaron talleres (lenguajes, guiones técnicos y literarios, manejo de cámara) con la colaboración del Programa Cineduca del Consejo de Formación en Educación.

La creación de los niños se plasmó en un producto cultural propio, con identidad, un cortometraje de ficción: *Al rescate de Scooby*.

Bibliografía

AMBRÓS, Alba y BREU, R. (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Graó, Barcelona.

PAPEL DEL ARTE EN VAZ FERREIRA Y EN PEDRO FIGARI: SU FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA E INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN

Ethel Glückstern Montevideo, 1965

Licenciada y profesora de Filosofía. Docente de Filosofía en Educación Secundaria y de Pedagogía y Filosofía de la Educación en el Instituto de Formación Docente de San Ramón

Pedro Figari

La obra de Figari no se circunscribe al ámbito del arte o la estética, sino que aborda una reflexión desde la antropología filosófica, ocupándose fundamentalmente del hombre y la cultura en tanto dimensión social, formando parte del trabajo y de las técnicas de producción. Su fin fue establecer en el país una forma de enseñanza que fuera artística e industrial, fundada en su concepción filosófica de arte entendida como la capacidad de la inteligencia dirigida a mejorar el organismo con relación al medio exterior. Se opone a la idea de asociar al arte dentro de círculos elitistas, destinado a una cultura entendida como superior, o a lo incomprensible y superfluo, dado que desde esta perspectiva permanecería ajeno a la vida. El arte contribuye a la transformación de esta; su papel es de agente de cambio, es un instrumento, un medio al servicio de la vida; lo que caracteriza la actividad artística humana es su evolución y utilidad al organismo. No admite tampoco la identificación del arte con las Bellas Artes, (arquitectura, pintura, escultura) ya que sostiene que en la cultura moderna debemos de incluir también al conocimiento científico, porque forma parte de las acciones humanas; este será la obra de arte más beneficiosa para la humanidad porque conduce a la emancipación del individuo y la sociedad. Tampoco acepta excluir a las llamadas Artes Menores o arte aplicado, ya que todo arte tiene una finalidad: ser útil al ser humano. Arte e industria son dos ideas en el ámbito de la educación complementarias y fundamento de la educación integral³²; esta

32. En 1919 redacta un ensayo denominado *Educación integral*, donde expone la enseñanza de la educación industrial como fin de la instrucción pública.

debe ser al mismo tiempo práctica, utilitaria, humanística y creadora. Para llevar adelante este objetivo presenta en 1903 un proyecto ante el Parlamento de creación de una Escuela Nacional de Bellas Artes, donde desarrolla su concepción de la enseñanza industrial y base de la instrucción pública. Este proyecto fracasa, por lo tanto se propone transformar hacia 1910, la vieja Escuela de Artes y Oficios, con el propósito de formar:

[...] obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de intervenir eficazmente en la producción industrial, de mejorarla con formas nuevas y más convenientes o adecuadas, así como de promover nuevas empresas industriales (Figari, 1965: 24).

Carlos Vaz Ferreira

Su pensamiento refleja la influencia del positivismo spenceriano propio de la Universidad uruguaya de fines del siglo XIX. Hereda de las influencias espiritualistas la preocupación por la metafísica como agente de expansión del conocimiento, los valores éticos y estéticos. Su postura es la de un positivista emancipado en cuanto no circunscribe el saber a la ciencia puesto que quien profundiza en el conocimiento científico, comienza a filosofar tenga o no conciencia de ello. Estos escritos son tempranos en el filósofo, luego esta temática será olvidada. Su primer artículo *El estilo* publicado hacia 1894, sostiene que este es apropiado cuando permite la comunicación propiciando una economía mental; la función del estilo es la de instrumento que debe transmitir eficazmente un contenido para que este sea fácilmente comprendido. Si el análisis de una temática es de gran complejidad entonces no se debe atrapar la atención del lector en otra cosa que no sea el contenido y dedicarle tiempo al estilo. En cambio, sostiene Vaz Ferreira, si el texto abordado no resulta de gran dificultad, entonces será posible darle relevancia al estilo, ejercitando de esta forma la actividad del espíritu proponiéndole esta dificultad; el incluir ciertas imágenes puede comunicar sentimientos que produzcan modificaciones en el mensaje. De acuerdo a Juan Fló, (2008, 15) en este sentido Vaz Ferreira amplía la teoría de Spencer, quien excluye del ámbito del arte el concepto de estilo, mientras que nuestro filósofo, lo incluye en este último caso. Tanto Vaz Ferreira como Spencer manifiestan concepciones comunes: las actividades que adquieren carácter estético están disociadas de lo que es útil para la vida. Las sensaciones estéticas no cumplen funciones concretas, no son útiles a las necesidades, se convierten en un fin en sí mismo, destierran el arte de lo concreto y lo útil y lo presentan como una actividad desinteresada y contemplativa. Según Vaz Ferreira, siguiendo a Spencer, la selva para el hombre primitivo es su medio de vida, pero para nosotros que no la trabajamos y que solamente apreciamos su paisaje, sonidos y olores como algo bello, es un placer estético:

“una representación agradable determinada se convierte en estética cuando el espíritu la fija y la detiene, haciéndola por sí misma un objeto de contemplación y separándola de este modo de sus efectos directamente útiles a la vida” [...] “la utilidad y la belleza [...] se encuentran en razón inversa” (Vaz Ferreira, 1963: 29, 50).

Bibliografía

FIGARI, Pedro (1965): *Educación y Arte*, Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos, n.º 80, Montevideo.

FLÓ, Juan (2008): *Sobre arte y estética*, Ediciones Biblioteca Nacional, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Publicaciones, Montevideo.

VAZ FERREIRA, Carlos (1963): *Ideas y Observaciones*, Homenaje de la Cámara de Representantes de la República O. del Uruguay, Vol I, Montevideo.

DESOCULTAMIENTO Y ACCIÓN

Rossana Pérez Fernández

Maestra · Posgrado en Educación Artística · Técnica en Publicidad Gráfica

Profesora de Educación Artística, Visual y Plástica en IFD Paysandú

Adscripción institucional: IFD · Paysandú

rospefer@gmail.com

Incorporar la educación artística a nuestra labor educativa no debe ser una imposición coactiva que nos haga sentir inseguros respecto a nuestras posibilidades como enseñantes. Por el contrario, debe ser una toma de decisión a conciencia, que nos dé la certeza de que enriquecerá las oportunidades de los niños, de los jóvenes y de nosotros mismos, de dar significado a nuestro mundo interior y al de los otros. Se trata de incorporar unas nuevas miradas de las realidades, un desocultamiento que incluya otros canales de comunicación e interpretación tendientes a la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia humana.

Con el fin de asumir los motivos que obstaculizan la puesta en práctica de intervenciones potentes en el área, en el ámbito de la educación formal, realicé una serie de investigaciones, desde el año 2010, en el marco de tres universos claves en el territorio de la educación artística: niños, maestros y estudiantes magisteriales. El objetivo, en todos los casos, fue “desocultar” los mandatos y supuestos que determinan e inducen las prácticas en el área con la intención de que ello sirva de punto de partida para gestionar y ejecutar nuevas acciones y, por consiguiente, transformaciones genuinas en cuanto a la formación de la persona como un ser integral.

Esta indagación fue contrastada, a lo largo del proceso de investigación, con prácticas frecuentes que suceden en el área, para construir teóricamente lo que a mi juicio constituye un conjunto de mandatos y supuestos que determinan que las cosas, con frecuencia, no sucedan, en el ámbito de la educación artística.

A los efectos de la presente publicación, presentaré someramente algunas de las conclusiones a las que me fue posible arribar.

Conclusiones primarias

Siguen existiendo rezagos del modelo de enseñanza implícito en el contrato fundacional escuela–sociedad: se deben priorizar las ciencias objetivas por encima de cualquier otra clase de conocimiento, y el desarrollo de la intelectualidad en detrimento de las capacidades de percepción y de creación.

Las actividades en el área de educación artística se realizan, a menudo, en solitario, sin una construcción del colectivo docente y sin una asunción real de los problemas que subyacen en la didáctica del área.

Prevalece una consideración de lo artístico como la realización de los talentos de personas “elegidas” para acrecentar los bienes culturales de nuestras sociedades.

Postura enciclopedista. Nos sentimos seguros “enseñando” verdades empíricamente comprobables y conocimientos dogmáticos. Parecería ser que cumplimos la misión de trasladar corpus de conocimiento desde sus ámbitos de generación a los futuros ámbitos de interpretación, haciéndonos cargo de su objetivación, de su cosificación. No nos concebimos a nosotros mismos como integrantes de un colectivo de aprendizaje ni de construcción de subjetividades.

LA ACTUACIÓN: ¿PROFESIÓN O HOBBY?

Ana Arrospide

Egresada de la Escuela Municipal de Arte Dramático como escenógrafa y vestuarista. Lleva realizados más de 150 trabajos en espectáculos teatrales, habiendo trabajado con los principales directores de nuestro país. Realiza el diseño de varias óperas y ballets del SODRE. Es invitada por el Ballet Nacional de Asunción, Paraguay, para realizar el diseño de la escenografía y vestuario del ballet Ama'i. Ha realizado escenografías y vestuarios para gran cantidad de avisos publicitarios de televisión y revistas. Organiza el concurso y exposición del evento "Los niños pintan por la paz", organizado por UNESCO. Es invitada a participar en cursos de formación en su especialidad por el Instituto de Artes Cênicas de Rio de Janeiro, Brasil. Fue integrante del jurado en el rubro Vestuario, durante diez años, en el Concurso Oficial de Carnaval, que organiza IM y DAECPU. En el año 2011 es la responsable del diseño de vestuarios del Concurso de Reinas del Carnaval. Fue asesora de imagen de los noticieros de Canal 5 y Canal 10. Diseñó el vestuario de la telenovela *La casa de Pola*, teleteatro en Canal 5 de singular éxito. Además de Uruguay, sus trabajos son reconocidos en España, Portugal, EE.UU., Brasil, Paraguay, Chile y Argentina. Participa como invitada en la ciudad de Rostock, Alemania, en evento sobre la Cultura Teatral Latinoamericana, auspiciado por UNESCO. Le fue otorgado dos veces el Premio Florencio de la Crítica Especializada.

En nuestra temática debemos definir al *actor* dentro del arte teatral. El teatro como gran componedor de todas las artes tiene la trayectoria histórica de su evolución junto a la del género humano.

Todas las actividades entrelazadas en el proceso creativo:

- 1 · actividad transformadora
- 2 · actividad educativa
- 3 · actividad comunicativa
- 4 · actividad lúdica
- 5 · actividad valorativa

Andrei Vozniesienki desentraña figurativamente la multilateralidad del hombre artista.

El arte crea una "nueva realidad"; las posibilidades educativas del arte se llevan a cabo porque este refleja la realidad desde el punto de vista de las necesidades e intereses sociales.

El arte ejerce la acción socio-educativa sobre el hombre, formándolo en el espíritu de determinadas normas de valores sociales.

El aspecto lúdico situado entre lo psicológico y lo creativo, el juego, como señaló Kant, es inherente a la emoción estética.

Todos los conceptos pueden ser desarrollados y profundizados porque la propia naturaleza del arte presupone una invocación a las personas, a los contemporáneos y a generaciones venideras.

La temática del actor: *¿hobby_*o profesión? nos produce, en la primera lectura una situación antagónica.

Hemos tratado de demostrar hasta qué punto es rica la relación entre el artista y quien lo recibe y goza subjetiva y objetivamente. La cultura artística es para todos y para disfrutar el juego lúdico.

Al examinar la cultura artística nos encontramos, al igual que en otras disciplinas, con la necesidad de la profundización y de la sistematización en funciones que capaciten a una persona para ejercer su profesión de disparador, para comprender de manera correcta la finalidad educativa del arte.

El actor que ejerce una función artística educativa, ya sea como maestro o como intérprete emocional en diálogo con el público, tiene horas de estudio y trabajo.

No es casual que el número de personas que dedica su tiempo libre al arte de aficionado aumenta cada año en forma notable.

Entre este actor (artista) y el profesional existe conexión mutua. Muchos profesionales se iniciaron en el arte de aficionados.

El arte de aficionados (*hobby*) constituye una escuela de auto-educación artística y adquiere singular valor si está dirigido por artistas profesionales o especialistas en distintos campos del arte.

En la educación general básica corresponde estimular y dirigir la actividad creativa a los niños y darles a conocer las riquezas de la cultura artística hecha por profesionales.

¿Cómo se forma un profesional? Las instituciones que profundizan en estudios específicos utilizan mejor las posibilidades de cada materia de estudio: literatura, música, artes plásticas, estética, actuación, etc., las cuales tienen una gran fuerza cognoscitiva y educativa. La dedicación absoluta hace de

estas disciplinas, y de quienes las ejercen, profesionales. Hoy los medios de producción del espectáculo exigen capacidad y dedicación total. Por lo tanto los actores implicados se ven, cada vez en mayor grado, comprometidos en buscar retribución económica para su subsistencia, como en el resto de las actividades educativas.

Hoy los medios electrónicos ocupan un lugar indiscutible en el lenguaje y la comunicación de imagen, lo que nos obliga a profundizar el estudio de la comunicación. El teatro y sus actores, único y en vivo, hacen la comunicación inmediata con la persona, y su impacto vivificador nos incorpora a un hecho irreplicable en el tiempo.

SER ACTOR: UNA PROFESIÓN IMPRESINDIBLE

Prof. Fernando Rodríguez Compare

Coordinador de Artes Escénicas · CES

ferro21@gmail.com

Un popular actor argentino, llamado Fidel Pintos, solía afirmar que: “un actor es un señor que hoy come faisán y mañana se come las plumas”³³.

En línea con este comentario, existe en el pensamiento colectivo de nuestro país, una idea intuitiva de lo que son, a nivel educativo, carreras “con y sin salida laboral”. Históricamente, ha estado instalado en un espectro bastante amplio de nuestra sociedad, la convicción de que en una familia constituida, los padres aspiran a que sus hijos consigan obtener, como el máximo logro educativo, un título universitario, la denominada “chapa en la puerta”, proveniente del llamado “síndrome de *M'hijo el doctor*”. Aunque también era admisible la posibilidad de lograr un hijo bancario o empleado público, trabajos prácticamente inamovibles que les brindarían un “futuro” al menos seguro.

Esta realidad, con el paso de las últimas décadas, se ha ido modificando al ir instalándose a nivel social nuevas realidades socio-económicas y la aparición de otras opciones laborales derivadas del desarrollo de ámbitos como la gestión, la industria informática, o el desarrollo de los medios de comunicación y de entretenimiento.

A pesar de esto, los padres muchas veces suelen poner el grito en el cielo cuando su hijo o hija les anuncia su firme decisión de ser actor, bailarín, escultor o realizador cinematográfico.

Las “carreras de verdad”, que muchos padres aspiran para sus hijos, suelen ser generalmente las profesiones tradicionales como medicina, abogacía, ingeniería, notariado o algunas otras vinculadas al mundo empresarial, que el colectivo social tiende a aceptar como “verdaderas carreras”. Es decir, la frase clásica: “Hijo mío, estudiá algo útil”.

33. Cerone, Pablo Martín (2006): *Fidel Pintos, el gran sanatero*.

Revisión de la carrera de uno de los grandes cómicos argentinos del cine y la televisión.

Disponible en: <http://www.quintadimension.com/televisio/index.php?id=170>

Por ejemplo, cuando los estudiantes de 1.º de bachillerato al final de su curso optan por estudiar a partir de 2.º año en el Bachillerato Artístico, a muchos padres se les plantean una serie de dudas sobre la inseguridad de las salidas universitarias o laborales que de esta orientación pueden derivar. Las preguntas latentes son: ¿Será un camino equivocado para ellos? ¿Deberíamos hacerles cambiar de parecer y orientarlos hacia estudios “más prácticos” y con más oportunidades de trabajo? ¿O será el futuro inmediato un espacio más adecuado para las artes, para la creación, para el empleo y para las empresas de servicios culturales? Sin embargo, es importante comprender que en el mundo globalizado de hoy, se han ido generando una serie de transformaciones importantes a nivel de la formación educativa. La adquisición de una competencia en un campo particular a nivel académico, ya no puede ser meramente acumulativa, sino que va a depender en buena medida de la creatividad y de otras competencias como su capacidad para aprender a aprender y su iniciativa para emprender, así como de su inteligencia social para relacionarse con los demás.

Las actuales tendencias de investigación en pedagogía y en psicología cognitiva, propician la revisión del concepto de inteligencia, los enfoques de los procesos de cognición y las formas de intervención pedagógicas vinculadas a las nuevas consideraciones epistemológicas. El profesor de arte y pedagogo norteamericano Elliot W. Eisner³⁴ sostiene que en las formas de acceso al conocimiento:

... los sentidos juegan un papel fundamental en la formación de los conceptos y como los sentidos son cualitativamente específicos —es decir, cada uno de ellos responde a un planteamiento biológico para recoger algunas clases de información del entorno, pero no todas— los conceptos que formamos los seres humanos se relacionan directamente con la clase de contenido que posibilita cada uno de los sentidos.

Y afirma que,

... como la formación de conceptos depende del material sensorial, la clase de significados que podemos transmitir está influida en gran manera por las cualidades sensoriales, reforzadas por formas particulares de representación (Eisner, 1987: 56-82).

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos afirmar que una forma de educación del arte y la comunicación —por ejemplo, la actuación— permite, sin dudas, el desarrollo de estas capacidades y competencias, a partir de las diferentes disciplinas que abarca el área de la actuación. Estas capacidades y competencias están referidas a lo que Eisner llama “inteligencia cualitativa”,

34. Eisner, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*, Edit. Martínez Roca, Barcelona,

que “solo puede comprenderse mejor si se aprecian las exigencias que plantea trabajar en las artes” (Eisner, 1987:60). Estas exigencias y los resultados que producen son las que perfeccionan los aspectos creativos, imaginativos y sensibles de la conciencia humana.

Hoy sabemos, por estudios realizados en España, que los estudiantes que demostraron mayor creatividad artística en su paso por la educación primaria y secundaria, suelen desarrollar mejores actitudes para la innovación en otras ramas de las ciencias o de las nuevas tecnología cuando son adultos.

El mundo actual es el de un “saber conectado”: lenguajes múltiples, arte y ciencia, innovación y nuevos medios, retos sociales y medioambientales a nivel global. Y en ese mundo —cambiante e incierto— podrán lograr sus metas profesionales no solo quienes demuestren más formación específica y dominio de la técnica propia, sino quienes sepan aprovechar mejor todas las sinergias de una buena educación integral de sus capacidades y competencias desde las edades más tempranas; una educación pluripotencial para el desarrollo máximo de sus recursos, de su talento.

El teatro, como manifestación artística, es inherente a todas las culturas por su origen ritual y profundo sentido lúdico. Desde su origen, el arte dramático ha brindado a la humanidad la oportunidad gestual y oral de comunicarse, ofreciéndole un espejo para mirar su imagen y un escenario para representar la realidad de todas las épocas y latitudes, jugando así un rol significativo en los procesos de autoconstrucción de las personas, las sociedades y las culturas. La representación teatral supone la interacción de diferentes códigos artísticos con múltiples portales de acceso de orden sensorial, afectivo, intelectual y valórico. El teatro en la educación constituye un puente para integrar aspectos fundamentales del hecho escénico, reconociendo su dimensión histórico-social y cultural. Creemos pues, que no debe existir una disyuntiva que plantee, ser actor: ¿profesión o pasatiempo?, pues tampoco existen las que plantean: ser médico, maestro o ingeniero agrónomo: ¿profesión o pasatiempo?

Transitar el egreso del sistema educativo con una formación para el ejercicio ocupacional representa entre otros sentimientos: incertidumbre, confusión, temor, ansiedad y necesidad de configuración, y en algunos casos, reelaboración de la identidad o imagen ocupacional en el mundo del trabajo. Esto, traducido en experiencias de éxitos, fracasos, obstáculos a enfrentar, representará cierto recorrido o biografía que cada sujeto ha de ir construyendo a lo largo de su vida.

Por eso afirmamos que ser actor es una profesión, legítima y permanente, desafiante y abrumadora, maravillosa y terrible, pero sobre todas las cosas, imprescindible.

PONENCIAS Y EXPERIENCIAS EDUCACIÓN NO FORMAL

PARTICIPACIÓN DE CONENFOR EN LA 1.ª BIENAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA 2012

Rommy Sansone

Lorena Cousillas

CONENFOR MEC

Introducción

Para el Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR) participar de una bienal que propone pensar la relación entre la educación y el arte constituye una oportunidad muy interesante en al menos dos sentidos: para dar cuenta de la vastedad y amplitud de lo educativo, más allá de las edades de los sujetos, los formatos que las experiencias educativas adopten y los ámbitos donde estas se desarrollen, y para afirmar una perspectiva que entiende lo necesario de coordinar propuestas educativas y artísticas para promover los aspectos educativos.

Nuestra presentación se compone de dos partes: una primera que intentará plantear el papel de la educación no formal y su potencial vínculo con las prácticas artísticas, y una segunda que permitirá mostrar, desde el abordaje de una experiencia concreta, la fortaleza de este diálogo.

La educación no formal y el CONENFOR

El CONENFOR es un nuevo consejo dentro de la Educación, creado por la Ley General de Educación en diciembre de 2008. Su comisión directiva está integrada por el MEC, la UDELAR y la ANEP y, entre otros, tiene el objetivo de articular, promover y coordinar el heterogéneo campo de la educación que llamamos *educación no formal*.

La educación no formal "...en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos

educativos en diversos ámbitos de la vida social”. Art. 37, ley 18437.

Esta definición, entonces, amplía el campo de la educación tanto en edades como en contenidos y en ámbitos (no es un momento puntual en la vida de las personas) y vincula la práctica educativa con la vida cotidiana y social de los sujetos.

Educación y arte

En el intento de comenzar a dar cuenta de la complejidad del campo, e inspirado en las líneas transversales establecidas en el art. 40 de la Ley de Educación, el CONENFOR definió en su Plan Quinquenal seis grandes áreas:

1. Educación y trabajo; 2. Educación física, recreación y deportes; 3. Salud, educación sexual y ambiental; 4. Programas sociales – Igualdad de derechos; 5. Reinserción y continuidad educativa; 6. Educación artística, lenguaje y comunicación.

Si bien se entiende la especificidad de los campos educativo y artístico, se visualiza la potencialidad educativa de las prácticas artísticas, ante lo cual pensar su coordinación y complementariedad se vuelve fundamental.

Reconociendo que puede existir debate acerca de la relación entre educación y arte, y que puede discutirse hasta qué punto es posible pensar la práctica artística como consecuencia de un proceso de enseñanza, creemos que, al igual que la educación, las diferentes prácticas artísticas forman parte de la vida de las personas y requieren de ciertos aprendizajes.

La experiencia educativa en el área artística de CECAP La Paz

Desde el taller de reciclado y recuperación de elementos (botellas plásticas, papel, madera, metales) que se lleva adelante en CECAP La Paz, intentamos promover en los estudiantes el rescate de valores estéticos y artísticos, y la sensibilidad ante el entorno, vinculados a la calidad de vida y al cuidado del medio ambiente.

Partimos de pensar que la educación estética promueve en los estudiantes conciencia activa y exigente respecto a su entorno y a su vida cotidiana. Fomenta las actividades expresivas y creadoras así como el desarrollo de la sensibilidad, que no debe quedar librada a la espontaneidad sino que requiere la aplicación de métodos pedagógicos específicos y progresivos para promover una especie de alfabetización estética.

Para la fabricación de papel reciclado recibimos el aporte de papel usado de

oficinas públicas de la zona, con lo que los jóvenes pasan a ser promotores directos del cuidado del medio ambiente, involucrando a la vez a su comunidad en esta tarea.

Ver cómo es posible transformar elementos contaminantes (por ejemplo, botellas plásticas) en objetos utilitarios, o realizar pequeñas “obras” con “sobras”, favorece la visualización de su trabajo a partir del cual crean, por ejemplo, sus propios cuadernos, y los personalizan.

Desde el taller de expresión plástica se desarrollan técnicas de modelado en barro y diferentes pastas, con la idea de plantear varios canales de expresión que le permitan a cada uno amigarse y sentirse cómodo a través de una materia, e investigar su creación.

En lo que tiene que ver con la representación en el plano, se promueven diversas técnicas tales como: collage, aplicación de tintas, ceras, acrílicos, pinturas. Siempre con un conocimiento previo del material, de las herramientas y las técnicas, lo que les permite expresarse con mayor libertad por el dominio adquirido.

Creemos que si logran disfrutar de una educación estéticamente gratificante verán el valor de la estética en todo lo que hagan y tendrán una calidad visual definida.

Otra experiencia en este vínculo de la educación y arte en CECAP se ha dado a través de la pintura mural. Intervenciones urbanas con jóvenes, en las que participan también vecinos de la comunidad. Propuestas que favorecen la observación, el estudio del entorno, el “saber ver”, para rescatar la forma de vida del barrio, su espíritu y las inquietudes de quienes viven allí. Esto permite a los estudiantes reconocer las cosas que los identifican, que los hacen únicos y que los unen, dándoles sentido de pertenencia.

En esta relación arte-educación, en CECAP intentamos ir hacia una formación estética más rica y de mejor calidad. Para ello se considera imprescindible brindar conocimientos y herramientas para que los jóvenes se tornen aptos para apreciar el valor estético de la obra y así poder alcanzar el verdadero placer estético.

Las prácticas artísticas deben ser, desde una perspectiva de educación integral, experiencias que habiliten y promuevan capacidades vinculadas a la inventiva, la creatividad, la sensibilidad, la percepción y la expresión, contribuyendo a la creación de universos singulares que dan sentido y forma, desde los lenguajes artísticos, a lo que es significativo para cada sujeto.

EDUCACIÓN Y ARTE GEOGRAFÍA DE UN VÍNCULO

Lic. T.S. Nora Morales

Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad
Intendencia de Montevideo

La Intendencia de Montevideo a través del Departamento de Desarrollo Social impulsa políticas sociales: desde la Secretaría de Gestión Social para la discapacidad se ha diseñado un plan actualmente en ejecución en el tema de la discapacidad.

Este tiene como base conceptual una concepción de derechos, privilegiando programas con enfoque territorial. Se pretende sensibilizar a la población y provocar la participación conjunta de colectivos que buscan inclusión.

Además de pensar en satisfactores y orientar las problemáticas de la discapacidad vinculadas a la educación, salud, vivienda, y otros temas de compleja resolución, el equipo social busca crear estrategias para generar espacios que posibiliten la reconstrucción del entramado social. Por lo tanto, comprender distintas lógicas y estimular la participación son factores claves para la integración social.

Con este marco consideramos la expresión artística en todas sus manifestaciones como una genuina herramienta para ir avanzando en los citados propósitos.

En una breve reseña, mencionaré instancias que giraron en torno a la expresión y el arte en sus diferentes manifestaciones a largo de dos décadas.

Psicoballet

Aplicación de técnica de psicoballet —método terapéutico que combina ciencia y arte— en dos ámbitos educativos: una escuela primaria que incluye niños/as con discapacidad y con funcionarios de UDELAR³⁵.

35. Universidad de la República

Espectáculos en teatros de nuestra capital con participación de destacados actores. Ciclo de actuaciones en Teatro Solís, Sala Verdi. Recordamos la participación de Ruben Rada, Jorge Schelleberg, a modo de ejemplo.

Arte muralero coordinado por la Escuela de Bellas Artes. Intervenciones utilizando espacios públicos y no convencionales, propiciando la creación grupal. El propósito era instalar el tema en los muros de la ciudad, con un trabajo previo entre los participantes.

Eventos en espacios públicos y carpa. Se involucró al colectivo de la discapacidad unas veces como espectador y otras como actor. Señalo algunos de carácter masivo en Parque Rodó, con la presencia de Pablo Estramín, o de Augusto Lotito como cantautor en “La noche de los Museos”, programa del MEC³⁶.

Publicaciones. *La imaginación al papel.* El prólogo que comparto ahora, lo escribí con motivo de su publicación y encierra a mi juicio los aspectos sustanciales de la propuesta:

Difundimos este libro, con el convencimiento que es importante contribución para la comunidad. Generalmente quienes participan en los Centros de Rehabilitación son personas desconocidas para los otros, con categoría de anónimos como tantos que transitan por esta ciudad.

La diferencia de esta presentación radica en sus contenidos, en la forma de recuperar lo anhelado durante mucho tiempo y de construir entre todas y todos “la imaginación al papel”.

Para quienes nos involucramos en este desafío significa un estímulo para el reconocimiento mutuo y un nuevo escalón de integración en la red de salud mental. Al decir de Denise Najmanovich “en el universo en red, la certeza es menos importante que la creatividad y la predicción menos que la comprensión”.

Este libro nos ha permitido conjugar la acción con la reflexión. Recoge las intervenciones que libremente han escrito sus autores, y a partir de ese mismo material invitamos a los demás miembros del grupo a un proceso donde tuvo lugar la expresión plástica en sintonía con las palabras.

Esta publicación es un regalo para cada lector que incursione sus páginas, podrá ir recorriéndolas poco a poco, sabiendo que es una construcción colectiva de una red³⁷ donde el valor agregado son los

36. Ministerio de Educación y Cultura

37. Participaron usuarios de los talleres Centro de rehabilitación psicosocial Sayago, Hospital Vilardebó, Taller La Bahía,

vínculos de sus autores, el descubrimiento de los otros, y la articulación de heterogeneidades (Autores varios, 2010: 3).

Talleres de música. Se instrumentan a través de un convenio con el TUMP³⁸. En los talleres el acento está puesto en el proceso y no en los resultados. Personas con discapacidad en forma individual o colectiva junto a otros actores sociales, participan en un espacio que estimula la creatividad y la expresión, fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo. La música habilita por un lado a cada participante a poner en juego la capacidad de conectarse consigo mismo y también de crear un nosotros. Permite compartir, comunicarse y enriquecerse en el intercambio mutuo.

La metodología implica goce y creación, espacios de reflexión para pensar y plasmar luego las ideas garantizando la reflexión temática.

Montevideo Integra. Es un evento de carácter anual al que asisten organizaciones de la sociedad civil, haciendo una muestra de habilidades. Generalmente se desarrolla en el atrio de la Intendencia, exponiendo y comercializando los productos. Es acompañado en algunas ocasiones por exposiciones destacadas y también la danza, la música, el canto y otras manifestaciones se hacen presentes.

Con este propósito de integración Montevideo-Integra se ha hecho presente en barrios de nuestra capital, con el objetivo de involucrar e involucrarse en distintos escenarios. Cumplió doce años. Las organizaciones de la sociedad civil le reconocen con fuerte identidad.

En esta geografía de un vínculo, “educación y arte”, destacaré como productos el desarrollo de la creatividad, aumento de interacción entre las personas, afianzamiento de vínculos solidarios y estímulo al desarrollo de actitudes propositivas.

Bibliografía

Autores varios (2010): *La imaginación al papel*. Textos recopilados: Centro Diurno de Rehabilitación Psicosocial Sayago (ASSE), Centro Psicosocial Sur Palermo, Taller La Bahía del Sur, Grupo de la Esperanza. Intendencia de Montevideo, Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad.

NAJMANOVICH, Denise (1995): *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa*. Editorial Paidós, Ideas y perspectivas, Buenos Aires.

Grupo de la Esperanza, Centro Psicosocial Sur Palermo, Colonia Etchepare.

38. Taller Uruguayo de Música Popular.

EL TEATRO COMO HERRAMIENTA

Bettina Mondino

Ariel Caldarelli

Programa Teatro en el Aula

Teatro en el Aula es un Programa de la Intendencia de Montevideo que está cumpliendo 25 años. El mismo nombre resume dos arterias por donde circula la propuesta: *teatro*, que aborda ineludiblemente lo artístico, y *aula*, que refiere al ámbito educativo. Lo artístico en el ámbito educativo: el teatro tomando parte de la vida diaria de los estudiantes de liceo, en su propio centro de estudios.

Adolescentes de 3.º a 6.º de liceo son destinatarios de una actividad que consta de una representación y de un foro con los estudiantes. Y todo esto sucede entre el pizarrón y los bancos, en el mismo lugar que ocupó un profesor apenas un rato antes.

Grandes temas de grandes autores toman cuerpo ante los estudiantes que en su salón de clase presencian una historia que sucede a pocos centímetros, a plena luz y con pocos elementos de utilería y vestuario. Actores recreando situaciones, personajes, conflictos de antes y ahora, contando con la secreta complicidad de sus destinatarios. Los estudiantes, con su imaginación, hacen que ese espacio de aula se transforme y a sus ojos aparezcan escenografía, luces y maquillaje. Son los espectadores quienes completan la experiencia vivencial que se les ofrece.

Esta instancia oficia como disparador. Durante la representación, abordado por una multiplicidad de lenguajes que conforman el discurso espectacular, cada adolescente resume en sí una reacción particular que a la vez conforma un colectivo, influyendo en él y siendo influido por él. Concluida la representación se abre el espacio de foro. Desde la escucha atenta y respetuosa de lo que se ha generado, los actores ahora dejan sus personajes y proponen un lugar de intercambio de ideas y opiniones. A partir de las resonancias que haya generado la obra se invita a poner en palabras lo que piensan o sienten, a tomar una posición y sostenerla, a escuchar otras perspectivas e incluirlas, para revisar o afirmar el punto de vista expuesto. Calibrar las diferencias, confrontar honestamente: un ejercicio de escucha y juicio crítico.

Los talleres, otra de las actividades propuestas a los estudiantes, ponen énfasis en la oportunidad de experimentar el pasaje de espectador (receptor pasivo) a convocante y comunicador a través del hecho teatral, a ser activo, actuar en el sentido de hacer, y hacer con otros. Se pone en juego cabeza y corazón para el ejercicio de crear una obra de teatro de corta duración y presentarla a sus amigos, familia y profesores, siendo ellos, esta vez, los convocantes.

El proceso que hace el grupo implica evaluar las habilidades y limitaciones personales y llegar a un consenso que asegure concretar el objetivo y la tarea común. Implica ser solidarios, tolerantes, operativos. Instancias de gran contenido germinal desde el punto de vista socializante, ya que en todo encuentro de muchos aparecen demandas, pretensiones y exigencias hacia el otro y desde el otro. Esto lleva a revisar puntos de vista, actitudes y proceder, y sin duda resulta en una maduración de aspectos vinculares de cada participante.

La primera impresión es la del re-descubrimiento del Otro, figura mayoritariamente oculta en la dinámica normal del Liceo. El proceso genera una movilización en el eje Yo-Nosotros. Se mueve la autoimagen (en relación con el Otro), se mueve la imagen frente a los demás en el interjuego de poder mostrarse de manera diferente a la habitual, se mueve por tanto la imagen que el docente tiene del alumno/a en un re-descubrimiento de potencialidades sumergidas en la cotidianidad del aula y se mueve su estructura vincular de inserción (Ganduglia: 2006)³⁹.

¿Por qué el teatro como herramienta? El teatro y sus múltiples lenguajes facilitan que los adolescentes tomen contacto consigo mismos y con su entorno inmediato y mediato, que conozcan su potencialidad y la exhiban ante compañeros, profesores y familia, que se adueñen de un juego colectivo que convoca y moviliza. Creemos que es una puerta a la creatividad con objetivos, al diálogo con fundamentos, a la experiencia de autogestión, proyectando el trabajo grupal hacia su comunidad. Son espacios de intercambio, espacios de valoración individual y colectiva, de formas alternativas de llegar al otro, en una actividad que expone y compromete.

Entonces, el arte ya no aparece como un fin en sí mismo, sino como disparador de procesos grupales de riquísimo contenido social. Ya no se tratará solamente de formar espectadores o futuros actores de teatro.

Documento de Lisboa: La educación artística ofrece un marco y una práctica únicos, que permiten un activo compromiso de los alumnos en

39. Ganduglia, N. (2006): *Del pizarrón a la emoción - Una aproximación a los efectos socioeducativos de los Talleres de Teatro en el Aula*. Publicación de la Intendencia de Montevideo.

el proceso creativo. Por otra parte dota a los alumnos de una variedad de herramientas de comunicación permitiéndoles expresarse, desarrollar su sentido crítico en el mundo que los rodea, y contribuye activamente en su existencia favoreciendo al mismo tiempo una mejor integración social.

Conferencia mundial sobre Educación Artística.

Lisboa, marzo 2006 (UNESCO)

Es inmensa la potencialidad del teatro para convocar nuestra razón y nuestra emoción, dos partes engañosamente separadas. Nuestra apuesta es valernos de esta fabulosa herramienta al servicio de la acción social y así constituirnos en partícipes de nuestra diaria construcción de ciudadanía.

ALGUNOS APUNTES CONTRA EL MAUSOLEO LITERARIO

Luis Pereira

Director de Programación Cultural de la Intendencia Departamental de Maldonado

Docente de Laboratorio III en Licenciatura en Gestión Cultural del CLAEH

Poeta, autor de *Retrato de mujer azul* (1998), *Manual para seducir poetisas* (2004)

y *Pabellón patrio, serie de relatos íntimos* (2009), entre otros libros.

luispereira@montevideo.com.uy

Como se ha dicho frecuentemente, nada más desaconsejable que dejar cualquier objeto de reflexión o actividad humana en manos solo de especialistas. Es bueno como método de construcción del pensamiento que existan abordajes diversos, múltiples, aún desde aquellas disciplinas que resultan más distantes respecto al objeto de estudio.

Lamento la falta en nuestro país de un currículo de literatura más próximo a la producción literaria contemporánea, y tan alejado a la vez de los circuitos de creación real. Salvo experiencias destacables como las del CERP de Salto en tiempos de Hugo Albernaz y Elena Estévez, y sus Naranja en Llamas, o las iniciativas de Helena Corbellini en Colonia, o las nuestras con el Profesor Horacio Verzi, Mariel Cardozo, Graciela Viega, Damián González, Fernández de Palleja, en el CERP del Este, lo frecuente es que las aulas de literatura recorren un camino, y los eventos literarios, presencia de escritores, presentación de libros, lecturas, conferencias, otro bien separado.

En mi opinión la asignatura Literatura en secundaria, UTU y los centros de formación docente, debería ser una herramienta para la creación de público. Esta expresión se traduce y mal, muchas veces, exclusivamente como promoción de la lectura. Y no está mal hablar de promoción de la lectura, pero esa expresión remite exclusivamente al costado educacional, didáctico, de la lectura: leamos para favorecer los procesos de aprendizaje, para constituirnos en “buenos alumnos”.

Y nada de eso está mal. Solo que el costado artístico, estético, las cualidades de la creación literaria en tanto expresión de las sensibilidades de su tiempo, en tanto que tensión y reflejo de los amores y dolores de nuestros lectores de

ahora, ese costado queda ahogado por la demanda del “deber ser”: debemos formar ciudadanos, debemos ser buenos en moral y cívica, debemos obtener “sote” en lengua y literatura.

Y sucede que la literatura, la poesía, el cuento, la novela, la dramaturgia, es otra cosa. Que no siempre es el acceso a la maravilla o a lo divino sin escalas. Que muchas veces es lo rupturista, lo que transgrede, incomoda, interpela, inquieta.

Me temo que ese costado es el queda fuera de la agenda cuando introducimos la literatura en nuestros planes de estudio solo como herramienta para el aprendizaje.

Una enseñanza que además muchas veces pasa por alto la experiencia del lector, el placer de la experiencia lectora, para hacer foco en lo formal, las estructuras, la maquinaria.

Con todo respeto por los cultivadores del soneto o del verso alejandrino, me parece más pertinente hacer de la literatura en el aula una experiencia de lectura compartida que un análisis de texto respecto a las técnicas utilizadas por el autor. Donde además el lugar para la interpretación del alumno queda soslayado por la obligación de interpretar conforme lo hace el docente o los análisis preexistentes.

La creación de público

Proponerse la asignatura como herramienta de construcción de público debería implicar algunas estrategias. Sin perjuicio de la necesaria aproximación a los clásicos de todo clasicismo, propondría iniciar el viaje, en las clases iniciales, por la literatura más próxima a la experiencia del lector. Nunca entendí esa cuestión de comenzar por la *Ilíada* o la *Eneida* o el *Quijote*, y en sexto de humanístico ver literatura contemporánea. Me parece que responde a una visión europeizada y libresca de la literatura, y que claramente comienza por indicarles a los alumnos que la literatura es algo distante y que difícilmente tenga algo que ver con sus vidas.

Lo segundo, me parece imprescindible que el aula de literatura sea un espacio de encuentro entre los alumnos y los escritores contemporáneos vivos.

Lo de vivos no es un error: siempre recuerdo alguna de las primeras experiencias de lectura, y en especial el Naranja en Llamas salteño de 2001: Idea Vilariño, Marosa di Giorgio, Circe Maia, Gladys Castelvecchi y

Juan Carlos Macedo juntos, asombrando a los chiquilines y más de uno efectivamente emocionado por el encuentro con tamaños escritores ¡vivos!

Debería ser parte del plan de estudio en todos los años de la enseñanza media y obviamente en la universitaria y terciaria de lengua y literatura, la organización de conferencias, lecturas o presentaciones en el aula de escritores contemporáneos. Es lastimoso advertir el desconocimiento demasiado frecuente de los docentes respecto a nuestra producción actual.

Ayer, en el marco de esta misma Bienal, la gran artista uruguaya Lacy Duarte abogaba a favor del rol de la educación artística como factor de desarrollo de la creatividad. Y recordaba las aulas del liceo de San Carlos en la década del sesenta, donde las mesas del café del Grieco prolongaban luego el magisterio y el encuentro entre docentes y alumnos. Ese rol abierto a lo extra curricular, para decirlo de algún modo, del espacio de aula, o la prolongación del aula a otras dinámicas de aprendizaje, es parte de lo que hemos perdido. La revista *El Grillo* publicando poemas de Álvaro Figueredo, por ejemplo.

La literatura es un objeto vivo y como tal debería ser planteada en las aulas de secundaria: como experiencia, como viaje, y no como acceso al mausoleo de las glorias pasadas, igualmente venerables e inaccesibles.

Y por supuesto, *el aggiornamento* debería implicar una puesta al día con las corrientes estéticas y búsquedas de los autores contemporáneos: no pretendo la simultaneidad entre la hoja en blanco que se cubre de caracteres y una suerte de fotografía del hecho repicada en el aula. Sabemos que los procesos de asimilación, legitimación y cambio en los cánones vigentes retrasan respecto al tiempo en que se producen. Pero es bastante ilógico que la noción de literatura impartida en el aula aún hoy, y hablando de poesía, se detenga en la legitimación de Bécquer o Zorrilla de San Martín, e ignore obras como la de Ferreira Gullar, Antonio Cisneros, Juan Carlos Macedo, Alfredo Fressia o Raúl Zurita, solo para nombrar algunos poetas contemporáneos latinoamericanos invisibles para los procesos educativos.

DANZA ES UNA SOLA

Lila Nudelman

Directora del Proyecto *Danza Integradora Uruguay*
Unidad Educación de la Dir. de Cultura de Maldonado

¿DANZA?

I

Crear y pensar sobre arte es ya de por sí una de nuestras posibilidades, hecho por y para el hombre, para dar sentido a la vida. Se puede crear, cambiar, renovar, reciclar ideas, y no se puede existir sin ellas.

Hacer arte es una manera de preguntar y contestar, de elaborar campos cognitivos y de participar en la re-estructuración del conocimiento. Nos enseña a preguntar sobre cuándo, por qué y para qué, dando la maravillosa posibilidad de arriesgar respuestas que modifican el pensar y el sentir de quien hace arte y lo recibe.

Nos posibilita la pertenencia a una comunidad, ser escuchado por ella. Si existe una parte de la población marginada en la producción artística estamos enfrentándonos a una sociedad que construye su cultura de forma incompleta.

II

El derecho de realizarnos como personas, teniendo la oportunidad de desarrollar nuestras capacidades artísticas desde donde somos cada uno. La danza es un derecho individual, sean cuales sean las condiciones de la persona que quiere desarrollarla. Como docentes debemos ofrecer las posibilidades, la optimización del lenguaje corporal de quienes se acercan a ella.

Escuchar a los intervinientes con sus inquietudes, deseos, incertidumbres; rescatar de la memoria nuestra identidad, hacerla propia y traerla a la historia de cada uno es lo que nos ayuda a ser mejores personas, más independientes, más felices... ahí debemos apuntar cuando hablamos de educación: compartir esta historia de encuentros y desencuentros a lo largo del tiempo nos hace completos y libres.

Que los alumnos lleguen a conclusiones propias, a un pensamiento crítico, al desarrollo de su creatividad y con ello enriquecer sus capacidades estéticas, sensibles, cognitivas, para lograr armonizar con plenitud su propio ser.

La educación como una relación dialéctica en la cual, tanto estudiantes como docentes, construyen saberes y un conocimiento común basado en todos los aportes. El alumno aprende del docente y viceversa.

Frente al quehacer educativo, debemos tener una postura filosófica. El que se acerquen, compartan o no nuestra manera de pensar, habla de una gran diversidad que se abre frente a este tema. Esto enriquece y torna maravillosa la vida.

Compartimos del pensamiento posmoderno de la educación artística lo siguiente:

1 · Desafiar la universalidad y reconsiderar el concepto de originalidad.

2 · Reconstruir las concepciones sobre los artistas.

3 · Reformular el currículo de la escuela, tratando de renovarlo a fondo.

4 · Respetar y tomar en cuenta las minorías culturales, el valor de lo diferente y las particularidades locales.

III

Analizando, tomando en cuenta diferentes conceptos y puntos de vista sobre la danza: la que me gusta, hago, me da satisfacción, la que enseñé y me enseñaron, la danza que me emociona, inmoviliza; clásica, moderna, contemporánea, posmoderna, tradicional, abstracta, figurativa, expresionista, realista, danzas circulares, danza-teatro. La danza es una manifestación popular desde la Prehistoria: danzas del fuego, la lluvia, el amor, la vida, la muerte. Inclusiva, integradora, elitista, comercial, culta, danza ciudadana o rural.

¡Tantos adjetivos para una sola actividad artística!, ¿no vemos que la danza es una sola?, no necesita de tantos adornos que estigmatizan lo que uno elabora.

Para mí la danza es una, no importa de dónde viene en el momento de realizarla, si es en ese momento que debe estar.

Desde 1991 realizo una experiencia en danza con personas discapacitadas; una actividad que en nuestro país era impensable: brindar un aprendizaje artístico desde la danza a determinada población que estaba marginada de ella.

La llamé “danza integradora”, luego le agregué la palabra “inclusiva” y saqué “integradora”, luego las dos palabras... me di cuenta de que eran solo palabras, y que el Proyecto es *danza* y punto.

¿En qué fundamento lo dicho?: Toda persona, no importa su condición física, puede desarrollar libremente sus facultades estéticas.

Es totalmente posible poner al alcance de la mano la enseñanza y las herramientas intelectuales y corporales que hacen posible la expresión generada en el propio interior espiritual, haciendo prevalecer el conocimiento y la confianza en sí mismo.

El aporte fundamental de la experiencia es su concepción del quehacer artístico en sí:

Inclusiva, pues comparte naturalmente la actividad con cualquier persona; es una actividad que no selecciona sus participantes.

Integradora, como actividad que fue ganando su lugar en el quehacer artístico de nuestra ciudadanía; comenzó como una actividad artística dentro de centros de atención especial, elaboramos estrategias para salir de ese contexto, y hoy se hace desde la comunidad de la danza, presentándose como un programa artístico y educativo.

Cualquier cambio necesita dar un primer paso, arriesgarse y no tener miedo a la incertidumbre que genera. Se aprende durante la marcha, haciendo, no hablando.

EL TEATRO COMO PRODUCTO DE LA CULTURA HUMANA: ¿PATRIMONIO DE UNOS POCOS O DERECHO DE TODOS?

Laura Manta Ares

Actriz egresada de la EMAD

Supervisora docente de la Escuela Departamental
de Arte Escénico de Maldonado

Agradezco la invitación y la oportunidad de participar en esta mesa para compartir algunas ideas sobre lo que se ha ido construyendo, poco a poco, en 22 años de trabajo y docencia en la EMAE (Escuela Maldonado de Arte Escénico, dependiente de la Dirección General de Cultura de la Intendencia de Maldonado).

Lo primero que intentaré es describir en breves palabras el encuadre, o mejor dicho, los dos encuadres en que nos movemos los docentes de la EMAE:

1. Formación de actores: *para el arte*.
2. Talleres de formación de distintas edades y en distintos niveles: *por el arte*.

Con estas dos modalidades convivimos a diario, en distintas instalaciones de Maldonado, entre las ocho de la mañana y las diez de la noche.

Formación de actores

Cabe aclarar que la participación de los alumnos en este marco responde a distintas realidades que intentaremos analizar brevemente. Distinguiamos:

- Los que quieren hacer del teatro su profesión y están dispuestos

- a formarse a lo largo de toda la vida.
- Los que cursan uno o dos años mientras buscan la forma de emigrar del departamento hacia lugares con más posibilidades.
- Los que creen que les gusta, pero frente a las exigencias resuelven por el taller que implica menos horario.
- Los que creen que les gusta pero se equivocan.
- Los que se enfrentan a sus propias dificultades y abandonan.
- Los que sí aman lo que hacen y están dispuestos a sacrificar todo por seguir en la escuela y ser buenos actores.

Muchas veces son los que trabajan en los distintos elencos fernandinos como actores invitados o generan su propio proyecto. Participan siempre que pueden de distintas muestras y encuentros a nivel nacional e internacional y consiguen instalarse laboralmente en la sociedad fernandina.

¿En qué trabajan? Animaciones, teatro callejero, espectáculos profesionales, ya sea como invitados o creadores de elencos, carnaval. También suelen ser educadores en distintos centros, docentes en Bachillerato Artístico, o similares.

El título que expide la EMAE es ampliamente reconocido en la zona y aquí surge la primera y más importante de las preguntas: ¿es una profesión o un pasatiempo?

Pero también nos preguntamos: ¿cuáles son los derechos y los deberes de los educadores artísticos? ¿Qué y cómo enseñamos?

Seguimos oscilando entre la creación como didáctica y una pedagogía más objetivada y sistematizada.

Talleres de teatro de diferentes edades y en diferentes niveles

Estos alumnos gustan del teatro y lo desarrollan en sus ratos libres. Sostienen que el teatro mejora su calidad de vida y no pueden vivir sin hacerlo.

También están los que lo practican porque quieren desinhibirse, los adultos que buscan un grupo de pertenencia, los adolescentes que aman el teatro pero no pueden vivir de él, los adultos mayores que siempre lo quisieron hacer y hoy pueden, los niños cuyos papás los mandan para que no miren tanta tele o no estén tanto tiempo en la calle o frente a la computadora.

El equipo docente

Está habilitado por concurso de oposición y méritos en las distintas asignaturas

y tiene el privilegio de incursionar en los dos encuadres y en los distintos niveles de formación.

A la vez, muchos trabajamos en diferentes instituciones tanto a nivel formal como no formal, a nivel regional y nacional, y esto permite un intercambio constante y un mayor conocimiento del alumnado que circula por la escuela así como de la formación artística del departamento.

El equipo docente, en tanto está formado por artistas, también se encarga de generar público, ya sea a través de sus productos como actores profesionales o convocando alumnos para distintas experiencias locales y nacionales.

Limitaciones

Por ser un departamento muy cercano a Montevideo es muy común que nuestros alumnos estén de paso. El que se formen y se vayan parece lógico, ya que hay una necesidad de los jóvenes de probar nuevos horizontes.

Muchas veces esto imposibilita la proyección, hacia emprendimientos locales y profesionales, de los alumnos que transitan y egresan de nuestra escuela.

Reflexionando sobre este tema, los docentes estamos abocados a fortalecer la formación de los talleres de jóvenes y adultos que, teniendo clara su pertenencia al lugar, son quienes producen más a nivel de proyectos y grupos independientes, se nuclean y piden por directores y docentes en distintas áreas.

La realidad de la escuela es que cada vez son más multitudinarios los talleres y día a día se reduce el número de estudiantes en la escuela de actores.

Los docentes, en continua asamblea, intentamos entender las causas y buscar respuestas y soluciones.

Conclusiones

No alcanza con el aprendizaje de técnicas aisladas: hay que hacer y generar teatro, equivocarse y volver a empezar. Esa es la mejor escuela.

Formar excelentes actores que no hagan teatro, de nada sirve.

Para terminar cabe mencionar que, si bien en la escuela existe lo fundamental —es decir la disposición para llevarla adelante y hacerla crecer—, y se ha contado con la creatividad necesaria para adaptarse a los limitados recursos que la institución recibe, es importante reflexionar sobre el tema de los apoyos

tanto económicos como administrativos y locatarios de las instituciones involucradas en general.

Hago más algunas citas de Jorge Holovatuck:⁴⁰

Hacer teatro es un derecho que uno debería ejercer, y hay un lugar en el mundo de la teatralidad para cada uno de nosotros.

No solo debería haber teatro como lenguaje y como posibilidad de aprenderlo en cada ciudad y lugar del país. Sino también que debería haber ciertas cuestiones de desarrollo profesional que permitan desplegar y construir esa identidad que aún se encuentra adormecida.

No solamente aprender es hacer teatro; es producirlo y llevarlo a donde no hay, donde se quiera, donde se pueda, donde se necesite, sembrarlo donde aún no crece, regarlo para que florezca donde aún es incipiente, y darle nuevos sentidos donde se repite sistemáticamente.

40. HOLOVATUCK, J.: *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*, Buenos Aires, Editorial Atuel, 2012.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA MIRADA DESDE LA GESTIÓN POLÍTICA

Mtra. Carmen Suárez

Encargada Unidad Educación · Dirección de Cultura · Intendencia de Maldonado
csuarez066@gmail.com · carmensuarez@maldonado.gub.uy

Hoy rescataremos una breve e intensa imagen de la educación artística en Maldonado. Trataremos de abordarla desde la gestión cultural y política de este departamento.

Tres ejes centrarán nuestra mirada:

- 1 · El rol del Estado en sus tres niveles de gobierno
- 2 · La incidencia del turismo en el proceso educativo
- 3 · Educar en arte en tiempos de consumo

Con respecto al primer punto, entendemos que si nos remitimos a los organigramas del MEC, de la Intendencia de Maldonado en este caso y a los incipientes organigramas de cada municipio, debemos ubicarnos en una realidad sumamente compleja, donde somos un punto en un universo de oficinas con distintos roles y funciones. El desafío es cómo se inserta una gestión que tiene como tónica entre otras, la innovación, el trabajo en equipo, la dignificación del rol docente, en esa gran trama burocrática.

Durante siete años se ha apostado a *construir desde el ser humano para el ser humano*. La realidad de la gestión, desde este humilde lugar, ha sido la búsqueda de avances y el *aggiornamento* dentro de la coyuntura política que nos toca vivir y con el marco institucional existente. Se trata pues de procesos no lineales. Es el camino más largo, no es el más fácil. No es por ello el camino de la imposición; se discute, se analiza, se toman decisiones con liderazgo, pero en colectivo. Se sistematiza la información y se coloca a consideración de las poblaciones. Se transforma así el diseño e implementación de las líneas de accionar político en un ámbito vivo, donde cada integrante del diálogo didáctico enriquece el proyecto o lo enfrenta a sus propias contradicciones.

Pero la apuesta no se agota allí, sino que para lograr que la educación artística —en este caso— ocupe un lugar de privilegio en una comunidad, el

proyecto debe ser apropiado por los actores culturales, educativos, sociales y políticos, entre otros; es decir, debe ser sostenido en el tiempo, más allá del gobierno de turno, por los colectivos y su participación. Solo así logrará el impacto en la sociedad en la que actúa.

No obstante ello, posicionaremos a la educación artística en correlato con un contexto netamente turístico.

Así como existen diversas líneas de capacitación para una inserción laboral dependiente del turismo —una de las principales industrias del Uruguay—, que oscilan desde lo idiomático a lo gastronómico, pasando por múltiples tareas relacionadas, la visualización de la educación artística como un medio de capacitación para la inserción laboral no siempre es reconocido desde la formación como una capacitación más, como un programa de contenidos específicos. Reflexionar sobre los currículos educativos artísticos y su relación con la capacitación para un espacio laboral real, que al día de hoy no brinda las garantías deseables en cuanto a reconocimiento y visualización por parte de los jóvenes y la sociedad toda, es nuestra responsabilidad.

Por otra parte apunta a que se comience a reflexionar sobre las herramientas que se deben brindar al alumno para que su formación no lo conduzca a un perfil pensado desde “dar un espectáculo”, “realizar algo comercializable”, porque ello puede poner en riesgo a toda una generación de jóvenes artistas y potenciales educadores. Debemos velar, como sociedad, por la existencia de ámbitos de creación.

Educación en tiempos de consumo es otro concepto en el que nos queremos detener para repensar los caminos, individuales y colectivos, de investigación y de toma de decisiones políticas en cuanto a cómo enseñar para un individuo y una sociedad donde el consumo es lo imperante.

Esto no es menos complejo cuando nos centramos en la educación artística, en un mundo globalizado, donde la comunicación visual nos coloca a todos en un estado de exposición permanente para decodificar las diversas lecturas que la realidad nos muestra cotidianamente.

Educación y cultura visual actúan cada vez más como lugares de consumo y, por lo tanto, de producción de valores y productos culturales (y de mercadotecnia) diversificados en los diferentes tipos de públicos potenciales, además de ser lugares para producir beneficios económicos y reconocimiento social.

“Si se presta atención a todos esos ‘mundos’ quizá se acabe por caer en la cuenta sobre la miopía de algunos planificadores educativos, incapaces de pensar en los alumnos más que como consumidores de imágenes” (Fernando Hernández, 2000:77).

Si nos remitimos a este autor, se nos impone un desafío muy potente a todos los que trabajamos en la educación y también en la educación artística, y es el no pensar los contenidos en función de “los potenciales públicos”, ya que esto puede implicar un riesgo si lo pensamos en un lugar como el que describíamos en el punto anterior, es decir, en un lugar turístico.

Construir en base a identidades locales genuinas no es una tarea fácil en una comunidad tan avasallada por otras. Se debe transformar un riesgo en una oportunidad de crecimiento personal y colectivo.

En esta línea de acción es que encaramos el trabajo: sentimos que hay mucho camino por andar y ese camino no se construye en soledad sino en sintonía con otros territorios nacionales y regionales.

Asistir a esta Bienal en nuestro territorio significa que, por una semana, el foco de atención estará dado en *Maldonado es educación, Maldonado es educación artística*, y será, sobre todo, repensar desde muchos ámbitos el camino a recorrer y el ya recorrido. Se logra romper la estacionalidad, y el consumo queda relegado por un rato, porque nos invade una contagiosa necesidad de pensar, reflexionar, plasmar ideas y atravesar todos los organigramas que nos desafían, como decíamos al comienzo. Si esto se logra, habremos colocado un mojón más en el avance de la construcción de la gestión del conocimiento, tan necesaria en todas las comunidades, pero imprescindible en aquellas que son pequeñas como la nuestra.

MUESTRA INTERACTIVA DE LUTHERÍA

Camilo Abrines Pedragosa · *Luthier*

Música · Unidad Educación de la Dir. de Cultura de Maldonado.

Método de construcción italiano. Constructor de guitarras clásicas.

Método español. Restauración, construcción y mantenimiento de instrumentos de cuerda frotada y pulsada, con una amplia gama de experiencia en diversos tipos de instrumentos (clásicos, folclóricos). Desempeño profesional en escuelas de iniciación musical, conservatorios de música, orquestas sinfónicas, agrupaciones musicales, músicos particulares (clásico y folclórico). Promotor cultural y participante en concursos, exposiciones, encuentros y conciertos.

Prestó servicios a instituciones educativas públicas y privadas en Uruguay, Paraguay y México. *camiloabrineluthier@gmail.com*

La muestra se realizó en el Museo Massoni, en la ciudad de Maldonado.

La propuesta consistió en la instalación de un taller de luthería, o sea, un banco de carpintero, herramientas varias y específicas para la construcción y restauración de los instrumentos, plantillas, fotos, planos, copias de instrumentos clásicos, partes de los mismos, etc. Además impartí una charla didáctica que culminó con un concierto para violín y viola con instrumentos de mi autoría.

La clase interactiva, de temática variada, se centró en los siguientes aspectos:

1. Importancia de la instalación de un taller/escuela de luthería en el Uruguay.

Se hizo hincapié en la localización en la ciudad de Maldonado, a manera de curso permanente y descentralizado, como aporte al desarrollo de la cultura y educación no formal a nivel regional. Se trata de transmitir un viejo oficio, el de *luthier*, casi extinto en el Uruguay. En la actualidad y como comienzo, el taller cuenta con siete alumnos a mi cargo a los que se les imparte construcción y restauración de violines, violas, guitarras e instrumentos folclóricos.

Cabe destacar que este taller tiene características únicas, puesto que no solo se circunscribe a la enseñanza de construcción de instrumentos, sino que los alumnos forman parte activa en la educación, en un intercambio permanente

de conocimiento que propicia un aprendizaje significativo. La cooperación alumno-alumno y el vínculo profesor-alumno privilegian la conciencia del espacio del taller como único y muy valioso, formando parte de un objetivo central.

2. Una breve historia: viabilidad del oficio en el Uruguay.

En este país hubo grandes *luthiers* que hicieron escuela, aunque lamentablemente, hacia finales de los sesenta, se interrumpió la transmisión y la producción; el oficio cayó en el olvido. Existe, como remanente, el Curso de Violería en la Escuela Pedro Figari (UTU/Montevideo), fundada hacia principios de los sesenta, por un *luthier*, Juan Santurión, afamado en la construcción de guitarras.

En lo que respecta a la especialidad de instrumentos de cuarteto, existió también un *luthier* muy connotado de nombre Juan Fulquet, quien hizo una serie de extraordinarios violines, violas y chelos.

Desde mi perspectiva y experiencia personal, este oficio no solo puede ser una fuente laboral, en la medida que el país ha logrado una estabilidad socioeconómica, sino que también puede ser imprescindible para gente que tenga afinidad con el elemento madera y con la música en general. Así, se conjuga educación/arte/oficio/ y fuente laboral, como contribución al desarrollo de la música y la educación musical, tanto a nivel local como nacional.

3. Origen de la luthería: diferentes escuelas en Latinoamérica

Se abordó la descripción de las raíces de este oficio, que se encuentran en España y Francia para las guitarras, y en Italia para los instrumentos de cuarteto.

Aunque estas son las escuelas madres, en nuestro continente se desarrolló de manera diversa y con diferentes metodologías, razón por la cual existe hoy gran variedad de instrumentos de cuerda en el continente, desde charangos que nacen de la mandolina en la región andina, hasta el tres cubano, la jarana en México o el cuatro venezolano que desciende de diferentes tipos de guitarras o bandurrias europeas.

Se hizo una presentación de las diferentes escuelas de luthería existentes en Argentina (Escuela de Luthería de la Universidad de Tucumán) y México (Escuela Nacional de Laudería de Queretaro), como carreras de carácter terciario, así como la formación de *luthiers* en Brasil, en un contexto de

conservatorio de música (Conservatorio de Música de Tatui, San Pablo).

4. Concierto o muestra sonora

En el concierto pudimos apreciar la versatilidad y las cualidades de los instrumentos que son hechos a mano, con la técnica adecuada; el público pudo discernir las virtudes y defectos del sonido de tales instrumentos, que se traducen en timbre, brillo, potencia y color, y que suelen ser muy diferentes a los instrumentos masificados hechos en grandes fábricas de Europa o China.

5. Perspectiva del Taller de Luthería de la Escuela Departamental de Música de Maldonado

Este oficio tiene un pasado arraigado en centurias, un presente palpable y un futuro seguro, porque desde que el hombre existe, ha buscado realizar su propia música con sus propios instrumentos.

En Maldonado es incipiente el inicio del taller (junio de 2012), pero apuntamos a posicionarlo como un referente en educación no formal e innovación, pudiendo ser un polo de atracción para las personas que quiera acercarse a este oficio y, de ser posible, insertarse a mediano plazo en la cadena productiva de alto valor agregado que se está desarrollando en el país.

Un posible y esperado desenlace del taller sería que en este espacio se construyeran instrumentos para los diferentes centros de estudios del departamento y, por qué no, del país.

MUSEO PEDAGÓGICO JOSÉ PEDRO VARELA

Mtra. Andrea Assanelli

Museo Pedagógico José Pedro Varela

andreaxassanelli@gmail.com

El Museo Pedagógico José Pedro Varela se encuentra ubicado en el km 0 de las rutas nacionales, frente a la Plaza de Cagancha donde se emplaza la Estatua de la Paz.

Fue construido entre 1883 y 1886, como complejo educativo para la formación de maestras.

En la planta alta funcionaba el Internato Normal de Señoritas, donde concurrían como internas, con beca, alumnas de todo el país.

A partir de 1889, en la planta intermedia, comienza a funcionar el Museo y Biblioteca Pedagógica, para potenciar la formación del magisterio y como medio de difusión de los principios, métodos y materiales de la Reforma Vareliana.

En la planta baja, se encontraba la Escuela de Aplicación de Señoritas, escuela modelo de la Reforma Vareliana, en la que realizaban su práctica las alumnas del Internato.

El creador e impulsor de este proyecto fue Jacobo Varela, quien desde 1879, como Inspector Nacional, llevó a la práctica, profundizó y dirigió el proceso de cambio educativo iniciado por su hermano José Pedro.

El Museo posee los siguientes espacios:

- Sala de Exposiciones Transitorias

Es un espacio abierto a la comunidad para la exhibición de muestras transitorias de carácter interactivo. Promueve la difusión científica, cultural y artística, teniendo en cuenta los fines educativos e intereses de la sociedad.

Allí se realizan diversas exposiciones de artistas nacionales e internacionales, y muestras relativas a la historia y la actualidad de la educación.

- Sala de actos Alberto Gómez Ruano

Cumple las mismas funciones que en sus orígenes: la realización de conferencias y espectáculos culturales.

Posee vitrales realizados en cristales venecianos, armados artesanalmente en Buenos Aires en los talleres La Mary. Cuenta con un óleo del pintor nacional Juan José de Amézaga, que ilustra el momento de la firma de la Reforma Vareliana.

- Sala José Pedro Varela

El acervo de esta sala pertenece a la actuación pública y privada del reformador. La familia Varela dona algunas de las pertenencias del reformador para su custodia y difusión. Entre ellas, están expuestos: su escritorio, su biblioteca personal, vestimenta, fotografías familiares, manuscritos de una de sus principales obras *La Educación del Pueblo*.

- Sala Borrón y Escuela Nueva

Sala modélica que recrea un aula de fines del siglo xix, con mobiliario y material didáctico incorporado por la Reforma Vareliana. Fue ganadora del 1.º Premio del Concurso Nacional de Museos (MEC-1998).

- Taller de escritura con pluma y tinta

Espacio que cuenta con los clásicos bancos dobles, incorporados en la Reforma Vareliana. Los visitantes tienen la oportunidad de escribir con pluma y tinta, tal como lo realizaban los alumnos de las escuelas públicas de nuestro país.

- Rincón infantil

Espacio destinado a los visitantes más pequeños del museo, en el que disfrutaban luciendo la moda infantil del 1900.

- Galerías

Se exhiben diversos objetos relativos a la historia de la educación nacional, y de los orígenes y evolución del Museo.

- Centro de documentación

Recibe a estudiantes, docentes e investigadores nacionales, regionales e internacionales. Posee un acervo de aproximadamente diez mil documentos.

- Reservorio Clemente Estable (abierto al público)

Siendo pioneros en este tipo de propuesta, próximamente inauguraremos el Primer Reservoirio de Ciencias abierto al público. En este espacio se realizarán talleres de ciencias para docentes, estudiantes e investigadores.

Servicios ofrecidos:

- . Visitas guiadas
- . Valijas didácticas y muestras itinerantes a nivel nacional.
- . Muestras transitorias
- . Centro de Documentación al servicio de la investigación
- . Talleres y asesoramiento en Física e Historia

EL MUSEO PEDAGÓGICO JOSÉ PEDRO VARELA Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

MD. Susana Luzardo Briano

Museo Pedagógico José Pedro Varela

“Todo ser humano necesita comunicar sus ideas, sentimientos, sus experiencias vitales y lo hace a través de diferentes lenguajes” (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008: 70).

“Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo” (ICOM)⁴¹.

Misión

El Museo Pedagógico es responsable de facilitar a la comunidad nacional, el acceso al conocimiento y recreación de la historia sobre la educación en nuestro país y sus reformas, para fortalecer la construcción de su identidad como colectivo social. También tiene la misión de reafirmar el sentimiento de pertenencia y difundir hoy la memoria colectiva, protegiéndola para el futuro, reforzando de esta forma la identidad cultural y elevando la calidad de vida.

Visión

Ser un centro de referencia pedagógica que comunique hechos, acontecimientos y fenómenos educativos, sociales y culturales, a través de un diálogo plural con la comunidad en todas sus expresiones, propio de una institución dinámica y abierta al cambio, capaz de ofrecer una amplia gama de servicios de alta calidad educativa.

41. Consejo Internacional de Museos

Un poco de historia sobre educación artística en nuestro sistema educativo



Cuadro de María Stagnero de Munar realizado por Esperanza Mulet el 15 de agosto de 1910, alumna del internato bajo la supervisión del profesor Juan Peluffo.

A partir de 1882 comienza la formación de Maestras Varelianas en el Internato de Señoritas; en su programa se incluía el dibujo y la música. Podemos decir que ya a fines del siglo XIX se comenzó a poner en valor la educación artística dentro de nuestro sistema educativo. En los momentos de ocio se realizaban tertulias donde se hacía música, y se asistía al teatro. De esta manera se iba formando en las futuras maestras el sentimiento artístico que posteriormente iban a transmitir a los alumnos.

Actualmente encontramos en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008):

Las Artes son a la vez manifestación cultural y medio de comunicación de conocimientos culturales. Cada cultura posee un conjunto único de manifestaciones artísticas y prácticas culturales. La diversidad de culturas, productos artísticos y creativos simbolizan las civilizaciones presentes y pasadas. Contribuyen así de manera única al patrimonio, la grandeza, la belleza e integridad de la humanidad (UNESCO. Conferencia Mundial sobre Educación Artística, sitio web, Lisboa, marzo 2006).

Si bien el Museo es una institución educativa no formal, debe tener presente para su gestión los objetivos del programa escolar vigente, el cual pone gran énfasis en el área del Conocimiento Artístico (artes visuales, música, expresión corporal, teatro y literatura).

Objetivos del Museo en el área del Conocimiento Artístico

Establecer el nexo entre el niño (su sensibilidad y sus intereses) y el acervo patrimonial, para desarrollar una expresión propia, libre, original y creativa.

Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos (artísticos y culturales) pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos.

El Museo Pedagógico en el mundo del arte, de lo cultural y de la educación surge como un espacio abierto interactivo donde se exhiben obras de artistas plásticos nacionales contemporáneos. Allí el público se expresa libremente, está en contacto directo con las obras y los artistas; se entrelazan imágenes, fotografías, cuadros, esculturas, sonido, organizando jornadas corales, talleres de música, de expresión corporal, presentando libros (de corte educativo y literario) que ubican al museo como un gran exponente del arte nacional.

También posee otros espacios como “Recreando el pasado”, donde los niños experimentan distintas sensaciones a través del juego y se expresan a través de diferentes técnicas de expresión: pintura, modelado, dramatizaciones.

“Estos espacios generadores de cultura invitan al participante a desestabilizar y cuestionar los contenidos de la obra asignándole significado a los objetos según sus propios procesos de construcción cultural” (Alderoqui, 1996).

Bibliografía

ALDEROQUI, Silvia (1996): *Museos y escuelas: socios para educar*, Paidós, Barcelona.

ANEP. Consejo de Educación Inicial y Primaria / CEIP

(2008): Programa de Educación Inicial y Primaria

UNESCO (2006): Conferencia Mundial sobre Educación Artística. Sitio web. Lisboa.

22.^a Conferencia general de Viena (2007). Austria

LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE PEDRO FIGARI

Ma. Eugenia Parodi Bartola

Escuela n.º 353 · CEIP

Maestra y licenciada en Ciencias de la Educación

Pedro Figari, representante de la llamada Generación del 900 en nuestro país, desarrolla una propuesta pedagógica que irrumpe en el escenario nacional discutiendo las ideas y los objetivos que se imprimían a la educación en su época, de tono intelectualista.

La necesidad de una educación integral para el mejoramiento de las personas y del conjunto social, a través de una educación que incluya lo manual y lo intelectual, educación industrial y artística, es una preocupación que atraviesa la obra de Figari.

En este campo, Figari fue un pensador y un hacedor, habiendo dejado un pensamiento pedagógico y una formidable obra educativa. Su doctrina quedó plasmada en la serie de textos, ensayos y artículos publicados entre los años 1900 y 1925. Su obra se centró en la reforma que llevó a cabo entre 1915 y 1917 en la Escuela de Artes y Oficios.

La presentación y el análisis de la propuesta educativa de Figari se hacen necesarias por el desconocimiento existente de ella, y por la necesidad de una problematización de la misma en su contexto, lo cual nos abre la puerta hacia una reflexión acerca de la educación actual.

A partir del interés del autor por la enseñanza industrial y artesanal, va a desarrollar una concepción general de la educación, teniendo una idea de la misma como una fase de la adecuación orgánica al medio ambiente natural, donde el interés individual está identificado con el de la especie; la organización de la enseñanza debe de estar centrada en la experiencia del alumno, siendo el trabajo productor el resorte esencial de la educación.

Su propuesta va a ser parte de un modelo de educación que intentó ganarse

un lugar en aquel “mito fundacional” de la educación nacional, pero que no triunfó. La escuela que hoy conocemos es heredera de dicho mito, pero no fue el único proyecto pedagógico existente, sino que fue uno de los modelos propuestos. Los sectores en el poder en aquel entonces le brindaron su apoyo y quedó establecida como “la” educación, como la única posible.

Existen una serie de conceptos y de principios que atraviesan las ideas y la obra educativa de Figari, unidos todos por la idea de educación integral: la formación a través del trabajo; arte e industria como elementos indispensables en toda la educación; el desarrollo del criterio y la vocación como fines de la educación, y la autonomía y el americanismo como valores a formar.

Retomando el concepto de hegemonía acuñado por Gramsci, podemos decir que la visión hegemónica de la educación de inicios del siglo XX estaba teñida por una discriminación negativa hacia un tipo de actividad, la manual, y por una valoración altamente positiva hacia lo que implicaba el trabajo intelectual.

En los años de “M’hijo el Doctor”, el mayor anhelo social era que los jóvenes llegaran a ser universitarios para desempeñarse en carreras liberales. Para los que fracasaban en este intento, o ni siquiera podían intentarlo, estaban los oficios; el estudio y el trabajo en alguna tarea manual. Cabe preguntarnos si la propuesta de Figari puede considerarse, en este sentido, contrahegemónica o de resistencia. Para ello es necesario pensar en los fines de ambos modelos de educación: uno pretendía la formación de seres integrales; el otro individuos funcionales al sistema económico imperante. Figari no cuestiona dicho sistema, sino que propone desarrollarlo con una perspectiva americanista, apelando al desarrollo autónomo de estas tierras, al aprovechamiento de nuestras materias primas, y a la no dependencia de otros países.

Ambas visiones coincidían en que era necesaria una transformación en la enseñanza técnica o industrial. Para la primera, era urgente que salieran al mercado de trabajo obreros capacitados para la realización de una tarea concreta en un área de la producción que estuviera precisando de mano de obra. La eficiencia comportaba un valor esencial, y los sujetos no eran más que receptarios de una instrucción que redundaría en un mejoramiento económico para ciertos sectores productivos del país. La segunda, pone al individuo como centro de la educación; todo lo que se instrumente será para la formación integral, manual e intelectual, industrial y artística, para el desarrollo autónomo de su personalidad, y sobre todo para el logro de seres criteriosos. Esta formación no es tan eficiente en los tiempos, pero sí se presenta como superior en relación al logro de unos resultados positivos para los sujetos destinatarios de la educación (individuales y sociales). Podría pensarse en una formación instrumentalista por

un lado, y una de carácter más humanista, por el otro.

La lectura de Figari nos invita a problematizar la educación del presente y a plantearnos una serie de preguntas: ¿logramos superar la existencia de una educación distintiva para los intelectuales y los trabajadores manuales?, ¿qué repercusiones tiene esto en la valoración social de uno y otro trabajo y de quienes lo llevan a la práctica?, ¿sigue siendo el factor económico el que marca el rumbo de la educación, o logramos que los sujetos sean el centro de la misma?

Figari propuso como principio transversal a toda la educación la propuesta de educación integral, y elaboró teoría y práctica a partir de ella. Actualmente deberíamos cuestionarnos acerca de la existencia o no de principios rectores que transversalicen a toda la educación, y en qué grado hay acuerdo con los mismos, en caso de que los hubiera. Los aportes de Figari, que fueron de gran valor en su contexto, pueden enriquecer y aportar a esta discusión actual.

RESUMEN DE PONENCIA: FLADEM URUGUAY IDEOLOGÍA Y PRAXIS PEDAGÓGICA

Andrea Tejera Iriarte

Presidenta de FLADEM Uruguay.

Docente de Educación Musical y Directora de Coros egresada del Instituto de Profesores Artigas. Actualmente se desempeña como docente de Educación Musical en Educación Secundaria y como Tutora de Didáctica de Educación Musical en Profesorado Semipresencial del Consejo de Formación en Educación.

antejera73@gmail.com

Elenita Curbelo Matos

Integrante de la Junta Directiva de FLADEM Internacional. Docente de Educación Musical, Expresión Corporal y Danza. Se ha formado en el Instituto de Profesores Artigas y es egresada de la Escuela Nacional de Danza, división Folclore. Actualmente se desempeña en Educación Secundaria como docente de Educación Sonora y Musical y como docente de Danza en Bachillerato Artístico.

elenita.curbelo@gmail.com

El Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) es una institución privada e independiente que nuclea a educadores musicales de todas las áreas y niveles en los países latinoamericanos. Desde su creación en San José de Costa Rica en enero de 1995, al Foro le ha preocupado esencialmente desarrollar, mediante acciones concretas, una mayor conciencia acerca del valor de la educación musical en la formación integral del ser humano, y establecer una red profesional solidaria y operativa que reúna a los educadores musicales a través del continente latinoamericano.⁴²

FLADEMUY es la sección nacional del Foro Latinoamericano de Educación Musical que desde el 14 de junio de 2009 ha estado trabajando en forma activa y permanente. Se han organizado talleres de actualización y formación para docentes dictados por destacadas figuras nacionales y extranjeras del ámbito pedagógico-musical.

42. <http://www.violetadegainza.com.ar/fladem/>

Entre sus actividades se destaca que en el año 2010 se realizó en Montevideo el III Encuentro Regional de Educación Musical, Región Sur, en el cual participaron miembros de los países de la región: Argentina, Brasil, Paraguay, Chile, Bolivia y Uruguay, así como docentes uruguayos provenientes de diferentes lugares del país y de diversos ámbitos de la Educación Musical, tanto formal como no formal.

Además de las actividades pedagógico-musicales, actualmente FLADEM Uruguay se encuentra abocado a la organización del XIX Seminario Latinoamericano a realizarse en Montevideo, en setiembre del 2013.

El seminario latinoamericano es el principal evento anual de FLADEM que permite el encuentro de educadores musicales de toda Latinoamérica en las diferentes actividades académicas que se realizan, como conferencias, talleres, mesas de intercambio y muestras de musicalización.

Muchas son las actividades de interés educativo y formativo que, como sección nacional y como miembros de una entidad latinoamericana, se llevan adelante y se tienen proyectadas a futuro. Los objetivos concretos apuntan a la profesionalización de los educadores musicales, el intercambio y trabajo coordinado con educadores de Latinoamérica, la integración de diversos ámbitos y niveles en pos de un mejoramiento de la calidad educativa y, en definitiva, una mejor educación musical para todos.

FLADEM Uruguay conduce su praxis en la búsqueda de una educación musical que camine segura por el sendero de la conciencia colectiva de la reflexión, sensibilización y trabajo en equipo de los educadores musicales uruguayos para que el hacer docente sea un reflejo de principios flademianos tales como el de trabajar por “una educación musical flexible, abierta, donde se rompan estereotipos y se instauren nuevos paradigmas”⁴³.

Al decir del maestro Coriún Aharonián: “Si no educamos para la creatividad, empezando por auto-educar-nos para la creatividad, morimos como comunidad de hombres libres” (Aharonián, 2004: 14).

Bibliografía

AHARONIÁN, C. (2004): *Educación, arte, música*, Tacuabé, Montevideo.

Sitio web de Violeta Hemsy de Gainza, *¿Qué es el FLADEM?*

<http://www.violetadegainza.com.ar/fladem/>

43. Principio n.º 4 de la Declaración de Principios de FLADEM realizada en la ciudad de México en julio de 2002.

FUNDACIÓN PABLO ATCHUGARRY

Silvana Neme

Directora

Magdalena Fernández

Coordinadora de Programa Educativo

Fundación Pablo Atchugarry

Ruta 104, km 4.5, Manantiales, Maldonado, Uruguay

Tel +598 4277 5563

www.fundacionpabloatchugarry

orginfo@fundacionpabloatchugarry.org

www.facebook.com/fundacionpabloatchugarry

La Fundación Pablo Atchugarry es una institución sin fines de lucro, obra del escultor Pablo Atchugarry, inaugurada en el 2007. Fue creada con el espíritu de promover las artes plásticas, la literatura, la música y otras manifestaciones creativas del hombre. Su proyección como un centro de encuentro de todas las disciplinas del arte permite que, tanto maestros de reconocida trayectoria como jóvenes que inician sus carreras en el arte, puedan exponer su trabajo.

La estructura edilicia está compuesta por el taller del escultor, un edificio con tres salas expositivas, un auditorio (destinado a conciertos, proyecciones y conferencias), un escenario al aire libre para la realización de espectáculos, un restaurante, un salón didáctico en donde se organizan clases de escultura, pintura, dibujo y cerámica, y un espacio que alberga la colección permanente y la obra del fundador.

Programa educativo de la Fundación Pablo Atchugarry: “Estudiantes al Parque”, Sala didáctica Miguel Ángel Battezzore

El programa educativo de la Fundación Pablo Atchugarry, año 2012, consistió en invitar a niños de escuelas públicas primarias a visitar la fundación y en realizar clases de historia del arte, plástica, cerámica y grabado. Esta iniciativa fue posible gracias a la realización de una asociación entre instituciones públicas y privadas. Las dos instituciones públicas fueron: la Intendencia de

Maldonado a través de la Escuela Municipal de Artes Plásticas y Visuales, que proporcionó los docentes y la coordinación de las visitas con las escuelas para las clases de plástica, cerámica y grabado —docentes: Diego Bertorelli (grabado), Alicia Bon y Federico Sequeira (plástica), María Inés Miraballes y Luis Robledo (cerámica) y Gabriel Lema, director de la Casa de la Cultura—, y la Dirección General de Turismo de Maldonado, que apoyó la iniciativa con fondos. Las cuatro instituciones privadas que apoyaron la iniciativa fueron: Infanzoni Materiales, que proporcionó un porcentaje de los materiales para realizar las clases de plástica, cerámica y grabado; Machado Turismo, que apoyó con un porcentaje del transporte de los escolares; Miguel Sordi Catering, que aportó las meriendas para los escolares, y la Fundación Pablo Atchugarry (Pablo Atchugarry, fundador; Silvana Neme, directora; Piero Atchugarry, mánager; Magdalena Fernández, curadora y Departamento Didáctico, y Juan Pablo Imbellone, Departamento Didáctico) que aportó los recursos financieros para pagar los porcentajes restantes de los transportes y los materiales didácticos, las instalaciones, la coordinación general del programa y las clases de Historia del Arte realizadas por Magdalena Fernández (licenciada en Historia del Arte por la Universidad Americana de Roma-AUR).

Para el año 2013, la Fundación Pablo Atchugarry recibió el Fondo de Apoyo al Fortalecimiento de Instituciones Artísticas del Uruguay, entregado por el Ministerio de Educación y Cultura. El programa educativo 2013 de la Fundación contempla la realización de clases dos días por semana: un día vendrán dos clases de escuelas primarias, y al día siguiente vendrá una clase de liceo y una clase de UTU. (Universidad Tecnológica del Uruguay). Además de las clases de Historia del Arte se contará con la presencia de personas invitadas relacionadas al ambiente artístico (artistas, músicos, bailarines, escritores, curadores, galeristas, entre otros).

Participación de la Fundación Pablo Atchugarry en la 1.ª Bienal de Educación Artística

Para la 1.ª Bienal de Educación Artística, la Fundación Pablo Atchugarry realizó una conferencia donde se presentó el programa educativo y se realizó una exhibición de los trabajos de los alumnos. La conferencia contó con la participación del artista Miguel Ángel Batteggazzore que habló sobre *Consideraciones críticas en la orientación artística en los cursos de Secundaria*, del arquitecto Leonardo Noguez que habló sobre *Los aportes de la enseñanza artística para la definición de una educación para la nueva era* y de Magdalena Fernández que habló sobre el video que se proyectó: *Cómo las escuelas matan a la creatividad* (charla de Ken Robinson, TED 2006) y sobre por qué es importante que los estudiantes participen activamente de los programas educativos.

INTERVENCIONES URBANAS PERFORMANCE⁴⁴

Lic. Salomón Azar

Taller Barradas · Montevideo · Uruguay

www.tallerbarradas.org

Sobre el tema propuesto relataremos algunas experiencias que pueden aportar a la pregunta sugerida para esta mesa⁴⁵.

Nos referimos a las Intervenciones Urbanas realizadas. En este trabajo nos proponemos sintetizar una etapa de nuestra historia que ha marcado aspectos conceptuales y metodológicos de nuestro accionar.

Estas experiencias se realizaron en forma grupal con los alumnos y egresados del Taller Barradas, sumándose en algunas ocasiones, instituciones públicas.

Espacios y... espacios

Nuestra actividad se ha desarrollado en espacios cerrados y públicos: plazas, peatonales, parques.

Cuando un individuo “ocupa” un espacio, comienza a hacerlo suyo, modificándolo e internalizándolo; es un constructor del mismo. Si logra hacerlo mantiene una unión indisoluble de fidelidad, sintiéndose que pertenece a ese lugar.

Espacios donde no solo se depositan los sentimientos más primitivos, (competencia y envidia) sino también necesidades, expectativas, aspectos inconscientes.

Se trata de obra efímera, creada con materiales fungibles, papel fundamentalmente.

Dos pensadores contribuyen a sustentar esta obra

El principal cultor de esta teoría: “Sociedad Líquida - Arte Líquido”, es Zygmunt

44. El artículo completo puede leerse: <http://salomonazar.blogspot.com/p/intervenciones-urbanas.html>

45. ¿Cómo es posible la educación artística visual en el contexto social, educativo y económico de Latinoamérica en la educación?

Bauman, quien sintetiza su pensamiento en las siguientes expresiones:

La caracterización de la modernidad como un “tiempo líquido”... da cuenta del tránsito de una modernidad “sólida” —estable, repetitiva—, a una “líquida” —flexible, voluble—, en la que las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse y no sirven de marcos de referencia para los actos humanos.

La otra vertiente conceptual es “La estética relacional” de Nicolás Bourriaud. Afirma que no se puede considerar a la obra contemporánea como un espacio por recorrer (donde el “visitante” es mero observador). La obra se presenta ahora como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado.

El ser humano en esta línea, ya no es un receptor pasivo, interviene en la propuesta y se transforma en co-creador de la obra.

Surge el proyecto

Instalaciones Urbanas: articulación entre lo plástico – la música – la danza – la palabra.

Las Intervenciones Urbanas no son eventos aislados sino un proyecto que perdura en el tiempo.

Estas representaciones donde el papel es materia prima, diluyen los temores y los miedos del construir marmóreo al saberse efímeros, permitiendo explorar sus posibilidades de formas, textura y los cambios temporales a partir de la incidencia de la luz sobre la misma.

El proyecto se orienta hacia la transformación de espacios públicos urbanos, cuestionando los clásicos circuitos institucionales de la cultura.

Ante la instalación, el caminante tiene la opción de detenerse o seguir; no es una imposición restrictiva en el espacio público, sino que se va ajustando, negociando su integración al evento, logrando, en casi todas las oportunidades, apropiarse de ese espacio concreto. Espacio que hasta hacía unas horas era abstracto e impersonal.

Finalmente nos preguntamos: ¿Arte líquido? Esto no puede ser la respuesta del futuro del arte, sino transiciones de investigaciones hacia nuevas etapas sólidas.

Enlaces relacionados

Homenaje al hombre

http://www.youtube.com/watch?v=SSEw8_dydxk

Homenaje a las artes

1.ª parte <http://www.youtube.com/watch?v=zwK1CzcRJw8>

2.ª parte http://www.youtube.com/watch?v=drlM10rO_sw

Homenaje al canto popular Alfredo Zitarrosa

http://www.youtube.com/watch?v=yUIKu_gV7x4

DE LA FORMACIÓN DOCENTE A LAS PRÁCTICAS DE AULA ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Prof. Lic. Salomón Azar

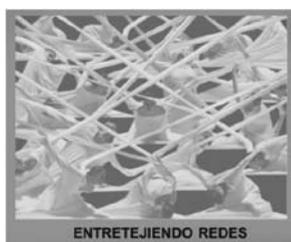
Docentes Talleristas: **Simonne Azar · Josseline Cabanne**

Cecilia Canale · Mariana Duarte · Elizabeth Ivaldi · Cecilia Villarubí

Instituto Uruguayo de Educación por el Arte “Taller Barradas”

<http://www.tallerbarradas.org>

La larga experiencia de formación docente llevada a cabo por el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte - Taller Barradas, conformando redes con otras organizaciones o instituciones con las cuales comparte fines y objetivos, ha permitido constatar en los hechos las ganancias que se obtienen al complementar acciones entre la educación formal y la educación no formal. Los cursos, cursillos, jornadas, publicaciones, intervenciones o tutorías desarrollados en el Taller forman parte de una propuesta de formación docente abierta, que se nutre de los aportes que, año tras año, surgen del intercambio entre los docentes del Instituto Taller Barradas y otros actores, entre los que se incluyen los cursillistas.



Estas experiencias nos permiten afirmar la necesidad de fomentar una reflexión-acción que asegure y mejore la integración de la educación artística en el quehacer cotidiano de las instituciones que se encuentran insertas en el universo denominado “educación”, en sus diferentes modalidades institucionales.

La educación formal, que está siendo interpelada en la actualidad por sus contenidos curriculares, su metodología y sus resultados, no puede hacerse cargo por sí sola del desafío que significa brindar una educación integral a niños y jóvenes. La educación no formal puede aportar en este contexto su rico caudal de experiencias y conocimientos. Se hace necesaria la afirmación de un Sistema Nacional de Educación, en el cual todos los recursos de que dispone la comunidad sean articulados. Se confirma, entonces, la importancia de generar espacios de encuentro entre la educación formal y no formal.

Muchas de las limitaciones y dificultades identificadas en la educación pueden disminuirse mediante la planificación de proyectos educativos comunes. En el marco de esta línea de acción, entre los años 2006 y 2008, el Taller Barradas llevó a cabo el Proyecto Desde la formación docente a las prácticas de aula, con actividades de formación y posterior tutoría a integrantes de los equipos docentes de los Jardines de Infantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria —Inspección Nacional de Educación Inicial— n.º 214, 221 y 311, de Montevideo⁴⁶.



Como corolario de ese trabajo, se compilaron una serie de aportes teóricos y prácticos relacionados con esta experiencia, que se encuentran en etapa de pre-edición bajo el título Sensopercepción.

46. Resoluciones del CEIP Acta Ext. n.º 3- Res. n.º 48- Exp. n.º 4242/95 Leg. 6 Fecha 11/1/07 y Acta Ext. n.º 53- Res. n.º 36- Exp n.º 4242/94

LA INVESTIGACIÓN COMO TAREA INTRÍNSECA DE LA LABOR DOCENTE

Prof. Lic. Salomón Azar

Taller Barradas

Círculo de investigación

Para enriquecer las prácticas docentes resulta necesario vincular la docencia con la investigación, desarrollando experiencias educativas enmarcadas en un quehacer crítico y creador. Existen múltiples ópticas desde las cuales es posible interpretar la realidad social y diferentes respuestas para las interrogantes que nos animan.

En cumplimiento de estos principios, en el año 1999, con los fondos excedentes del Encuentro Internacional de Educación por el Arte, *Arte, Educación e Identidad – su visión para el siglo XXI*, el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte, Taller Barradas, creó el Círculo de investigación con el propósito de impulsar la realización de diversos trabajos que enriquecieran la labor docente, considerando que existen muy pocas investigaciones en el Área de Conocimiento Artístico.

Las siguientes son algunas de las temáticas que han sido objeto de investigación por parte de los integrantes del Taller: la obra de Mercedes Antelo y Bell Clavelli en la escuela pública uruguaya durante la segunda mitad del siglo XIX; los fundadores de la Educación por el Arte en América Latina. (Educación por el Arte- Chile/Argentina: Hermanas Cossettini y Javier Villafañe; Paraguay: Olga Blinder; Brasil: Augusto Rodrigues; Uruguay: Jesualdo Sosa); el arte en la ciudad: instalaciones urbanas; etapas del dibujo infantil en el Uruguay (con una muestra de más de 5000 trabajos recolectados); sensopercepción: sus características en la primera infancia; la obra de los maestros Jesualdo Sosa y María Cristina Zerpa.

Riachuelo: una escuela transformadora

La investigación sobre la experiencia realizada entre 1928 y 1935 en la escuela rural n.º 56 de Canteras del Riachuelo, departamento de Colonia, por el maestro Jesualdo Sosa y su esposa, la maestra directora M.ª Cristina Zerpa, se llevó

a cabo por convenio entre nuestro Instituto y la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.

Como investigadores nos formulamos las siguientes preguntas: ¿qué sentido subjetivo tuvo la experiencia para los actores individuales e institucionales involucrados (los alumnos, la comunidad, la empresa concesionaria de las canteras, el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal de la época, los visitantes extranjeros, etc.)?; ¿en qué marco teórico se sustentaba?; ¿qué prácticas educativas específicas se aplicaron?; ¿existió coherencia entre el desarrollo práctico de la experiencia y la obra teórica que produjo Jesualdo Sosa en 1950?⁴⁷; ¿se trató de un “laboratorio” único o formó parte de un movimiento con continuidad histórica?; sus elementos básicos, ¿aún mantienen vigencia?

La tarea le demandó al equipo de investigación más de dos años de trabajo: realizar el análisis bibliográfico de la obra de Jesualdo, ubicar y entrevistar a los exalumnos de la escuela, a los hijos de Jesualdo y M.^a Cristina (Dana y Policho), visitar la escuela rural n.º 56 de Canteras del Riachuelo y su entorno; recabar y analizar material de la época (cuadernos, fotos, videos, dibujos), leer los documentos oficiales archivados en la escuela, y contactar especialistas en temas de educación (Pedagogía e Historia de la educación).



47. Sosa, J. (1950): *La expresión creadora del niño*, Ed. Poseidón, Bs. As.

Avanzar en la sistematización de la obra de un pensador uruguayo reconocido en la región y en el mundo, generando conocimiento sobre un período germinal y poco estudiado de la educación nacional, justifican el interés y el esfuerzo demostrado por el equipo de investigación para desempolvar una experiencia alternativa poco difundida de la educación uruguaya.

La investigación fue publicada en formato libro y obtuvo el Premio Anual de Literatura 2007- Edición 2005 - MEC - Mención Honorífica Ensayos de Arte⁴⁸.

Enlaces de interés

video *Tiempo de Niños*

1.ª parte <http://www.youtube.com/v/y4sTO1S8Oz0&fs=1&source=uds&autoplay=1>

2.ª parte <http://www.youtube.com/v/CyzyNcq9coA&fs=1&source=uds&autoplay=1>

Video *Los fundadores de la Educación por el Arte vistos desde el Sur*

<http://www.youtube.com/v/0npg1WEvhvQ&fs=1&source=uds&autoplay=1>

Homenaje a las Artes

1.ª parte <http://www.youtube.com/v/zwK1CzcRJw8&fs=1&source=uds&autoplay=1>

2.ª parte http://www.youtube.com/v/drlM10rO_sw&fs=1&source=uds&autoplay=1

Homenaje al Hombre

http://www.youtube.com/v/SSEw8_dydxk&fs=1&source=uds&autoplay=1

De la piedra a la forma

1.ª parte http://www.youtube.com/v/hG_KzzWIFE&fs=1&source=uds&autoplay=1

2.ª parte <http://www.youtube.com/v/mAtLAj7kUk&fs=1&source=uds&autoplay=1>

48. Taller Barradas · Círculo de investigación (2005) *De la piedra a la forma: Canteras de Creación - Riachuelo: una escuela transformadora*, Ed. del Taba, Montevideo.

EL PAPEL DEL ARTE EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Fernando Yáñez · Papagayo Azul

Estudió guitarra con Lola Gonella de Ayestarán; armonía, composición, orquestación y arreglos con Federico García Vigil. Integrante del Consejo Directivo de la Sociedad Uruguaya de Artistas Intérpretes, de 1997 a 2006. Secretario del FONAM de 1999 a 2003. Fundador de Casa de la Guitarra. Fundador y dirigente de ADEMPU. Integrante de la Dirección de Papagayo Azul. Realizó cursos sobre Derechos de Propiedad Intelectual en Montevideo y el exterior. Docente de guitarra, armonía y composición desde 1980. Tiene participación como músico en más de sesenta discos propios y de diferentes intérpretes. Es autor de música para teatro y cine.

Corresponde destacar que, si bien apoyo calurosamente el trabajar para la inclusión cada vez más seria de las disciplinas artísticas en los procesos educativos, mantengo una discrepancia, más de forma que de fondo, con la frase “arte y educación”.

Creo que el arte es *en sí* un proceso educativo. Las disciplinas artísticas son una forma de educarse, y nos llevan a lugares a los que solo ellas pueden llevarnos. ¿Por qué no escuchamos decir “matemáticas y educación”? No se considera, en el inconsciente colectivo de la mayoría de nuestra sociedad, al arte como un proceso educativo. Espero que esta fórmula pierda, mediante trabajo de muchos, su razón de existir.

Cuando se me propuso esta intervención, me pareció útil tratar de ubicar algunos de los problemas a los que se enfrenta la educación, y por lo tanto nuestra sociedad toda, en el momento actual.

No intentaremos tratar toda esta problemática. Ni siquiera todos los aportes que el arte ofrece a los procesos educativos. Trataré de referirme a dos aspectos que me parecen de suma importancia.

El primero, muy evidente, es la aparente pérdida de capacidad de los procesos educativos para mantener el interés y compromiso de los alumnos.

El segundo es la modificación de los valores éticos, que afectan a toda la sociedad, y cuya solución es imposible si no es a través de la educación. Hoy hablamos de “inteligencias múltiples”. No todos los destinatarios de los

procesos educativos son “iguales”. Existen aptitudes y formas de “ver las cosas de otra manera”. Y también sabemos que la verdadera justicia no es ser igual para todos sino ser diferente con los diferentes.

Está claro que es imprescindible un diseño programático o currículo aplicable a todos, pero este debe, necesariamente, contemplar esta realidad.

Nuestros métodos educativos, con enormes logros pero diseñados en una época diferente a esta, se basan en el premio al acierto y el castigo al error. Esta metodología, utilizada en áreas donde dos más dos siempre es cuatro, de ser aplicada como un sistema único de evaluación genera una desvalorización de la creatividad. Miedo a obtener un resultado “distinto”, “equivocado”.

Es poco creíble que los más grandes logros de la humanidad, aún en ciencias, hayan sido alcanzados sin capacidad de abstracción, sin creatividad, y seguramente en el proceso se cometieron infinidad de “errores” sin los cuales no hubiera sido posible la conclusión.

Hoy la especialización parece imprescindible, dado el caudal de conocimientos alcanzados. Nadie puede abarcarlos todos y es probable que un científico, un físico, que trabaja sobre un área, tenga dificultades para comprender a un colega que trabaja en otra rama de la misma ciencia. Pero alguien, aún un no experto, tiene que estar en condiciones de ver la totalidad, el problema y el contexto. Esto requiere de creatividad. De lo contrario, estaremos generando una nueva forma de la ignorancia. Una “ignorancia ilustrada”, si se nos permite la paradoja.

Las teorías científicas a lo largo de la historia han sido sustituidas por otras, a partir de nuevos datos y nuevos puntos de vista, siempre creativos.

El “ $2+2=4$ ” que sostenía que la tierra era plana fue sustituido.

El “ $2+2=4$ ” de la tierra como centro del universo fue sustituido. Y así con muchos. Quién sabe qué depara el futuro. Pero de lo que sí estamos seguros es de que las nuevas teorías serán consecuencia de la aplicación de la creatividad y la capacidad de dudar de lo aprendido previamente.

Este proceso, creatividad y duda, es una constante en actividades artísticas. Muchas veces, en la vida diaria, la forma de solucionar los problemas se parece mucho más a un proceso artístico que a una fórmula matemática. La comprensión de esta realidad puede colaborar mucho en la generación de metodologías educativas más atractivas y capaces de “enamorar” al destinatario. Un vínculo más fuerte entre el proceso educativo y el alumno, generando comprensión de para qué y por qué es necesaria la educación.

¿No es posible pensar que muchos de los diagnósticos sobre déficit de atención con hiperactividad (TDAH) sean la consecuencia de una forma de creatividad, en todo caso sumada a la falta de comprensión sobre la aplicación de lo aprendido en el aula, en el “mundo real” del alumno?

Recuerdo el caso de un niño al cual su maestra reprendía porque pintaba los árboles de cualquier color, en lugar de pintar el tronco de marrón y las copas de verde. Ese alumno era daltónico. Hoy es un artista muy destacado en nuestro medio y sigue pintando los árboles del color que más le gusta.

Tratando ya de establecer un vínculo (existe, y es muy fuerte) entre los dos problemas que citábamos, es necesario evaluar algunas realidades extra-curriculares.

Asistimos hoy a un cambio en los paradigmas. Hoy la velocidad es un valor. Hoy, “el proceso” es algo que ocurre dentro de un “procesador”, y nuestra necesidad es apretar la tecla *enter* y obtener un resultado. Cuanto más rápido, mejor.

Decíamos: Hoy nadie tiene la capacidad de ser parte de *todos* los procesos, pero... ¿No existe relación entre esta “actualidad” y la frase, en tono humorístico pero reveladora, de “¡No sé lo que quiero, pero lo quiero ya!”?

Las disciplinas artísticas son siempre *un proceso*. Este no termina con la llegada del objeto artístico a su destinatario, sino que continúa con él, en forma permanente, facilitando también la comprensión de esta idea.

Por último, pero no menor, es evaluar el potencial de las disciplinas artísticas en la construcción de una ética, para la educación y para la sociedad.

Muchas disciplinas que vemos a lo largo de los estudios pueden aplicarse en lo cotidiano para uno mismo. No es censurable (o por lo menos no siempre). El arte, por el contrario, siempre es para el otro. Existe para ser compartido, y si algo genera, lo hace no en el momento de su creación, sino en el momento de su puesta a disposición de los otros. Esta característica no solo es un valor en sí, sino que apoya los valores más necesarios en la construcción de una sociedad, como la identidad cultural, o el respeto por la diversidad.

En el arte conviven géneros y estilos. Los creadores son atravesados por influencias diversas en lo racial, geográfico, etario, social, etc. El creador combina estas influencias, generando a su vez un resultado nuevo, propio, atravesado por la realidad en que vive, aportando a la construcción de identidad.

En matemáticas, cualquier resultado diferente de 4 en la suma $2+2$, “está mal”. En el arte pueden “estar muy bien” (hasta “sobresaliente”) un cuadro realista o

uno abstracto, un rock, una cumbia colombiana o un tango, un ballet clásico o un hip hop, y las reglas para evaluar los resultados surgen de la sensibilidad, de la ética, de la estética, todas ellas elementos imprescindibles en los procesos educativos.

Más allá de las investigaciones sobre el uso de los hemisferios y la utilización de diferentes zonas de la corteza cerebral, (es tema de los especialistas), es clara la importancia de estos temas, si hablamos de formación integral del individuo, o simplemente de educación.

Nuestra sociedad, su futuro como tal, dependen de esta educación, y estamos seguros de que estos temas aportan a la misma, en la medida de que sean colocados en el lugar que merecen.

DEMOLICIONES DE LA SINGULARIDAD ESTRATEGIAS Y PROCESOS DE FUGA

Rosina Sapriza · Proyecto Bellitas Artes

Nace en Uruguay en 1980. Reside en el Departamento de Rocha y dirige el programa Bellitas Artes. El mismo se aplica en varias escuelas rurales y urbanas a través de ANEP y Co. Nac. UNESCO. Realizó estudios en Sociología y Arte y su trabajo se aboca al estudio de la importancia de la formación estética y el desarrollo de la creatividad en el niño.

Inspección Departamental de Rocha, ANEP, CEP

rosina.sapriza@gmail.com · Cel: 098932339

Adscripción Institucional: Inspección Departamental Rocha, ANEP, CEP

A partir de los siete años los niños se encuentran en una etapa llamada *literal*, en la cual, a través del dibujo buscan reproducir objetos. Se sucede un interés intelectual por la realidad. Este interés está compuesto por las imposiciones de su ambiente y por la educación formal, que se traducen en procesos de sociabilización pero también por aspectos típicamente evolutivos de un ser que quiere crecer y tiende y aspira al mundo adulto.

El taller propone virar ese rumbo a modo de invitación a ser tomada o no por el niño que es quien decide. El objetivo está puesto en la expresión y por tanto en comunicar a través de lo visual. Las herramientas son el color, la línea y la textura; a partir de ellas es posible diseñar y ensamblar unidades simbólicas que confabulan como último destino horizontes emotivos; es en ese paisaje donde se sucede el milagro de la comunicación. La singularidad crea y más que afirmarse como tal, se construye.

Si la materia como puente a la posibilidad del arte es la pintura en general, ella posibilita pensar desde otro lugar. Es en ese sentido que la relación con uno mismo cambia; es indefectible deconstruir la subjetividad que hasta el límite de la realidad vulgar sirve, pero una vez traspasado ya no. El tallerista podrá facilitar estos ingresos creando un espacio de taller idóneo al trabajo plástico del niño, sirviendo materiales y alentando a la búsqueda personal de cada uno.

Es posible pensar en dinámicas en la que los niños, por sorpresa y a través del juego, entran en procesos de fuga respecto a esa etapa literal. Una de ellas está vinculada a *quebrar el sistema de coordenadas tiempo-espacio*. Otra relacionada es la de *interpretar representaciones propias*. Esta última es una suerte de imagen efímera, procesal, similar al efecto que generan dos espejos enfrentados. Es la síntesis de la síntesis de la síntesis; en ella se encuentra aquello que no es hábil de ser fragmentado, lo inasible, aunque sí quizá refractable. Esta huida de lo literal se enmarca dentro del taller, como práctica. Su fin es generar un paréntesis frente al resto de las prácticas en las que se encuentra imbuido el niño. Por eso, debe entenderse el taller como *asana*, contrapostura frente a la educación en general y a una cultura de masas, que permita mantenerse erguido y bien flexible.

Estas dos formas de ruptura mencionadas conllevan estrategias de trabajo muy concretas y van acompañadas por la idea de lo fundamental de lo reflexivo. Esta etapa literal en donde el niño tiene una capacidad de lectura de lo simbólico importante —y en la que paradójicamente va perdiendo su capacidad subjetiva para crear símbolos propios— es posible utilizarla como herramienta de embestidura a favor del quiebre. Lo reflexivo se lleva a cabo a través de lecturas de obra. Primero lo hago yo, luego se propone que lo hagan ellos, después de un tiempo se animan y comienzan a tomar la palabra, y así, palabra a palabra, se dan pasos reforzados hacia *el horizonte*.

La lengua es incorporada solo tras la promesa de crear, en base a la materna, una nueva, y en esta remembranza *deleuziana* se puede afirmar cómo nuestra práctica y la filosofía son *el arte de formar, inventar y fabricar conceptos*, los nuestros: conceptos visuales. Es un juego-praxis de retórica crítica, como forma de doblar la experiencia y de reapropiación de lo ya realizado. Es una búsqueda por la comprensión a través del ensayo de metáforas, de la poesía, del delirio y de la risa.

Y acá es realmente cuando empezamos a demoler. Porque demoler es en este caso la inversión del objeto de estudio. La educación formal establece decenas de objetos de estudio y no de análisis. Estos a su vez son objetos ajenos al niño: historia, geografía, matemáticas, lenguaje y más. Estas prácticas de fuga respecto a lo literal ponen al individuo en el centro. El sujeto es también objeto para sí. Esta modalidad de acción y reflexión permite pensar a un individuo capaz de abordarse a sí mismo, de volverse sobre su propia imagen. Él será su propio territorio en el cual indagar, no hay por qué pensar que no es capaz.

Las prácticas de reflexión crítica —como tácticas para menguar la capacidad simbólica de reproducción encaminadas por una sociedad de masas que invierte en un sujeto como multiplicidad— apelan a una capacidad simbólica productiva, innovadora; esa capacidad es la singularidad en ejercicio, de ahí

que la singularidad para existir está obligada a demoler.

EXPERIENCIA ESTÉTICA CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DESDE EL ARTE

Rosina Saprizza · Proyecto Bellitas Artes

Nace en Uruguay en 1980. Reside en el Departamento de Rocha y dirige el programa Bellitas Artes. El mismo se aplica en varias escuelas rurales y urbanas a través de ANEP y Co. Nac. UNESCO. Realizó estudios en Sociología y Arte y su trabajo se aboca al estudio de la importancia de la formación estética y el desarrollo de la creatividad en el niño.

www.memoriasdeuntaller.blogspot.com

Inspección Departamental de Rocha, ANEP, CEP

rosina.saprizza@gmail.com

Adscripción Institucional: Inspección Departamental Rocha, ANEP, CEP

En mi práctica, no mi trabajo, he descubierto que el taller tiene el potencial, y así me lo propongo, de ser un laboratorio. Un laboratorio de prácticas de generación de herramientas cognitivas. El educador tendrá cabal visión de cuál es su importancia y cuánto su mérito. De ahí su responsabilidad en la dirección, registro y difusión del taller. Tendrá por objetivo el pleno desarrollo del niño hacia donde todas sus acciones estarán destinadas.

En el centro del taller se hallan procesos evolutivos de individuos en pleno desarrollo; estos procesos se suceden en etapas y estas deben ser ya contadas en términos de láminas y no de encuentros, ya que el niño elabora intenso en cada una. La sesión, una vez transcurrida, es asequible a través de su registro y de ahí su importancia. En la medida en que cada sesión trabaja conceptos e ideas, quedan definidas como tramos ordenados en un programa que busca potenciar todo lo que ya se encuentra en el taller.

El educador deberá —tras la búsqueda ordenada con un método que deberá definir según objetivos y recursos— indagar sobre territorios de producción de sentido, grupales e individuales: su principal función.

Las dinámicas de trabajo son eso: *indagaciones*; no todas las formuladas logran sus objetivos y aquellas que sí, lo hacen en diferentes grados y sobre todo, no todas son aplicables a todo grupo. Es decir, formulamos hipótesis

de trabajo que en su aplicación se vuelven prácticas de campo de carácter exploratorio y nunca definitivo. Su diseño demanda sobre cómo potenciar el trabajo grupal y los procesos de elaboración subjetivos. En ellas es cardinal la orientación del niño hacia la experiencia estética, como primer horizonte tras el cual se esconden todos los continentes.

Vuelvo a mi experiencia de taller, a dos años de haberme planteado trabajar sobre el retrato. Sugerí varias propuestas, todas en cierta forma fueron declinadas amablemente, salvo una. En mi último intento, de aseo intuitivo, les presenté una lámina que tenía en el centro un recorte pegado, el recorte de un rostro, pero tan solo la mirada. La consigna estaba puesta en que ellos debían interpretar. Hasta entonces vislumbraba poco más que mi meta y me dejaba guiar por un método que yo misma había diseñado y que me permitiría, quizás, descubrir algo.

— *¿Y qué es interpretar?*

— *Mmm... digamos que descubrir.*

La mirada se convirtió en una realización maravillosa; los resultados plásticos son ciertamente notables porque son sumamente sensibles y afinados. Existe en cada lámina un correlato entre la mirada y las aplicaciones de pintura, extremo en donde la experiencia estética queda en evidencia.

Halago de la mirada. La reciben y luego le devuelven aquello que han entendido de ella, la reconocen y la desbordan luego en sus atributos, en su belleza, en su soledad y tristeza, en su ímpetu, en su idoneidad para decir eso preciso, que hace sentir eso preciso, pero que no se puede explicar. Es una poesía proyectada, inundada de impactos emotivos que se graban en la mirada de la lámina, en la mirada de ellos, en un diálogo que se regenera exponencialmente, en una cristalizada y perfecta experiencia, bella experiencia estética.

Práctica de reconocimiento de atributos emotivos que se mezclan entre percepciones, reflejos y proyecciones profundas. Trama de hibridación entre el retrato y el autorretrato que se escurre entre ambas categorías. Mímesis del Yo y el Otro, de bordes rebasados. La mirada del otro es puesta como tradición; a ella se enfrenta la mirada subjetiva del niño que es otra cosa porque inquiere preguntas; la resolución es una nueva comprensión, es un nuevo conocimiento. En estas poéticas miradas y también dialécticas, se formula una visión de reconocimiento y aceptación tremendamente humana y bella.

La mirada trasmite y ellos responden con cada aplicación de pintura. Así, la mirada es transformada para siempre y deja de emitir un mensaje para dar

paso a una enunciación de valor catártico. La articulación de un discurso es posible y es el resultado de un diálogo honesto, profundo y muchas veces agudo. Sin embargo, su valor de interpretación es de cuidar. En el caso del arte infantil, cada lámina revela lo que el niño siente y experimenta. Su expresión como lenguaje vale más por su enunciación que por su interpretación. Si bien rebasa de contenido simbólico, ello no es concerniente al público en lo que revele de personal, solo al niño, a sus padres y en ciertos casos al experto convocado por estos con el único fin de auxilio al primero. Así se fija un supuesto ético no negociable en la dirección del taller.

La conductora de la expresión y de la comunicación, de la materia aplicada y del sentido que se elabora a partir de ella, es la emoción; han sido atravesados por ella. La mirada es una suerte de espejo, un encontrarme en los ojos del Otro. La mirada cumplirá su catarsis de tales emociones, así de importante podrá ser. Inmersa está en ella la no disociación respecto al Otro. Inmersa está su clave más importante que nos permite pensar en un diálogo intersubjetivo a través de los objetos y por tanto, en una construcción de orden intersubjetivo, una construcción que aquí cristaliza en una lámina, que quizá más tarde cobrará mayor materia y poderes.

La mirada puesta como tradición, objetiva una cultura a la cual el niño accede en un diálogo que da inicio a prácticas de transformación. Es alentador pensar en lo que contrae el arte como experiencia: su potencial transformador. Y es importante vincularlo con la problemática ética relativa a las instituciones educativas, sobre la incorporación de la experiencia estética como medular en la formación de nuestros niños.

QUIPUS, UN CÍRCULO DE COLORES COMPARTIDOS

Introducción al taller literario en Uruguay

Prof. Lauro Marauda (Montevideo, 1958)

Narrador, profesor de literatura, coordinador de talleres literarios y docente de *Quipus*,
1.º Centro de formación en talleres literarios

El taller literario, con su nuevo formato circular de intercambio y horizontalidad, es un fenómeno relativamente reciente en Uruguay.

Los docentes y escritores Jorge Arbeleche, Sylvia Lago, Rossana Molla y poco después Suleika Ibáñez y Milton Schinca, en Montevideo y en la década de 1970, representan los pioneros de esta actividad. Por lo tanto, se gestó en una época de palabras perseguidas y expresiones silenciadas.

En aquel entonces, en plena dictadura cívico-militar, la comunicación por medio de sobreentendidos predominaba sobre la explícita. Las casi clandestinas reuniones en las viviendas de los pioneros (recuérdese que para los militares, más de cuatro personas reunidas resultaban sospechosas) se convirtieron en pequeños núcleos de resistencia, como fue el canto popular, los grupos de reflexión religiosos en las parroquias, el movimiento cooperativo y otras formas populares de asociación.

A partir de escritores reconocidos y desconocidos, docentes de diversas materias del lenguaje, amantes de las letras, y últimamente, egresados de un centro de formación específico en talleres, se expandieron sin pausa pero por muchas causas.

El crecimiento no se limitó a la capital. Carlos Liscano y Rosario Peyrou, Mario Delgado Aparain, Hugo Fontana, Helena Corbellini, Ana Solari, Claudia Migliano, Sonia Otero, Dina Díaz, Rafael Courtoisie, Ana Magnabosco, Juan Francisco Costa, Kydia Mateos, Leo Masliah, Alejandro Camino, Carmen Galusso y muchos más, trabajan con esta modalidad. Somos conscientes que la mención de unos pocos es injusta.

También en el interior de la República hace años que llevan adelante esta tarea Leonor Arnábal, Cristina Cayorda y Abel Soria, solo en la ciudad de San

José; Leonardo Garet, Celeste Paiva, Carmen Borda, María Stella Olivera, Marcelo Pareja, Carmen Rocca, Beatriz González, Celia Bessonart, Patricia Díaz, Teresita Cheroni, Jorge Albistur, Claudia Díaz y muchos más. La mención de unos pocos es nuevamente injusta, pero da una idea del fenómeno. En total, no menos de 130 talleres funcionan en todo el país.

En aulas, casas municipales, livings de hogares, recintos alquilados, librerías y otros lugares afines y no afines, tiene lugar actualmente el intercambio de información, libros, fotocopias, comentarios, análisis, bromas, refrescos o mate, que damos en llamar *taller literario*. Allí se actualizan conocimientos y se crea literatura, oral o escrita. Se interpretan, analizan o crean textos. En su distribución habitual, entre ocho o doce personas, sentadas en círculo, comparten el asombro y la emoción, la sensibilidad y la risa ante pasajes literarios que tocan cuerdas diferentes en cada uno de los asistentes. Porque en su expresión más lograda, el taller es una polifonía. Cada instrumento aporta lo suyo en una construcción colectiva donde el saber pertenece al grupo y no al coordinador, por mejor formado y preparado que esté. Esta constituye una de sus características más fascinantes y renovadoras.

Hemos coordinado durante más de dieciséis años estos espacios y lo seguimos haciendo. Encontramos un agua siempre fresca, un manantial incesante de puntos de vista y creaciones que no dejan de sorprendernos. A razón de dos y hasta tres grupos de talleres semanales, se puede decir que vivimos en estado de permanente maravilla ante varias de las mejores cualidades del hombre.

Escuela de tolerancia y respeto (por lo tanto, profundamente democrática), de palabras escuchadas, dichas o escritas; espacio de invención múltiple, de heterogeneidad en la integración, aceptación de las minorías, los estilos comunicativos y las aperturas a la sociedad, el taller nos ha conquistado con sus puertas abiertas, su belleza, donde se trabajan textos con la tristeza del *Adagio* de Albinoni o con la alegría primaveral de Vivaldi.

En el taller no importa el tono, la ideas subyacentes, y en primera instancia tampoco, la perfección formal de lo producido por los talleristas; lo más importante es su puesta a disposición de los demás, su circulación tímida o jubilosa, pero siempre con un mismo destinatario: el otro, el famoso *autre* de la teoría lacaniana, completador o cómplice de la producción, individual o colectiva, en todo caso, absolutamente imprescindible.

En el taller literario, se puede beber un agua de encuentro. Morder palabras como rebanadas de pan casero. Atribuir la mejor parte a los otros. Ser el sujeto en todas sus dimensiones, con los demás y no contra nadie. Salir del yo, sobre

todo salir del yo provocando repercusiones inmediatas y enriquecedoras.

Se puede mandar las inhibiciones a la alcantarilla y tomar por sorpresa al texto, escudriñarlo y desnudarlo. Adquirir las fuerzas necesarias para crear literatura y fundar un castillo a la medida de nuestros deseos.

Articular-nos. Pasar suavemente el cepillo y barrer los lugares comunes, las rutinarias expresiones marchitas, el depósito realizado a las ocho, ni un minuto más ni uno menos. Oír la respiración del semejante, su miedo, sospechar que algo muy profundo nos iguala.

En esta anquilosada pared de tedios de la sociedad actual, de sonrisas competitivas y aparatos medidores de éxitos, en esta trituradora mundial impuesta y no consentida, muchas grietas van socavando el individualismo a ultranza y el ultra narcisismo.

Una de ellas es el taller literario, donde cada uno brinda lo que buena o malamente puede, recorre la cinta de Moebius, sin afuera y sin adentro, como un navegante de las estrellas. Claro que los astros titilan en los corazones ajenos y ayudan a profundizar en el horizonte personal. El medio social se incorpora a los talleristas y estos afectan a la sociedad, muy de a poco y horizontalmente.

Las modalidades de los talleres son de lo más variadas: desde las que se dirigen hacia la escritura, con corrección o sin corrección del coordinador, hasta las que priorizan la interpretación o análisis de cuentos y poemas, los juegos con la palabra y otras maneras de introducirse a los textos.

Nada más lejos de la realidad que pensar que ningún gran escritor pisó jamás un taller, o que de los talleres no surgen grandes voces, opinión prejuiciosa que hemos escuchado alguna vez. Últimamente, ganadores de premios en concursos nacionales y oficiales han pasado poco o mucho tiempo por estos espacios.

Baste la mención de algunos nombres como Fernando Foglino, Estela Golovchenko, Mercedes Vigil, Horacio Cavallo, Fernanda Trías, Teresa Puppo, William Johnston, Eduardo Curbelo, Jorge Chagas, Gustavo Esmoris, Mary Vázquez, Lilian Hirigoyen, Manuel Soriano, Pablo Silva Olazábal, Cristina Morán y tantos otros, para rebatir esa afirmación infundada.

Quipus

Es convocada por el profesor Lauro Marauda para plantear su idea de crear

un centro de formación para orientadores de talleres literarios. Se reunieron el 30 de enero de 2003, los profesores Hebert Benítez, Eduardo Fernández, Rosana Molla y el propio Marauda. Después de conjugadas varias propuestas, se pudieron sintetizar en un pre-programa las siguientes áreas:

1 · Literatura moderna y contemporánea (uruguaya, latinoamericana y universal). Corrientes literarias

2 · Teoría literaria y teoría de la crítica

3 · Metodología y didáctica de talleres literarios

4 · Formación grupal

Los docentes Carmen Galusso, Lía Schenck y Lauro Marauda elaboraron el programa definitivo y comenzaron en el año 2005 el Instituto, con características de centro de formación. Al poco tiempo, se integró al plantel docente el profesor Fabián Severo.

Los cursos duran tres años. En el primero, se forma un animador de talleres, en el segundo, un técnico en animación y en el tercero, un coordinador. Se expiden diplomas.

Los requisitos mínimos exigidos son el gusto por la lectura y por el trabajo en grupo.

Actualmente, *Quipus* funciona en Espacio Teatro (Mercedes 869, entre Andes y Convención).

Se practicó extensión educativa con el propósito de crear filiales.

La frecuencia de los cursos es de una clase por semana, los sábados en horario matutino (9.30 a 12.30 hs.) desde marzo hasta diciembre.

Los principios y objetivos generales de *Quipus* surgen de la convicción de que lo que busca el tallerista y aquello que debe posibilitar el coordinador, es abrirse a la posibilidad de variadísimas técnicas y metodologías, interacción de múltiples disciplinas y recuperación del sentido lúdico y de la capacidad de discernimiento que en nuestra enseñanza ortodoxa se ha perdido, como se perdió la práctica de la producción textual.

Así, pues, un taller aspira a ser una forma de vivir, de revelación y de descubrimiento incesante de nosotros mismos y del mundo exterior.

Para que se produzca una verdadera ósmosis de valores y se desarrolle una relación afectiva sólida entre tallerista y coordinador, este debe poseer tres condiciones fundamentales: ética, conocimiento de la asignatura y una capacidad habilitadora de las potencialidades ajenas. El coordinador de taller es un gran motivador. Puede no hacer gala de una gran erudición o no alcanzar los quilates de un gran escritor, pero ineludiblemente debe descubrir e interpretar los centros de interés de sus talleristas, satisfacerlos y ampliarlos. El interés del tallerista es ser generador de la actividad; le trazará al coordinador su camino y le permitirá crear estrategias, dinámicas y hasta disparadores para desarrollar su imaginación.

En gran medida, el reciente nacimiento del fenómeno del taller literario y la ausencia de teoría anterior sobre él, obligan a la formulación de hipótesis y teorización, a los integrantes del propio centro. De allí también la hermosura y originalidad del desafío...

TEJIENDO TRAMAS

Silvia Umpiérrez Fugasot

Nace, vive y trabaja en Montevideo.

Comienza en los ochenta, en el taller del maestro José Cardozo, la técnica de telar criollo. Luego con Starczewsky (tapicista polaco), desarrollo de la capacidad creadora; diseño, con la arquitecta Margarita Chao; investigación de fibras naturales, con la artista Doreen Bayley; arte conceptual, con la artista Nelbia Romero; cerámica, en el Museo Torres García; actualmente clínicas, con el curador Alfredo Torres.

Desde 1983 realiza una serie de exposiciones colectivas e individuales, de las que se destacan:

1983: Salón del Tapiz, Banco República. Premiada.

1998: *Voces de la Naturaleza*, Cabildo de Montevideo.

2004: *Pertenencias. Formas de Creer/Crear*, Subte Municipal y Museo de Arte Contemporáneo (MAC). Curadora Alicia Haber.

2007: 15.º Encuentro de Arte Textil, Museo MUHAR.

2009: 16.º Encuentro de Arte Textil, MAPI.

2010: *Azulejos textiles*, Museo del Azulejo. *Telas industriales*, MAC.

2011: *Memorias y memorias. Íconos del Bicentenario*. 17.º Encuentro de Arte Textil, Museo Blanes. VI Bienal Internacional de Arte Textil Contemporáneo, DF México.

2012: *Memorias y memorias. Íconos del Bicentenario*. 17.º Encuentro de Arte Textil, Museo Casa de la Cultura, Maldonado.

Fue seleccionada en varias oportunidades representando al Uruguay con su trabajo: Frankfurt, Alemania (1998), Buenos Aires (1998-99), Fundación Batuz Altzella, Alemania (2000), Santa Cruz de Tenerife, España (2008).

Desde 1993 trabaja en su propio taller desarrollando una tarea de sensibilización en elementos naturales, tapiz y expresión plástica para niños y adultos.

silviaumpierrez@hotmail.com

Encontrar, tejer y renacer permanentemente

Esta propuesta es para contemplar un mundo vegetal del que somos parte, con una mirada cauta, reflexiva y protectora. Deseo sensibilizar y compartir la belleza que nos brinda la naturaleza, proveedora de infinitos recursos que se transforma en una trama. El taller es un espacio para vivenciar la convergencia de dos fibras: la vegetal, que está en nuestro entorno, y la interna, personal e íntima, la conjunción entre el ser y la naturaleza.

Detengo la mirada en todo aquello que está seco, fibras de plantas que luego de la limpieza de jardines se quema. Es así que clasificado por textura, calor, o transparencia queda a la espera de colocarla en una trama de telar criollo y crear una nueva forma, revalorizando así la belleza de los contrastes.

El telar criollo fue mi primer soporte para generar mis tejidos y que mantengo hasta el momento; es una técnica muy nuestra de hacer mantas, la cual Cardozo desarrolló como forma de expresión.

En los años ochenta, cuando conocí a Cardozo, era el auge de la tapicería en el Uruguay. El movimiento textil era maravilloso, teníamos a los maestros textiles para compartir su mirada, a Aroztegui en el gobelino, a quien tuve el placer de conocer en el taller de Cardozo. En esos tiempos fui tejedora de los diseños del maestro... en lana eran sus trabajos.

En 1983 realizo mi primer diseño propio en lana e hilo, el cual recibió premio en el Primer Salón Tapiz del BROU.

En los noventa, tenía la inquietud de dar volumen a mis tapices y me encontré con la cestería. Este comienzo de descubrimiento lo realicé con la artista Doreen Bayley. Rápidamente las fibras naturales me transportaron y modificaron mis tramas; sustituí toda la lana por fibras y volví al plano.

En el 1998 fui invitada a participar en el Cabildo de Montevideo a una muestra llamada *Voces de la naturaleza*, que con el nombre de *Resurgir* trabajé el espacio.

Luego, el tapiz volvió a ser plano y sustituí la lana por hoja, creando tramas transparentes con la sutileza de los colores originales de cada una de las fibras.

En el 2008 tuve una revelación: recibí una beca a Santa Cruz de Tenerife, algo inesperado, fue mágico todo lo que me llevó a esas tierras...

Llegué cayendo la noche y salí a conocer esa ciudad... Con mapa en mano, caminé descubriendo esa tierra, era raro. Me resultó un lugar familiar, ya conocido.

En primer lugar, mi objetivo era vender... pero la vida tenía un propósito diferente para mí.

Luego de esta muestra en Tenerife planifiqué hacer una recorrida por España, al regreso, con el fin de conocer el pueblo del que salió mi bisabuelo y conocer la familia materna.

Así fue que llegué y descubrí mis raíces, memorias de antepasados, mi bisabuelo. Él tenía el oficio de pescador y se tejían cuencos con fibras para la tarea diaria. Y tengo tíos abuelos tapicistas....

A esto se suma que mi familia paterna, lo descubrí dos años después, salió de

Santa Cruz de Tenerife, tierra que sentí familiar desde el primer momento...
Hoy reconozco esta memoria.

Descubrí que nada es casual y que mis memorias traen recuerdos de grandes tejedores de *tramas*.

Así fue que encontré el hilo conductor que me llevó a los genes inspiradores de mi presente; siento gran amor, respeto y agradecimiento por desarrollar mi tarea.

En el diálogo con los materiales encontrados, puedo conectarme con la naturaleza de manera más íntima, personal, y así extraer de cada elemento que pasaría inadvertido a muchos, la expresión que se deberá enriquecer con arte y gracia de tejer, y transformar los lugares, modificando nuestro entorno.

De esta forma se habrá cumplido el viaje de retorno a lo natural y lo que parecía marchito, quedará renovado, transformado y vivo para perdurar.

Nada se destruye, todo se transforma.

Hoy tejo redes con los otros, desde la certeza de que esto nos sana; tejo mi mundo, reconozco en cada entrelazado de la trama mi memoria y la de los otros; es un acontecimiento que une en una misma red, arte, solidaridad y afectos, permitiendo conformar una gran red de verdadera comunicación y encuentro. Una forma de sanar...nos.

Reconocer lo que brota de la tierra como parte de la energía femenina compartida desde épocas ancestrales. La cestería surgió como una necesidad de mujeres en comunidad, en un momento determinado por ciclos biológicos. Habla de un tiempo transcurrido sin prisa en la construcción de objetos utilitarios y decorativos. Un espacio sagrado y profano a la vez, en el que mujeres de distintas edades, intereses y circunstancias, nos damos cita para captar desde la simplicidad y belleza de nuestro ser, todo lo que somos. Desde la complicidad femenina, la magia, la creatividad, el juego y la sabiduría que cada una aporta y porta. Tejedora de tierras, de sueños ancestrales, que tejen y destejen, como activador de memoria y de vivencias ajenas a la cultura urbana contemporánea.

Hoy mis talleres, tanto con niños como con adultos, tienen esta impronta de tejer redes... con la familia, con los otros y desde el vínculo expresarnos. Tejo como mi bisabuelo español... tramas con fibras... él para pescar y yo para crear...

UN ACERCAMIENTO AL STOP MOTION

Docente Alejandra Guebenlián

Taller Malvín. Tallerista en Expresión Plástica y egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes
a.guebenlian@gmail.com

El proyecto se realizó en el Colegio Gabriela Mistral, con los alumnos de sexto año de escuela, a cargo de la docente Alejandra Guebenlián.

La propuesta se basó en realizar un video utilizando la técnica *Stop motion* (parada de imagen, foto a foto). Es por la importancia que tiene el mundo de las imágenes en nuestras vidas, que surgió incorporar la creación de nuevas imágenes visuales como forma de expresión en el taller. Habilitar un espacio en el que el niño pueda crear una nueva imagen visual y en la cual ellos a la vez sean parte de esta. La técnica *Stop motion* lo que nos permite es darle movimiento a estas imágenes estáticas, obteniendo como resultado una imagen visual dinámica, un video.

A partir del grupo de 24 integrantes se formaron cuatro grupos, cuatro historias, cuatro escenografías, que fueron llevadas a cabo en el plano de piso, utilizando como actor el mismo cuerpo del niño en el plano horizontal (acostados en el piso) para ser registrados luego por una cámara fotográfica de forma aérea.

El resultado de este proyecto es un DVD en donde se ve un menú que tiene dos opciones. Una es *Cortos Stop motion*, donde están las cuatro historias y como último un *stop motion* de todo el grupo, como cierre de las historias. Si volvemos al menú la otra opción es el *Backstage* (tras bastidores). Esta opción se divide en tres partes: ¿Quiénes somos?, ¿Cómo llegamos hasta acá? y Haciendo *Stop motion*.

En este proyecto se abarcaron los siguientes temas: la foto, la técnica *Stop motion*, trabajar en grandes escalas, utilizar su cuerpo como parte de la obra, la actuación, el trabajo en colectivo, crear un guion, diseñar y realizar una escenografía trabajada en el plano horizontal para luego ser vista en plano vertical, crear un vestuario que acompañe la historia, calcular el tema de la gravedad con la que tiene que estar su cuerpo para que luego parezca real al pasarlo en plano vertical.



LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CREADORA DE CONCIENCIA PARA LA LIBERTAD

Cooperativa de trabajo Camoatí

Ana P. Angeloni · angeloni.apa@gmail.com

Francisco Hernández · panchotrombon@gmail.com

Agustín Silvera · fafastone@gmail.com

Nuestra experiencia en particular se desarrolla en un centro que nace bajo la concepción de educación emancipadora. Se buscaba poder devolver a través de la educación el rol protagónico a los actores del barrio. A partir del 2008 el equipo comienza a re-conformarse e ingresan varios artistas al equipo de trabajo. En este momento la propuesta hace un viraje y se enfoca a buscar el camino por el lado de la educación artística. Esto provoca que el Proyecto se centre en la educación artística y en la educación emancipadora, entendiendo que la primera es posibilitadora de la segunda.

El arte libera al pensamiento humano de lo literal, nos permite ponernos en otro lugar y vivir experiencias que no hemos podido transitar de otra manera. Es una apertura a poder imaginar lo imposible, a poder buscar distintos caminos, distintas realidades paralelas. Esto es un punto fundamental cuando educamos para la transformación con el fin de lograr el empoderamiento del ser, y de esta manera, alcanzar la libertad.

El hecho de que el arte esté presente en la propuesta educativa es una elección del equipo para que este sea no solo objeto de estudio sino también mediador entre los contenidos actitudinales que se quieren transmitir. Al educar en arte se enseña la paciencia, la aceptación del fracaso, una nueva mirada al error, la continua corrección de los trabajos, la posibilidad de tener distintos puntos de vista sobre una misma realidad. También se educa la posibilidad de observarse hacia adentro, de saber lo que sentimos, lo que pensamos, de elegir cómo lo comunicamos. El arte nos brinda la posibilidad de comunicar de distintas maneras aquello que es privado de cada ser. Una vez que hemos podido comunicar aquello que necesitábamos, que le dimos forma, que dotamos de sentimiento a esa forma, nos invade un sentimiento de bienestar. Este sentimiento ayuda a reforzar la autoestima de los niños, ya que se ubican en su realidad cotidiana de otra manera, como protagonistas

de hechos positivos, estéticamente cuidados, que buscan provocar o hacer sentir algo tanto en los espectadores como en los protagonistas.

Una de las experiencias desarrolladas en el centro tiene que ver con realizar un espectáculo de danza contemporánea para presentar en un encuentro. Se fusionaron dos talleres (danza y música), se comenzó el proceso creativo de forma colectiva (niños y educadores) y se llegó al producto final. El proceso estuvo cargado de estos conceptos que nombramos más arriba; los niños se enfrentaron al error y a poder ver cómo este era una posibilidad y no un fracaso, comunicaron sus emociones volviendo público lo privado, y se mostraron y expresaron desde la sinceridad de su ser.

Es por estas razones que consideramos que el arte es creador de conciencia para la libertad, porque nos permite reubicarnos en el ámbito cotidiano, tener otras miradas de uno mismo y del entorno, aceptar el error como posibilidad y nos permite optar.

Bibliografía

EISNER, Elliot W. (2010): *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Ediciones Paidós.

AKOSCHKY, Judith y otros: *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

ENTRE-TELONES: DESCUBRIENDO LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE UNA PUESTA EN ESCENA.

Mag. Arianna Fasanello

Danza Teatro para niñas y niños · Kiné Danza

Esta experiencia articula los contextos escuela-teatro, atravesando múltiples territorios y dimensiones de análisis. Entre los aspectos a considerar se encuentran: la puesta en escena, la construcción de la obra, el vínculo con la institución Teatro, los vínculos con la institución Escuela, sus docentes, niñas y niños, sus barrios, sus recreos.

El proyecto llevado a escena durante los años 2010, 2011 y 2012, plantea la posibilidad de generar a nivel escénico, espacios de intercambio con niños y niñas, a efectos de que conozcan el teatro como patrimonio histórico, que comprendan cómo se producen los efectos escenotécnicos y que dialoguen con el elenco y creadores para opinar, preguntar, sugerir y participar.

La obra de danza-teatro, *A las cuatro en el murito*, se ha realizado en la Sala Teatro Victoria, declarada Patrimonio Histórico, con puesta en escena del colectivo Kiné Danza, para escuelas públicas y privadas de la ciudad de Montevideo y zona metropolitana. Narra historias de un grupo de amigos/as que se reúne en un murito de barrio. Pretende ser una configuración escénica que sugiere una idea de infancia dinámica, inclusiva, no fija, que nos cuente plurales maneras de estar siendo niña/o en el mundo, no con lógica de meta-narrativa como relato universal de infancia, sino desde muchos muritos de barrio que nos contaron su historia.

En las visitas al teatro se establece una instancia de conversación al comenzar y al terminar la función. Las niñas y los niños participan con espontaneidad. De acuerdo a lo que manifiestan, la idea previa que opera antes de entrar en sala es: al teatro vamos a mirar, no a opinar, participar y preguntar. Esto se explicaría porque los museos, al igual que los teatros:

[...] se constituyen como centros de producción cultural legitimados por medio de hábitos de comportamiento o rituales culturales que rigen las subjetividades de los públicos, gobiernan el patrimonio y se constituyen desde regímenes de verdad. A partir de esta posición se convierten en dispositivos de políticas culturales, en este caso, absorbentes o centrípetas (Rodrigo, 2009: 4).

El recorrido por el teatro tiene como objetivo que los niños y las niñas habiten espacios que, como público, y especialmente como público infantil no les son asignados. Comprender que los acontecimientos escénicos, visuales, o de cualquier tipo de intervención artística, son procesos y que dependen de las personas que lo realizan, supone comprender que derivan de un mediador expositivo y realizativo.

Entre-telones opera como un dispositivo que pretende generar una lectura más compleja de las artes escénicas especialmente en obras infantiles, cuestionando prácticas culturales en torno a lo que se espera de un visitante de la cultura a museos o teatros. Es necesario generar espacios inclusivos que nucleen otros mundos, otras experiencias y otras maneras de habitar los espacios antes citados, como lo es el hecho de conocer y habitar el teatro por dentro, los entre-telones.

EXTRACTO DE LA PONENCIA DANCEABILITY EN LA ESCUELA ROOSEVELT 2007-2012

Daniela Barbeito

Juan Noblía

Victoria Pin

Valentina Rivadavia

DanceAbility Uruguay · Escuela Franklin Delano Roosevelt

danceability.uruguay@gmail.com

DanceAbility (DA) es un método de danza diseñado para que todas las personas puedan bailar. Las clases se enfocan en la improvisación. A medida que los bailarines adquieren experiencia es posible crear una coreografía que respeta la individualidad y el proceso grupal a través de un hecho artístico.

La escuela Roosevelt atiende niños con discapacidad, con patologías diversas y con distintos niveles de funcionamiento, desde nivel inicial hasta 18 años.

Es una asociación sin fines de lucro que trabaja mayoritariamente por convenios. La población que atiende proviene del área metropolitana, en su mayoría de un nivel socioeconómico bajo.

DA llega a la Escuela gradualmente; en el primer año como experiencia piloto y desde el año 2010 abarca a los niños desde primero a sexto.

En 2007 Alito Alessi realiza el primer taller de DA en Montevideo. Este taller fue realizado por dos alumnos de la Escuela, la directora y un fisioterapeuta. En el siguiente taller participaron una fisioterapeuta y dos auxiliares. Este conocimiento vivencial permitió un apoyo total por parte del equipo técnico y la dirección de la Escuela a la actividad.

El relacionamiento se afianzó al realizar un encuentro con familiares y maestras. Se realizó una muestra informativa, explicando los principales conceptos intercalados con los trabajos de los niños. La devolución fue muy positiva, se

logró transmitir el enfoque de DA y facilitó observar los logros de los niños.

Discapacidad-integración:

DA se apoya en el complemento de habilidades de las personas. La Escuela no es el contexto ideal para desarrollarlo, porque todos los niños tienen discapacidad. Por esto venimos transitando un camino de integración, con el vecino Colegio Mariano.

En la primera etapa se realizaron clases puntuales integradas. Observamos que a pesar de que en los grupos de ambas instituciones existía una gran diversidad de recursos para afrontar la actividad, en la clase se relacionaban solo con sus compañeros y se mantenían inhibidos.

En la segunda etapa optamos por realizar un proceso de preparación de la experiencia proporcionando información a los alumnos del Mariano sobre DA. Realizamos una muestra de danza en la que los alumnos podían ver la forma de trabajo. La muestra se cerró con una charla donde realizaron muchas preguntas y se encuadró la invitación. Los invitamos a aprender danza, a cooperar en un proceso de trabajo creativo, no era una invitación a ayudar sino a compartir una experiencia grupal a partir de la danza. De esta manera se generó un grupo pequeño de interesados que trabajó durante tres meses. Al final de este proceso se realizaron dos muestras, una en la Escuela y otra en el Colegio Mariano. Esta última fue una experiencia grupal muy importante porque fue recibida con respeto, silencio, y emoción por parte de los espectadores.

En la tercera etapa (2012) la experiencia se extendió a todo el año. Los cambios durante el proceso de trabajo han sido palpables. Ha mejorado la concentración grupal, la motivación y el intercambio con los demás es mayor y de mayor riqueza. Los recursos de cada persona son puestos en juego y actúan como soporte para la comunicación.

Hemos aprendido en este proceso que para incluir es necesario atender a todas las partes involucradas: institución, docentes, alumnos de ambas instituciones. El proceso nos involucra a todos y la continuidad es clave para construir en conjunto.

PONENCIAS DE ACTIVIDADES ASOCIADAS

PRESENTACIÓN EXPOSICIÓN KORCZAK EN CTC MALDONADO

Lic. David Telias

Coordinador de Estudios Judaicos
Universidad ORT del Uruguay

La exposición que hoy inauguramos, presentada en un centro educativo y asociándola a una bienal sobre educación artística, tiene múltiples significados.

Primero creo que si Korczak hubiese dicho dónde le gustaría ser recordado cuando ya no viviera, sin duda que hubiera elegido el espacio de la educación, a pesar de que, como se puede ver en la exposición, su obra incluyó la medicina, la literatura y la pedagogía, pero sus obras y acciones en estos campos tuvieron siempre un encuadre educativo.

A principios del siglo XX escribió como médico artículos sobre los cuidados que se deben dar a los recién nacidos, la importancia de la lactancia materna o la prevención de enfermedades a través de la educación en la higiene y otras costumbres.

Sus escritos científicos los firmaba con su verdadero nombre: Henryk Goldszmit.

De su obra literaria, artículos periodísticos, libros de cuentos, obras de teatro y su *Diario del Gueto*, obtuvo el seudónimo de Janusz Korczak, nombre con el que más se le conoce. Legó al mundo más de un millar de títulos, entre ellos 24 libros, de una diversidad temática extraordinaria.

Hay columnas y bocetos de humor con las que se inició como escritor cuando tenía apenas 13 años. Ensayos, diálogos, anécdotas en las que comentaba las conductas sociales y la cotidianidad de los polacos en los albores del siglo XX.

Pero al igual que en su obra médica, los protagonistas principales de sus escritos literarios son los niños y, principalmente, su educación.

En el ámbito pedagógico Korczak fue un innovador.

Cuando todavía hoy discutimos en Uruguay y en el mundo sobre lo que llamamos el modelo tradicional de enseñanza, ese que intenta uniformizar a todos los educandos en una misma forma de aprender pensada mayormente desde la necesidad del mundo adulto y muy poco o nada desde la necesidad del educando, Korczak en la primera mitad del siglo XX creó un sistema educativo gobernado por los niños.

Una “república de niños” era el orfanato para niños judíos de la calle Krochmalna que fundó junto a Stefa Wilczynska en 1912. El 70.º aniversario de su muerte coincide con el centenario de la fundación de este orfanato.

El programa pedagógico de Korczak se basa en la idea de que es necesario comprender a los niños y compenetrarse con su espíritu y psicología, aunque lo primero ha de ser respetarlos y amarlos, tratándolos como compañeros y amigos:

No es correcto decir que los niños llegarán a ser personas: son ya personas... Son personas cuyas almas contienen la semilla de todas las ideas y emociones que poseemos. Hay que orientar con delicadeza el crecimiento de esas semillas⁴⁹.

Mucho antes de las teorías constructivistas, Korczak ya nos hablaba de ellas, del docente guía y no del docente que lo sabe todo y lo transmite al educando que debe llenar el vacío de su mente con la información que le transmiten.

Su pensamiento encarnó una verdadera pedagogía del respeto, una escuela de la democracia y de la participación de los niños, que sigue siendo universalmente válida al día de hoy. Korczak fue uno de los precursores de la puesta en práctica de los derechos positivos de la infancia (derecho de expresión, de participación y de asociación, entre otros).

En 1989, en la Convención de las Naciones Unidas, fueron ratificados los derechos del niño inspirados en experiencias que emanan de la “Carta de los Derechos Humanos de los Niños”, la “Magna Charta Libertatis elaborada por Janusz Korczak” en el año 1919 y también en la Declaración de Ginebra de 1924 redactada por Eglantyne Jebb que fuera luego aprobada por la Sociedad de Naciones y años después ampliada y ratificada por las Naciones Unidas.

De hecho, en los archivos de Ginebra, el documento original de la Declaración de los Derechos del Niño de 1923, presentados por la organización Save the Children que fundó Eglantyne Jebb, lleva la firma de varios delegados, entre ellos el propio Korczak.

49. Gaon, N. (2011): *Janusz Korczak, Educador Humanista*, p. 7, en <http://www.ort.edu.uy/varios/docs/agenda2011.pdf>

Todos los derechos de los niños que se enumeran en su Magna Charta Libertatis⁵⁰ encierran en sí mismos una discusión hoy todavía mucho más vigente que en aquella segunda década del siglo XX en nuestro país y fuera de él. Por eso, presentar esta exposición aquí, en un centro educativo y en el contexto de lo que va a ocurrir en estos días en Maldonado es, como dije al principio, totalmente pertinente.

Korczak fue además un hombre comprometido con su sociedad. Manifestó siempre abiertamente su derecho a esa doble identidad o identidad compuesta podríamos decir: polaco y judío, o judío polaco, le era indistinto.

Estuvo comprometido con el nacionalismo polaco que pretendía la recuperación de la independencia tanto de Prusia como de Rusia, los Estados que desde hacía aproximadamente siglo y medio se habían dividido el territorio polaco haciendo de los polacos una nación sin Estado.

Logrado esto luego de la primera guerra mundial, Korczak se comprometió con el derecho judío a tener su propio Estado. Sus viajes a Palestina incluidos en la exposición así lo demuestran.

Korczak entendía, tal como el movimiento sionista, que solamente la existencia de un Estado propio salvaría a los judíos europeos de los desastres que el antisemitismo estaba ya haciendo en Europa, aunque claro que nadie podía prever, siquiera imaginar, la *Shoá* (el Holocausto).

El destino que él mismo se trazó al decidir acompañar a sus niños hasta el último momento de su vida lo transformó en una ilustre víctima de la *Shoá* en las cámaras de gas de Treblinka.

Esto lo marcó para la posteridad como un héroe: aquel que dio su vida simplemente por hacer la muerte de sus niños un poco más digna y dejar un tremendo mensaje de amor para la humanidad.

Y esto al mismo tiempo, e increíblemente, opacó su figura de intelectual crítico, innovador, comprometido e inteligente.

Tadeusz Lewowicki (Director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de Varsovia) dijo sobre Korczak:

Su vida, sus actividades sociales, su obra de educador y de creador escapan a todo molde convencional, e incluso, a toda presentación exhaustiva. Korczak es una de esas personalidades que dejan una impronta en su entorno, modifican la práctica social, destruyen los dogmas petrificados de las ciencias y sientan las bases de nuevas teorías⁵¹.

50. http://www3.lancashire.gov.uk/corporate/web/?Social_Pedagogy/31272

51. Lewowicki, T. (1994): "Janusz Korczak (1878-1942)" en *Perspectivas*: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV n.º 1-2, pp. 37-48.

Hay una frase del propio Korczak, muy breve, que lo pinta de cuerpo entero y con la que conviene terminar cualquier alocución sobre él:

“Es inadmisibile dejar el mundo tal como lo hemos encontrado”⁵².

52 Gaón, N. (2011): Op. cit. p. 9.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EL DESAFÍO DE HACER EFECTIVA LA DIGNIDAD HUMANA

Fernando Willat

Coordinador del Eje Educación y Derechos Humanos
Dirección Nacional de Derechos Humanos · MEC

Quiero compartir algunas reflexiones sobre los desafíos para hacer efectiva la dignidad humana y el papel de la educación en esto. La referencia de Janusz Korczak es el mejor marco para estas ideas porque Korczak es una persona que en su vida, en su actuar concreto, es un modelo ético del compromiso con la dignidad humana y nos ubica respecto a que lo que estamos diciendo es en realidad el fruto del trabajo, el esfuerzo y el sacrificio de mucha gente que hoy hace posible que este mundo no sea peor de lo que es. Tal vez le falta mucho para que sea el mundo que queremos que sea. Y ahí está la clave que nos presenta Korczak de que para cada uno de nosotros el desafío es dejarlo un poco mejor de lo que lo encontramos.

Esa perspectiva histórico-crítica es la que nos permite dimensionar y valorar lo que hoy tenemos; saber que es el fruto de una construcción colectiva y sentirnos responsables de valorarlo, de defenderlo y de desarrollar el programa que todavía está por ser desarrollado. El mundo podría no ser como es hoy, podrían no existir los estados nación y existir en cambio territorios dominados por ejércitos privados donde un señor feudal ordenara cobrar impuestos para sí a cambio de protección. O podría ocurrir que no existiera el marco de la ley y el marco constitucional que impone límites al soberano. O que en las constituciones no estuvieran consagrados unos derechos humanos que le imponen obligaciones al soberano para que su poder esté en función de hacer efectiva la dignidad de todas las personas, o que no hubiera gobiernos democráticamente electos, o que el voto no le fuera reconocido a las mujeres o a los analfabetos o a los que no tuvieran propiedades. Cada una de estas cosas es fruto de conquistas logradas por luchas históricas. Poder entender que en los momentos en que esto se concretó era una alternativa entre otras posibles, así como que lo que hoy existe sigue siendo una alternativa entre

otras, es una de las claves para ubicarnos en la perspectiva de derechos humanos que queremos presentar.

Para hablar desde una perspectiva histórico-crítica hay tres dimensiones del concepto de derechos humanos que debemos explicitar: una dimensión ética, una dimensión política y una dimensión jurídica. Desde la perspectiva que estoy presentando las dos primeras constituyen una unidad, en cambio la dimensión jurídica debe ser separada de esta unidad ético-política y considerada con una racionalidad y consistencia propias. Pensar que una reivindicación ética es ya de por sí un derecho natural, alimenta una confusión que debilita el valor de los derechos humanos como herramienta de transformación. La confusión entre interés y derecho, lleva a que cualquier grupo que tiene interés en la apropiación para sí de una parte de los bienes y oportunidades producidos socialmente pueda reclamar ese modo de decidir la distribución como un derecho. Pero no es por ese solo reclamo un derecho, es una reivindicación. Algunas de estas reivindicaciones pueden ser realmente justas pero otras pueden resultar conservadoras de la desigualdad social e incluso regresivas. Y aun los reclamos más justos pueden tener el carácter de la pelea desesperada de cada quien por capturar algo para sí, en una sociedad fragmentada en la que se ha desdibujado la política y diluido las instituciones, y en la que por lo tanto no puede operar un criterio de justicia en la distribución de la riqueza, sino la competencia o el ejercicio del poder para establecer un coto de poder personal o corporativo. Pero aun si fuese una reivindicación justa reclamada desde un criterio de justicia le faltaría el proceso político de su institucionalización como derecho, para ser un derecho.

Hecha esta aclaración, entonces sí el punto de partida es la ética. Desde una perspectiva histórico-crítica no hay unos valores esenciales cuyo conocimiento sea accesible por la razón sino variables éticas. Una variable es una expresión que puede tomar diferentes valores. Existe una variable ética cuando un asunto admite distintos posicionamientos que definen pautas de comportamiento divergentes. Una variable ética fundamental es la que expresa la pregunta: ¿Qué es el otro para mí? ¿Es un objeto que puedo usar para mi interés personal, de quien puedo disponer de su tiempo, su trabajo, su cuerpo, en función de mi interés aunque tenga que recurrir a la violencia para someterlo a mi voluntad? ¿Es un enemigo que debo destruir o al menos mantener controlado y neutralizado? ¿Es alguien a quien no voy a hacer daño, pero cuyo sufrimiento me es indiferente? ¿O es alguien cuya dignidad me compromete?

El posicionamiento respecto a la variable ética que define la relación con el otro es un posicionamiento existencial, en el que nos ponemos en juego integralmente, en el que están en juego nuestros afectos y el sentido de

nuestra vida. Morir por destruir a un enemigo, obsesionarse por la manipulación y el control, vivir una vida frívola y consumista, sentir el sufrimiento del otro como propio, son consecuencias posibles de esa conversión personal que inevitablemente define nuestra identidad. Elegimos quién ser en ese acto tal vez más que en ningún otro.

Pero es además un posicionamiento político. Las relaciones de poder existen siempre e inevitablemente con independencia del posicionamiento político que se adopte. El hecho de que nos encontremos con otros que no piensan igual respecto a cuál debe ser la relación con el otro nos coloca en el campo del juego del poder. Por lo tanto, lograr que en una sociedad quienes pretendan someter a otros para su interés personal contengan esa pretensión y adecuen su comportamiento a un proyecto que promueve la autonomía de cada persona, es el resultado de una relación de poder. El proyecto político de los derechos humanos es un proyecto que se conquista mediante relaciones de poder.

Se construye a partir de allí una institucionalidad que implica asimetrías de poder, pero establecidas de tal modo que su ejercicio será legítimo solo en función de la realización plena de las capacidades y de la autonomía de cada persona. Por ejemplo, un docente tiene un poder legítimo definido institucionalmente respecto a sus alumnos pero su ejercicio solo será legítimo si lo utiliza para desarrollar las capacidades y el pensamiento crítico de todos sus estudiantes. Las relaciones de dominación, en cambio, parten de la negación de que algunas personas merezcan los mismos derechos y en ello pretenden sustentar la legitimidad de las asimetrías de poder.

Construyen discursos de legitimación basados en la superioridad de unas personas sobre otras. El racismo es su expresión paradigmática pero el discurso meritocrático con frecuencia también tiene este sentido.

Es un posicionamiento que no viene revelado como una verdad ni es accesible por la razón. Hay un momento irreductible en el que hay una elección, una toma de posición. No hay una fuente de verdad que nos indique cuál es el posicionamiento correcto y que nos libere de la responsabilidad de la elección colocando fuera de nosotros el fundamento de nuestras opciones. Por más que alguien pueda pensar que sí viene revelado como una verdad, por ejemplo desde una fe religiosa, de todos modos siempre hay un momento en que es un acto de posicionamiento, esa fe religiosa implica en un momento, un acto de fe. Qué es tener fe sino tomar posición y disponerse en consecuencia. No asumir este momento de toma de posición conduce a un ocultamiento de la dimensión del poder. En cambio asumir la dimensión del poder nos puede permitir organizar, institucionalizar las relaciones de poder de una manera construida sobre criterios de justicia.

Si el otro, todos los otros, no solo los cercanos, no solo mis amigos, mi familia, sino también el extraño, es alguien cuya dignidad me compromete, ese posicionamiento tiene consecuencias muy profundas. Inaugura un programa ético-político. Sin embargo este posicionamiento está enfrentado a otros programas alternativos. Permanentemente recibimos mensajes y mandatos sociales que tienen un sentido diferente. Estamos inmersos en una cantidad de mensajes que nos dicen que el otro es un objeto que puedo usar, que en una cultura del consumo el otro también es un objeto a consumir; que el otro puede ser un enemigo y que la relación está pautada por la seducción entendida como engaño que busca reducir al otro a perdedor en una competencia en la que estamos atrapados inevitablemente. Y si el relacionamiento siempre es desde el engaño no existe el verdadero encuentro con el otro, no existe la comunicación, no existe el amor.

Detrás de estos valores está la idea de que no es posible que exista una sociedad más justa. Y precisamente, uno de los grandes desafíos que tiene hoy la educación, y en particular la educación en derechos humanos, es convencernos de que sí es posible construir una sociedad mejor, que es posible construir una relación con el otro desde la comunicación, desde el encuentro. Que es posible construir un orden social e institucional consecuente con el punto de partida de que el otro, todos los otros, son alguien cuya dignidad me compromete. Y ahí es donde es fundamental la figura de Janusz Korczak; es un modelo de vida ineludible en un contexto en el que muchos jóvenes se sienten perdidos respecto a la posibilidad de darle un sentido a esta vida y a la posibilidad de que exista un orden social de justicia, y no encuentran adultos que defiendan y ni siquiera que crean en esta idea. En gran medida, muchos adolescentes sienten a la educación como una práctica impuesta y sin sentido, vacía, arbitraria, caprichosa, donde los adultos están ahí porque están haciendo su trabajo, pero perciben que esos adultos, en realidad, no le encuentran tampoco un sentido a lo que están haciendo. Y muchos docentes dicen que su compromiso es enseñar su materia pero educar para la convivencia, educar en valores, no es trabajo de ellos.

Entonces, enfrentados a esa situación, el modelo que nos transmite Korczak nos dice que están haciendo falta adultos que crean que es posible esa sociedad más justa y que luchen con pasión para hacerla realidad. En la educación siempre tiene que haber una pasión, un enamoramiento por ciertos aspectos de la cultura que el educador, porque los siente de ese modo, quiere transmitir. Muchas veces lo que los jóvenes encuentran es un rol docente o adulto mucho más burocrático. Hago lo que tengo que hacer porque para esto me pagan, es mi obligación, pero no porque me siento convencido del sentido de esta construcción histórica, de esta institucionalidad que hemos ido construyendo y de sus posibilidades de transformación para que el programa político continúe desarrollándose. El desafío de revertir ese descreimiento

es uno de los mayores desafíos que tiene la sociedad actual y en particular la educación.

Por eso me interesa reconocer la racionalidad de la institucionalidad que expresa el posicionamiento de que la dignidad de todos los otros nos compromete. Porque esa es la institucionalidad que digo que tenemos que ser capaces de valorar, defender y desarrollar como proyecto político. Es aquí que entra en escena el derecho. Si las variables éticas nos colocan frente a la opción de tomar posición sin una fuente de verdad externa que fundamente nuestras opciones, y los actores nos encontramos expuestos a interactuar en el juego del poder, entonces la violencia queda habilitada como una posibilidad. Por supuesto que es posible un relacionamiento no violento entre quienes opten por el compromiso con la dignidad del otro. Pero aquellos jugadores que no lo hagan, seguramente realizarán jugadas que vulnerarán la dignidad de otros jugadores. Sin embargo, ese juego del poder puede ser encausado en reglas de juego. El derecho es precisamente eso: las reglas de juego del juego del poder. Sin el derecho el juego del poder se expresa mediante la violencia. Cada jugador trata de imponer mediante recursos de poder su proyecto. Si en cambio los actores aceptan jugar un juego y aceptan sus reglas, esas reglas y las jugadas que se hagan respetándolas, serán las legítimas.

De ahí la potencialidad del derecho para fijar límites a los poderosos, que sin el derecho impondrían con su fuerza sus proyectos. Pero también de allí su potencialidad para constituir una tecnología de control que otorga legitimidad a un orden institucional que puede expresar relaciones de dominación. El derecho, como todas las instituciones, es una construcción social y encierra la contradicción de las racionalidades que se enfrentan en los procesos históricos de su construcción. El derecho se ha ido construyendo con la racionalidad de las relaciones de dominación pero también con la racionalidad del proyecto ético-político que nace del compromiso con la dignidad de todos los otros.

Pero además, un conjunto de reglas de juego no definen el partido, tan solo colocan la ventaja de los derechos que otorga la regla a favor de un actor que luego deberá jugar para que esa ventaja se vuelva una realización a su favor o un posicionamiento favorable en el marco de una estrategia. Se trata de un juego peculiar ya que no podemos elegir no jugar porque nacemos en el marco de un orden institucional. Un juego en el que no solo somos los jugadores sino también las piezas. Un juego que se inserta en otro metajuego: el juego del poder, y que a su vez lo encausa. Un juego en el que se pueden modificar las reglas de juego desde adentro del juego, en el marco de las reglas de juego, o desde afuera, desde el juego del poder, rompiendo con las reglas de juego del derecho.

¿Qué es lo que hace el derecho? El derecho, a través de una norma, establece una relación entre un titular de derechos y un titular de obligaciones, y en caso de que el titular de la obligación correlativa al derecho no cumpla con su obligación, el titular del derecho puede presentarse ante un tribunal independiente de modo que si el tribunal falla a su favor, pone el poder del Estado en función del cumplimiento de esta obligación. Ahí es donde entra en el juego del poder esta tecnología social que es el derecho. Las situaciones desiguales de poder existentes en una sociedad de las que pueden derivarse relaciones de dominación pueden modificarse por la intervención del derecho. Por supuesto que el derecho puede convertirse en otra cosa y ser un instrumento de poder para ejercer la dominación, pero el derecho que expresa la institucionalidad de los derechos humanos es una tecnología que puede ser usada para redistribuir el poder; es la ley del más débil.

¿Qué son entonces los derechos humanos? Son situaciones jurídicas establecidas por normas (las constituciones nacionales y los tratados de derechos humanos ratificados por el país) que atribuyen a todos, en tanto personas, una expectativa de no lesión o de prestación. Estos derechos establecen obligaciones correlativas al Estado que en caso de no cumplirse habilitan al titular del derecho a reclamar ante un tribunal para que este, mediante un dictamen, obligue al Estado a cumplir con su obligación. Ese carácter universal es una de las claves del marco de derechos humanos porque fija el conjunto de condiciones mínimas que deben ser garantizadas a todos porque son las condiciones necesarias para hacer posible la realización de la dignidad humana. Y estos derechos le imponen al Estado obligaciones correlativas.

En la Constitución de la República existe un bloque de derechos humanos. El resto del texto constitucional define la organización del Estado, es decir quiénes deciden y cómo se decide sobre los asuntos públicos. Pero el bloque de derechos humanos fija límites a lo que el Estado puede decidir. Sobre lo que no puede decidir hacer y sobre lo que no puede dejar de hacer. Ese bloque de derechos humanos establecido en las constituciones es tan consustancial al concepto de democracia como la separación de poderes o la existencia de elecciones libres y democráticas, ya que no será democrático un Estado en el que las autoridades o las mayorías decidan violar los derechos humanos de las minorías o incluso de un individuo.

Ese bloque de derechos humanos define el conjunto de condiciones necesarias para vivir una vida digna que debe asegurarse a todas las personas y a todos los colectivos. El bloque de derechos humanos define el sentido y los fines esenciales del Estado. Si el Estado tiene prerrogativas tales como el monopolio de la coerción legítima, o la potestad de definir y

cobrar impuestos, es porque debe disponer este poder y solo disponerlo, en función de su fin esencial que es la realización más plena posible de los derechos humanos de todas las personas que habitan en su jurisdicción.

Pero también existen normas de derecho internacional que definen los derechos humanos. ¿Cómo se relacionan con los bloques constitucionales de derechos humanos? Se trata de un reaseguro democrático acordado entre las naciones. Los tratados multilaterales de derechos humanos establecen, a los Estados que los ratifican, obligaciones sobre los estándares mínimos que deben estar incluidos en sus bloques constitucionales de derechos humanos. Los sistemas multilaterales de protección de derechos humanos no pretenden sustituir a los Estados nacionales sino exigirles ser consecuentes con el carácter democrático de sus constituciones y avanzar en procesos coordinados hacia un modelo común de democracia como piso mínimo, sobre el que cada Estado puede avanzar pero no retroceder. Y conocer esto es tener herramientas para cambiar el mundo. Al menos tres campos de acción se abren para el programa político de los derechos humanos: el de la transformación cultural, el de la justiciabilidad y el de las políticas públicas.

En el campo de la transformación cultural el programa de los derechos humanos tiene el desafío de la construcción de una convivencia basada en el reconocimiento recíproco como iguales y en el compromiso con la dignidad de todos, y prioritariamente de los que sufren la vulneración de sus derechos. Es el campo de las relaciones sociales, el mundo de la vida, que siempre tendrá una riqueza y una complejidad que escapan a las posibilidades de control de la institucionalidad, que se desarrolla mayoritariamente en la esfera privada. Este es el principal campo a conformar desde una perspectiva de derechos humanos porque el carácter del orden institucional y las posibilidades de que las garantías jurídicas sean una protección efectiva de la dignidad humana dependerán de él. La subjetividad del sujeto de derechos no puede conformarse a partir de la sumisión a un orden jurídico sino de la internalización de su construcción de sentido y de su aplicación concreta en las relaciones con los otros en las experiencias cotidianas. Sin duda es un campo para la educación y seguramente en la mayoría de los casos la vía de entrada para educar en derechos humanos.

El campo de la justiciabilidad es el de la utilización del sistema judicial para reclamar al Estado el cumplimiento de sus obligaciones para hacer efectivo el ejercicio y realización de los derechos humanos. Es el que tradicionalmente se ha reconocido como el campo de aplicación de los derechos humanos en tanto la perspectiva aparecía reducida a su dimensión jurídica. Sin embargo no debemos restarle importancia. Precisamente es este el recurso de poder que se conquistó e institucionalizó a partir de las luchas históricas comprometidas con la dignidad humana. Sin este recurso, o sin que exista acceso universal

real a la justicia, o sin que sus funcionamientos sean efectivos, los derechos no son de verdad.

Pero quiero profundizar en un campo de acción de desarrollo más reciente, el de las políticas públicas con enfoque de derechos humanos. Sin entrar en detalle sobre qué son las políticas públicas, sí señalaré que al menos en una formulación ideal, deben cumplir con un ciclo virtuoso en el que se retroalimentan los procesos. Deben definir un diagnóstico sobre cuáles son los problemas a los que deben responder, deben definir planes de acción correlacionados con ese diagnóstico, asignar un presupuesto para poder cubrir los costos de ese plan de acción, definir mecanismos de monitoreo, realizar una rendición de cuentas y una evaluación que nos dé insumos para un nuevo diagnóstico que reinicia un nuevo ciclo. ¿Pero qué significa políticas públicas con enfoque de derechos humanos?

En forma esquemática diremos que implica pensar dónde pueden estar los problemas para que los derechos humanos no sean ejercidos plenamente por todas las personas y asumir estos problemas desde las respuestas de la política pública. En términos de lo que establece el derecho, el punto de partida es la pregunta ¿cuáles son los derechos? y la respuesta es que son los que están consagrados en las normas. Pero existe una pregunta previa que es ¿cuáles deben ser? Esta es una pregunta que se resuelve en el terreno político. Los gobiernos tienen un compromiso mínimo con el programa de la realización de la dignidad humana que es el de las obligaciones correlativas de los derechos humanos ya consagrados, pero nada les impide ir más allá. Y por lo tanto, las políticas públicas deben partir de la pregunta de cuáles deberían ser los derechos humanos, no para cuestionar los ya consagrados sino para avanzar más allá de estas definiciones. Pero a partir de esta definición que no puede retroceder respecto de lo establecido por la normativa, lo que tenemos es una lista de derechos.

Si la razón de ser de este invento que es el Estado es poner todos sus recursos y poderes en función de hacer efectiva la realización de estos derechos a todas las personas, entonces el Estado debe comenzar por mirar dónde están los problemas por los cuales no se realizan los derechos. Los problemas pueden estar en la norma y esto puede ocurrir por un defecto de la garantía primaria es decir porque no existe una norma que establezca quién es el obligado y a qué está obligado. En este caso, lo que habría que hacer es crear legislación y esto es parte de lo que debiera contener una política pública.

El problema puede estar en el titular de la obligación. Supongamos que sí está claro quién es el obligado y a qué está obligado, pero existe un defecto por incumplimiento. Y esto puede ocurrir porque el titular de la obligación

no quiere cumplir con su obligación o porque no puede. Si no quiere lo que corresponde es la modificación de esa voluntad y eventualmente la sanción y la reasignación de los cargos para garantizar, en el marco de la política pública, la efectiva voluntad de cumplimiento de las obligaciones.

Pero si no puede, esto puede ocurrir por dos razones: por un insuficiente desarrollo de capacidades propias o por inhabilitaciones que le impone el contexto. Siempre las capacidades están relacionadas con estas dos cosas, con habilidades propias del sujeto que posee las capacidades y habilitaciones del contexto. Una discapacidad es un déficit en la capacidad para lograr algo por un desajuste entre las habilidades del sujeto y las inhabilitaciones del contexto a las habilidades que este dispone. Por lo tanto, como problema, puede abordarse por un desarrollo de habilidades y/o por una transformación de las inhabilitaciones en habilitaciones. No estamos acostumbrados a pensar a las instituciones del Estado en términos de sus capacidades, pero ocurre todo el tiempo que hay problemas que tienen esta causa. Las instituciones violan los derechos humanos por acción u omisión todo el tiempo. Esto es muy difícil de asumir por las instituciones porque estamos acostumbrados a hablar de derechos humanos refiriéndonos a las graves violaciones a los derechos humanos cometidas por las dictaduras. Pero es necesario diferenciar estas violaciones de las que ocurren en cualquier contexto democrático y que, para corregirse, deben primero que nada volverse visibles, asumiendo cuando no hay capacidades suficientes o cuando hay inhabilitaciones, por ejemplo, por la existencia de poderes fácticos que escapan al control estatal. Entonces lo que corresponde es realizar un plan de acción para desarrollar las capacidades y para transformar las inhabilitaciones.

Pero podría ocurrir también que el problema estuviera en el titular del derecho porque no puede ejercer por sí mismo sus derechos y esto puede ocurrir también por insuficiente desarrollo de capacidades o por inhabilitaciones. La violencia cometida por el Estado o por particulares, o las prácticas sociales discriminatorias arraigadas culturalmente, pueden ser formas de inhabilitación. Esto puede resultar más claro al pensar en las discapacidades, pero su aplicación vale más allá de estos casos. Las capacidades hasta cierto punto se pueden desarrollar y esta es una forma de responder al problema mediante planes de acción para desarrollar habilidades de los titulares de derechos. Pero también las transformaciones que podemos operar en el contexto pueden permitir que la persona que tiene limitaciones de determinadas habilidades pueda desarrollar una buena adaptación activa a su realidad, o que aquel que teniendo las habilidades encuentra un obstáculo para ponerlas en juego, se vea liberado de estas limitaciones. Y todo esto es parte de lo que debe ser diagnosticado para encontrar una respuesta mediante las políticas públicas.

Cuando uno mira el esquema cíclico de las políticas públicas que presentábamos antes, para que sea una política pública con enfoque de derechos humanos hay que partir de la construcción de un diagnóstico de estos problemas que señalábamos recién, que pueden estar en el marco normativo, en el titular de la obligación o en el titular del derecho. Es decir, partiendo de la lista de los derechos que están consagrados relevamos cuáles son los problemas de acceso a niveles esenciales de cada derecho, cuáles son las dificultades para una progresiva realización del acceso a estos derechos, cuáles son las personas que no acceden y cuáles son las causas. Por supuesto que el diagnóstico tiene que incluir la adecuación de la institucionalidad, la existencia o no de las garantías primarias y secundarias, el funcionamiento efectivo de las instituciones, la violencia institucional. Y una vez que identificamos cuáles son los problemas hay que definir un plan de acción correlacionado con el diagnóstico. Un presupuesto que permita asegurar que este plan de acción puede realizarse. Un sistema de monitoreo con indicadores que permitan ver el cumplimiento de las obligaciones del Estado respecto a los derechos humanos. Una rendición de cuentas donde se diga qué se hizo de lo que estaba proyectado en el plan de acción y qué no, y por qué no se hizo, y qué de lo que se hizo dio los resultados que se esperaban, y qué no. Todo esto con instancias de participación y garantizando el acceso público a la información.

Si logramos que las políticas públicas se construyan con esta lógica estaremos aproximándonos mucho más a un Estado que cumpla con aquello que le da legitimidad, que es hacer efectiva la realización de la dignidad humana de todas las personas. Y esto nos instala un proyecto político hoy porque esto no se hace así, ni acá ni en ningún otro lado. Hay avances parciales hacia esto porque es un paradigma emergente que se desarrolla por su pertinencia histórica y por los esfuerzos de muchas personas y organizaciones, pero que dista aún de ser un paradigma dominante. Pensar esto de esta forma es relativamente reciente. En el año 2000 empieza a tomar peso la idea de políticas públicas con enfoque de derechos humanos por la convergencia del enfoque de derechos humanos con el enfoque de desarrollo. En perspectiva histórica doce años no es nada.

Estamos, por lo tanto, viviendo un momento histórico en el que tenemos un desafío que es construir las políticas públicas con el enfoque de derechos humanos y que no es solo un desafío para el Estado sino para la ciudadanía en su conjunto. Este programa implica una participación ciudadana que no es solo ir a votar cada cinco años. Participar es decir cuáles son los problemas que debemos asumir como sociedad, cuáles son las respuestas que deben darse a esos problemas, qué opinión nos merecen las respuestas que se están dando y qué otras podrían implementarse, cómo utilizamos los recursos limitados que tenemos para costear estas medidas. Participar no solo en el

momento de definir el plan de acción sino también luego en el monitoreo y en el momento de la rendición de cuentas y de la evaluación.

Esto nos ubica en la perspectiva de ejercer los derechos políticos en un sentido mucho más amplio que el que estamos acostumbrados y en particular a repensar algunos aspectos de lo que implica la ciudadanía. Por ejemplo, el hecho de que los niños y adolescentes o los extranjeros tienen cosas para decir sobre los problemas y las políticas públicas que los afectan y cómo debe ser la sociedad a la que pertenecen. Todo esto es programático para la educación. Educar en el sentido del compromiso con la dignidad de todas las personas, educar para analizar críticamente la institucionalidad que hoy tenemos y para valorar y defender la institucionalidad de los derechos humanos, y educar para el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo del proyecto ético-político de los derechos humanos frente a los desafíos históricos del presente.

GLOSARIO

CEIP · Consejo de Educación Inicial y Primaria

CES · Consejo de Educación Secundaria

CETP / UTU · Consejo de Educación Técnico Profesional · Universidad del Trabajo del Uruguay

CFE · Consejo de Formación en Educación

CONENFOR / MEC · Consejo Nacional de Educación No Formal · Ministerio de Educación y Cultura

EMAD · Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático

EMAE · Escuela Municipal de Arte Escénico

FLADEM · Foro Latinoamericano de Educación Musical

ORT · Universidad ORT del Uruguay

MEC · Ministerio de Educación y Cultura

IENBA / UDELAR · Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes · Universidad de la República

IFD · Instituto de Formación Docente

CON LA COORGANIZACIÓN DE:

DIRECCIÓN GENERAL
DE CULTURA
UNIDAD EDUCACIÓN



Intendencia de Maldonado
GOBIERNO DEPARTAMENTAL

Dirección de Educación
URUGUAY



mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

CON EL AUSPICIO DE:



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CFE
CES
CEIP
CETP
CODICEN



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA

IENBA

Municipios del Departamento de Maldonado:

AIGUÁ · GARZÓN Y JOSÉ IGNACIO
MALDONADO · PAN DE AZÚCAR
PIRIÁPOLIS · PUNTA DEL ESTE
SAN CARLOS · SOLÍS GRANDE

CON LA COLABORACIÓN DE:

IMPO

Centro de
Información
Educativa
www.impo.edu.uy

