inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | Bianual | ISSN 1647-0508

#0

DEZEMBRO
2009

Congresso Iberoamericano de Educação Artística

Sentidos Transibéricos

Maio de 2008

Beja . Portugal

FICHA TÉCNICA

EDITOR
Rede Ibero-Americana de Educação Artística

COMITÉ EDITORIAL
Ricardo Reis
Jurema Sampaio
Olaia Fontal
Olga Olaya Parra

ISSN
1647-0508
DOI 10.24981.16470508.0
ENDEREÇO ELECTRÓNICO
http://issuu.com/invisibilidades

CONTACTOS
Rua Dr. Ricardo Jorge, n.º 19, 2º andar, sala 5
4050-514 Porto
Telefone: 223326617 / 223390092
Fax: 223326617
invisibilidades@apecv.pt

PERIODICIDADE
Bianual (2 números por ano: Primavera e Outono)

CONSELHO CIENTÍFICO

Aida Sánchez de Serdio Martín
Ana Mae Tavares Bastos Barbosa
Belidson Dias
Maria Jesus Agra Pardinas
Francisco Maeso
Fábio José Rodrigues da Costa
Fernando Hernández
Imanol Aguirre
Isabel Bezelga
Isabel Granados
Isabel Moreno
José Pedro Aznárez López
Leonardo Charréu
Lucia Gouvêa Pimentel
Luciana Gruppelli Loponte
Lucília Valente
Luís Sebastião
Margarida Calado
Maria do Céu de Melo
Maria Dolores Callejón Chinchilla
Marian López Fernandez Cao
Maria Eduarda Ferreira Coquet
María Isabel Moreno Montoro
Miguel Ramirez Hernández
Paula Pina
Raimundo Martins
Rejane Galvão Coutinho
Ricard Huerta
Ricardo Marín
Teresa Eça
Teresinha Sueli Franz

DESIGN E PAGINAÇÃO
Ana Velhinho

EDIÇÃO ON-LINE
LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja | www.lab-acm.org

REVISÃO DE TEXTO
Comité Editorial
Teresa Eça

AUTORES NESTE NÚMERO

Andrea Melendez
Antónia Oliveira Silva, M.ª João Costa Pereira e Tânia Sardinha Vieira
Apolline Torregrosa e Marcelo Falcón
Carlos Escaño
Elizaberta López Pérez e Manuela Avilés Martos
Esther Collados
Fabio José Rodrigues da Costa
Fernando Hernandez
Imanol Aguirre
Lúcia Pimentel
Margarida Calado
Maria Genoveva Moreira Oliveira
Mariana Oliveira
Marta Eugenia Valle
Ricard Huerta
Sara Bahia
Teresa Eça
Valeska Bernardo Rangel e Teresinha Sueli Franz

inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

#0

DEZEMBRO 2009

04 | **EDITORIAL**

06 | **GENESIS**
A Rede Ibero Americana de Educação Artística: Um projecto para construir caminhos comuns
Teresa Eça, Fernando Hernández

11 | **ARTIGOS**

13 | *Nuevos Caminos para la Educación Artística en El Salvador*
Marta Eugenia Valle

29 | *Hipercontextos, Arte y Educación*
Carlos Escaño

40 | *La Creación de un Espacio, la Posibilidad de Decir - El Taller de Pintura: Arte y Creatividad del Aula de Mayores de la Universidad de Granada*
Manuela Avilés Martos, Elizaberta López Pérez

54 | *¿Qué esperan los mu seos de los maestros?*
Ricard Huerta

66 | *Educación y Patrimonio: Culture de la Rèception et Visitation*
Apolline Torregrosa Laborie, Marcelo Falcón Vignoli

73 | *Un Instrumento de Mediación para una Comprensión Crítica del Arte: Guernica (Re)Visitada*
Valeska Bernardo Rangel, Teresinha Sueli Franz

86 | *Efectos de una Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de Apreciación Artística para Alumnos de Secundaria*
Andrea Meléndez Teutsch

101 | *Mejorar la Educación Artística 12-16: Estabelecer Vínculos entre Teoría y Prática*
Esther Collados Cardona

110 | *Das Utopias à Realidade: É possível uma Didática Especifica ou Especial para a Formação Inicial do Professor de Educação Artística?*
Fábio José Rodrigues da Costa

119 | *Representações Sociais sobre Criatividade Construídas por Professores e Alunos*
Tânia Sardinha Vieira, Maria João Costa Pereira, Antônia Oliveira Silva

128 | *Porque temos de continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças?*
Maria Genoveva Moreira Oliveira

139 | *Constrangimentos à Expressão Artística*
Sara Bahia

151 | **RESENHAS**

153 | Mentes Sensibles. Investigar en Educación y en Museos
Margarida Calado

158 | Interterritorialidade. Mídias, Contextos e Educação
Mariana Oliveira

162 | **REGULAMENTO E NORMAS DE PUBLICAÇÃO / Chamada de Publicações**

169 | **RELATOS DIDÁCTICOS, PERFORMANCES DIDÁCTICAS**

INVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

In-Visibilidades: da gênesis presencial à realidade virtual

O Congresso Ibero-Americano de Educação Artística - Arte/Educação, realizado em Beja (Portugal) em Maio de 2008, será um marco histórico para a arte/educação iberoamericana, porque de suas sessões e reuniões saíram algo mais que declarações e princípios. Nesse encontro, foram firmados os fundamentos que permitirão nos consolidarmos como uma realidade articulada à grande quantidade de iniciativas que conformam a Educação Artística - Arte/Educação em nossos países.

Basicamente se acordaram os principios de identidade da Rede e a estrutura de sua configuração. Sobre os primeiros, se acordou que seria uma rede rizomática e dinâmica, que vai crescendo ao ritmo que marca a atividade de seus membros. Decidiu-se que ela se organizará a partir de nós de atividade, sejam esses de caráter geográfico ou temático. Igualmente se acordou que seja uma rede livre, independente e autônoma, recolhendo toda a diversidade de tendências e inquietudes que hoje representam a arte/educação iberoamericana.

De acordo com esses principios, a estrutura que configura a rede se sustenta em três espaços de trabalho e ação:

- Um portal que se configure como lugar de encontro e intercâmbio de informação.
- Uma revista virtual de divulgação de pesquisas.
- Congressos que se celebrarão bi ou trienalmente.

É nesse contexto, portanto, que nasce a revista que hoje temos a satisfação de apresentar-lhes, como um complemento da ação de divulgação de experiências que oferece o portal web.

Como toda publicação recém-nascida, haverá que esperar que cresça um pouco, para ver como vai se conformando sua identidade, que, em grande medida, dependerá da quantidade e qualidade dos trabalhos que se apresentem para serem publicados. Mas o grupo de trabalho que lançou a iniciativa adotou distintas resoluções que marcam, desde sua gestação, a linha pela qual a revista quer fazer-se: um novo espaço no âmbito das publicações internacionais sobre arte/educação.

No espírito do grupo gestor não se contemplava a ideia de apenas dar à luz uma publicação, mas sim de fazer uma revista de referência para o âmbito da educação iberoamericana, especialmente dirigida a uma urgente necessidade que temos de difundir os resultados de nossas pesquisas com periodicidade que propicie a circulação de novas questões, inquietações e debates (dois números por ano).

Ainda no espírito do grupo, desde seu nascimento, se quer que a revista marque uma posição ante o monopólio da produção científica do saber da educação das artes, que desde há algumas décadas domina o mundo anglofalante. Obviamente, isso só será possível se forem colocados à disposição mecanismos que garantam a qualidade e diversidade do que se publica. Decidiu-se criar um Comité Editorial, composto por um grupo de 3 a 10 pessoas de diferentes países e um Conselho Científico e Avaliador, também de caráter internacional, composto por um grupo de 20 a 30 pessoas e aberto à possibilidade de inclusão de pesquisadores relevantes de outras áreas de interesse.

Em todo caso e apesar da ênfase na difusão da pesquisa e da reflexão, se tratará de lograr que a revista não fique excessivamente aprisionada no entorno acadêmico e que resultará útil para a formação de todo o professorado.

Como costuma acontecer nesses casos, a eleição de um nome foi o que mais debates e dúvidas suscitou, mas finalmente houve acordo comum em denominá-la **In-Visibilidades** (Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes - Revista Ibero-Americana de Investigación en Educación, Cultura y Artes). Um título bilingue, como bilingue querem ser seus conteúdos, já que se poderá escrever indistintamente nas distintas variantes do português e do espanhol.

Este foi, portanto, o desafio e este número zero que hoje podemos desfrutar é o resultado deste ano de trabalho do Comitê que foi nomeado para colocar em marcha este projeto, que não significa somente a participação e aceitação da convivência entre países ibéricos e americanos de línguas portuguesa e espanhola. É um projeto que persegue integrar os saberes construídos nessas línguas, compartilhar os procedimentos e resultados das pesquisas e posicionar-se ante o reconhecimento da importância que neste âmbito adquirem as áreas de conhecimento Educação, Cultura e Artes.

A partir de agora, a revista será um motivo a mais para que cresçam em nosso entorno a pesquisa e a reflexão sobre nossas ações educativas. E será um motivo a mais para nos animarmos a melhorar a qualidade de nossas publicações, porque somente desse modo poderemos levantar uma voz realmente alternativa ao domínio cultural anglofalante e uma visão que sirva de referência ao mundo iberoamericano.

Como seu próprio nome sugere, trata-se de que a revista cumpra sua função de fazer visível o "in-visível" e que convertamos suas páginas virtuais no coração do progresso da arte/educação iberoamericana.

Imanol Aguirre
Lucia Gouvêa Pimentel

INVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

A Rede Ibero Americana de Educação Artística: Um projecto para construir caminhos comuns

Teresa Torres Eça
Fernando Hernández

RESUMEN

En la ruta de la educación artística extraída de las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de UNESCO celebrada en Lisboa en 2006 se declaraba que era necesario "crear redes de cooperación entre los Estados miembros y entre sus respectivos sistemas de educación y cultura, con el fin de desarrollar la educación de las artes y alianzas de cooperación ". De hecho, las redes más que otro tipo de asociación facilitan la preparación y puesta en marcha de proyectos regionales e internacionales de investigación y educación. Mucho antes de la conferencia de la UNESCO, un grupo de investigadores y profesores de artes soñaba con la creación de la Rede Iberoamericana de Educación Artística, acreditando que esta red intercontinental facilitaría la cooperación y el intercambio de buenas prácticas en educación artística fomentando la participación de los profesores de artes a nível , nacional e internacional para adquirir mayor representatividad social y competencia profesional.

ABSTRACT

The arts education roadmap written after the conclusions of the UNESCO World Conference on Arts Education held in Lisbon in 2006 stated that it was necessary to "create networks of cooperation between Member States and between their respective systems of education and culture, in order to develop successful arts education activities and alliances of cooperation '. In fact networks more than other type of associations facilitate the design and development of regional projects and promote international research in education. Several years before the Unesco conference a group of researchers and teachers dreamed about creating the Ibero American Arts Education network , believing that it would build intercontinental links and enable regional cooperation by sharing good practices and strategies for arts education. The network was intended to encourage art teachers to make alliances nationally and internationally, acquire greater social significance and professional competence.

RESUMO

O Roteiro sobre a Educação Artística redigido a partir das conclusões da Conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO, realizada em Lisboa em 2006, referia que era necessário "Criar redes de cooperação entre os Estados Membros e entre os seus respectivos sistemas de educação e de cultura, com o objectivo de basear o desenvolvimento bem sucedido da Educação Artística em actividades e alianças de cooperação"[1]. De facto as redes mais do que outro tipo de associação facilitam a preparação e o lançamento de projectos regionais e internacionais de educação e investigação e foi por isso que bem antes da conferência da Unesco um grupo de investigadores e professores sonhou a criação da Rede Ibero Americana de Educação Artística, sentindo que construir esta rede intercontinental facilitaria a cooperação regional e a partilha de boas práticas na concretização de estratégias de Educação Artística e que poderíamos encorajar a participação e a organização dos professores de arte, a nível nacional e internacional, para que adquiram maior representatividade social e competência profissional.

1 Documento traduzido para português acessível em: http://www.apecv.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=129&Itemid=67

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

OS PRIMÓRDIOS DA REDE

A concepção da rede demorou sete anos, entre um primeiro Congresso Ibérico de Educação Artística e um primeiro Congresso Ibero-Americano de Educação Artística. Entre um e outro sucederam-se encontros e descobertas. Mas, ao longo desse tempo, foi crescendo sobretudo a necessidade de estabelecer vínculos, aproveitando as potencialidades da partilha do proporcionada pelas nossas línguas ibéricas, começando a construir um projecto de rede que nos permitisse levar a cabo projectos de intercâmbio, que nos possibilitasse aprender uns com os outros, construir um diálogo que seja alternativo às vozes hegemónicas no âmbito da Educação nas Artes. As páginas que se seguem, escritas a quatro mãos, pretendem ser o primeiro esboço de esse itinerário que estamos a começar.

Os autores deste artigo coincidiram pela primeira vez em Poznan, na Polónia em Junho de 2000, no 5º congresso da *International Society for Education Through Art* (InSEA). Nessa altura, tanto um como outro tentávamos compreender, para pôr em prática, como poderiam funcionar as redes profissionais e científicas em contextos locais e internacionais. No caso da Teresa, esta já fazia parte da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), Portugal, e da InSEA; por seu lado Fernando, estava também vinculado à InSEA (tanto na organização internacional como na sua versão espanhola, AEEA) e desde 1993 à NAEE (a Associação de Educadores de Arte dos Estados Unidos). Ambos partilhávamos a sensação dos limites que nos ofereciam tanto a APECV como a AEEA, nesse momento tínhamos a impressão de que a InSEA era demasiado anglófona para as nossas inquietações. A Teresa recorda, o seguinte dos nossos primeiros encontros:

"En Poznan o Fernando Hernandez sentou-se ao meu lado e disse-me: "*Temos que fazer alguma coisa*". Passado pouco tempo voltei a encontrá-lo durante as *IV Jornadas de Historia de La Educación Artística*, em Girona, e de novo ouvi uma voz que me dizia "*temos que fazer alguma coisa*".

Enraizados nestes primeiros encontros fomos aproximando-nos da realidade da Educação das Artes nos nossos respectivos países. Por exemplo a Teresa, nas Jornadas de Girona deu-se conta do peso que tinha a educação artística na Catalunha, da força da investigação que se estava a desenvolver na Universidade de Barcelona e de Girona, da capacidade de mudança que estava a assistir.

Esta observação permitiu-lhe, por comparação, fazer um primeiro balanço da Educação das Artes em Portugal.

"No meu país a educação artística nem sequer tinha campo, havia um moribundo movimento português de educação pela arte, herança de Arquimedes da Silva Santos, de influencia vagamente Readiana e uma associação profissional com interesses mais práticos do que científicos. As Universidades nem queriam saber de educação artística e as Escolas Superiores de Educação estavam a enviar os seus professores para cursos no estrangeiro. A investigação que existia reduzia-se a algumas teses de mestrado e doutoramento na sua maioria pesquisa histórica e a experiências didácticas pontuais patrocinadas pelo Ministério da Educação ou pela Fundação Calouste de Gulbenkian".

"Naquela altura havia muitas pessoas em Portugal que acreditavam na força da educação artística e que estavam a dar o seu melhor para tornarem o campo mais visível, mas estavam muitos separados e trabalhavam muito sozinhos. A divulgação do que se estava a produzir era muito fraca. Os educadores que tinham ido tirar cursos de doutoramento ao estrangeiro estavam a regressar mas não se estavam a agrupar ou a partilhar as suas perspectivas, pelo contrário fechavam-se dentro dos muros das suas universidades e escolas".

A visão do Fernando sobre a Educação das Artes em Espanha não era tão optimista como a que a Teresa tinha tido nesse primeiro encontro em Girona:

"Se bem que a Educação das Artes, especialmente aquela veiculada às artes visuais, tinha no início do século XXI presença em quase todas as universidades espanholas, sobretudo nas Faculdades de Educação, e em algumas de Belas Artes, o seu reconhecimento não deixava de ser residual. O professorado dedicado à formação de docentes debatia-se com a revindicação de um especialista nas artes visuais para a escola primária, que nunca chegou. Enquanto nas faculdades de Belas Artes se mantinha um esforço constante para não serem excluídos das instituições, embora a sua primeira

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

finalidade fosse formar artistas, a maioria dos estudantes (cerca de 65%) acabava por se dedicar à docência no ensino secundário".

Mas no horizonte apareciam sinais de mudança:

"Também era certo que a pouco e pouco se ia tecendo uma rede entre algumas universidades que terminaria com a concessão da menção de qualidade ao programa de doutoramento "Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista", ao qual se vincularam as universidades de Granada, Barcelona, Sevilha e Girona. Esta relação foi permitindo ir consolidando uma serie de linhas de investigação (com as teses doutorais correspondentes) que, embora nem sempre, se viram reflectidas em publicações, permitindo consolidar um reconhecimento nas instituições de referência e na comunidade internacional".

"O meu conhecimento da situação da Educação das Artes em Portugal era baseado nas minhas permanências na Universidade de Évora, a convite do professor Leonardo Charreu, que tinha realizado o seu doutoramento em Barcelona, por quem soube da situação do ensino secundário e também graças a outra tese de doutoramento, de Maria da Conceição Fernandes Ramos, e por outros trabalhos que tinha lido na revista da APECV: Imaginar. Entre uns e outros a minha imagem era difusa, embora visse sinais de esperança".

Com estes antecedentes ambos reconhecíamos que a ligação entre Portugal e em Espanha no que respeita à educação artística em era muito ténue. Talvez por isso quando Teresa propôs à APECV realizar o *1º Congresso Ibérico de Educação artística* a ideia foi recebida com entusiasmo pelos colegas. Em Novembro de 2001 realizou-se finalmente o *1º Congresso Ibérico de Educação artística*, no ISMAI, na Maia, no norte de Portugal. Foi aí que a primeira rede nasceu!

A Rede Ibérica de Educação Artística nasceu numa discussão acalorada sobre a necessidade de maior partilha, maior divulgação, maior proximidade entre professores, educadores e investigadores de educação artística na Península Ibérica. No princípio seríamos talvez umas vinte pessoas a fazer parte da rede, um grupo virtual construído no *Yahoo Groups*. Claro que o Yahoo não foi a melhor escolha. Cada vez mais nos convencemos que por questões éticas deveríamos ter feito a rede num servidor da Internet isento de censura ou trocar para uma plataforma virtual de software livre. Mas na altura foi o meio encontrado mais fácil de manusear e acessível a todos.

Depois a rede foi crescendo, cresceu tanto que já não fazia sentido chamar-se apenas ibérica, pois tinha pessoas de pelos menos dois continentes usando línguas muito parecidas: o português e o espanhol. Em 2007 convencemo-nos que deveríamos alargar tanto os horizontes como as metas e juntos preparámos o 1º Congresso Ibero Americano de Educação Artística, numa pequena cidade a sul de Portugal: Beja. A cidade foi escolhida precisamente por ser pequena e por ser do sul, na sua calmaria poderíamos pensar melhor a mudança para a segunda rede: a Rede Ibero-Americana de Educação Artística.

A CONSTRUÇÃO DA REDE

A Rede foi pouco a pouco ganhando forma e sustentação tentando equilibrar-se entre pólos bem diversos. Foi constituída primeiro através do grupo da Internet[2], por parceiros de vários países de língua hispânica e lusitana, e visou a promoção e apoio da educação artística possibilitando a partilha de trabalhos, experiências e investigações em Português ou Espanhol. Pretendíamos usar o direito de transmitir o conhecimento nas nossas próprias línguas e evitar hierarquias linguísticas que nos têm relegado para uma posição de subordinação perante aqueles que só falam inglês. Esta declaração de intenções foi o ponto de arranque para os trabalhos futuros. Durante o Congresso de Beja um grupo de trabalho preparou o resto. Decidiu-se que teria uma estrutura rizomática, móvel, organizada a partir de nós tanto geográficos, como temáticos. E acentuou-se o seu carácter de rede livre, independente, onde cada espaço de grupo poderia funcionar autonomamente. A sua função seria a de criar instrumentos para recolher as inquietudes no âmbito da Educação Artística, Arte Educação e Educação para a Cultura Visual.

Os Espaços de encontro da rede foram definidos na altura: o espaço do portal[3]; uma revista on-line, e congressos trienais.

2 http://groups.yahoo.com/group/redibericaedart/

3 http://www.rede-educacao-artistica.org/

O PORTAL

O Portal está a ser construído pelo Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia da Escola Superior de Educação de Beja sob a coordenação de Aldo Passarinho. Estará pronto no final de 2009 e oferecerá uma plataforma de acesso ao que se produz na rede, pelos seus membros: blogs, páginas web, centros educativos, fórum de debates, sites de congressos, etc. O portal terá como finalidades:

- dar visibilidade ao que fazem os seus membros (aproveitar o saber expandido);
- divulgar produções (pesquisas, projectos);
- compartilhar ligações;
- compartilhar experiências educativas importantes;
- dialogar.

A Revista: IN-VISIBILIDADES: Revista de pesquisa em educação, cultura e artes.

A presente revista IN-VISIBILIDADES foi preparada por uma equipa formada por Jurema Sampaio; Ricardo Reis; Olaia Fontal; Irene Tourinho e Olga Lucia Olaya. Pretende-se que responda à necessidade que temos de revistas de divulgação de pesquisa, ambicionando ser uma revista de referência no contexto americolatino e que marque posição no mundo da educação artística. Será uma revista científica com revisão de artigos por par académico, e tem formato digital para ser distribuída pela Internet em regime de *Copyleft*.

OS CONGRESSOS

Decidiu-se que seria importante continuar a realização de congressos, de três em três anos. Falou-se também em fazer congressos menos formais com mais espaço para o diálogo e para outras linguagens artísticas e outros tipos de actividades.

OS PRESSUPOSTOS DA REDE

A rede propõe uma resistência activa para criar outra narrativa de escola e da educação artística em todas as frentes das comunidades onde nos inserimos. Aposta na educação artística como elemento de transformação social.

Tal como foi dito no congresso Ibero Americano de Educação Artística, precisamos pensar os tempos e os espaços onde e como possamos estar presentes, temos que nos tornar visíveis, temos que trabalhar em todas as frentes: nas escolas, em todos os níveis de ensino, nos museus, em centros culturais, com as comunidades, nas mudanças de baixo para cima, no processo artístico como processo de investigação, …. Reconhecemos que as nossas estratégias de actuação são com frequência demasiado passivas, defensivas, baseadas em práticas sem contexto. Temos de afrontar o risco e o perigo se sermos ignorados, se calhar já nem nas margens existimos, estamos de fora do discurso educativo e nem nos demos conta disso. A rede servirá para que também nós estejamos convencidos da nossa importância e do papel essencial da educação artística para a sociedade.

O Congresso Ibero Americano de Educação Artística proporcionou uma amostragem das dificuldades que enfrentamos e das realidades que temos. Existem relações tensas entre a teoria e prática; entre o internacional e o local; entre identidade e diversidade; entre conhecimento académico e prático. No entanto tais tensões são geradoras de um diálogo construtivo, podem promover a crítica. Vimos nesse congresso abordagens muito diferentes, constatámos um consenso sobre o âmbito e necessidade da educação artística /arte educação mas um desacordo sobre as designações a adoptar. Surgiu, no congresso, a par da tendência para a narrativa da educação artística como pedagogia da aprendizagem cognitiva, uma grande tendência para a narrativa da educação artística como pedagogia da expressão, do lúdico, centrada na produção de experiências. Vimos também como outras narrativas centradas na arte educação, pratica artística e comunidade podem ser válidas. Com Ana Mae Barbosa apreciámos como era importante atender às necessidades locais, à abordagem da teoria como consciência da prática, e ao sentido de pluralidade,

O FUNCIONAMENTO DA REDE

A Rede funciona com as pessoas, funciona sobretudo com a vontade das pessoas, ela só existirá enquanto houver vontade e crítica. Vontade para reflectir e partilhar opiniões e

INVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

disponibilidade para criticar a informação que se vai espalhando. É muito simples.

A Rede funciona com educadores que saibam ser críticos e subversivos, que saibam urdir projectos identitários fazendo conexões com projectos alheios. Porque toda a esperança está nos educadores, eles são capazes de oferecer muito mais do que recebem, sem pretensões de artistas, sem pretensiosismo professoral, não pretendem dar lições a ninguém. O seu objectivo principal é a partilha das suas experiências para construir um colectivo.

As estruturas da rede estão a ser montadas, precisarão da ajuda de tod@s para serem eficazes. Algumas perguntas vão ficar por responder: Como poderá continuar a partir de aqui? Qual o papel da Rede no campo da educação artística e cultural em contextos ibero americanos? Qual o papel da rede em contextos de investigação sobre educação artística e cultural? Qual o impacto da rede junto das forças que determinam políticas e práticas de educação artística e cultural? Como conseguir que a Rede não seja só um espaço de intercâmbio de actividades e informações e se converta num lugar de criação de massa crítica? Como conseguir que a Rede seja um espaço de debate no qual se considere a discrepância como uma riqueza e uma expressão da democracia que nos permite aprender?

Deixemos ao tempo o direito de resposta e a todos nós a responsabilidade de as construir. Algo que só se poderá levar a cabo contando com a generosidade, a exigência crítica e o desejo de aprender com uns e com os outros.

ARTIGOS

ARTIGOS

NUEVOS CAMINOS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SALVADOR.

NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO EL SALVADOR.

NEW WAYS FOR ART EDUCATION IN EL SALVADOR.

invisibilidades REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

MARTA EUGENIA VALLE

mevallecon@yahoo.com

Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH, Universidad Dr. José Matías Delgado, El Salvador.

Basado en el documento *"De lo cognitivo a lo espiritual en la Educación Artística: las competencias y los valores de las artes"* presentado en el Foro Virtual del Congreso Iberoamericano, Beja, Portugal. Mayo, 2008.

Tipo de artículo: artículo original

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a Milady Diana Casco de la Universidad de Austin, Texas por la asesoría científica en el artículo y a las personas entrevistadas por sus reflexiones.

RESUMEN

La Educación en El Salvador se encuentra en transición para responder a los retos que plantean los nuevos contextos globales, frente a ello, una de las medidas tomadas por el gobierno de El Salvador ha sido el diseño del Plan Nacional de Educación 2021. En lo que respecta al currículo nacional se han ajustado los programas al Modelo de Aprendizaje por Competencias (2009). Con relación a la educación artística, esta etapa puede ser una oportunidad para realizar la transición hacia un enfoque de la asignatura que cumpla su papel emancipador, como lo plantea Ana Mae Barbosa en el prefacio del libro Interdisciplinary Dialogues in Art Education, que lleve al educando hacia la construcción de un pensamiento crítico y creativo que a su vez le permita formular procesos para transformar su entorno (Barbosa, Ana Mae, 2008)[1].

En este contexto educativo histórico, el artículo profundiza en las implicaciones de las competencias establecidas por el Ministerio de Educación en sus documentos. Para ello se retoman las visiones de dos autores: la perspectiva de las artes desde la Filosofía Perenne de Ángeles García Ranz, en su obra "El Artista Interior" (1999) y la visión desde la psicología Cognitiva de Rudolf Arheim, en su obra "Consideraciones sobre la Educación Artística" (1993); Dichas visiones se extrapolan a la Pedagogía Crítica y las consideraciones de Humberto Chávez Mayol

1 Barbosa, A M: (2008) Preface. In: Eça, Teresa. & Mason, R. (Eds) (2008). ***Intercultural Dialogues in Art Education*.** London: Intellect Books. ISBN : 978-1-84150-167-3

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

sobre la educación artística en los nuevos entornos globalizados, en la última parte, también se retoman las experiencias y reflexiones de estudiosos, educadores y gestores del país para analizar la funcionalidad de las artes en la actualidad.

RESUMO

A Educação em El Salvador encontra-se em transição para responder aos desafios que propõem os novos contextos globais, uma das medidas tomadas pelo governo de El Salvador foi o desenho do Plano Nacional de Educação 2021.

No currículo nacional o Ministério ajustou os programas ao Modelo de Aprendizagem por Compêtencias (2009), na educação artística, esta etapa poderia ser uma oportunidade se considera-se como uma transição para um enfoque da matéria que cumpra seu papel emancipador, como propõe Ana Mae Barbosa no prefácio do livro Interdisciplinary Dialogues in Art Education, que leve ao educando para a construção de um pensamento crítico e criativo que lhe permita formular processos para transformar seu meio (Barbosa, Ana Mae, , 2008).

Neste contexto educativo histórico, o artigo aprofunda nos envolvimentos das competências estabelecidas pelo Ministério de Educação em seus documentos. Para isso se retomam as visões de dois autores: perspectiva das artes desde a Filosofia Perenne de Ángeles García Ranz, em sua obra "O Artista Interior" (1999) e a visão desde a psicologia Cognitiva de Rudolf Arheim, em sua obra "Considerações sobre a Educação Artística" (1993); Ditas visões se extrapolan à Pedagogia Crítica, as considerações de Humberto Chávez Mayol sobre a educação artística nos novos meios globalizados e, na última parte, também se retomam as experiências e reflexões de estudiosos, educadores e gestores do país para analisar a funcionalidade das artes na actualidade.

ABSTRACT

Education in El Salvador is in transition to respond to de challenges of the new global contexts, consequently , the government of El Salvador, in addition to other actions has design the Plan Nacional de Educación 2021 (The National Plan of Education 2021). The Lesson Plans in the national curricula have been adjusted to the Competencies Based Learning (2009).This phase can be an opportunity for art education to start a transition focusing on emancipation, as stated by Ana Mae Barbosa in the preface for the book Interdisciplinary Dialogues in Art, and toward an art education that promotes the construction of critical and creative thinking that makes possible for the student to undertake processes for the transformation of his reality (Barbosa, Ana Mae, 2008).

In this historical educative context, this article explores the implications of the competencies stated by the government in the national curricula from the perspective of two authors : Ángeles García Ranz in her book *El Artista Interior (The Artist Within, 1999)* and Rudolph Arheim´s vision from the Cognitive Psicology in his book "Consideraciones sobre la Educación Artística" (1993) (Thoughts on Art

Education) ; both visions are extrapolated to the Critical Pedagogy and the considerations of Humberto Chavés Mayol concerning art education within the new global context, as well the author presents the experiences and reflections of academics, educators and promoters in El Salvador to analyzed the functionality of the arts today in the society.

PALABRAS CLAVE: educación artística, valores, intuición, percepción, expresión.
PALAVRAS CHAVE: educação artística, valores, intuição, percepção, expressão
KEY WORDS: Art Education, values, intuition, perception, expression.

INTRODUCCIÓN

En el marco de un ajuste curricular vigente a partir de este año[2], el Ministerio de Educación de El Salvador implementa el modelo de aprendizaje por competencias. En este ajuste, se mantienen en un 80% los contenidos de los programas anteriores y en educación artística se mantiene el enfoque disciplinar que a prevalecido en las últimas tres décadas, antes de esto, lo que se desarrollaba era una asignatura de manualidades, visión presente todavía en el desarrollo de la asignatura de educación artística en la enseñanza básica debido a la poca dinamización académica en el área, que obedece en gran parte, a la ausencia de programas para la formación de docentes especialistas en el país. Sin embargo la implementación en el currículo nacional del Modelo de Aprendizaje por Competencias en El Salvador y las medidas recientes que esta tomando el Ministerio de Educación para mejorar la formación de los docentes en Educación Artística, generan un espacio de oportunidad para considerar esta etapa como la transición hacia un enfoque de la asignatura de Educación Artística de acuerdo a las tendencias culturales y pedagógicas contemporáneas que se dirigen hacia una educación de las expresiones estéticas para la autonomía, el auto conocimiento, la construcción de la personalidad, hacia el desarrollo de la capacidad reflexiva, el pensamiento crítico y pluralista, el diálogo multicultural y la emancipación por medio del placer del disfrute de las artes.

Por el momento el Ministerio de Educación (MINED) ha estipulado en los programas vigentes a partir del 2009, que las competencias en la asignatura de Educación Artística son: Percepción estética, Expresión estética e Interpretación de la Cultura y el Mundo Natural[3]. En este artículo se analizan las reflexiones que Rudolf Arheim[4] (perspectiva cognitiva) y Ángeles García Ranz[5] (Filosofía Perenne) hacen específicamente sobre estos tres aspectos contemplados en el currículo nacional salvadoreño, para presentar un abanico conceptual que se extrapola a la pedagogía crítica con relación a la educación artística. Para ello se discuten también la propuesta de Humberto Chávez Mayol (2007)[6] y algunos conceptos de la pedagogía Fronteriza de Henry Giroux (2000)[7] así como también se presentan experiencias y reflexiones de diferentes actores, artistas, docentes y estudiosos con relación a la

2 Al momento de ser publicada la presente versión de este artículo, ha habido cambio de gobierno en El Salvador (junio 2009), el actual gobierno esta realizando una revisión curricular de la cual se esperan cambios al Plan Nacional de Educación 2021, que fue el programa marco de la política de educación en el país desde el año 2004. Por lo que para el 2010, se prevé cambios curriculares que incidirán en la asignatura de educación artística. Por otra parte el ajuste de los programas del currículo nacional contemplado en el marco del Plan 2021 a penas entraron en vigencia en enero del 2009.

3 MINED, Programas de estudio de educación básica. http://www.mined.gob.sv/docentes/programas-estudio.asp. Consultado el 20 de abril de 2009.

4 Arheim, Rudolf. (1993), "Consideraciones sobre la Educación Artística": Ediciones Paidós.

5 García Ranz,Ángeles. (1999), El Artista Interior: De lo Espiritual en el Desarrollo Artístico: Editorial Piensa, S.A. de C.V.

6 Chávez Mayol,Humberto (2006), "Una Aproximación metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística":Cenidiap, Discurso Visual Revista digital Nueva Época, N°7, Septiembre-Diciembre 2006, N° 7, http://www.cenidiap.net, Consultado en Abril 2008.

7 Martínez, Luis González La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. (Spanish), Sinéctica; ago2006-ene2007 Issue 29, p83-87, 5p. Article. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=25325064&lang=es&site=ehost-live.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

funcionalidad de las artes en los contextos actuales desde la realidad del país.

Bajo esa dinámica de análisis y debiendo replantear el sentido de la educación artística ante los actuales escenarios, este ensayo revisa los valores del arte y su vigencia, sumándose a la reflexión para contribuir a fundamentar la construcción de los nuevos proyectos educativos artísticos que contribuyan a la construcción social del país.

El paradigma del arte, los nuevos contextos globales y algunos conceptos fundamentales para orientar la educación artística.

"Desde mi punto de vista, el nuevo paradigma del arte es la conciencia de ambigüedad que bajo códigos múltiples se expande aleatoriamente en cualquier sentido." (Humberto Chávez Mayol, 2006).[8]

Esta frase de Chávez Mayol sintetiza el sentido que cobran las artes en los nuevos contextos que se caracterizan por cambios radicales, constantes, contradictorios y hasta perversos (Hargreaves, 1996, citado en Guzmán, 2003)[9].

Por ello se hace necesaria la revisión del paradigma del arte con relación a la funcionalidad que las artes han cobrado en las sociedades contemporáneas y por consecuencia la revisión de la funcionalidad de la asignatura de Educación Artística, su enfoque y los valores que aporta al currículo nacional. En este ensayo interesa a la autora el planteamiento que explora la dimensión de las artes como dinamizadoras sociales y culturales (Chávez Mayol, 2007), un enfoque de la educación artística desde la pedagogía crítica[10] y la pedagogía fronteriza (Giroux, 2000); visiones que dan origen a enfoques educativos artísticos que consideran el poder transformador de las personas sobre su propio entorno interno y externo por medio del *"conocimiento, las destrezas y los valores como contenidos educativos necesarios para que el alumno pueda negociar de manera crítica los límites culturales que le ofrece la sociedad y, en consecuencia para proceder a transformar el mundo en el que vive"* (González Martínez, 2000)[11]. Perspectiva que reivindica el papel fundamental que la Educación Artística esta tomando en el currículo nacional de países en desarrollo, frente a posturas que niegan la necesidad de su existencia en el currículo por tratarse de contextos en donde predomina la pobreza.

Las competencias como modelo educativo, siendo un hecho de política educativa consumado en el país, deberían ser abordadas como herramientas que contribuyan a que, en la educación artística, los niños aprendan a observar, cuestionar, y adquieran consciencia sobre e intervengan su entorno.

Esta línea de pensamiento ha dado origen a las expresiones más recientes del arte contemporáneo. Por ejemplo, de este enfoque se derivan los proyectos artísticos que involucran a las comunidades y artistas, quienes en colaboración crean y recrean aspectos de su vida individual y comunitaria. Dichos proyectos contribuyen a cohesionar su individualidad y promueven el sentido comunitario ante los nuevos entornos y los retos de la sociedad del conocimiento y la globalización[12].

Por otra parte se han abierto múltiples posibilidades que ofrecen la multidisciplinaridad y la transdisciplinaridad entre otras áreas del conocimiento y entre éstas y las artes, teniendo un impacto importante, dice Chávez Mayol, en el discurso artístico lo cual evidencia más que nunca la dimensión de las artes como: "*… una maquinaria ficcionante relativa y ambigua que teje y desteje la esperanza de cambio, de renovación, de individualidad*…" [13](Chávez Mayol, 2006).

8 Chávez Mayol, Humberto, 2006, pp. Web no numerada, http://discursovisual.cenart.gob.mx/ nueva época n°7.

9 J.C. Guzmán, Carlos Jesús. "Los Claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC)", p.149 Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales Educación: perspectivas antropológicas Número 62 Abril Año 2003 ISSN 0185-0636. Consultado en http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=nuant&n=62.

10 Henry Giroux, Michael Apple, Donaldo Macedo y otros.

11 Martínez, Luis González. La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. Sinéctica; ago2006-ene2007 Issue 29, p83-87, 5p. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=25325064&lang=es&site=ehost-live. Consultado en abril de 2009.

12 Ver dos ejemplos en el país: http://lacapacidad.blogspot.com/2008/01/prefacio.html ; http://www.wallsofhope.org/es/escuela

13 Ibíd..

Este autor describe así la posibilidad que tienen las artes de romper la rigidez que inventa la cultura, en donde intermedia el artista y espectador para poner en marcha esa maquinaria: "*por el incierto desplazamiento de un ingenio, de un talento, de una gracia, de una conciencia o de una fe"* [14] (Chávez Mayol, 2006).

Por lo tanto la fuerza del discurso artístico (ahora cada vez más multidisciplinario y transdisciplinario), en donde creador y espectador participan de manera cada vez más activa, - como en una especie de complicidad con el artista -, se renueva ante los escenarios globales. En estas nuevas realidades, en las cuales se tiende a aplanar las culturas y las identidades individuales y colectivas, el discurso artístico cobra nueva importancia como un medio para que los individuos y las colectividades se reencuentren con sus realidades (internas y externas), las interpreten y adquieran conciencia de ellas, para transformarlas.

Ser consciente, estar en contacto consigo mismo, con las realidades internas y externas son pasos importantes hacia la lucidez y también posibilitan la creación y la recreación del imaginario, como lo veremos más adelante en las explicaciones que R. Arheim y Ángeles García Ranz brindan sobre los procesos perceptivos y de expresión[15].

En el desarrollo de las artes y la educación artística hoy, también tienen influencia en alguna medida los medios de información y sobre todo el virus de la saturación descrito por D. Moraes, ya que tiene un poderoso potencial de alienación porque: "*... afecta la sensibilidad crítica, induciendo, sutilmente, al individualismo, a la dispersión y a la complacencia delante de injusticias sociales"* [16] (Moraes, 2004).

Pero también -si se quiere - los nuevos entornos y este flujo de información y sus implicaciones en los diversos campos disciplinarios, nos presentan un abanico sin precedente para la exploración de posibilidades, la reinvención individual y para contemplar, desear y pensar las posibilidades contextuales de cambio. Esto se potencia en la medida en que, en el continuo cotidiano, las personas y sus sociedades tienen la posibilidad de activar la dimensión de las artes como la "maquinaria" que teje la esperanza de cambio, como dice Chávez Mayol (2006) y la individualidad, ésa que dicho autor describe, en profunda relación con la dimensión colectiva de las sociedades, su cultura e historia.

Así, la visión del nuevo paradigma de las artes de Chávez Mayol junto con los aspectos fundamentales de la *pedagogía crítica* y *pedagogía fronteriza de Giroux (2000)* resultan una visión muy poderosa a considerar para el desarrollo de la educación artística en esta nueva fase que el Ministerio de Educación abre en el currículo nacional del país a partir de la entrada en vigencia de los programas de estudio, su desarrollo bajo el Modelo de Aprendizaje por Competencias y el proyecto de mejorar la formación en educación artística de los docentes en el país.

Nuevos entornos y la competencia artística

Como se ha dicho en El Salvador se ha adoptado, este año, en el currículo nacional el modelo de Aprendizaje por Competencias. La Educación Basada en Competencias (EBC) desde la década de los 70 ha estado sujeta a apologías y también ha recibido críticas internacionalmente, por ello se han generado mucho debate y propuestas. En el campo de la educación artística hay expresiones ante la EBC como por ejemplo, en el Congreso Iberoamericano de Educación Artística, en el sentido de que los modelos competencistas se pensaban superados (sesión de cierre, Beja, Portugal, 2008),

Por hoy la EBC esta vigente en varios países del mundo; en El Salvador el sistema educativo salvadoreño implementa la Enseñanza Basada en Competencias (2009), y a ello responden los programas actuales de la materia de Educación Artística, al igual que las competencias que el Ministerio de Educación determinó para la asignatura.

14 Ibíd.

15 Rudolf Arheim, su libro Consideraciones sobre la Educación Artística (1993) y de Ángeles García Ranz, El Artista Interior: De lo Espiritual en el Desarrollo Artístico (1999)

16 Dênis de Moraes: La saturación mediática en el capitalismo neoliberal: http://firgoa.usc.es/drupal/node/6321, 2004. Consultado en Agosto 2008.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Por ello, este ensayo se enmarca en la Enseñanza Basada en Competencias (EBC). Sin embargo, aquí se retoma en el marco de una propuesta que contempla la Educación para la vida[17], como lo expresa el Ministerio de Educación en sus documentos. De tal manera, se entiende que la EBC que el MINED pretende implementar en el país se aleja de la tentación de tener como único referente para la definición de las competencias en la escuela, a las exigencias laborales de parte de las instancias empleadoras, paso histórico muy importante para la educación nacional.

Por lo tanto, desde ese planteamiento institucional, se espera que se promoverá desde el Estado, una visión flexible y dinámica de las competencias y dará énfasis en equilibrar el nivel de especificidad o generalidad, lo teórico y lo procedimental, tomando en cuenta las actitudes, el equilibrio entre las demandas de los entornos no laborales (familia, comunidad, sociedad, etc.), lo académico y los entornos de desempeño laborales, y dicho equilibrio sería el criterio para determinar la relevancia de las competencias que se enseñan en la escuela.

Por otra parte, los contextos globalizados confrontan la fase tecnológica energética que se encuentra pujante con una fase emergente que A. Hargraves (1996) describe como: *inmaterial* (símbolos, códigos, mensajes, organización)[18]. Esta confrontación ha generado demanda de una alta capacidad para solucionar problemas, manejo del cambio constante y de la incertidumbre ante la cantidad, variedad y la rápida obsolescencia de la información.

También se coincide en la necesidad de un perfil que incluya más habilidades para el pensamiento innovador, conciencia cultural, habilidades cognitivas de más alto nivel como el pensamiento crítico y habilidades de comunicación y colaboración más sofisticadas (Hardgraves, Guzmán, Orozco, Gardner).

Desde esta perspectiva se requiere de una metodología de la enseñanza de las artes que se acomode particularmente a la naturaleza cuestionadora y relativizante del arte para absorber las transformaciones culturales emergentes.[19]

Chávez Mayol (2006) lo describe así:

El discurso artístico, en la actualidad, es integrador. Puede unir los saberes de las diferentes expresiones artísticas pero también absorber conocimientos de cualquier campo de la cultura. Este proceso no sólo debe fundamentarse en la suma de saberes, informaciones y prácticas, sino que implica la creación de una propuesta teórico-metodológica que permita a los profesores, investigadores y alumnos comprender y participar en el nuevo panorama de competencia artística. [20]

En consecuencia Chávez Mayol propone un abordaje didáctico constructivo en respuesta a la naturaleza dinamizadora del pensamiento cultural que caracteriza hoy al arte y los nuevos entornos. Este abordaje lo resume en un *metasistema* formado por tres niveles que describe así: … *el primer nivel busca el encuentro de saberes, el segundo la maquinaria instrumental lógica que lo permita y el tercero la conciencia transformadora del sujeto que lo construya*. Los niveles se fundamentan en tres aproximaciones teóricas de gran flexibilidad, cada una implicada consustancialmente en la propuesta de las otras: "El pensamiento complejo, las nuevas aproximaciones semióticas como sistema organizacional y la propuesta constructiva de enseñanza aprendizaje como modelo educativo de revitalización de valores" (Chávez Mayol, 2006). [21]

Por lo tanto, de acuerdo a las nuevas realidades, ante la implementación de los modelos educativos por competencias en el currículo nacional bajo el enfoque de "educación para la vida" desde una visión constructivista humanista, como se expresa en los documento del Ministerio de Educación, y de acuerdo a los nuevos paradigmas artísticos y las tendencias educativas, el Estado salvadoreño debería considerar orientar la formación de docentes en el país hacia la Pedagogía Crítica que lleve a una Pedagogía Fronteriza (Giroux, 2000) para propender a que la educación artística brinde experiencias signifi-

17 Ministerio de Educación de El Salvador, El Currículo al Servicio del Aprendizaje, 2007, p.6.

18 Hargraves, citado en Guzmán, 2003.

19 Ibíd.

20 Ibíd.

21 Ibíd.

cativas de aprendizaje que contribuyan a que la niñez y la juventud en los centros educativos de El Salvador, entre otras cosas, tengan la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y manejen habilidades cognitivas y estrategias que les permitan protagonismo e incidencia frente a las realidades que los rodean, además de tener acceso al placer del disfrute de las artes y contemplar en su imaginario la opción de una profesionalización en el campo de las artes como lo hacen al plantearse otras profesiones tradicionales que con más naturalidad son abordadas desde la escuela.

Esto debería traducirse en la educación artística del país en el marco para una didáctica de las artes que propenda situaciones de enseñanza aprendizaje que cree las condiciones para que los educandos:

Exploren de manera vivencial la **dimensión dinamizadora de las artes**, su potencial para enriquecer la vida y como un medio dinamizador social para la transformación y estructuración social.

Una didáctica de las artes que acomode las **transformaciones culturales emergentes** que plantean el arte contemporáneo y los nuevos contextos globales para contribuir a que los educandos construyan sentido y valores solidarios ciudadanos (derechos y deberes) con relación a estos nuevos entornos omnipresentes en sus vidas.

Que esta didáctica armonice el enfoque educativo **constructivista** con el modelo basado en **competencias para la vida** que tenga como base fundamental los derechos humanos y que se traduzca en conocimientos, destrezas y valores que contribuyan a la auto realización, la construcción ciudadana y social de una cultura de paz y el desarrollo sostenible.

Una lectura de los valores de las artes en el aprendizaje constructivo y por competencias en la asignatura de Educación Artística

E. Eisner, refiriéndose a la visión que todavía prevalecía a principios de los noventa en Estados Unidos con relación a la Educación Artística describe los enfoques tradicionales así: "…*En resumen, nuestras teorías educativas, aun cuando sólo sean implícitas, consideran que las cuestiones de percepción están relacionadas con la sensación no inteligente y las cuestiones de creación con el simple uso de nuestras manos"* (E. Eisner, 1993). [22]

Existen evidencias de que en El Salvador prevalece un enfoque parecido de la educación artística[23].

¿Qué implicaciones tienen las competencias (Percepción estética, Expresión estética e Interpretación de la Cultura y el Mundo Natural)[24]definidas por el Ministerio de Educación para la asignatura de Educación Artística en el currículo nacional? En un ambiente de transición, este artículo interpreta a continuación, las implicaciones conceptuales que dichas competencias tienen desde la visión de Rudolf Arheim en su libro *Consideraciones sobre la Educación Artística*[25] (1993), la autora, Ángeles García Ranz, en su libro *El artista interior*[26]*(1999)* y desde el enfoque de la pedagogía crítica.

En su obra Consideraciones sobre la Educación Artística (1993)[27] Arheim enfatiza en las artes visuales, sin embargo generaliza sobre el sentido de las artes en sus diferentes lenguajes artísticos y en la educación de las personas desde una idea central y cuatro ideas implícitas siguientes[28]:

Idea central: que el arte nos acerca a nuestra humanidad.

Idea que Arheim desarrolla en su libro en las cuatro ideas implícitas siguientes

1- *"…el sistema sensorial es uno de los principales recursos de nuestra vida cognitiva".*

22 Eisner, Elliot citado en Arheim, Rudolf ,1993, p. 15

23 Valle, Marta Eugenia. La Educación Artística en la enseñanza básica en El Salvador. Se encuentra en preparación. CICH, Universidad Dr. José Matías Delgado. El Salvador, 2009.

24 MINED,Programas de estudio de educación básica. http://www.mined.gob.sv/docentes/programas-estudio.asp. Consultado el 20 de abril de 2009.

25 Arheim, Rudolf. (1993), "Consideraciones sobre la Educación Artistica", Ediciones Paidós.

26 García Ranz, Ángeles. (1999), El Artista Interior: De lo Espiritual en el Desarrollo Artístico: Editorial Piensa, S.A. de C.V.

27 Arheim, Rudolf. (1993), "Consideraciones sobre la Educación Artistica", Ediciones Paidós.

28 Ibíd. p.15-19.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

2- *"El desarrollo óptimo de la mente requiere atención no sólo a los procesos intelectuales sino también a los intuitivos".*

3- La relación entre diferenciación y generalización: *"Lo importante en las artes, en el fondo, no es sólo la generalización, sino la individuación".*

4- *"Que los medios (artísticos) revelan sus características únicas por contraste con otros medios".*

Por su parte Ángeles García Ranz en su obra *El Artista Interior (1999, p.9)* revisa al arte desde la dimensión de lo espiritual, entendido no desde la perspectiva religiosa [29] sino desde una especie de metaconciencia que ve al arte como una acción humana de carácter polifásico, desde el punto de vista antropológico.

Al mismo tiempo, García Ranz desde el marco de la filosofía perenne, propone la filosofía perenne del arte, profundizando sobre la intuición como forma de conocer.

Al establecer un diálogo conceptual entre R. Arheim y García Ranz se puede hacer una propuesta de lectura de las competencias artística, que pretende explorar y profundizar en los valores fundamentales del arte que le dan sentido a la educación artística en el currículo para la formación de humanidad.

Los valores del arte y las competencias educativas

En su obra "El Artista Interior : de lo Espiritual en el Desarrollo Artístico" [23] (1999) Ángeles García Ranz brinda un enfoque desde lo espiritual de manera renovada, que se encuentra a un extremo del abanico de las posibilidades del análisis que representa una visión desde la filosofía perenne, que aquí se extrapola con el enfoque cognitivo del psicólogo R. Arheim, punto de vista que representaría el extremo opuesto, en un abanico virtual de lectura de las artes como un hecho de esencia humana. En dicho análisis se propone la posibilidad de pensar en un espacio interesante intermedio entre estas dos perspectivas, a considerar en el campo conceptual con relación al desarrollo de la asignatura de educación artística.

Dicho espacio intermedio entre las dos perspectivas de análisis mencionadas, debería ser tomado por la pedagogía crítica, que frente a dichas visiones (espiritual y cognitiva), se constituye en la herramienta para proponer una pedagogía de las artes en la escuela que explore la intuición (García Ranz) y las estrategias cognitivas (Arheim) con un fin: el de promover la autoconciencia (metacognición) y el pensamiento crítico que lleve a los educandos a imaginar la transformación social.

Por ello, en el presente ensayo se aborda cómo la dimensión espiritual opera en la educación artística, en armonía con el enfoque cognitivo que parecería una dimensión contrapuesta a la primera; así también, se plantea que no son excluyentes con una pedagogía crítica en la Educación Artística que pretende promover procesos de autonomía que lleven a la emancipación de lo que impide la convivencia, el desarrollo humano y sostenible en nuestras sociedades.

De esta forma las artes y la educación artística se abordan aquí para revelar la riqueza de las implicaciones que tienen en la vida de las personas, porque este análisis no rehuye la subjetividad de la dimensión espiritual de las artes y sus coincidencias con el análisis cognitivo de carácter psicopedagógico, racional y lógico que propone R. Arheim desde la psicología cognitiva. Como también se propone que estos procesos individuales también son colectivos y llevan a la autonomía, autoconciencia y a la promoción del pensamiento crítico. Es así que el presente análisis plantea la cualidad de las artes y el potencial de la educación artística para crear una condición de aguzamiento hacia lo que forma parte de nuestra vida (entorno interior y exterior), su potencial para acercarnos a los demás y trasformar.

La intuición en las artes.

A la base de las competencias: percepción y expresión estética, interpretación de la cultura y el mundo natural, opera la intuición. Tanto Arheim como García Ranz nos describen las implicaciones que la intuición tiene con re-

29 Para A.García Ranz lo espiritual se refiere a: El mundo que va más allá y de nuestra experiencia sensible, la cual forma parte íntima de la vida (1999, p.9).

lación a la formación humana por medio de la educación artística.

Como se ha explicado, García Ranz propone desde el marco de la Filosofía Perenne, a la Filosofía Perenne del Arte cuyo marco conceptual da cabida a la *intuición* (forma de conocer holista) como manera distinta de conocer a la *analítica* (razón,lógica) tradicionalmente más confiable a las ciencias[30] (García Ranz,1999).

Desde este marco García Ranz deriva la siguiente idea fundamental para la presente discusión: *La fuente de todo arte verdadero es siempre la cognición intuitiva de la realidad.* (García Ranz, 1999).[31]

Por su parte Rudolf Arheim con relación a la **intuición** dice: *El desarrollo óptimo de la mente requiere atención no sólo a los procesos intelectuales sino también a los intuitivos* (Arheim, 1993). [32]

Arheim explica que por medio de la intuición en la niñez se tiene la capacidad de aprehender coincidencias en los objetos que percibimos y con los que se interactúa, al estabilizarse estas percepciones intuitivas se generan los primeros *conceptos intelectuales* que constituyen conceptos intuitivos completamente perceptivos petrificados, se componen de conjuntos de rasgos estandarizados[33]. Sin embargo esta estandarización de conceptos tiene su precio, estos conceptos intelectuales carecen de: …*la preciosa conjunción de apariencia individual y generalización que hay en la naturaleza de los conceptos intuitivos*. (Arheim, 1993)[34]

Es así como ambos autores coinciden desde dos vertientes de análisis diferentes, en que la **intuición** es la herramienta que permite ese *ver* que lleva a trascender los primeros conceptos intuitivos petrificados hacia una visión más holística, para ir al encuentro de realidades más profundas y esenciales de lo que nos rodea. En el marco de la pedagogía crítica esta manera intuitiva de aprender a ver es una herramienta interesante para problematizar el conocimiento.

Percepción e intuición

Ángeles García Ranz profundiza en la intuición partiendo de la **percepción**. Plantea que la base fundamental de dicho proceso mental es la reflexión, en la filosofía del mundo occidental se evidencia en un movimiento pendular que ha oscilado entre la reflexión sobre *la concepción del yo* y *la concepción del universo*; en las filosofías orientales la reflexión se manifiesta en *la meditación* como elemento fundamental y refinado para conocer (García Ranz, p.17, 1999).

Es así como la percepción implica una dinámica de reflexión para conocer el mundo interior y exterior. Ahora bien la propia mente del experimentador puede conocer de dos modos: uno es la razón y la lógica, el otro modo es el holístico e intuitivo, dice García Ranz (1999, p.17), lo que nos refiere a la naturaleza de la filosofía perenne.

.Es así que la forma de conocer intuitiva es holística porque acorta la distancia entre el objeto observado y el observador porque al abrazar la totalidad no descompone ó divide. Lo que se traduce en una experiencia subjetiva, en donde lo que se busca es reducir la distancia entre el conocedor y lo conocido lo que resulta en el conocimiento intuitivo.

Al conocimiento intuitivo, que en las filosofías tradicionales se le conoce también como conocimiento trascendental porque trasciende a la persona para ir más allá de sí mismo y "perderse" en el otro; en el arte se le da muchos nombres: *uno de los más comunes: inspiración, ha jugado un rol esencial dentro de cualquier tradición filosófica y en el vivir artístico*[35] *(1999).*

En el contexto de la pedagogía crítica esto implica aprender a sentir con los demás *poniéndose en sus zapatos*.

Por su parte, Arheim vincula a la percepción con *la especificación* y *la generalización* ya que aunque las considera paradójicas,dice : *operan constantemente juntas dentro*

30 Ibid. pp. 18
31 Opcit. El Eisner citado en Arheim, 1999 pp.16
32 Arheim, 1993, pp
33 Ibid. pp50
34 Arheim, R. 1993,pp 50
35 García Ranz, 1999, pp.18-19

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

del proceso unitario de la formación de imágenes (Arheim, 1993)[36] así como también en la memoria y la formación de conceptos.

Por ejemplo con relación a la percepción visual, Arheim enfatiza que la visión es inseparable de la forma que tiene el organismo de afrontar las características relevantes de la realidad, esto opera arrancando de los aspectos más generales de las cosas y gradualmente avanza hacia imágenes tan específicas como lo requiera el propósito *(Arheim, 1993).* [37]

Un ejemplo de ello son los dibujos infantiles y el arte abstracto.

De esta forma se ha analizado aquí como la intuición es un aspecto fundamental para la percepción y cómo, en la medida que las personas desarrollan su intuición (inspiración según García Ranz) es posible acercarse a la naturaleza de las cosas aumentando el estado de conciencia sobre ellas, paso indispensable para plantearse la *transformación de algo* como propone la pedagogía crítica y fronteriza.

Por lo tanto se propone que las experiencias de enseñanza aprendizaje que se plantean para la educación artística en el país deberían estar dirigidas a fortalecer la intuición de los niños y las niñas por medio de experiencias de aprendizaje significativo que demanden la dinámica inseparable intuición - percepción en el sentido que proponen estos enfoques contemporáneos educativos.

La Expresión

R. Arheim y García Ranz coinciden en que la reflexión (meditación) es una condición para la expresión en las artes. Es decir la reflexión constituye un instrumento para obtener una dinámica perceptiva que permita conocer más allá de la objetividad, de manera que sea posible explorar la subjetividad en los procesos intuitivos implícitos en las artes.

La visión de Arheim que parte de la *percepción-reflexión* como base para la *expresión* en las artes es consistente con la de García Ranz, quien parte de la *meditación,* al describir la *percepción* como una dinámica que se expresa en tres aspectos ó virtudes que R. Arheim considera como los valores de la expresión artística:

Lo primero trata sobre lo que expresan las fuerzas físicas (por ejemplo, los elementos del viento, el agua y el fuego) presentadas a través del arte. En los diferentes lenguajes y objetos artísticos las fuerzas físicas tienen el potencial de revelar ó *expresar las fuerzas de la mente.*

Por ejemplo la atmósfera que se logra en un cuadro de Vermeer con el claroscuro y en donde casi se puede oír caer la leche en una vasija (Johannes Vermeer, La Lechera, 1658 – 60) lo que expresa además de una atmósfera objetiva una atmósfera subjetiva específica ó por ejemplo el viento en una escena teatral, en cine o en una instalación.

Esto constituye un importante potencial para la pedagogía crítica en el marco de la educación artística porque se traduce en el potencial de las artes para jalonar el imaginario de los educandos, moviéndolo de una lectura literal basada en lo objetual, concreto, hacia múltiples lecturas alternativas de los *textos (contextos)* (como lo propone Guiroux)

Los efectos, en los ejemplos mencionados, tienen la capacidad de comunicar algo más allá de la realidad concreta observable y ejemplifican la observación participante, cuando se trata del educando como espectador, y la posibilidad de diseñar esas lecturas alternativas cuando, el educando, participa como creador del hecho artístico en el contexto escolar. Dice Arheim que en el arte las fuerzas físicas representadas tienen la capacidad de representar además *las fuerzas de la mente.*

Lo segundo es *la metáfora*. Para Arheim el hecho fundamental que hay que comprender respecto al arte es *que todo lo que muestra se presenta como un símbolo*[38]

Lo que se dice en una obra teatral, lo que suena en una obra musical o se ve en el arte visual y cómo y en dónde se dicen los parlamentos de una obra, con qué y cómo se ejecutan las obras musicales y los trazos y materiales que

36 Arheim,1993, pp 31

37 Ibid. pp 33

38 Arheim, 1993, pp. 47

sirven de soporte físico a las obras visuales; tienen significado porque las obras artísticas estructuran un lenguaje metafórico y: *... (Las imágenes) apuntan a la naturaleza de la condición humana por medio de la dinámica de que son portadoras (Arheim,1999)* [39].

Para ello hay que comprender las cosas, los contextos y las realidades en profundidad, estos procesos a su vez, los facilitan los lenguajes artísticos.

Lo tercero trata sobre *la resonancia*[40] que es sentir como el objeto observado, "ser" el objeto observado, diría García Ranz.

Por su parte Arheim lo describe así: ... *La dinámica que transmite la imagen resuena en el sistema nervioso del receptor. El cuerpo del espectador reproduce las tensiones del balanceo, de la ascensión y de la inclinación de tal forma que él_mismo une en su interior las acciones que esta viendo realizarse en el exterior (Arheim,1999)*[41]

Es así como no se puede divorciar el desarrollo del pensamiento crítico de la expresión artística - en su forma como lenguaje metafórico y de resonancia- lo cual esta asociado a la comprensión profunda de lo que nos rodea, condición importante para la formación de criterios que determinan nuestra reacción y actuar ante lo que se experimenta, ante lo que se vive.

De tal manera *la expresión* en la educación artística como se ha explicado es inseparable de la *percepción - reflexión* como condición previa para la creación, aún expresiones artísticas como el *Automatismo* y el *Action Painting por ejemplo,* parten de procesos de reflexión profundos sobre su razón de ser y de qué no ser. En su ejecución estas expresiones del arte y ejercicios de *libertad* en el ámbito disciplinar de las artes visuales tienen a la base la conciencia de las cosas, *la meditación.* Aquí se encuentra una posibilidad valiosa que brinda la educación artística para ensayar estas estrategias con el fin de conocer y profundizar sobre las cosas en los contextos cotidianos y para llegar a comprender las estructuras sociales, políticas y culturales que las ordenan.

Interpretación de la Cultura y el Mundo Natural

Si como se dijo al principio, los componentes de la competencia en la Enseñanza por Competencias son: *El saber, el saber hacer, el saber ser y convivir,* con relación a la tercera competencia en la asignatura de Educación Artística que estipula el currículo nacional en El salvador, que es: *Interpretación de la cultura y el mundo natural*, esta competencia incluye *saber* sobre las diferentes manifestaciones culturales y artísticas de nuestro país de origen y el mundo, sobre la naturaleza, el medio ambiente y su importancia para la preservación de la vida en el planeta y su valor estético primordial para el crecimiento espiritual.

Al respecto dice Arheim que el ojo: *... es una parte de la mente. Para que la mente crezca, necesita contenido sobre el que reflexionar. Los sentidos, como parte de un todo cognitivo inseparable aportan ese contenido (E. Eisner,1999).* [42]*...La percepción y la representación son indispensables para captar propiedades esenciales del medio, se tienen que dar condiciones anormales para que esta admirable habilidad mental degenere en un simple copiar (Arheim,1993)*[43]*.* Queda aquí implícita la importancia que Arheim confiere a la interpretación artística en el espacio escolar.

Por su parte, García Ranz aborda *la interpretación* partiendo de la intuición y la conciencia como condiciones para la creación.

Para la autora la intuición es lo que llamamos la inspiración en el proceso creativo en las artes. En este sentido dice García Ranz: "*El origen del arte tiene lugar en virtud a la relación que se establece entre artista y la naturaleza"* [44] *(García Ranz,1999).*

De acuerdo a la Filosofía Perenne del Arte (basándose en las diferentes tradiciones artísticas) se dan jerarquías de grados de grandeza por los que atraviesan los artistas,

39 Ibid, pp. 47

40 García Ranz también alude a este valor expresivo con relación a la dinámica perceptiva en el modo de conocer intuitivo.

41 Ibid, pp.47- 48

42 Opcit. E. Eisner citado en R. Arheim, pp15-16

43 Opcit. Arheim, pp35

44 Opcit. García Ranz, 1999, pp 98-99

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

García Ranz describe estos niveles a partir de un primer grado que constituye la destreza necesaria para lograr la apariencia formal exterior de la naturaleza, el segundo es aquel en el que el artista es capaz de manifestar su propia energía expresiva. Estos dos, sin embargo, no son sino etapas previas dentro de la necesaria evolución del desarrollo artístico. El tercer grado corresponde al de un arte consolidado, pues en él, el artista ha podido plasmar una experiencia trascendental. Es de esta forma que podemos apreciar el rol primordial que juega la inspiración (García Ranz,1999) . [45]

Estos grados perceptivos y expresivos que describe la autora ilustran como a partir de la percepción dinámica, diría Arheim y la inspiración-intuición (García Ranz) se llega a la experiencia trascendental que ofrece el arte como forma de conocer y comprender el mundo siendo esto una condición previa para imaginarlo diferente, para cambiarlo.

La interpretación de la *cultura y el mundo natural* -como lo prescribe en la educación artística el currículo nacional en vigencia- debería ser precisamente el equivalente de la experiencia trascendental que plantea García Ranz, y el trascender la acción mecánica de copiar por medio de la observación activa, que discute R. Arheim, esta experiencia esta al alcance de los educandos por medio de la interpretación artística de las cosas.

Emulando -de acuerdo a su nivel de desarrollo biospicosocial- la manera de cómo los artistas están inmersos en el mundo:

Por un lado vemos que hay una propuesta original: la creación por definición es algo que no existía antes, pero por otro lado y reflexionando un momento advertimos que no hay nada nuevo estrictamente hablando. El arte y la creación humana no surgen de la nada (creatio ex-nihilo) como afirmaban los escolásticos, sino que "re-crea" lo ya existente en una cierta configuración (García Ranz,1999).[46]

El pensamiento y la visión creadora del artista dependen de lo que existe en el mundo, del legado cultural de su época, de todo lo que ha producido el hombre a lo largo de los tiempos como son las formas, los objetos y lenguajes (García Ranz, 1999).[47]

Lo anterior implica que en la competencia: *La interpretación de l*a *cultura y el mundo natural,* el *saber hacer* se traduce en el ensayo de los procesos cognitivos y el uso de las herramientas teóricas para aguzar la percepción dinámica frente a las manifestaciones culturales y el mundo natural. No desde una percepción pasiva, no crítica, sino basándose en la cada vez más profunda comprensión de las cosas que son y porqué son así, aspecto implicado en la pedagogía crítica, aspecto central de la pedagogía fronteriza, y elemento indispensable para interpretar el mundo.

También implica el diseño cuidadoso de experiencias de aprendizaje significativo en el área de la educación artística que garanticen, que los educandos, tengan experiencias con los diferentes lenguajes artísticos para expresar sus reflexiones sobre su vida, la cultura y la naturaleza por medio del discurso estético y para que experimenten el placer del disfrute de las artes, que es un valor implícito en la creación y apreciación participante del hecho artístico al que deberían tener derecho la niñez en todos los niveles socioeconómicos y culturas.

En cuanto a *el saber ser y convivir* la interpretación de la cultura y el mundo natural, implica el disfrute, la apreciación y participación en las artes, la cultura y en la apreciación y la preservación de la naturaleza. En este marco, *los textos* (discurso oficial, lo establecido) que se reproducen con relación a estos aspectos de la vida en el currículo, son productos históricos y éstos como expresiones de las estructuras sociales y culturales dominantes, constituyen una expresión tangible sobre los cuales reflexionar y a los cuales cuestionar mediante el discurso estético.

Al entender estos *textos* como:

[´… *construcciones históricas y sociales* determinadas por el peso de lecturas heredadas y especificadas´ (Giroux, 2000, p. 11). (Que) Los textos se pueden leer enfocán-

45 Ibid. pp99

46 Ibid, 1999, pp 174

47 Ibid, 1999, pp174

dose en la manera en que diferentes públicos pudieron responder a ellos, destacando así las posibilidades de *leer contra, dentro y fuera* de los límites establecidos] (González, 2007)[48].

Esto para que los educandos vayan construyendo sus propias interpretaciones al confrontar estos *textos* (contextos*)* con sus conocimientos y experiencias, propiciando la negociación crítica de los límites culturales históricos que le ofrece la sociedad para proceder a transformar el mundo en que vive.

De esta manera lo anterior también contribuye a la construcción una actitud de aprecio a la creatividad implícita en la expresión de las ideas y tener la conciencia de la propia creatividad y el respeto a la de los otros, apertura y sentido crítico ante las diferentes culturas y sus manifestaciones artísticas.

De igual forma la apreciación de la cultura tiene el potencial de traducirse en la voluntad de crear y proteger el patrimonio natural y cultural de los pueblos, en la medida en que el educando les confiera sentido, se considere protagonista y que participe de su construcción y tutela en base al sentido que les da con relación a su vida cotidiana, para lo cual, tienen un papel central las artes en la sociedad y la educación artística en el currículo nacional.

Se ha profundizado hasta aquí en cada una de las competencias de la Educación Artística, porque en alguna medida, sus conceptos, constituyen ejes transversales en el desarrollo de esta asignatura en el currículo nacional y se han caracterizando cada una de estas competencias planteadas por el MINED, desde un rango conceptual amplio, a continuación, se presentan algunas reflexiones sobre el sentido que cobra la formación artística explorando los aspecto que coadyuvan a la vida del país, la formación de ciudadanía y la construcción social.

Valores artísticos para la construcción social.

En cuanto a los objetivos de la Educación Artística en el currículo nacional y otros ámbitos formativos, en el contexto social salvadoreño, esto se relaciona con el sentido y funcionalidad del arte mismo dentro de la sociedad, cuya presencia en el currículo y otros espacios formativos se reflexiona a continuación.

El arte puede enseñarse en espacios de educación formal, no formal e informal, en estos espacios las posibilidades que conllevan las artes para el desarrollo humano y la construcción social son importantes. Esto se explica por la posibilidad que brindan las artes para el auto conocimiento, favoreciendo la construcción de identidad, la reflexión y aproximación crítica a los hechos de la vida propiciando una plataforma teórica, cognitiva y vivencial para favorecer los procesos de transformación, todo ello se facilita por el placer del disfrute de las artes como medio para conocer y conocerse. Así se demuestra en las experiencias y reflexiones siguientes.

El estudioso y crítico del arte salvadoreño, Luis Salazar Retana expresa que las artes inciden en cómo la gente se enfrenta con la vida. En este sentido se les puede atribuir la doble función de influenciar la vida de las personas desde la perspectiva de que en su dinámica, las artes contribuyen a que las personas sean más solidarias y sensibles por su naturaleza social, ya que promueven que sean conscientes de su entorno, y como hemos visto en este análisis, es parte del proceso de creación artística "ponerse en el lugar del otro", practicando la observación activa de la que habla R. Arheim y la observación subjetiva que plantea A. García Ranz frente a los fenómenos culturales, sociales y el entorno natural.

Las artes hacen posible, por ejemplo, que niños entre 6 y 12 años articulen de manera espontánea un discurso complejo, sobre las realidades socio económicas y ambientales del país a partir de un conversatorio con relación a una serie de fotografías del periódico local escogidas por ellos, para después pintar un mural con imaginería rica en metáforas, símbolos y realidades en donde ellos

48 La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. (Spanish)/ Martínez, Luis González._ Sinéctica; ago2006-ene2007 Issue 29, p83-87, 5p; Article; 1665-109X

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

expresan lo que piensan y sienten sobre su país (Marta Eugenia Valle, 2007).[49]

En el marco del presente análisis vale la pena señalar, la altura de la conversación y los resultados plásticos que demuestran que los niños encuentran en las artes un medio de expresión privilegiado que favorece, en particular, hablar con libertad y en profundidad de sus sentimientos e ideas.

Esa experiencia se vuelve significativa y muestra el camino hacia la conciencia social, el libre pensamiento y la libre expresión.

Al mismo tiempo las artes posibilitan procesos cognitivos que conectan a las personas con su subjetividad, brindando la oportunidad de conocerse así mismos, en un proceso que implica aprender a ser conscientes de la propia creatividad, con ello se potencia la autoestima y se contribuye a construir la identidad individual que tendrá un impacto sobre la construcción de la identidad colectiva.

Ante la globalización una enseñanza del arte que haga reflexionar sobre lo que somos, sobre lo que poseemos, sobre nuestro ambiente, sobre las posibilidades artísticas de nuestro entorno, de nuestra manera de ser, de nuestra manera de pensar de como se puede intervenir en el arte universal (a partir de todo ello) ahí es donde la enseñanza del arte se vuelve poderosa (Luis Salazar Retana, 2007)

Las artes también brindan un espacio lúdico *de diversión sana y esparcimiento_* dice Beatriz Nájera coordinadora del Departamento de Arte y Cultura de la Universidad Don Bosco. En ese departamento se trabaja con jóvenes en alto riesgo.

Y es que también, las artes potencian la auto-expresión, porque hace conscientes a las personas de la libertad de expresarse, por ello las artes brindan la oportunidad de re-crearse rompiendo los patrones monótonos de la rutina diaria.

La expresión artística, es parte del desarrollo humano. Ya sea como un espectador o protagonista es una parte fundamental en el desarrollo de la persona, los artista les enseñan a los espectadores nuevas dimensiones de cómo interpretar las cosas para no caer en un racionalismo cúbico… tener un nuevo sentido, una nueva perspectiva de lo que sucede y ha sucedido para que no sea solo el discurso lineal histórico, académico, sino que además se descubre una nueva faceta de las cosas (Oscar Picardo, 2007).[50]

Más allá de la disciplina artística que los niños están practicando, la actividad artística favorece el desarrollo de la capacidad reflexiva, por ello favorece la observación activa y el desarrollo de una actitud crítica ante la cultura y la naturaleza.

Las artes promueven la creatividad y el pensamiento innovador por lo que brindan también la posibilidad de generar opciones, el programa de Jóvenes Talentos en Letras que forma parte del Centro de Innovación Científica Tecnológica, Empresarial y Social de la Dirección de Proyección Social de la Universidad Dr. José Matías Delgado, dirigido a niños talentosos de escasos recursos económicos o en extrema pobreza es un programa sólido, que en el país demuestran el gran potencial de las artes para hacer la diferencia en la vida de la niñez, al impulsar el área de letras con escasa oferta académica en país, este programa iniciado en el 2005, ya esta dando sus frutos en las nuevas generaciones de escritores y comunicadores que de otra manera no hubieran tenido la oportunidad de dedicarse a ésas áreas de desempeño profesional debido a su estado de exclusión socio-económica.

Por su parte, Edwin López y Jorgelina Cerritos del Programa de Prevención Social Contra la violencia y la Delincuencia lo definen así:

El arte desarrolla la creatividad, la cual les sirve (a la niñez) para su vida, les ayuda a tener varias opciones, eso les ayuda a hacer su vida más fácil, (al desarrollar proyectos artísticos) aprenden a tener opciones, a buscar opciones, porque la idea es esa, cambiar las cosas. Por medio de la capacidad de representación gráfica expresiva (en el Programa) aprenden a expresar lo que sienten y piensan porque el dibujo y la pintura son para expresar ideas y emociones (Edwin López, 2007)

49 Taller infantil facilitado por Marta Eugenia Valle, Universidad Don Bosco para la realización de un mural para el Museo Tín Marín, El Salvador, 2001.

50 Picardo, Oscar (Educador)2007, Entrevista.

...por otra parte en las artes escénicas intentamos que los otros niños en sus dramas, escenas ó historias de títeres expresen posibles soluciones, lo que observan que podría mejorar, les ayuda a ser más propositivos. (Jorgelina Cerritos, 2007)[51]

Las artes presentan una valiosa oportunidad como instrumento para la construcción de una cultura de paz y de ciudadanía, la educadora Jorgelina Cerritos del Programa de Prevención Social contra la violencia lo resume:

El arte es una actividad que nos incita a la armonía, a vivir en equilibrio con los demás, a la solidaridad, a compartir el trabajo; por medio de las artes escénicas que son artes colectivas y también las artes plástica que son consideradas más individuales, el niño hace su dibujo pero esta expresando una realidad y por medio de ello esta en contacto con su entorno.

(En estos talleres) se promueve el compañerismo, se llega a comunidades muy conflictivas, después de siete meses ya hay un cambio positivo: niños en factores de riesgo, aprenden a recibir afecto, la confianza, el respeto basado en un diálogo y en una norma clara, creación de la conciencia individual y colectiva... Aquí las artes son un medio que por su naturaleza favorece el desarrollo humano de los niños y niñas del Programa (Jorgelina Cerritos, 2007)[52]

CONCLUSIONES.

Finalmente las artes construyen nuestra humanidad, como se ha visto, desde el análisis basado en R.Arheim (psicología *gestalt* y cognitiva) y Á. García Ranz (Filosofía Perenne del Arte), las artes son un instrumento poderoso para la formación de competencias que nos hacen crecer como humanos y sentirnos vivos.

De igual forma las competencias artísticas posibilitan el desarrollo humano en los valores para la construcción identitaria individual y colectiva, la construcción de una conciencia crítica sobre el entorno interior y exterior, así como la enseñanza artística por medio del desarrollo de los valores del arte contribuyen de manera específica a la construcción de ciudadanía, una cultura de paz y una sociedad solidaria.

Ahí radica la importancia de que en los contextos actuales las sociedades promuevan la enseñanza de las artes para todos y todas, que se formen maestros capacitados para ello.

Por lo tanto es importante que desde el Estado se revisen las políticas y el enfoque de la educación en general y en particular el de la Educación Artística para que por medio del disfrute del placer de las artes se favorezca una educación que lleve a la autonomía, el autoconocimiento, el pensamiento crítico que posibilite la formación de ciudadanía y el deseo de participar en los procesos de construcción social.

REFERENCIAS

Barbosa, A M: (2008) Preface. In: Eça, Teresa. & Mason, R. (Eds) (2008). ***Intercultural Dialogues in Art Education.*** London: Intellect Books. ISBN : 978-1-84150-167-3

Martínez, Luis González. 2007_ La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. (Spanish)/ Sinéctica; ago2006-ene Issue 29, p83-87, 5p; Article; 1665-109X

Rudolf Arheim. , 1993. Consideraciones sobre la Educación Artística /— Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A— 97p. : il. 21cm. — incluye índice. — ISBN 84-7509-877-0

El Currículo al Servicio del Aprendizaje: Aprendizaje por Competencias / Ministerio de Educación . — 2ª ed . — El Salvador: Ministerio de Educación, 2008 . — 56 p. : il ; 22 cm . — Incluye índice: ...

Ricardo Marín Viadel ...[et al] , 2008Didáctica de la Educación Artística para Primaria /.— Madrid : Pearson Education. — 317 p. : il. ; 21cm . — Incluye índice. — ISBN 84-205- 3487-9

Ángeles García Ranz 1999. El Artista Interior/— México: Plaza y Valdéz editores,. — 209 p. : il. ; 20.5 cm . — Incluye índice . — ISBN 968-956-687-X

César Coll... [et al.] , 1992 Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes /.— Madrid : Santillana.— 202 p. : gráf. ; 21 cm .— Incluye índice .— ISBN: 8429435891

Recursos digitales

Una Aproximación metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística [Recurso electrónico] / Humberto Chávez Mayol . — Discurso Visual [Revista digital] . — Nueva época, n. 7 (Septiembre-Diciembre, 2006)- . — [México?] : Cenidiap, 2006 . — Revista digital : http://www.cenidiap.net . — Modo de acceso: World Wide Web. — Descripción

51 López Edwin; Cerritos, Jorgelina (Educadores), 2007, Entrevista.

52 Cerritos, Jorgelina, 2007, entrevista.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

basada en n.7 (2006), consultado en Abril 2008 . — Irregular. — ISSN 1870- 3429

Los Claroscuros de la Educación Basada en Competencias [Recurso electrónico] / Carlos Jesús Guzmán . — Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales, [Reproducción en PDF] . — N. 62, (Abril, 2003) . — México : Asociación Nueva Antropología, A. C, 2003 http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=nuant&n=62. — Modo de acceso: World Wide Web. — Descripción basada en n. 62 (2003), consultado en abril 2008 . — Cuatrimestral. — ISSN 0185-0636.

Global Competencies for Future- Ready Students [Página Web] :What North Carolina High School Graduates need to thrive in the global economy / Suárez-Orozco M. ; Sattin, Carolyn . — [North Carolina?] : Global Center for International Understanding ; Association for Supervision and Curriculum development, 2008.

Descripción basada en PDF

Programas de Estudio de 1° a 6° grado [Página Web] . — / Ministerio de Educación . — El Salvador: Ministerio de Educación de El Salvador, 2009

HIPERCONTEXTOS, ARTE Y EDUCACIÓN.

HIPERCONTEXTOS, ARTE E EDUCAÇÃO.

HYPERCONTEXTS, ART AND EDUCATION.

invisibilidades REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

CARLOS ESCAÑO
jcescano@uma.es
Universidad de Málaga

Tipo de artículo: original

AGRADECIMIENTOS: a Carolina González Gómez, por su amabilidad y su trabajo de traducción al portugués.

RESUMO

Hipercontextos, Arte e Educação. Um estudo prévio do conceito Hipercontexto dar-nos á o ponto de partida para uma futura análise, mais profunda,sobre as praticas estabelecidas e estratégias pedagógicas actuais na educação artística, em relação à(s) cultura(s) ibero-americana(s), na Internet. Esta análise ainda não se realizou.Esse estudo poderia ser muito relevante : porque por um lado, na América Latina, os países são na maioria de cultura iberoamericana, tendo em conta os pontos de vistas demográfico e idiomático-cultural. Por outro lado, Espanha e Portugal são as portas européias para a outra margem.

Este texto pretende ser assim esse estudo primogenito e estabelecer o debate apontando certas bases teóricas sobre o conceito de hipercontexto na sua relação com a arte e educação artística.

O Hipercontexto pode ser o veículo e lugar da actividade educativa artística comprometida, real e transformadora da sociedade através da Rede. A actividade hipercontextual na educação (artística) deve afastar-se do padrão mercantilista e fazer exercício de crítica e construção pedagógico-social.

RESUMEN

Hipercontextos, Arte y Educación. Un estudio previo del concepto *Hipercontexto* nos dará las claves para un análisis posterior, más profundo, de la actividad real de las estrategias pedagógicas actuales propias de la educación artística, vinculadas a la(s) cultura(s) ibero-americana(s), en Internet. Este análisis aún no se ha realizado. Un estudio que abarcaría ese arco cultural por motivos poderosos: por un lado, América Latina, países en su mayoría de cultura iberoamericana, supone desde los puntos de vistas demográfico e idiomático-cultural el peso específico mayor en el continente. Por otro lado, España y Portugal son las puertas europeas hacia la otra orilla.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Este texto pretende ser ese estudio primigenio y establecer el debate apuntando ciertas bases teóricas del concepto *hipercontexto* en su relación con el arte y su educación.

Hipercontexto como vehículo y espacio de una actividad educativa artística comprometida, real y transformadora de la sociedad a través de la Red. La actividad *hipercontextual* en la educación (artística) debe de alejarse del patrón mercantilista y ejercer de crítica y construcción pedagógico-social.

ABSTRACT

Hypercontexts, Art and Education. A previous study of the concept *Hypercontext* will give us the keys to further and deeper analysis about actual activity of teaching strategies specific to current art education, linked to the Ibero-American (s) culture (s) online. This analysis has not been implemented yet. A study covering such cultural arch would be justified by two powerful reasons: firstly, because most countries in Latin America belong to Ibero-American culture, and Latin America, takinf into account demographic and idiomatic-cultural points of views, and its higher specific weight on the continent. On the other hand, Spain and Portugal are European doors to the other shore.

This text aims to prepare the first study and discusses the theoretical bases about the concept of "hypercontext" relating to art and education.

Hypercontext can be used as a vehicle and place for authentic artistic-educational commitment, which promtes changes in society. Through Internet. Hypercontextual activity in (art)education one should be away from the mercantilist pattern and should exercise critical and pedagogical-social construction.

PALABRAS-LLAVE: Internet. Hipertextualidad. Hipercontexto.Investigación.

INTRODUCCIÓN. Un hipercontexto orientado al arte y a la educación

A principio de la década de los 90 emergió el World Wide Web y con éste la posibilidad, el medio y el instrumento de comunicación (y educación) multimedia más óptimos hasta la actualidad. Cerca de veinte años han permitido una relevante evolución en la técnica, en la significación y en la usabilidad: desde el HTML más básico hasta el concepto del web 2.0.

Inevitable y obligatoriamente la Educación Artística, como otras áreas de conocimiento propias de las Ciencias Sociales, ha sido susceptible a la implicación e interrelación con este medio. Estas ya numerosas relaciones mantuvieron en un principio una seña de identidad anglosajona, no obstante, desde hace algún tiempo podemos hablar de una participación importante de las culturas no anglófonas en general, y de cultura(s) ibero-americana(s) en particular.

Así, asumiendo esa perspectiva histórica de casi dos décadas como tiempo propicio para establecer ciertas conclusiones, podemos señalar que precisamente esa contrastable importancia en comentadas participaciones y acciones ponen de relevancia la obligatoriedad de realizar un estudio sobrio que organice y exponga las distintas actuaciones desde los orígenes, las tendencias y estilos desarrollados, propuestas y evoluciones técnicas dentro de la educación artística propia de los contextos de Ibero-América. Este estudio aún no se ha realizado. Un estudio que abarcaría ese arco cultural por motivos poderosos: por un lado, América Latina, países en su mayoría de cultura iberoamericana, supone desde los puntos de vistas demográfico e idiomático-cultural el peso específico mayor en el continente. Por otro lado, España y Portugal son las puertas europeas hacia la otra orilla. Asimismo, las líneas teóricas construccionistas y critico-pedagógicas, alternancia actual a la visión crematística y mercantilizada de la educación, se erigen como señas de identidad de una educación que ha encontrado sus mejores aliados en los contextos señalados. Citado eje ibero-americano supone, bajo mi punto de vista una alternativa cultural (más enriquecedora) a la actual predominancia angloamericana y quizá, sólo por este motivo, necesitamos de ese análisis para conocer -y fortalecer- las conexiones pertinentes para con nuestra disciplina optimizando sus posibilidades.

Hipercontexto: ¿explicación necesaria?

Aunque parezca que la simple intuición nos ofrezca una explicación directa del término, deberíamos hacer una pausa ante el mismo para un análisis más penetrante.

Debemos para ello valorar, en primera instancia, otros conceptos afines que se muestran ineludibles para su discernimiento claro y conciso. *Hipertextualidad* es el primero de ellos.

En los entornos ibero-americanos, tanto para el mundo de habla lusa como hispana, el neologismo oficioso de *hipertextualidad* puede, en un principio, mantener una única acepción, la informática, cuando lo ubicamos en el marco de Internet. Esto es porque, aunque el vocablo en cuestión aún no está recogido oficialmente, en ambas instrucciones lingüísticas, sí lo está el término *hipertexto*. Por ejemplo, éste se explica en el adelanto de la vigésimo tercera edición del diccionario de la Lengua Española (2008) como aquel "conjunto estructurado de textos, gráficos, etc., unidos entre sí por enlaces y conexiones lógicas". Asimismo, en portugués parece mantener casi idéntica acepción. De esta manera, podríamos comprender la *hipertextualidad* como cualidad y condición del *hipertexto*. Y es bien cierto que este último concepto, *hipertexto*, en su ámbito natural de Internet, viene lógicamente del campo de la programación computacional: el Lenguaje de Etiquetas de Hipertexto, es decir el celebérrimo HTML (*Hypertext Markup Language*).

Pero la *hipertextualidad* ha sido estudiada bajo otra acepción, ya que ésta es una idea trabajada con anterioridad a la emergencia del World Wide Web, momento de visibilidad popular de la programación HTML y que aún hoy es el soporte programacional más extendido del mundo web. Fue Gérard Genette (1982) quien, siguiendo las teorías de M. Bakhtin y J. Kristeva, expuso la idea de *transtextualidad* literaria dando explicación a toda relación que

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

pone a un texto en correspondencia con otros. Así, definía varias relaciones transtextuales, entre las que se encontraba justamente la *hipertextualidad*. Ésta se refiere a la relación existente entre un *hipotexto* (obra original) y un *hipertexto*, el cual partiendo del anterior lo amplía, modifica, transforma o elabora -v.g.: la *Odisea* de Homero como *hipotexto* y la *Eneida* de Virgilio como *hipertexto* (STAM, 1999). Como se ha indicado este concepto ha sido vinculado al mundo literario y a la crítica, mas otros discursos narrativos expresivos han sabido asumir sus posibilidades como es el caso cinematográfico, o incluso el pictórico.

Valorar en Internet la *hipertextualidad*, a través de este punto de vista, supone entonces abrir la puerta a otra acepción interesante de este término. Aquí es cuando realmente comienza a entrar en juego el concepto *hipercontexto*.

Pero antes vayamos directo al segundo término obligado en esta disección conceptual: contexto.

Contextus, raíz latina del vocablo, alude a la noción de contextura, y ésta se define como "disposición y unión respectiva de las partes que juntas componen un todo" (GARCÍA DE DIEGO, V. y otros, 1999: 110). Asimismo, podemos destacar la explicación lusa, y su homónima castellana (o definiciones, en todo acaso, muy similares) que explicita como *contexto* aquel "conjunto de circunstâncias que rodeiam um acontecimento; situação; conjuntura" o aquella "totalidade das circunstâncias e dos factores históricos, sociais, culturais, etc., que possibilitam, condicionam ou determinam a produção e a recepção de um texto" (INFOPÉDIA, 2008).

Si cruzamos la visión de *contexto* e *hipertextualidad* podríamos deducir que el *hipercontexto* amplía, modifica, elabora o transforma un *hipocontexto*, un contexto original, un conjunto de circunstancias que rodean un acontecimiento o una totalidad de circunstancias y factores socioculturales que determinan y posibilitan la propia producción de un texto. En este caso podríamos entender el *hipocontexto* como conjunto de circunstancias que rodean a los acontecimientos socioculturales propiciatorios para la emergencia de textos. Estos textos son nuestras narrativas diarias. Narrativas vivificadas por nuestras propias vidas que configuran un *hipotexto* en sí. La *hipercontextualidad* sería la realización de una transformación y ampliación de ese *hipocontexto*. La noción, por tanto de *hipercontextualidad*, hace referencia a la elaboración, en definitiva, de otro contexto que se torna diferente al que se refiere, pero con una esencia común.

Esta sería la base de un (*no*) lugar orientado a la educación en Internet. En otras palabras, cuando hablamos de *hipercontextualidad* en Internet no estamos señalando, en consecuencia, la simple existencia y uso de una efímera página web. Y cuando aludimos a la *hipercontextualidad* en Internet en relación con la educación, tomando en cuenta lo acabado de describir, hablamos de ese conjunto de circunstancias que rodean un acontecimiento, en este caso educativo, y que se amplían, transforman y modifican en la Red. Por lo tanto, no estamos hablando de meras páginas web que publicitan más o menos contenidos, estamos hablando de sitios web que continúan la labor educativa en toda su complejidad, que toman en serio las posibilidades que brinda el (hiper) contexto Internet. Que hace buena (y viva) la noción de Jordi Escalé: *Internet es cuestión de ser, no de estar* (2001). La Red debe ser tenida en cuenta como contexto y esto es mucho más rico que entender su existencia como una concatenación de simples "anuncios publicitarios" de empresas que ofrecen sus servicios, como usualmente tantos *sites* están presentes en el World Wide Web.

Los contextos ubicados en Internet, al igual que los no virtuales y dotados de fisicidad (los "reales"), trascienden desde lo cuantitativo a lo cualitativo, del plano puramente geoespacial hacia un plano cultural y, en nuestro caso, dotados de potencia educativa. Esos *hipercontextos* asumen como suyas todas las posibilidades de la *hipertextualidad* y de lo hipermedia, de la misma manera que un contexto asume todas las posibilidades de la *textualidad* y de sus medios.

La educación así lo exige. De esta manera, cualquier entorno web -teniendo en cuenta la evolución tecnológica- orientado a la educación debiera asumir y potenciar las posibilidades que esta brinda en todas sus dimensiones:

accesibilidad e interactividad plural más ese carácter multimedia e interdisciplinar, cualidades propias del medio. Esta tarea se le es encomendada al profesional de la enseñanza, pero siempre dotándola de un fin, sin éste no podemos hablar de realización plena de estrategias hipercontextuales y su uso óptimo.

La educación artística es un vehículo y disciplina idóneos para ser ejemplo y vanguardia de esa encarnación de facultades educativas en Internet (ESCAÑO, 2005), aúna los intereses estéticos de un medio por naturaleza expresivo, hipermedia y audiovisual y, por otro lado, los intereses directamente educativos de un medio de comunicación tan extendido y de tantas potencialidades.

Necesidades hipercontextuales

> "La dicotomía entre teoría y práctica,
> la universalidad de un conocimiento exento
> de condicionamiento histórico-sociológico,
> el papel de la filosofía como explicación del mundo
> e instrumento para su aceptación, la educación
> como pura exposición de hechos, como transferencia de
> valores abstractos, de la herencia de un saber casto,
> todo eso son creencias de la conciencia
> ingenua del "analfabeto" político
> siempre proclama". (FREIRE, 2001: 75).

En un principio, el presente apartado lo ubicaremos en el entorno universitario, puesto que es sinónimo, a priori, de investigación y vanguardia educativa.

En la compilación "Investigación en Educación Artística", coordinada por Ricardo Marín y editado en el año 2005 por la Universidad de Granada y la Universidad de Sevilla, pude recoger, en el capítulo "Posibilidades y realidades de Internet en la Educación Artística" la visión del profesor Santiago Campión sobre la influencia que la aparición y desarrollo de Internet ha supuesto en contenidos y métodos educativos orientados a la universidad. Ahora, por su pertinencia, las cito textualmente:

> "El ámbito de la educación, y en particular el de la formación superior, no puede permanecer indiferente a este impacto; esta apreciación se ve respaldada por la necesidad de generar y desarrollar unos contenidos adecuados al medio (las redes, la interactividad, la supresión de las barreras espacio-temporales, los sistemas multimodales...), pero también al fin: la formación, la educación y la mejora cualitativa y cuantitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje (CAMPIÓN, 2008 [2001]).

Santiago Campión pronunció estas palabras en el inicio de su intervención para el *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, celebrado en el 2001. Subrayo la importancia de la cita de ambas fechas: 2001, momento en el que el profesor alertaba de la importancia de la vinculación de la educación a Internet, y 2005, utilizando tales palabras para vincularlas a la praxis educativa artística. Ambas son fechas enmarcadas en la presente década pero que la celeridad del ciberuniverso las impregna de un halo de caducidad, con fuerte carga obsolescente. Aún así, en el presente texto cobran un sentido muy actual, puesto que su contenido tiene tal vigencia que, incluso con el paso de lustro y medio, aún no se ha desarrollado: no se ha materializado su advertencia y/o mandato en la generalidad educativa universitaria. Nos referimos a la necesidad de generar y desarrollar contenidos para con los medios, y, sobre todo, para con el fin educativo.

La profesora Dolores Álvarez en su texto sobre investigación del aprendizaje educativo orientado al cosmos *web* deja patente que "las posibilidades de uso de Internet para la Educación Artística, incluso en el ámbito formal, son también múltiples: desde la obtención de material como textos críticos o colecciones de imágenes, hasta la creación y tratamiento de imágenes, organización de material en hipertexto, posibilidades interpretativas y de significados en lecturas visuales individuales o grupales, conexión con otras realidades culturales, creación de imágenes animadas, creación individual, creación colectiva, desarrollo de nuevas formas basadas en el ciberespacio. El aprendizaje en conexión permite compartir proyectos creativos, comunicaciones mediante correo electrónico, grupos de discusión, foros, 'chat', compartir material escrito, visual o multimedia, etc" (ÁLVAREZ, 2005: 340). Estas palabras están corroboradas por la práctica y, realmente, si hablamos de contenidos de la educación artística adecuados a los medios, sí existen diversos ámbitos web adecuados –aparentemente- al medio. Existen ejem-

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

plos que así lo corroboran y funcionan desde hace algunos años (ver ejemplos: ESCAÑO, 2005). Sin embargo, la asignatura pendiente aún radica en la falta de consecución de contenidos adecuados a la finalidad. Efectivamente estamos ante un flujo continuo de contenidos en la Red que conforman un conjunto que podríamos calificar de procesual, no son productos acabados. Este conjunto es dinámico e implica interacciones, palabras, gráficos e imágenes que se erigen como iconos que conllevan significados en forma de acciones (ÁLVAREZ, 2005: 332). Subraya Álvarez Rodríguez que la construcción del discurso se hace al instante y se crea continuamente en la navegación. Estas afirmaciones califican el desarrollo del conocimiento en la web y para ello necesitamos esos medios definidos por la profesora, pero, por supuesto, también –insisto en las palabras de Campión-, fines: la formación, la educación y la mejora cualitativa y cuantitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, la generación de verdaderos *hipercontextos* atendiendo a la definición aportada en estas letras: espacios de educación ajustados realmente a un nuevo tiempo y lugar.

Así, la labor educativa que ha asumido realmente esa adecuación de medios y fines es menor que la que aparentemente se anuncia o se percibe a primera vista en Internet. Indudablemente, la universidad –en relación con la educación artística-, como colectivo, no es la más representativa en este sentido: esa labor sigue siendo más individual o grupuscular antes que ser realizada en grandes grupos colectivos (centrándonos en el caso de habla hispana). De cualquier modo, se hace necesario establecer una investigación que determine las circunstancias reales y prácticas de los *hipercontextos* existentes.

En mayo de 2008, en el *Congreso Iberoamericano de Educación Artística* de Beja, Portugal, se lanzó una propuesta de investigación interuniversitaria orientada al análisis de *hipercontextos*. De esa propuesta corresponden partes precedentes del presente texto. La idea planteaba realizar un estudio sobre la participación *hipercontextual* de las múltiples culturas existentes en las dos orillas ibero-americanas en relación con la Educación Artística (analizar génesis, objetivos, metodologías y consecuencias). Un análisis que dilucide el estado real de la actividad educativa-artística de los *hipercontextos* ibero-americanos. En este sentido, se adelantaron indicios o referencias web sobre posibles *hipercontextos* existentes. Sin embargo, no cabe duda que previo a la posible realización y puesta en marcha de esta propuesta investigadora, formulada con carácter informador –de ahí su naturaleza expositiva como comunicación-, se hace necesario un estudio tanto del término y concepto (ya apuntado en estas líneas) como de las características esenciales que harán factibles o definibles a los *hipercontextos* en educación artística. Se hace obligatorio aportar las bases teóricas que soporten los retos socioeducativos del (hiper) contexto iberoamericano educativo-artístico: expandir la educación, trascender del texto al contexto y, posteriormente, al *hipercontexto*[1].

Características hipercontextuales para con la educación artística:

Las características que desarrollaremos se vinculan hipertextualmente entre ellas. Así, como de una muñeca *Matrioska* –nombre de las famosas muñecas rusas- se tratara, iremos observando cómo se asumen unas a otras partiendo de la primera.

A. Trascendencia educativa.

> "Empezaré afirmando o reafirmando que, si no superamos la práctica de la educación como pura transferencia de conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando así el "analfabetismo" político. Tenemos que superar este tipo de educación -si nuestra opción es realmente revolucionaria- y reemplazarla por otra, en que conocer y transformar la realidad sean exigencias recíprocas" (FREIRE, 2001: 76).

1 A partir de este momento, para distinguir en las presentes letras aquella educación propiciada en las aulas o fuera de ellas, pero en la *realidad física*, de la ejercida en los medios virtuales, en la Red (pero que en definitiva también forma parte de la *realidad*), hablaremos de educación en *contextos* (para la primera) y educación en *hipercontextos* (para la segunda). De esta manera, se evitará la confusa distinción de educación en un "marco real" y en un "marco virtual", puesto que, en el segundo caso, parece aludir que esa virtualidad se le puede suponer a la educación, impregnándola así de un matiz peyorativo o simplemente falsario.

Hacemos nuestras estas palabras de Paulo Freire como declaración de principios en una sociedad en crisis y en desigualdad, además de calificar y hacer visible el modelo (necesario) al que aludimos como opción pedagógica y educativa, que no es otro que la(s) corriente(s) de la pedagogía crítica. Puesto que concebimos la pedagogía crítica como una forma de política cultural y ello significa subrayar la importancia que tienen comprender la enseñanza y la pedagogía como una expresión de la teoría social radical (McLAREN, 1997).

En este sentido, la educación en los *hipercontextos*, sea de la naturaleza o disciplina que sea, tanto artística como matemática o histórica, debe beber de la misma intención y base pedagógica. Debe trascender de esa educación propia del *contexto* hacia el entorno del *hipercontexto*. La educación en los *hipercontextos* debe ser educación ante todo. En este sentido, la educación artística debe asumir tal compromiso en *contextos* e *hipercontextos*.

Aquellos *websites* educativos que acumulan posibilidades de acceso a la información (recursos como banco de imagen, listados de webs, etc.) pero no aportan intenciones para la transformación social, olvidan una faceta esencial de la educación, abandonando así una finalidad sustancial de la misma. En esta línea, no participarían de un verdadero hipercontexto.

Iguales en las Tres mil (http://igualdad3000.blogspot.com/) es un modélico ejemplo de hipercontexto trascendido (y trascendente). Un blog creado y recreado por alumnado y profesorado, agentes implicados en contar la misma historia: la de la educación, pero con distintas historias, las particulares voces, creando un itinerario virtual con una dinámica real, un mapa y cuaderno de bitácora de la colectividad educativa. Un proyecto puesto en marcha desde septiembre del 2006 con el objetivo claro de la igualdad dentro de en un entorno muy necesitado de esa realidad, pero no más que cualquiera de los nuestros. El proyecto, un espacio para la igualdad, está desarrollado por los departamentos de Filosofía y Educación Plástica del Instituto de Enseñanza Secundaria Antonio Domínguez Ortiz de Sevilla (España), ubicado en uno de los barrios más marginales de la ciudad, dentro del polígono sur, y cuyo nivel de absentismo suponía un gravísimo problema escolar. Proyectos como *Iguales en las Tres Mil*, junto con otras actividades hipercontextuales y contextuales, han reducido drásticamente el índice de absentismo y han provocado que sea una referencia

Iguales en las Tres mil. http://igualdad3000.blogspot.com/

pedagógica en foros educativos. El trabajo interdepartamental, la vinculación educativa entre disciplinas como la educación plástica y la filosofía, la mediación tecnológica y, sobre todo, la implicación y motivación del alumnado, han hecho que esta labor docente y discente una realidad exitosa: todos iguales en las *Tres mil* verdaderamente.

B. Medra sociocultural.

> "Los futuros profesores y profesoras se encuentran en una encrucijada ideológica en cuanto a las responsabilidades cívicas y políticas que asumen al considerarse no sólo profesorado crítico comprometido, sino teórico cultural" (GIROUX, 1999: 53).

Es inevitable señalar la medra sociocultural como consecuencia de la trascendencia educativa tanto en los con-

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

textos como en los hipercontextos. Esta es la segunda muñeca, la primera que sacamos del interior de original *matrioska*.

En definitiva, la finalidad de la educación, ya señalada, no es la mera transferencia de conocimiento descriptivo. No estamos ante una elemental transmisión de conocimientos verticales y estáticos, como recoge Villar aludiendo a Ramírez y Ortiz, sino ante la creación de una situación pedagógica en la que los seres humanos se descubren a sí mismos, se reinventan y aprenden a tomar conciencia del mundo en el que viven e interactúan (VILLAR, 2009). Asimismo la educación debe suponer y acometer una medra y necesaria transformación de ese mundo del que se toma conciencia, en la medida que la injusticia, la desigualdad y la falta de libertad lo subyuguen.

Los hipercontextos relacionados con la educación artística deben asumir esa misma pretensión.

C. Epistemología p2p: tráfico de conocimiento, democracia epistemológica. Compartiendo pedagogías.

Vieja letanía docente: "los alumnos no quieren hacer nada y no quieren aprender nada".
Pues sí, sí quieren, y muchas cosas. Distinto es que no quieran aprender y hacer lo que le decimos nosotros, cómo se lo decimos
nosotros y cuando se lo decimos nosotros.

Juan José Muñoz. Profesor de I.E.S.
y Coautor *de Iguales en las Tres Mil*

Es sin duda una de las características que se enfundan mejor en la metáfora de Internet, así como en su realidad, es decir, la democracia epistemológica es ejemplo vivo en Internet del tráfico de conocimiento, del compartimiento de pedagogías y de la enseñanza individualizada, *persona a persona*.

La expresión *democracia epistemológica* encierra una visión crítica. Una superación de aquella transmisión de conocimientos verticales y estáticos. Como deja explícito Paulo Freire: "Hay un punto de fundamental importancia que es preciso subrayar en la superación de la práctica educativa domesticadora y su remplazo por la liberadora. Me refiero a la imposibilidad de una praxis verdaderamente liberadora si el educador sigue el modelo del "domesticador". Mientras que éste es siempre el educador de los educandos, el educador para la liberación tiene que "morir" como educador exclusivo de los educandos a fin de renacer, en el proceso, como educador-educando de los educandos". (FREIRE, 2001: 77)

En la Red, por su condición, se hace real esa democracia y transacción epistemológicas. El fenómeno de los programas p2p (*Peer to Peer*), *persona a persona*, así lo pone de manifiesto claramente. Los distintos programas p2p (eMule, Skype, BitTorrent, etc.), algunos odiados y perseguidos por los gobiernos como si fueran auténticos demonios (tanto los *softwares* como los gobiernos) suponen un paradigma perfecto para la acción pedagógica a nivel contextual como la esencialmente hipercontextual.

La Red exige que se explote esta cualidad no exclusiva de la misma pero sí muy reveladora y extendida en Internet, exige a la educación artística que se implique en la democratización real de la educación y en una polifonía bakhtiniana de discursos donde la jerarquía vertical epistemológica se difumine por su falta de conexión con la realidad y la vida, lugares donde el aprendizaje es multilateral y tantas veces asistemático. Así, el papel docente se desarrolla como autoridad funcional, promoviendo las libertades, la creación, la investigación crítica siendo el profesor un investigador crítico, proponiendo reflexiones, preguntas y repreguntas con los cuales el alumnado y el propio profesor construyen el conocimiento. El trabajo en red nos permite pensar en un cambio radical desde ambos puntos de vista: profesorado y alumnado (VILLAR, 2009).

Banco Común de Conocimientos (http://www.bancocomun.org) es un modelo de tráfico de pedagogías, de tráfico de conocimiento. Un proyecto que pretende asumir la democratización real de la educación, apostando por un modelo rizomático (plural, extensible, en crecimiento, transversal) en lugar del arborescente (jerárquico, unilateral, cerrado). El colectivo *Platoniq* puso en marcha su proyecto argumentando que:

"El Banco Común de Conocimientos (BCC) es una experiencia piloto sobre el intercambio de conocimientos, una iniciativa para el aprovechamiento y la indexación colectiva del conocimiento significativo, potenciado a raíz de la expansión de la nuevas tecnologías y las redes digitales. BCC es un campo de acción colectiva basado en la transferencia de conocimientos y la educación mutua. Un laboratorio donde experimentar con nuevas formas de producción, aprendizaje y participación ciudadana" (BCC, 2006)

Un experiencia en la que todos, educandos y educadores, asumen el papel de todos, educadores y educandos, compartiendo pedagogías, aplicando la filosofía copyleft y finalmente mediado a través de la Red para su visibilización. Procurando así la medra sociocultural y la trascendencia educativa. (Tercera muñeca).

Banco Común de Conocimientos. http://www.bancocomun.org

D. Mediación de la representación icónica.

Finalmente, aludiremos a la mediación de la representación icónica como última característica referenciada.

Como explica Álvarez Rodríguez en el ciberespacio el espacio y el tiempo, como concepciones convencionales, se diluyen y la acción (interacción) crea nuevos significados instantáneos. La creación entraña acción en tiempo y espacio real. El ciberespacio es un espacio que no existe pero que trata de emular -igual que la perspectiva o el espacio cubista- a la experiencia sensorial, proponiendo una imagen especular, "al otro lado". Este concepto espacial obliga, al contrario que el punto de vista único, a descentralizar y salir de la propia perspectiva. El medio propicia que la creación se realice en la subjetividad de quien interactúa, en el desplazamiento por el hipertexto: hipermedia e interdisciplinar (ÁLVAREZ, 2003). Las palabras de la profesora son simbólicas y certeras. Simbólicas por la alusión al obligatorio cambio de perspectiva ante una realidad distinta (y sobre todo en la educación). Y certeras porque ese espacio y tiempo requieren, efectivamente, de una actividad subjetiva para su desarrollo y construcción. Una realización en la que la imagen-espacio e imagen-tiempo se desarrollan en común con el sujeto que la explora, y a su vez –pero "distinta"- con los múltiples individuos que acceden a esas coordenadas espacio-tiempo. Esa obligación de la red nos hace reflexionar que los contenidos ubicados en ese espacio también son construidos, no están ya ahí: estáticos y ajenos al usuario. Debieran ser construidos por cada uno de los participantes en el proceso del conocimiento.

Una vez más emerge la hipervinculación como fórmula educativa. Una vez más subrayamos la necesidad de las propuestas P2P educativas. Una vez más la mejora sociocultural tras la propuesta. Una vez más la trascendencia educativa. Una vez más una muñeca rusa.

En la construcción de ese espacio y tiempo para la ciberrealidad, y sus discursos interconectados, dotamos de un carácter fundamental a la mediación icónica; es decir, es sustancial la creación de imágenes y sonidos, signos gráficos y sonoros. El carácter multimedia y audiovisual es una obviedad en el discurso de Internet.

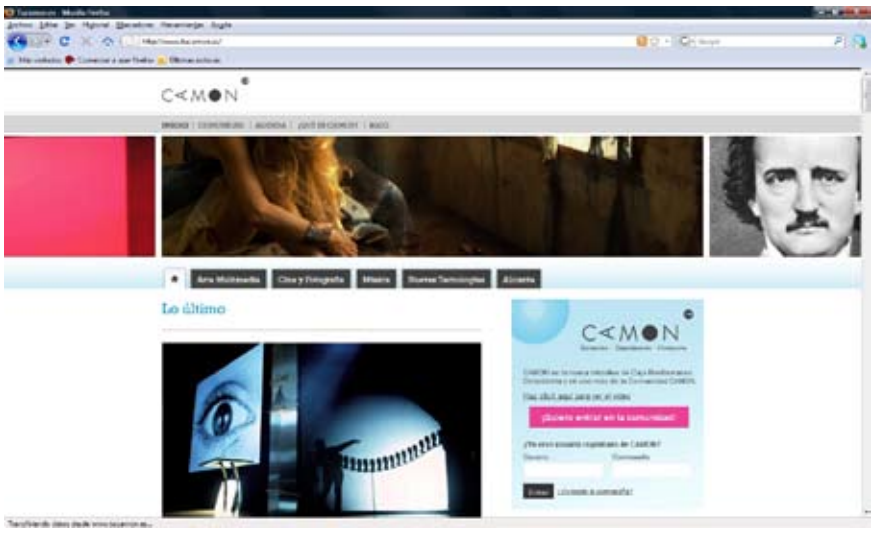
Si asumimos que en la construcción de Internet el papel de la representación iconográfica es esencial, estaremos

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

señalando que el conocimiento para saber representar iconográficamente es fundamental. La educación artística tiene otra responsabilidad más de las que ya había asumido tradicionalmente.

No obstante, esa construcción del discurso espaciotemporal debe realizarse conforme a su condición: multimodal, interdisciplinar e intersubjetivo. De ahí que un *hipercontexto* deba asumir la elaboración educativa-democrática y participativa desde sus contenidos y formas.

Camon (http://www.tucamon.es/) se erige como modelo para otros *hipercontextos* educativo-artísticos. Un modelo de aprendizaje basado en el BeLearning, aprendizaje basado en la acción y en el descubrimiento autodidáctico. Una red social que se divide su acción creativa en cinco ámbitos: arte multimedia, música, cine, fotografía solidaridad/medioambiente. Un intercambio y exhibición de experiencias multimedias y audiovisuales.



Camon. http://www.tucamon.es/

CONCLUSIONES

En la introducción de este texto se exponía la intención objetiva de plantear un estudio previo del concepto *Hipercontexto*, el cuál nos aportaría las claves para un análisis posterior de la actividad real de las estrategias pedagógicas actuales propias de la educación artística, vinculadas a la(s) cultura(s) ibero-americana(s), en Internet. Un estudio que pretende establecer el debate apuntando ciertas bases teóricas del concepto hipercontexto en su relación con el arte y su educación.

Así, el análisis del término -y su relación cognitiva y pedagógica con las artes- nos ha permitido asumirlo como vehículo y espacio real (no "virtual") de la educación artística comprometida y transformadora de la realidad a partir de la plataforma Internet. Hecho que nos induce a repensar el concepto de Educación Artística a través de la Red alejándonos, por un lado, del patrón mercantilista (oferta de servicios contractuales) y, por otro, de la mera suma de posibilidades y recursos.

A partir de la teoría desarrollada y su pertinente casuística se muestra como la educación artística vía Internet transciende de esa suma de posibilidades, convirtiéndose en una suma de realidades, de hechos, de acciones. Es decir, establecer un auténtico hecho educosocial. Transformar el (con)texto existente de la enseñanza y aprendizaje de las artes. El discurso que sigue asumiendo la Red como una promesa de futuro, de múltiples probabilidades de recursos, dando así explicación al sentido de la educación en Internet, está anclado en una pre-ciber-historia que forma parte de una visión obsoleta y falaz de la realidad educativa y potencial de la propia Red.

IGUALES EN LAS TRES MIL (http://igualdad3000.blogspot.com/), BANCO COMÚN DE CONOCIMIENTOS (http://www.bancocomun.org), o CAMON (http://www.tucamon.es) son casos claro de compromiso y (r)evolución de la (ciber)educación, ejemplos hipercontextuales de trascendencia educativa, medra sociocultural, democracia epistemológica y mediadoras de la representación icónica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, M.D., (2003), 'De la copia de láminas al ciberespacio', Didáctica de la Educación Artística, 183-227.

ÁLVAREZ, M.D., (2005), 'Educación artítistica 'on-line': la investigación del aprendizaje artístico basado en la web', Investigación en Educación Artística, 325-352.

ARONOWITZ y otros (1998), 'Tecnociencia y cibercultura'. Barcelona: Paidós.

BANCO COMÚN DE CONOCIMIENTOS (2006) http://www.bancocomun.org, Visitada el 30 abril 2009.

CAMON (http://www.tucamon.es, Visitada el 30 abril 2009.

ESCALÉ, J (2001): http://www.infonomia.com/tematiques/index.asp?idm=1&idrev=7&num=1 Visitada el 29 abril 2003.

ESCAÑO, C. y SAURA, y (2007), 'Educación Artística con TIC en el ámbito universitario', Actas del XII Congreso Internacional de Informática Educativa. Tecnologías para la educación y el conocimiento, UNED: Madrid.

ESCAÑO, C. (2005), 'Posibilidad y realidades de Internet en la Educación Artística. Propuesta para la Posmodernidad: un entorno virtual común y universitario orientado a la educación artística y su investigación', Investigación en Educación Artística, 373-394.

GENETTE (1982), 'Palimpsestes: La littérature au Second Degré'. París: Seuil.

GARCÍA DE DIEGO, V. y otros (1999): 'Diccionario ilustrado latino-español español-latino'. Barcelona: Bibliograf.

GIROUX, H. (1999), 'Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio', La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, 53-62.

FREIRE, P. (2001) 'La importancia de leer y el proceso de liberación'. Madrid: Siglo XXI editores.

IGUALES EN LAS TRES MIL (2006), http://igualdad3000.blogspot.com/ Visitada el 30 abril 2009.

INFOPÉDIA (2008) 'Dicionário de Língua Portuguesa' http://www.infopedia.pt/pesquisa?qsFiltro=14. Visitada el 10 Abril 2008.

McLAREN, P. (1997) 'Pedagogía crítica y cultura depredadora'. Barcelona: Paidós.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2008), 'Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición' http://www.rae.es. Visitada el 10 Abril 2008.

STAM, R. y otros (1999), 'Nuevos conceptos de la teoría del cine'. Barcelona: Paidós.

VILLAR, G. (2009), '¿Vieja Pedagogía con Nuevas Tecnologías? en la Educación Virtual' http://ciberwiki07.tumblr.com/post/4932775/vieja-pedagog-a-con-nuevas-tecnolog-as-en-la . Visitada el 30 de abril de 2009

INVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

LA CREACIÓN DE UN ESPACIO, LA POSIBILIDAD DE DECIR
El Taller de Pintura: Arte y Creatividad del Aula de Mayores de la Universidad de Granada

A CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO, A POSSIBILIDADE DE DIZER. O atelier de pintura: Arte e Criatividade na aula de séniores da Universidade de Granada.

THE CREATION OF A SPACE, THE POSSIBILITY OF SAYING. The workshop of painting: Art and Creativity in seniors class at University of Granada

MANUELA AVILÉS MARTOS

mavima2046@hotmail.com

Profesora del Aula Abierta.

Universidad de Granada

ELIZABERTA LÓPEZ PÉREZ

elizaberta@ugr.es

Profesora del Aula Abierta.

Profesora del Departamento de Escultura.

Universidad de Granada

Tipo de artigo: Original

AGRADECIMIENTOS: Nuestro reconocimiento, en primer lugar, a los/as alumnos/as del taller de Pintura del Aula Abierta de la Universidad de Granada, sin cuya implicación durante todos estos años no sería posible seguir creando estos espacios de reflexión y encuentros compartidos.

Agradecemos al Aula Permanente de Formación Abierta su apoyo, y en especial, a la coordinadora del Área Plástica, Virtudes Martínez Vázquez.

RESUMEN

Esta experiencia es el resultado de una propuesta de creación individual y colectiva llevada a cabo en el contexto de un grupo de alumnos/as del Aula de Mayores de la Universidad de Granada, cuyos objetivos se dibujan en el reconocimiento del sí mismo, dentro del grupo y de manera personal, activando evocaciones y conexiones con las propias experiencias vitales, con la propia historia, descubriendo nuevas posibilidades de la realidad y generando caminos hacia su transformación. El modo en que se configura cada presencia subjetiva la sitúa como un elemento más, necesario y sustancial, revestido y repensado a través de la producción artística que deconstruye el pensamiento estereotipado y descubre insólitos horizontes de sentido. A través de metodologías cualitativas y utilizando el enfoque narrativo, biográfico y autobiográfico intentamos colectivamente generar un espacio de encuentro y transformación mutua, desde los procesos dialógicos que se establecen en el aula con las subjetividades encarnadas en cuerpos envejecidos, que se sueñan y se viven en los procesos creadores sin negarse a sí mismos la posibilidad del ensanchamiento de la vida desde la plena y lúcida madurez. Nuestro rol de docentes ha sido desestabilizado en profundidad en nuestros diálogos

intersubjetivos con los/as "supuestos/as discentes", pues esta experiencia nos ha transformado, aportándonos mayor densidad subjetiva, y por lo tanto, enriqueciendo nuestros presupuestos educativos, sociales, políticos y existenciales.

Este artículo pretende dar cuenta de esos procesos generadores de un procomún diferente, visibilizando una pequeña parte de los relatos y voces de esa interacción.

ABSTRACT

This article describes an experience of an individual and collective creation carried out by a students's group in the Classroom for elderly people of the University of Granada, the class aimed to develop self recognition, inside the group through personal ways, activating elderly students evocations and connections with their own vital experiences, their own history, discovering new possibilities of the reality and generating ways towards their transformation. The way in which every self is formed places it as one more element, necessarily and substantially, reshaped and rethought across the artistic production deconstructing the stereotyped thought and discovering unusual horizons of sense. Across qualitative methodologies and using the narrative, biographical and autobiographical approach we try to generate collectivly a space of meeting and mutual transformation, using the dialogic processes that are established in the classroom by the subjectivities personified in aged bodies, which are dreamed and they live in the creative processes without denying to selves the possibility of the life's extension from the full and lucid maturity. Our teachers' role has been destabilized in depth in our intersubjective dialogs with the supposed learners, since this experience has transformed us, us contributing major subjective density, and therefore, enriching our educational, social, political and existential budgets. This article intends to show these generating processes of a different procomún, making visible a small part of the stories and voices of this interaction.

PALABRAS-LLAVE: Mayores, Narratividad, Cultura Visual, Creatividad, Visibilidad.

KEY WORDS: Elderly people, Narrative Approach, Visual Culture, Creativity, Visibility.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

INTRODUCCIÓN

> " Qué inconmensurable paradoja encierra nuestra vida; por un lado no somos sino en el otro y la otra, y al mismo tiempo, con ellos y ellas tampoco somos, solamente estamos y habitamos un espacio común que nos posibilita algunas veces, ¡menos mal!, el reencuentro con las miradas cálidas que nos acogen para seguir prendidos/as a la existencia."
>
> (MARTÍNEZ, V. en CORRAL, 2007)

La prisa por vivir nos induce a caminar por las rutas conocidas, como si pudieran garantizarnos un camino amable, un viaje veloz. Pero ¿hacia dónde? ¿Qué hay de cada uno/a de nosotros/as en los discursos adquiridos que conforman nuestra identidad individual y colectiva? ¿Hasta dónde podemos reconocer nuestra voz a través de la cultura visual de hoy? Sólo abandonando los viejos zapatos, nos adentramos en la espesura de lo posible, trazando un itinerario hacia una nueva identidad. A cada paso, desde la incertidumbre, inauguramos nuestra existencia, para admitir de una vez el dolor de estar vivos/as y el riesgo de indagar en nuestro deseo.

Cincelados/as al golpe certero de los poderes institucionalizados, creemos ingenuamente estar amparados/as si consentimos una subjetividad construida, adaptada, callada, complaciente. Mientras, la urgencia de seguir viviendo anestesia el pensamiento, neutraliza los dolores. Pero no es posible escapar: aún los momentos más dichosos no consiguen disipar la incertidumbre, el vértigo; la seguridad de saberse vulnerable, despiadadamente frágil. Acude el poder a auxiliarnos, a proporcionar imágenes de lo que pudiéramos llegar a ser, si acatamos sus órdenes de ser felices. Es necesario ser feliz, pero según unos parámetros concretos: la única forma de lograr esta plenitud pasa por hacer nuestras estas imágenes, de portar sobre nuestro cuerpo envolturas de promesas: aquellas adquisiciones que nos harán seres especiales, distinguidos por encima de lo común, que pretenden garantizar la sutura feliz de nuestros cuerpos maltrechos, de nuestra subjetividad agujereada por la propia diferencia, eso que nos separa y hace temblar el dibujo delicado y sutil de nuestro contorno.

Curiosamente, nos invitan a una identidad especial, diferente, a fuerza de homogeneizarnos hacia pretendidos ideales absolutos, supuestamente eternos y universales, pero descaradamente enmarcados en la contemporaneidad y en un espacio geográfico concreto. La desfachatez de este espectáculo-simulacro[1] abre ventanas hacia el paraíso, habitado por seres bellos, jóvenes, occidentales, independientes, seguros. Una sociedad que se nos muestra pretendidamente creíble, posible, deseable, a la que podemos aspirar. Aún no pertenecemos a ella, pero quizás lo logremos, si no nosotros/as, al menos nuestros/as hijos/as, por lo que podremos gozar algún día de sus bondades, aunque sea por delegación. Un sistema prácticamente perfecto que permite a sus habitantes, aún siendo muy jóvenes, disponer de una posición social, laboral y económica muy alta. Pero mantener esta situación no parece ocuparles un tiempo excesivo; por ello, es necesario ofrecer un abanico suficientemente amplio de posibilidades para todo ese margen de ocio. Es decir, sus ocupaciones generan una economía lo suficientemente fuerte como para gastar sin problemas grandes cantidades de dinero. Los coches de alta gama, las zonas residenciales, con los omnipresentes campos de golf y spas, tener un buen fondo de armario o los perfumes más sofisticados son imprescindibles, por lo que se convierten en algo totalmente natural dentro de la vida de esta sociedad joven y bella. En la realidad más inmediata, el panorama laboral, en general, no ofrece tantas garantías. La mayor parte de los/as jóvenes han de mantener una lucha encarnizada para lograr un trabajo que le permita, como mínimo, independizarse. Con frecuencia, esta ocupación no guarda relación con su formación. No disponen de medios para tener una vivienda digna, por lo que, o permanecen en la

1 Las imágenes que consumimos pretenden ser referentes de la realidad y se presentan como verdad estableciendo los "marcos de lo visible". El sistema trabaja incesantemente en la construcción de estos marcos, invisibilizando, y por lo tanto excluyendo a los/as desposeídos/as, a los/as incómodos/as, a los/as mayores. Mientras tanto, consumimos insaciablemente las producciones de sentido colectivo construidas por hábiles agentes culturales del sistema, para rehacer nuestra subjetividad según los modelos que nos presentan. Hay allí una pérdida del ser y una devoración del procomún por las estructuras hegemónicas. (CASTRO-GÓMEZ; BAUDRILLARD; RODRÍGUEZ)

casa paterna, o destinan la mitad de su nómina para pagar una celda en la colmena. Si ya no eres tan joven, más te vale haber conseguido cuando aún lo eras, un lugar en el sistema económicoproductivo; para los/as mayores las oportunidades en el mercado laboral son escasas, aunque estés perfectamente capacitado/a y tu formación haya sido impecable. La oferta, curiosamente, se dirige hacia personas jóvenes y con experiencia, binomio que, ya se adivina, resulta complicado y paradójico.

Pero sigamos en el edén. Para descansar de esta rutina, nos invitan a viajar hacia lugares remotos, de ensueño, donde siempre es fiesta, donde todo es bueno. Lugares de abundancia, donde todo es feliz, donde todo es de color y nos sonríe. Habitaciones con vistas, espacios confortables desde donde admirar el brillante colorido de la calle: los aromas exóticos que vienen del mercado, el murmullo del que se escapan hermosos sonidos ininteligibles; la algazara de los/as niños/as que extienden sus manos al paso del grupo de turistas; la belleza de las mujeres, ataviadas de vivos colores, transportando un gran cesto de frutas sobre su cabeza, una vasija, un hatillo de ropa, con frecuencia, portando también un pequeño ser, que asoma su cabecita oscura y adapta su menuda anatomía a la espalda de su madre…A lo lejos, el barrio de chabolas, como un inmenso tapiz de flores que cubriera la colina…¡Qué hermosas vistas, desde nuestra ventana occidental!

La juventud-belleza que el mercado de las imágenes promete nos invita a disfrutar de este lado del cristal. Pero, seamos reales, el tiempo deja sus huellas, aunque esto tampoco tiene que ser un problema. Al igual que se esfuerza en acomodarnos en el palco para sentirnos envueltos por toda la bondad y hermosura del mundo, el aparato de consumo diseña dispositivos especiales para frenar este capricho de la naturaleza por envejecernos, y nos cambia realidad por ilusión. Los avances tecnológicos de la apariencia borran la escritura del tiempo sobre nuestra piel, con la inocuidad de un pincel de photoshop o la violencia del bisturí, pasando por un lugar intermedio de expectativas aún más perverso: todo un amplio repertorio de envolturas reductoras, reafirmantes, unificadoras, que aseguran empezar a premiar nuestra perseverancia a los quince días, o al mes, siempre que seamos capaces de extendernos bien y con suficiente abundancia, sus mentiras untuosas por nuestra piel incrédula. Mientras, Rod Stewart sigue cantando Forever young…

De devenires y relatos. Nuestras subjetividades en proceso

Cuando afrontamos por primera vez el taller, abordábamos la docencia desde un programa con la suficiente apertura y flexibilidad, queriendo atender a las demandas, expectativas y deseos del alumnado. A lo largo de estos años, hemos sido poco a poco conscientes de lo que se estaba generando, más allá de nuestras expectativas como docentes. Nuestra apertura a otras posibilidades deviene de la toma de consciencia de lo que el taller producía. En este devenir de construcción de conocimiento colectivo, han sido cruciales los roces, las miradas, los movimientos lentos de los cuerpos en el aula, las idas y venidas constantes a los servicios, el intermedio breve para la merienda, el exquisito cuidado al otro, la ironía y la risa compartida, la sensualidad desplegada, los regalos...Nuestra subjetividad se iba transformando a partir de estos manantiales propios, sin la necesidad de que nadie tuviera que asumir el rol de docente. Hemos sido transformadas en la interacción con otras subjetividades, y de ello surgen reflexiones éticas y políticas sobre la experiencia docente y vital que nos constituye hoy. La atención cuidadosa, reflexiva y crítica hacia nuestro rol de mediadoras da cuenta de este profundo cambio identitario.

Nuestra escritura está preñada de todo esto. Nuestro relato es efectivamente “nuestro relato”. Desde un enfoque hermenéutico, estamos hablando de una identidad narrativa en el sentido que especifica Paul Ricoeur. Una identidad que se construye y reconstruye a través de los relatos, restituyendo un sentido global a un proceso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática. No somos ajenas a las contradicciones, tensiones y paradojas en lo que escribimos, ni a la “ilusión biográfica” (BOURDIEU, 1986) de pretender una interpretación de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

las voces y los relatos que pueblan el aula. Apostamos, sin embargo, por una escritura plural que pretende ser mestiza e inapropiada a los cánones y ortodoxia de la investigación narrativa, es decir, construimos paisajes fronterizos con las palabras sonoras y las imágenes que explotan en nuestro interior.

De mestizajes inapropiados

¿Cómo es posible que no obtengamos lo deseado? Quizás formamos parte de ese pequeño porcentaje en el que, según los estudios científicos, los principios activos no tienen efecto. Quizás no hemos insistido lo suficiente, o hemos llegado tarde y esto ya no tiene arreglo. ¿O será que la única manera de seguir deseándolo es no conseguirlo nunca? En efecto, el sistema se las arregla para movilizar permanentemente nuestro deseo hacia esas zonas fantasmáticas. Lugares del deseo y sólo deseo, en cuanto inalcanzables siempre. Pero consigue darle forma visual a lo que pudiera ser, con lo que su no consecución nos excluye una y otra vez de esa eternidad soñada, de la tierra prometida. Expulsados/as del paraíso, somos lanzados/as al vacío.

¿Qué ocurre cuando ya no somos jóvenes, cuando sentimos que nuestro propio cuerpo, nuestra propia historia nos aleja cada vez más de la posibilidad de habitar el sueño? La realidad se recrudece en nuestras carencias encallecidas; de esperar tanto tiempo a ser colmadas, ya no esperan nada.

> "Tiempo de reunir la identidad psíquica con los vertiginosos cambios corporales, tiempo de admitir el lugar del cuerpo en el movimiento del deseo y el embate de la pulsión. Tiempo de elaborar el duelo de lo perdido y nunca poseído desde el comienzo mismo de la vida. Cada cuerpo tiene su memoria de la satisfacción y la infamia, del dolor y la calma, del desamparo que Freud destaca como trauma inaugural del sujeto."
>
> (POMBO, 2005)

La certeza de nuestra finitud resuena en la humanidad de estos cuerpos que se agotan, que parecen convidarnos a invertir nuestras miradas, a traspasar nuestras envolturas y adentrarnos en lo profundo. Allí donde dejamos de ser organismos, y sólo somos ser, se produce el encuentro con las aristas y los huecos, que nos confirman en nuestra deformidad, en lo que nos diferencia de aquello que se espera. Si aún lográramos satisfacernos en ese lugar, encontrar la manera de adaptarnos, quizás pudiéramos participar de la consistencia que, osadamente y con alevosía, es revestida de ingenuidad y llamada felicidad, pero cada desajuste con el lugar diseñado sigue siendo una herida desesperada.

¿Qué ha preparado para nosotros/as esta sociedad? ¿Es posible, sólo a partir de lo que sencillamente somos, generar y habitar territorios de existencia? ¿O tenemos necesariamente que hallarlos dentro de la jerarquía que sus ejércitos visuales y sonoros bombardean de continuo, como lo únicamente válido, lo universalmente válido, lo eternamente válido?

¿Qué hay de cada uno/a de nosotros/as en los discursos adquiridos que conforman nuestra identidad individual y colectiva? ¿Hasta qué punto somos construidos/as? ¿En qué momento hemos dejado de escucharnos? ¿O somos capaces de oír todavía nuestras voces? Para evitar el dolor del desamparo, nos dejamos lacerar de nuevo hacia la forma que nos ajustará por fin, haciéndonos partícipes de ese absoluto fingido, de esa garantía falsa, aparentemente confortable, como un cuento feliz que nos calma hasta dejarnos dormidos/as. Sin poder desterrar nuestro terror, distrae nuestra mirada hacia otro lado, con la promesa de eternidad, como un espejismo en el horizonte. Pero los fantasmas no retroceden y muerden sin piedad la subjetividad apenas restituida; su contorno frágil se deshace de nuevo y una suerte de agujeros brotan de su ser como quemaduras de bordes encendidos.

Vuelve el malestar y descubrimos el engaño. Cae, una tras otra, cada quimera que pretendió escondernos hacia nosotros/as mismos/as, y aparece nuestra desnudez fragmentada, la diferencia que nos confirma en nuestro ser de hueco imposible de colmar. Quizás deberíamos sentirnos satisfechos/as, pero el malestar nos delata. Si nos dejamos llevar por la ilusión, invistiendo esta subjetividad, la inquietud y el dolor que, en mayor o menor medida, más tarde o más temprano, parpadearán en nuestro

encuentro con la realidad, intentando abrirnos los ojos, serán sentidos desde la culpa, porque somos nosotros/as quienes portamos la diferencia. Somos nosotros/as quienes envejecemos; algo hemos debido hacer mal, para no haber aprovechado nuestra juventud. Entonces hubiera sido el momento propicio para encontrar la plenitud. Pero, si siempre intentamos seguir las instrucciones, ¿por qué seguimos desestabilizándonos, por qué nos sentimos cada vez más frágiles? Este malestar nos confirma que nuestra obstinación en no adaptarnos es lo que ha tenido la culpa. El tiempo se nos acaba y las burbujas de ilusión que podrían proporcionarnos esos modos de subjetivación, flotan cada vez más altas, más brillantes e ideales, mientras que seguimos anclados/as en el mismo lugar.

> "Oímos hablar de sacrificio y deber cuando lo que merece la pena sacrificar es la fantasía de existencia de otro poderoso, que en el mismo acto en que se convierte en depositario de su vida la expulsa de ella."
>
> (FRÍAS, 2005)

Es necesario partir, pero ¿hacia dónde? Una carga superior a nuestras fuerzas sigue adhiriéndose a nuestro cuerpo, tan solapadamente que hemos olvidado si nos fue impuesta, o forma parte de nuestro ser desde siempre. Quizás desoyendo nuestras propias diferencias, tapándolas con los recursos que nos ofrece el sistema, lograríamos anestesiarnos. Pero, por otro lado, este mismo aparato de poder genera vías para reencontrarnos con esa parte que nos fue arrebatada, mucho antes de ser conscientes de ella, o la que intentamos camuflar para pasar desapercibidos/as, también hacia nosotros/as mismos/as. Actualmente, es relativamente fácil, al menos en nuestro mundo occidental, abrir nuestras ventanas hacia nuevos espacios para cibertransportarnos a cualquier lugar del planeta, a cualquier lugar del pensamiento, del conocimiento; incluso de las emociones humanas que navegan confiadas hacia el encuentro intersubjetivo. Ventanas-espejo donde encontrar aquellos rasgos de nuestra propia imagen que habíamos olvidado bajo el maquillaje paralizador y homogeneizante. A través de la actividad artística nos reinauguramos como un ser de mudanza; lo verdaderamente nuestro, ese rostro propio que inquirimos es el que se busca permanentemente y se halla en el proceso, donde encuentra su naturaleza, a cada momento, con la seguridad de poder redibujarse constantemente.

La actividad artística en un taller específico para mayores es otro de los medios que posibilita la creación de espacios habitables para la escucha y la elaboración, para destituir el discurso unívoco e investir una subjetividad que ya no necesita adherirse a lo supuesto eterno inmutable, sino que se sustenta precisamente en la contingencia, en la posibilidad.Una subjetividad expectante alimentada en el reconocimiento de la diferencia y en la exploración. Como dirá Suely Rolnik:

Imagen 1. Encuentro en el taller: charlas, risas, confidencias

> "En el horizonte del paisaje contemporáneo lo que parece delinearse es una subjetividad que deja de depositar la garantía de su consistencia

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

> en lo absoluto, inclusive como inalcanzable, para sustentarse en la procesualidad del ser"
>
> (ROLNIK, 2006)

Nuestro contorno reivindica antiguos y nuevos perfiles, los que nunca fueron trazados, los invisibles. En el taller, dinámicas de trabajo muy cercanas al juego, en la utilización de técnicas de descubrimiento y sorpresa como las transferencias, agudizan el oído hacia las palabras no pronunciadas, hacia lo indecible; la mirada hacia lugares ambiguos, como encrucijadas de caminos donde es posible el reconocimiento del sí mismo, dentro del grupo y de manera personal, activando evocaciones y conexiones con las propias experiencias vitales, con la propia historia, descubriendo nuevas posibilidades de la realidad y generando caminos hacia su transformación.

A. S. (Mujer, 73 años):

"Pánico me daba de ponerme con un pincel en la mano y el lienzo blanco delante. No encontraba el color, no encontraba la forma,...era un sufrimiento.

No es que ahora piense que lo he encontrado todo, ni muchísimo menos, pero el miedo desapareció y eso es mucho para mí. A veces lo consigo (a medias) y otras no, la mayoría. Pero he podido conseguir algunas cosillas sin tener modelo delante: una guitarra en un trastero..., la ventana de mis recuerdos, donde yo preparaba mis exámenes en mayo y soñaba de vez en cuando; a donde daba mi celindo...Es posible que algún día sepa ponerle color al olor de aquel celindo.

Para mí, todo esto es mucho. Esta clase (de lujo), me está enseñando a mirar, a ver las cosas de otra forma...y a estas alturas de la vida es como si descubriera un tesoro."

A. A. (Mujer, 78 años)

"Tengo en mi mente indeleble, imborrable, como si estuviera ocurriendo ahora mismo, una tarde mojada por tenue lluvia, tarde de primavera; debajo de un almecino grandísimo, cogiendo cerrajas verdes tiernas.

Casi hay música en el silencio suave, sedoso, como terciopelo que amortigüe el toque del agua en la alfombra tupida que forma la hierba.

En la lejanía muchos colores de un arco iris, colgado de una nube.

Pelo negro de juventud y la placidez que da el no tener prisa de problemas inexistentes. Mirada de ojos grandes, serena, contagiada de la belleza del momento.

Imagino que algo así debe ser un segundo de eternidad o plenitud."[2]

El modo en que se configura cada presencia subjetiva la sitúa como un elemento más, necesario y sustancial, revestido y repensado a través de la producción artística que deconstruye el pensamiento estereotipado y descubre insólitos horizontes de sentido. Se produce el encuentro con estrategias que rememoran las más remotas dinámicas de aprendizaje e indagación de la realidad, acciones subjetivas e intersubjetivas que se actualizan y se reconocen en el redescubrimiento de los materiales, en la búsqueda de un lenguaje propio, que no ha de coincidir con el que habitualmente se nos muestra como modelos en las paredes de galerías y museos, sino que se convierte en toda una aventura generadora de nuevos mundos que se presentan ávidos de ser explorados.

Abrimos nuevos paisajes pero reconocemos el terreno que pisamos: no hemos viajado hacia lugares fantásticos o imposibles, no se trata de refugiarnos efímeramente en un universo fingido y falaz, sino que somos capaces de renovar nuestros pies para caminar con paso firme sobre suelos conocidos, temidos o deseados, calles prohibidas o viejos senderos felices que quedaron muy atrás, que creíamos perdidos para siempre. Merced a la creación artística y en la utilización de técnicas pictóricas de diversa índole, nuestro rostro de antaño aparece efectiva y súbitamente en el gran formato colectivo, o en el individual, para hablarnos de nosotros/as mismos/as, para acunar-

2 Dentro del espacio dialógico que establecemos en el aula, consensuamos un cuaderno en donde cada uno/a, cuando quisiera, podía escribir sus reflexiones, sensaciones, emociones, recogiendo cómo se sentían en el fluir del taller. Sus voces resuenan en las páginas de este cuaderno, intercambiándose lecturas apresuradas o lentas. Son las mismas que se reflejan y multiplican en este texto.

se entre pinceladas suaves o crepitar a través de texturas que casi lo devoran, para chocar contra el arrecife de una realidad insoslayable o disfrutar del aroma de otro tiempo. Buscamos el parecido con nuestros gestos actuales y ya aquella sonrisa, lejana, casi infantil, no nos parece tan ajena. ¿Sería posible renacer a través de la actividad artística? ¿Somos capaces de sobrevivir a la realidad, alimentada, solapada o abiertamente, por un sistema que amenaza con inmovilizarnos, con encorsetarnos hasta que no nos queden fuerzas para luchar contra la homogeneización? ¿Es posible hacerlo de manera individual o nos será más fácil si nos tomamos de la mano?

Imagen 2. El cuidado al otro se refleja en cada gesto.

J. M. (Mujer, 58 años)

"La pintura para mí es un descubrimiento, no pensé que a esta altura de mi vida, ya mediada, me iba a gustar tanto y encontrar tanta satisfacción y realizamiento. Yo siempre he visitado las exposiciones de pintura y nunca pensé que llegaría a pintar algo. (...) Ahora estoy muy contenta del progreso que estoy haciendo reflejando en el lienzo los pensamientos, las vivencias de la niñez. Recuerdo la fresquera de mi abuela, donde guardaba la leche. Mi último trabajo, es esa fresquera, en el centro, en medio de un pueblo lleno de recuerdos y vivencias para mí."

El contexto institucional y sus cruces con los contextos de vida

Dadas las líneas de reflexión que nos aguardan, vale la pena bucear ya, bajo las palabras que formalmente han presentado esta institución universitaria, y sumergirnos en aguas bastante más profundas, que nos inviten a descubrir y conocer otros arrecifes menos definidos. El Taller de Pintura: Arte y Creatividad, es una asignatura, que comenzó a la deriva hace algunos años haciendo frente a cambios y modificaciones diversas, (en la programación anual, en los/as docentes que han asistido, en los horarios y en la ubicación de la clases, etc.). Cambios que no mermaron en absoluto el deseo de continuidad del alumnado que, curso tras curso, repetía, aún lo hace, el riesgo de aquel derivar hacia la convivencia y la experiencia. Demandaron la asignatura incluso una vez terminado el ciclo oficial de tres años que forma la diplomatura, y se consiguió la permanencia de ella como Taller durante casi ya diez años. No cabe duda alguna que esto indica, mucho más que el mero interés por la pintura, técnicas o procedimientos, la apuesta por un espacio de vida por parte de todas las personas involucradas.

Durante este tiempo, cohabitábamos el movimiento casi más como una tendencia inconsciente de adaptabilidad a las nuevas situaciones, que como una aspiración propia a seguir. Pero paulatinamente, alumnado y docentes, hemos venido insistiendo en el movimiento como proveedor de autonomía. Hemos aprendido juntos/as a asumir en la trayectoria del taller, conciencia reflexiva, las prácticas de acción e intervención, lo que llamamos

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

movimiento, que proponemos para el encuentro creativo, no se alejan tanto de aquéllas que ponemos en marcha a diario en nuestras vidas. Esto no sólo nos impulsa hacia estrategias de aprendizaje que refuerzan la autoestima, sino que además hacen de la incertidumbre un territorio necesario y transitable para desenmascarar pensamientos estáticos y conocimientos universales que se proclaman como verdaderos.

Puede parecer ingenuo pensar que, cuando se vive unos metros más abajo del bullicioso centro neurálgico social y educativo, ya no participemos tanto de su sonoridad. O preguntarnos, si caben razones, cuando ante ciertas dificultades de orden funcional, no se agilizan las respuestas, caídas, a veces, como en saco roto. O mejor aún, qué conclusión adivinamos, cuando al requerir a la institución universitaria su papel como agente cultural del escenario artístico producido por el alumnado, padece de una extraña pereza.

Quizás todo ello no sean más que quejas cercanas de las que no van a más, propias de toda vecindad, y que en este momento de escritura, juegan con la memoria, y socarronas ellas, se cuelan (sin mala intención) en la inmediatez del tiempo. Tal vez con el pretexto, seguro que aventurado, de persistir en la veracidad de un espacio que se ha hecho a sí mismo, y cuya actividad poco tiene que ver con el fluir de pasillos que dirigen contenido y discurso hacia una estrategia central.

Hablábamos de autonomía, y nos es preciso recordar aquél primer trazo ligero y tímido, cartógrafo de vértigos y buscador de grietas, por las que colarse y caer al vacío sin saber qué nos esperaba. No era tarea fácil. Aún hoy, no lo es, ni siquiera para nosotras. Confrontar la igualdad aprehendida, y sostenerse del rastro del encuentro con otras huellas diferentes que nos indican caminos, hacia un grafismo de vida colectiva, no ha sido un camino de rosas, exento de debate y resistencias.

Comenzó como un proceso lento, pero permeable, que hoy atesoramos en lo mas profundo de nosotros/as; como un discreto esbozo de lo que mañana desearíamos que fuese.

Un proyecto que asume la continuidad en sus vidas y en las nuestras, el cambio en los procesos productivos de las mismas y el contexto actual, desde un taller de pintura

Imagen 3. La experiencia colectiva nos redescubre cómo habitamos nuestros tejidos sociales.

que advierte en sus significados, la necesidad de implementar micropolíticas, precisamente en estos espacios generadores de creatividad. Maurizio Lazzarato nos visiona una política menor desde donde nos invita a actuar sobre el medio, sobre el entorno, y hacerlo a través, como él afirma, de técnicas de gobierno diferentes a las que organizan los estados de dominación. En sus propias palabras:

> "La acción no es reducible al individuo y a su subjetividad, encuentra también su fuente en su <<medio>>. Y un medio comprendido como espacio de acontecimientos posibles, y no como <<estructura>>, sistema. Según Foucault, las técnicas de seguridad (o control si se utiliza la definición de Deleuze) deben actuar sobre las <<reglas del juego>> más que sobre el juego mismo."
>
> (LAZZARATO, 2006)

No es ilusorio pensar que nuestro devenir compartido con ellas/os a lo largo de todo éste tiempo, haya sido un horizonte hilvanado de esperanza a través de color y pinceladas, desde el cual imaginamos pintar un tejido de los posibles, que nos permita establecer relaciones estratégicas móviles con las que inventar, construir y mantener,

urdimbres reversibles que soporten nuevas formas de subjetivación.

F. S. (Hombre, 73 años):

"Yo nunca pensé que la pintura podría ser tan apasionante. Tampoco imaginé que podría estar tres o cuatro horas con los pinceles en la mano sin haberme dado cuenta del transcurrir de las horas. Magnífico descubrimiento."

M. L. G. (Mujer, 70 años):

"Yo no encuentro palabras para describir lo bien que me siento, cuando me encuentro con el pincel, conociendo y viendo lo que no veía ni sentía.
Gracias por conoceros."

Imaginamos estrategias de participación individual y colectiva a través de la experiencia plástica, desde donde indagamos y cuestionamos nuestro propio discurso pedagógico, no exento, como todo discurso, de mecanismos reguladores de saber y poder; con el fin y la intención de habitar conversaciones y planteamientos que nos alerten a todos/as de la hegemonía de occidente sobre la cultura visual, de las múltiples variables que la legitiman y de los mecanismos de reproducción que controlan nuestras intersubjetividades.

Podría parecer, bajo nuestro paraguas blanco-occidental del norte del mundo, que nuestro hacer en el taller, es una enmienda liberadora más, una medida más que aplicar, de esas que, siguiendo los principios antihegemónicos del momento histórico y educativo actual, se suman al auge de la interdisciplinariedad, como antídoto sanador de nuestro propio imaginario poscolonial, o como moneda de cambio.

Lejos de las pertinentes cruzadas eurocéntricas de laureadas instituciones educativas a las que se nos invita, programas para el desarrollo u organismos por los derechos humanos que, copatrocinadas por gobiernos y bancos mundiales, sólo se traducen en reformas de las mismas, nuestro encuentro con ellas/os en el aula no es más que un encuentro de apertura que invita a desdibujar nuestros, aquéllos y futuros dilemas de los escenarios cotidianos. Escenarios por los que transitar, por encima de los 60 años, se traducen en la posibilidad cada vez menor de controlar sus condiciones de participación en los mismos.

Cada estado nos ofrece el diseño de su burbuja de bienestar, y con el pretexto de reducir gastos y lograr la eficiencia y la eficacia de su gestión, nos ofertan planes de jubilación con los que se nos invita a soñar el futuro, al igual que las agencias de viajes nos seducen en sus escaparates con las ofertas de precios y destinos. En definitiva, nos sostiene el sueño del paraíso, como si de una política estatal más, se tratase.

Librada la suerte de nuestra recaudación tributaria a lo largo de los años, se nos traspasa unas u otras dependencias. Estas medidas se traducen en la transferencia de servicios públicos, planes socioeducativos y culturales, cuyos recursos deben asegurar, y se aseguran nuestra coparticipación en los mismos, como respuesta directa de una nueva legislatura. Y es que, con el paso del tiempo, aprendemos a naturalizar, para poner a salvo nuestra espera por ese paraíso, las metodologías encubiertas, ya sean de privatización o municipalización, que el sistema acuerda o delibera en los salones rojos de sus Consejos.

Bien, pero volvamos al peso de esas transferencias contributivas y a la asignación de sus recursos, para una heterogeneidad social, que no recibe del mismo modo los instrumentos socioculturales y pedagógicos. Y es que nos movemos en la ambigüedad que nos constituye como individuos iguales, que gozan del derecho a acceder a la misma oferta pública o privada, pero suscritos a la agonía o no de nuestra economía, que es la que acredita ese derecho.

Dado que se establece de modo equivalente, una relación entre economía, producción y distribución de los programas y recursos sociales, por mucho que el estado se empeñe en hacernos promesas financieras globales, y distribuya sus programas sociales por igual, al margen de los intereses políticos-administrativos negociados en las trastiendas locales y regionales, podríamos hablar de una

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

privatización de la producción y del derecho que permite acceder o no a dichos programas.

En este contexto, situamos la delegación mutua entre estado y organismos educativos como las instituciones universitarias, que, amparados en la jurisdicción de lo público, diseñan estructuras socioeducativas que promueven la participación en la sociedad de sus mayores de 50 años, que asumen así su condición de rol activo en la misma.

Las diferentes participaciones de lo público

La palabra participación nos produce cierta paradoja, y es que, en este sentido, nos preguntamos si sólo los sectores con poder económico de nuestro país pueden acreditar su actividad participativa. Cómo de activa es, entonces, la participación de aquéllos/as que acuden a los centros socioculturales de sus barrios, distritos o pueblos, dada su economía. Muchos/as de ellos/as no pueden permitirse matricularse en contextos educativos de esta índole, porque, para empezar, la pensión o paga retributiva que tienen, a duras penas les posibilita su propia subsistencia. Sin embargo, es habitual que, quien acude al aula, también tenga la posibilidad de ir a echar su partida de dominó al centro de barrio, o de recibir clases de gimnasia, pintura o formación ocupacional.

Sin que esto pretenda confirmar reglas ni estadísticas, y por supuesto, reconociendo el esfuerzo monetario que supone para muchas personas acudir al aula, lo cierto es que la diferencia entre unos euros de más o de menos nos permiten acceder a territorios que nos conducen, no sólo a significados culturales determinados, sino también a escenarios sociales concretos.

También la docencia en estos espacios de privilegio académico, debe revisar su propia deuda externa. Sin querer minimizar los procesos en curso de transformación de cada cual, nos referimos al papel de manufacturadores de conocimiento notorio que como docentes asumimos. Tal vez, soltando lastre de la retórica y de la abundancia, aligeremos dinámicas y discursos uniformes. Además, hemos de hacer frente a esa imagen real o imaginada, de club local que la universidad ofrece, cuando su interés por los/as mayores conduce a plausibles relaciones de proximidad entre unas formas de vida, (fundadas en el placer de sentirse protagonistas, dentro de un conjunto diferenciado de relaciones sociales), y la institucionalidad, usualmente utilizada como entidad para organizar y regular nuestra vida social.

Dudamos de re-aprobar nuestro propio caminar en el taller, y nos preguntamos si andamos dispersas en el fantasma de un patchwork que sólo ofrece refugios hedonistas como alternativa a aquéllos paraísos frustrados. Y es que, probablemente, así sea, desde el instante en que no eludimos (docentes/alumnado) el peso en oro de un protagonismo narcisista que coloca nuestra identidad en la balanza ortodoxa de poder y conocimiento. Aceptamos la oferta, "¡Compre su matrícula: academia y estado, garantizan su participación sesenteña en nuestros residenciales de confort durante unos años más!". No nos inquietemos, que también, como veíamos antes, quedan planes de igualdad y bienestar con las que satisfacer aquellos otros saberes y haceres más populares.

Sin embargo, ya advertíamos al inicio de esta reflexión, que no abanderamos parámetros interdisciplinares para medir cuál ha sido el devenir de nuestras insurgencias antihegemónicas y difundirlas. Somos mujeres y hombres inmersas/os en la vorágine de mitos de desarrollo y productividad, que, sean cuales sean nuestras biografías vitales, nos confrontamos con esa realidad y, a pesar de ella, nos ofrecemos una vez por semana, para acudir a la fiesta del taller que compartimos juntos/as.

¿Cómo conciliar entonces la producción por excelencia, que es la propia vida, con nuevas formas de organizar nuestra cotidianeidad, a través de un espacio de experiencia creativa? Sin duda escuchándonos en la reverberación de nuestras voces que intentan aunarse en una coral desde las diferencias.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

A.C. (Hombre, 72):
"*RIPIOS SIN MALICIA*
(...)
Al cuarto oscuro me voy,
tengo mucho que pensar.
¡Si cuando subo a la ermita
por el caminito verde,
o cuando en autobús bajo
pasando sin detenerme,
tengo que encontrarme siempre
en el ángulo inferior izquierdo del cuadro,
una encina centenaria
con algún nombre grabado,
o un roble, ya carcamal,
con un lacito colgado!
(...)
Entre acrílicos y témperas,
óleos, paletas, espátulas,
agua y trapos, árboles,
alacenas y fuentes,
lienzos, tablas y pinceles,
estos ripios han salido
y ya les toca su fin.

Antes quiero recordar,
para el otoño que viene,
en este mismo local,
aunque no muy ortodoxo,
nos volvamos a encontrar,
de cinco a ocho los jueves."

CONCLUSIONES

Esencialmente partimos de todo lo que nos es común, del espacio que nos asignan, de unos materiales compartidos, de la pretendida homogeneidad como grupo de personas mayores de 50 años, y de la "regulación" académica para construir otro procomún en el que nadie se sienta excluido. Es y será nuestro pequeño espacio de resistencia.

Como "beneficiarios/as del malestar" que podemos sentir, al contemplarnos una y otra vez, etiquetados/as por el sistema, la sociedad, la familia, el entorno y por nosotros/as mismos/as, etc., asumimos esa condición, como motor

para nuestra acción. Y nos miramos en espejos solícitos de humanidad, como la que todavía derrama en nosotras el pensamiento de Paulo Freire, entre otros/as, y con la salvedad de cualquier parecido, nos permitimos traducir el concepto de nuestro malestar por el de "indignación", entendida ésta, y haciendo uso de las palabras de Mario Acevedo Aguirre, "como punto de partida para la construcción de una pedagogía indignada, (...) que contribuya, en su propia realización, a reconocer a cada ser humano

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

desde la indignación y la esperanza. Una pedagogía que, al mismo tiempo que denuncie indignada una situación deshumanizante, anuncie esperanzada la posibilidad de transformación de esa situación." (ACEVEDO, 1999)

Queda al descubierto un paseo por lo establecido (lleno de imaginarios colonizados) hacia la experiencia inaugural del espacio como espacio de resistencia:

M. A. (Mujer, 34 años):

"para la posibilidad de decir,

para la posibilidad de decidir.

urgentes de explorar
surgen procesos
espacios de resistencia/s
espacios resistidos
muchas voces

condición para el diálogo
resistencia de
resistencia para
resistencia contra...
no sé si al sistema, si a la vida,
a la muerte,
al dolor, a la soledad,
a los afectos,
a la familia,
a la religión, a la cultura,
a las otras culturas...

.....surgen encuentros."

Al reflexionar sobre el taller comprendemos que nuestra pedagogía es fundamentalmente colaborativa, dinámica, en un constante fluir que inaugura el devenir del acontecimiento, del encuentro esperado cada tarde de los jueves.

BIBLIOGRAFÍA:

BOURDIEU, P. (1986) *L'illusion biographique. Actes de la recherche en sciencies sociales*

CORRAL, N. (2005) *Nadie sabe lo que puede un cuerpo. Variaciones sobre el cuerpo y sus destinos* Ed. Talasa, S. L. Madrid.

CORRAL, N. (2007) *Prosa corporal. Variaciones sobre el cuerpo y sus destinos II.* Ed. Talasa, S. L. Madrid.

DUSSEL, E. (2001) *Hacia una filosofía política crítica.* Ed. Descleé. Bilbao

GUATTARI, F. y ROLNIK, S (2006) *Micropolítica: Cartografías del deseo.* Ed. Traficantes de Sueños.

HANNAH, A (2005) *La condición humana.* Ed. Surcos, Barcelona.

LAZZARATO, M. (2006) *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control.* Ed. Traficantes de Sueños.

RICOEUR, P. (1983-1985) *Temps et récit. 3 tomes. París: Editions du Seuil.*

SOUSA SANTOS, B. (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política.* Ed. Trotta, S. A. Madrid.

SLIMOBICH, J. L., CRUZ F., DURO, M., LEVY, B.(2004) *Lacan: Amor y deseo en la civilización del odio.* Ed. Universidad de Granada. Granada.

WALSH, C. (2004) *Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización.* Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 6, nº 60

ZAMBRANO, M. (2003) *Los bienaventurados.* Ed. Siruela. Madrid.

Documentos en Red:

Laboratorio de trabajadoras de *Precarias a la Deriva* (2003) *El proyecto de precarias a la deriva.*
http://www.sindominio.net/karakola/precarias.htm

HERNÁNDEZ R. A., SUÁREZ-NAVAZ L. (2004) *Las fronteras y la panacea del desarrollo en México y España. Reflexiones desde los Feminismos Poscoloniales.*
http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/hernandez_suarez_des_fem.pdf

ACEVEDO, M. (1999). *La indignación, el respeto y la esperanza: ideales necesarios en un contexto de intolerancia.*
http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/**freire**/**freire**.html - 10k

DELGADO, M. *Descentralización Educativa: entre una vieja utopía y la cautela.*
http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/**freire**/**freire**.html - 10k

MARTÍNEZ, V. (2000) *Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz.*
http://redalyc.uaemex.mx

ROLNIK, S. (2007) *La memoria del cuerpo contamina el museo.*
http://www.transform.eipcp.net/transversal/0507/rolnik/es

ROLNIK, S. (2006) *El malestar en la diferencia.*
http://caosmosis.acracia.net/?p=212

INVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

¿QUÉ ESPERAN LOS MUSEOS DE LOS MAESTROS?

O QUE ESPERAM OS MUSEUS DOS PROFESSORES?

WHAT DO MUSEUMS EXPECT FROM TEACHERS?

RICARD HUERTA
ricard.huerta@uv.es
Universidad de Valencia

Tipo de Artigo: Original

RESUMEN

El presente artículo examina la situación que viven los maestros al organizar visitas a museos, así como la atención que reciben por parte de las instituciones museísticas. Basamos nuestro estudio en una serie de encuestas que se han efectuado tanto a los docentes de los centros educativos como a los gabinetes didácticos de diversos museos. Los proyectos que desarrollamos en el "Grupo de Investigación Arte y Educación" de la Universidad de Valencia inciden en las realidades de estos colectivos de profesionales, ya que consideramos sus opiniones como elemento clave del análisis. Al examinar sus respuestas comprobamos que existen diferencias en cuanto a los planteamientos y las intenciones en las que basan sus actividades. Si bien desde la parte que representan los maestros y maestras se verifica un intento de promover un cierto estímulo curricular en la programación de actividades en ámbitos no formales, lo cierto es que para los responsables de museos predomina un modelo que fomenta mayormente la vertiente lúdica. Ambas intenciones pueden ser válidas, pero resulta llamativa la falta de atención que se prestan mutuamente. Promovemos desde nuestras investigaciones un mayor acercamiento entre ambos colectivos, cuestión crucial para aumentar la eficacia de los programas educativos que se desarrollan en los museos. También reivindicamos el papel esencial de las maestras y los maestros en la preparación de las visitas, una cuestión que debería abordarse incluso antes de que los museos elaboren su programación expositiva. Entendemos que el aumento de la oferta por parte de los museos y centros de arte hacia los públicos escolares debería contemplar la participación directa de los representantes de centros educativos.

ABSTRACT

This article examines the situation of the teachers to arrange visits to museums and attention they receive from the museums. We base our study on a series of surveys that have been made both to the educational centres and cabinets teaching museums. Development projects in the research group Art and Education at the University of Valencia affect the realities of these groups of professio-

nals, as we consider their views as a key element for analysis. In reviewing their responses found that there are differences in the approaches and intentions in that base their activities. Although the teachers there is an attempt to promote a stimulus in the curricular program in non-formal activities, playful and entertainment prevails in the museum. These intentions may be valid, but draws attention to the lack of interest that are mutually reinforcing. We promote our research from a closer relationship between the two groups, an issue crucial to increase the effectiveness of educational programs that develop in the museums. We also claim the role of teachers in the visits preparations, an issue that should be addressed even before the museum develop its exhibition schedule. We believe that increasing supply by museums and art centres to public schools should consider the direct participation of teachers.

RESUMO

Este artigo analisa as situações vividas pelos professores para organizar visitas a museus e a atenção que recebem por parte das instituições museológicas. Baseámos o nosso estudo numa série de pesquisas realizadas tanto aos docentes dos estabelecimentos de ensino como aos serviços educativos dos diversos museus. Os projectos que desenvolvemos no "Grupo de Investigação Arte e Educação" da Universidade de Valência incidem sobre as realidades destes grupos de profissionais, uma vez que considerámos a suas opiniões como um elemento fundamental da análise. Ao rever as suas respostas considerámos que existem diferenças relativamente às abordagens e intenções em que baseiam as suas actividades. Na parte representativa dos professores, verifica-se uma tentativa de promover um certo estímulo curricular na programação das actividades em contextos não formais, e junto dos responsáveis dos museus predomina um modelo que fomenta maioritariamente a parte lúdica. Ambas as intenções podem ser válidas, mas é notável a falta de atenção que se prestam mutuamente. Promovemos na nossa investigação uma relação mais estreita entre os dois grupos, questão crucial para aumentar a eficácia dos programas educativos que se desenvolvem nos museus. Também reivindicamos o papel essencial dos professores na preparação das visitas, uma questão que deveria ser tratada antes mesmo de o museu desenvolver a sua programação de exposições. Entendemos que a crescente oferta de museus e centros de arte aos públicos escolares deveria considerar a participação directa dos representantes das escolas.

PALABRAS CLAVE: museos, educación, maestros, educación artística, formación de educadores

KEYWORDS: museum, education, teachers, art education, training teachers

PALAVRAS-CHAVE: museus, educação, professores, educação artística, formação de educadores

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

El museo se afana por atraer públicos

Entre las exigencias que definen las instituciones museísticas destaca su obsesión por atraer públicos. Ésta ha llegado a ser una marca de identidad del museo: su incesante búsqueda por fidelizar ciertos sectores y también su afán por aumentar el número de las visitas a exposiciones. Esta cuestión nunca pasa desapercibida entre los numerosos estudios que se realizan tanto desde la óptica economicista como desde la vertiente educativa. Ya encontramos esta preocupación en el clásico trabajo de Bourdieu y Darbel (2003), en el que por cierto echamos en falta una mayor atención hacia los profesores, auténticos protagonistas de la afluencia de estudiantes a los museos, y ello teniendo en cuenta que la óptica de aquel revelador estudio se propugnaba desde el aspecto sociológico de la cuestión. Lo que se remarca en el análisis de estos autores es el factor familiar como clave del acercamiento a la cultura, lo cual sigue afectando a las desigualdades en la recepción del arte como elemento decisivo, incluso desde la supuesta uniformidad propugnada desde la escuela:

"Si las ventajas o desventajas sociales pesan tan fuertemente en las carreras escolares y, más generalmente, en toda la vida cultural, es porque, conocidas o ignoradas, son siempre acumulativas. Al saber, por una parte, que los niveles culturales de los diferentes miembros de una familia se encuentran fuertemente ligados entre sí, que las oportunidades de realizar estudios en una ciudad importante o en una pequeña ciudad, en un instituto o en una escuela de enseñanza general, de realizar estudios clásicos o de verse condenado a lo "moderno", dependen estrechamente de la posición social de la familia, al saber, por otra parte, que la atmósfera cultural de la infancia y el pasado escolar se encuentran muy estrechamente ligados, incluso en el nivel más elevado de los estudios universitarios, a grados desiguales de conocimiento y práctica artística, se entiende que el sistema escolar, que sólo contempla alumnos iguales en derechos y en deberes, no haga la mayoría de las veces más que redoblar y sancionar las desigualdades iniciales ante la cultura" (Bourdieu y Darbel, 2003, 116)

Los autores relacionan como vinculante en el futuro del éxito de las personas en materia de estudios universitarios (así como de posteriores desarrollos profesionales y sociales) la capacidad de la escuela y de la familia por impulsar entre el alumnado las experiencias culturales (Bourdieu y Darbel, 2003, 117): *"quienes reciben de su familia los estímulos más fuertes, explícitos o difusos, para la práctica cultural tienen también las mayores oportunidades de mantenerse durante más tiempo en la institución escolar porque acarrean la "cultura libre" que presupone y exige sin jamás impartirla metódicamente, y por tanto de ver transformadas en disposición culta las predisposiciones formadas por los aprendizajes inconscientes de la primera y temprana educación"*.

Incluso siendo muy cautos a la hora de aceptar los análisis marxistas de los autores franceses (el estudio fue realizado durante la década de 1960), hemos de valorar que en sus pesquisas se establece el criterio de discriminación social partiendo del acceso (o no) a ciertos bienes culturales. Cuatro décadas después, y habiendo comprobado esto mismo (o muy similar) entre nuestro alumnado universitario, a través de nuestras propias indagaciones y pesquisas, confirmamos que en la mayoría de los casos, nuestros estudiantes universitarios accedieron por vez primera a un museo (también a un teatro o a un concierto de música clásica) gracias a sus maestros. En ese sentido, las instituciones culturales (y más los museos como caso emblemático) deberían asumir que el papel de los maestros y las maestras será decisivo en lo referido al acercamiento por parte de los públicos infantiles a los recintos del arte. Por ello reclamamos una mayor atención hacia este colectivo.

Para la mayoría de la población el museo es un espacio estrechamente vinculado a la idea de viaje, de turismo, de ocio y esparcimiento. Sin descartar los beneficios de este tipo de convención cultural, consideramos mucho más enriquecedor el esfuerzo que impulsan maestros y maestras al llevar a su alumnado a los espacios en los que se verifican las actividades extraescolares de rango cultural. Esta misma instancia valorativa se encuentra en Bourdieu y Darbel (2003, 47) cuando afirman que *"Entre*

todos los factores, el nivel de instrucción es, efectivamente, el más determinante. Una persona con un nivel de estudios primarios tiene 2, 3 probabilidades sobre cien de acudir al museo a lo largo del año, lo que equivale a decir que será preciso aguardar cuarenta y seis años para que se cumpla la esperanza matemática de verle entrar en el museo: al margen de las visitas efectuadas bajo la influencia directa de la escuela, la mayoría de los individuos de esta categoría nunca acudirá al museo". Nosotros continuaremos insistiendo en que el papel de los maestros y las maestras es determinante y esencial en cuanto a las posibilidades que tendrá la población escolar (los ciudadanos de las futuras generaciones) de visitar los museos y los centros de arte. Por lo cual nos preocupa el tratamiento que reciben los maestros por parte de los museos. Hemos preguntado tanto a los maestros como a los responsables de museos por estas cuestiones.

El modelo de encuesta utilizado

La encuesta que utilizamos en nuestra investigación parte de cinco apartados, con un total de 60 preguntas. Se trata de un cuestionario elaborado con el asesoramiento de profesionales de diferentes ámbitos, y que hemos reformado y adecuado a las nuevas necesidades en los últimos cuatro años. Se intenta articular tanto las contestaciones a las preguntas como la observación en el aula y en el museo de las prácticas descritas, como parte de un estudio cualitativo, teniendo en cuenta el planteamiento de entrevista semiestructurada organizada de forma individual, tal y como propone McKernan (1999).

Existe una batería de preguntas que se preparó inicialmente para ofrecerla a maestros y maestras. Con este modelo se han realizado en los últimos cuatro años cerca de trescientas entrevistas a maestros de escuela (preferentemente de primaria), tanto en España como en Uruguay, Chile y Cuba. A partir de este cuestionario inicial, y manteniendo los ítems e intereses, se elaboró una segunda batería de preguntas, pero en este caso dirigida a los responsables educativos de museos. Es la que analizamos en el presente artículo. Se partía de una mirada especular, en la que pudiesen aparecer reflejados ambos colectivos: los maestros y los educadores de museos. El cuestionario se distribuye en los siguientes puntos de interés:

Bloque 1. Planteamiento educativo del museo: equipo de trabajo y espacio.

Bloque 2. Organización de las visitas al museo.

Bloque 3. Relación con las instituciones museísticas y centros de arte.

Bloque 4. Formación del profesorado en materia de arte y museos.

Bloque 5. Posibles mejoras en los futuros contactos entre educadores y museos.

Como ejemplo de las preguntas que forman parte del cuestionario, destacamos aquí una de ellas representativa de cada bloque:

7. ¿Son las mismas personas las que diseñan el taller y las que posteriormente hacen el seguimiento de las actividades?

12. ¿Qué persona del museo suele estar en contacto con los maestros que preparan sus visitas?

25. ¿Podrían las visitas de escolares al museo ayudar a desarrollar nuevas metodologías y recursos pedagógicos en el aula?

44. ¿Se preparan desde el museo orientaciones y materiales para pasárselas a los maestros con antelación a la visita?

55. ¿Cree que resultaría positivo organizar cursos de formación del profesorado en materia de educación y museos?

En nuestro estudio hemos destacado algunas respuestas significativas, especialmente aquellas que son más habituales, o bien las que refuerzan ciertas cuestiones que aparecieron tanto en la recogida de datos como en nuestras observaciones en directo. Se han visitado perso-

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

nalmente los espacios de los museos que han colaborado. Queremos agradecer muy especialmente la participación y el apoyo recibido por dichos museos, por apoyar desinteresadamente nuestras indagaciones, y porque hemos encontrado en ellos un auténtico interés volcado hacia el potencial educativo. Por citar algunos ejemplos: el CGAC *Centro Gallego de Arte Contemporáneo* de Santiago de Compostela; El *Museo del Prado*, el MNCARS *Museo Centro Nacional de Arte Reina Sofía* y el *Museo Thyssen* en Madrid; el *MNAC Museu Nacional d'Art de Catalunya* , el MACBA *Museu d'Art Contemporani de Barcelona* y la *Fundació Miró* en Barcelona; el MuVIM *Museu Valencià de la Il·lustració i la Modernitat*, el IVAM *Institut Valencià d'Art Modern*, la *Sala Parpalló* y el *Museo de Bellas Artes* en Valencia; el *Centre d'Art la Panera* en Lleida; la *Fundació Pilar i Joan Miró* y *Es Baluard* en Palma de Mallorca; todos ellos apuestan por una mejora y ampliación de su oferta educativa.

Cómo se ve al maestro desde el púlpito del museo

En algunas ocasiones los museos conciben a los maestros como un ente uniforme, incluso diríamos que se les trata como si en realidad fuesen meros intermediarios que facilitan el acceso de públicos al museo. Si partimos del factor formación, observamos que en nuestras facultades de educación existe un importante déficit en materia de educación artística, lo cual ya perjudica una posible preparación inicial de los futuros maestros en este ámbito. También es cierto que estamos hablando de actividades no curriculares. Y ante todo, no perdamos de vista que la responsabilidad en cuanto a la seguridad de los niños que se desplazan al exterior del recinto escolar recae justamente en los maestros que organizan las actividades. Estas cuestiones deberían estar presentes en la agenda de las previsiones sobre actividades que se programan desde los museos, ya que los maestros no son ni historiadores del arte ni tampoco artistas, y por tanto el posible déficit en su formación en cuanto a artes se refiere viene marcado por una insuficiente preparación que resulta llamativa en los estudios de la facultad.

Es lo que denominamos la utilización del maestro como *objeto*. Al maestro le corresponde programar las visitas anuales, entre las cuales también suele haber una visita a la granja escuela, al teatro, a una fábrica, a un mercado, o incluso a un centro comercial. Hablamos de actividades que se programan para un día, y que se desarrollan durante las horas lectivas de una jornada.

El maestro como *objeto* cumple con una serie de rituales que, en realidad, nadie le exige como profesionales de la enseñanza. Es muy escasa la normativa referida a las obligaciones que atañen a las actividades extraescolares. Se actúa con cierta inercia en este sentido. Los maestros interesados asumen una serie de responsabilidades, y desde luego intentan llevarlas a cabo con el máximo de interés y eficacia. Una vez instalados en estas dinámicas, ya resulta más difícil salir de ellas. Por el hecho de haberlas organizado en alguna ocasión, los implicados pasan a engrosar las filas del profesorado que *debe* seguir atribuyéndose esta responsabilidad. De no hacerlo, se les estigmatiza por su falta de interés al respecto reprochándoles su falta de implicación.

Planteamos aquí la oportunidad de que se conciba a los maestros y las maestras no como un *objeto* (mero intermediario), sino como un auténtico *sujeto*, del que vamos a tener en cuenta sus intereses, sus responsabilidades, sus planteamientos y sus posibles deficiencias en cuanto a cuestiones muy concretas (no podemos exigir que todo el profesorado sea experto en arte).

En las entrevistas a responsables de gabinetes didácticos, esta cuestión aparece cuando preguntamos: *"¿Cree usted que los maestros que traen a su alumnado al museo disponen de la suficiente formación en materia de arte como para desarrollar adecuadamente este tipo de visitas?"*

A lo cual, nuestra entrevistada AB responde: *"En algunos casos sí. En las visitas que proponemos no es necesario que el profesor esté formado."*

Mientras que RF, de otro museo también de gestión privada, afirma que: *"No, en ningún nivel".* Aunque añade: *"Con excepciones"*.

Estas diferencias aparentes en relación con la capacidad o formación específica de los maestros apuntan en realidad a una idea del docente como *objeto*. Es decir, tanto si la respuesta es que *"en las visitas que proponemos no es necesario que el profesor esté formado"* como si se aduce que *"no está formado en ningún nivel",* a lo que nos lleva en realidad esta actitud es a la aceptación asumida de que los maestros y las maestras tampoco hace falta que estén excesivamente preparados, ya que de la visita se encargarán los propios responsables de los museos. De hecho, una de las responsables de museos entrevistada responde con un contundente *"No"* a la cuestión planteada sobre la formación de los maestros en materia de arte.

Lo peor de toda esta cuestión que planteamos no es tanto si al docente se le ve como *objeto* o como *sujeto*. En ambos casos asumiríamos que al docente se le ve. Lo más duro de asumir es que al maestro, sencillamente, *no se le ve*. El maestro es invisible para el programador del museo. El maestro como intermediario únicamente es *visto* cuando llega a la sala con su alumnado. Después vuelve a desaparecer. Y si bien los educadores de museos parece que claudican ante la evidente falta de preparación de los maestros en materia de arte, no es menos cierto que dicha perspectiva solamente se puede resolver con un gran esfuerzo formativo que capacite en estas materias al profesorado. Además, puede que una manera de resolver este cúmulo de coincidencias consista en replantear la cuestión. No podemos perder de vista que una actividad como la visita al museo consta en realidad de varios momentos. Tal y como ha sugerido Hooper-Greenhill (1998, 2000a, 2000b) en sus difundidos ensayos, toda visita al museo ha de contener *"un antes, un durante y un después"*. Pensemos que de estos tres momentos de la visita, únicamente el central se desarrolla en el museo, mientras que los otros dos se efectúan en el aula, en la escuela.

Pese a existir una conciencia asumida sobre la necesidad de contar con visitas de escolares, sigue habiendo cierta apatía precisamente en lo referido a "atender" a dichos maestros. En más del 80% de los casos, los museos responden afirmativamente a la cuestión sobre si el museo "necesita contar habitualmente con visitas escolares". Para algunos incluso será decisiva esta afluencia concreta si desean mantenerse como institución. Pero aún así, la beneficiosa cercanía entre ambas entidades es una meta lejana. Esperamos que este tipo de desencuentros pueda superarse paulatinamente, sobre todo a base de asumir ciertas obviedades, y por supuesto al ser conscientes del papel que cada estamento puede ejercer desde su ámbito particular. El trabajo en redes resultará clave para provocar y fomentar este tipo de acercamientos.

¿Cómo se materializa el contacto entre los maestros y los museos?

Las vías tradicionales de contacto previo entre el museo y la escuela habían sido hasta hace bien poco las publicaciones impresas (folletos, trípticos, programas de mano) y la comunicación telefónica. Si bien es cierto que el impulso del web ha propiciado nuevas prácticas y está facilitando un mayor acercamiento, todavía predomina el contacto telefónico para concretar las visitas. El contacto telefónico (que también nosotros consideramos muy adecuado) suele completarse con una visita personal previa por parte de alguno de los maestros del colegio que prepara la visita.

Al preguntar a los responsables de los museos sobre una cuestión muy general como *"¿Qué piensa usted que motiva a los maestros para organizar visitas a museos?"* aparecen ciertas prácticas que conviene tener en cuenta. En el caso particular de la Comunidad de Madrid se establece una obligatoriedad mínima de tres actividades extraescolares anuales, lo cual repercute directamente en el aumento de las visitas a museos. RF considera que *"en algunos casos este tipo de actividades puede completar o beneficiar las carencias del aula"*, al tiempo que recuerda la incidencia de *"los consejos escolares, al impulsar este tipo de movilidad"*. También KM, que en este caso representa a un museo de Palma de Mallorca, cree que un factor de motivación importante sería *"el hecho de cumplir con un programa anual de visitas"*. Todos los museos consultados fomentan las actividades dirigidas a escolares, por el hecho de necesitar contar con estos públicos, ya que generan visitas de modo habitual y paulatino, partiendo de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

una coordinación previa a la visita. Con estas premisas se evitan las estridencias propias de los movimientos bruscos y pendulares que provocan los turistas en periodos vacacionales.

Los responsables de departamentos educativos han de tener muy en cuenta el apoyo que reciben por parte de la dirección de su museo, ya que entienden que fomentar la programación de actividades escolares *"es una cuestión de voluntades",* o tal y como afirma RF *"en nuestro caso el museo cree que así se genera una educación de públicos y se amplía la calidad de estos públicos. Nuestros directores apoyan estos temas y se implican"*.

La conversación telefónica entre el una persona del departamento educativo del museo con un maestro o maestra del colegio que desea organizar la visita constituye el momento clave de la concreción de la actividad. Si bien antes puede haberse utilizado algún tipo de información (impresa o en web), no será hasta que se concrete verbalmente la visita cuando quedará de alguna forma cerrada la posible actividad. En todos los museos consultados coinciden en que todos los miembros del departamento educativo están disponibles para mantener estas conversaciones con los maestros. A la pregunta sobre *"¿Qué persona del museo suele estar en contacto con los maestros que preparan sus visitas?"* siempre se nos responde que todas las personas del departamento lo hacen. En ese sentido, hemos contactado con museos que tienen entre tres y nueve personas que se dedican a estas cuestiones.

Según CT, quien trabaja en un museo de arte moderno y contemporáneo, lo que atrae y motiva a los maestros para organizar visitas a museos es su *"afán de curiosidad por el arte contemporáneo, una convicción por fomentar la cultura, porque a nivel personal les interesa y les motiva, para buscar respuestas a aquello que no comprenden. Porque la visita a un museo puede tener un aspecto lúdico y reflexivo para el alumnado"*. El comentario de CT sirve aquí para introducir un elemento clave: el interés personal del propio maestro por el arte. Si es cierto, entonces las visitas no se planean únicamente por y para el alumnado. También los maestros cuando acuden al museo están desarrollando una actividad de sensibilización y de formación personal. En ese caso, ¿por qué nadie, nunca, tiene algún detalle con estos maestros y maestras?, ¿dónde están esas opciones que también ellos puedan utilizar como referente personal, ya que están inmersos en aquellas actividades?, ¿quién se acuerda de los maestros en el momento en que los guías empiezan a atender a los niños y niñas en la sala del museo?

Al formular la pregunta ¿Suelen visitar los maestros la exposición antes de traer a su alumnado? En la mayoría de los casos se recibe una respuesta afirmativa. De aquí emerge también una cuestión relativa al tema que habíamos introducido: los maestros que suelen organizar las visitas a museos son profesionales de la educación a quienes, en su fuero personal, les interesa el arte, bien sea como espectadores entusiastas y públicos de galerías, bien sea como aficionados a la pintura, a la fotografía o al dibujo. Este bagaje que acumulan dichos maestros y maestras ha sido relativamente poco utilizado por los museos. ¿A quién se le ha ocurrido alguna vez montar una exposición con trabajos de maestros que se dediquen en su tiempo libre a la creación artística?; ¿es que sus vocaciones no pueden considerarse también un parámetro cultural y educativo?; ¿acaso no son siempre estos maestros quienes suelen involucrarse en la organización de visitas a museos?.

Esfuerzos de acercamiento: las prácticas impulsadas por la Panera.

Algunas instituciones están llevando a cabo prácticas muy convincentes. Quisiéramos destacar aquí el caso del *Centre d'Art la Panera*, un museo de arte contemporáneo ubicado en la ciudad de Lleida, en Cataluña. El grado de implicación social de este centro con su entorno es impresionante. Su inquietud y sus esfuerzos de cara a propiciar el encuentro del arte con los más diversos colectivos resulta impresionante. Vecinos, grupos étnicos, minorías religiosas, asociaciones de mujeres, y muy especialmente escolares, incluso dentro de este apartado los colectivos de discapacitados o de educación infantil, todos ellos están atendidos por las actividades colaborativas que genera y gestiona *la Panera*. No perdamos de vista algunas

cuestiones que han favorecido estas dinámicas tan activas: Lleida no es destino turístico preferente, de manera que las políticas culturales propician un encuentro más fecundo con los colectivos que habitan la ciudad. Y por otra parte, las propias políticas expositivas y de programación que se proyectan desde la institución acaban imprimiendo su influencia en el tejido social, lo cual favorece evidentemente el contacto con el arte (en este caso el arte contemporáneo), lo cual no deja de ser meritorio, ya que inicialmente no se dispone de un tipo de público demasiado predispuesto a pisar el espacio del museo.

Es por ello que Helena Ayuso y Roser Sanjuán, responsables del Servicio Educativo de la Panera, han optado por nuevas tentativas, especialmente la creación de redes, tal y como ellas mismas explican: *"La complejidad del mundo actual ha obligado a crear nuevos modelos de trabajo en los que deben integrase diferentes servicios y agentes, de manera que queden integrados profesionales de diversos ámbitos, creándose así redes interprofesionales. Conocemos ejemplos de prácticas que pretenden integrar distintos servicios, pero a menudo presentan carencias a la hora de desarrollar un trabajo conjunto, debido a la falta de una premisa esencial: para implementar proyectos de este tipo es necesaria la existencia de una cultura de trabajo en red, así como las propias redes de trabajo. Entendemos por trabajo en red toda acción desarrollada a lo largo del proceso de trabajo (construcción de conocimiento, organización o evaluación) en el que la intervención de diferentes profesionales y/o agentes del ámbito de la educación, se encamina a trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común que responda a las necesidades o proyectos integrales de un contexto."* (Jové et alt., 2008, p. 128)

En el acercamiento por parte de *la Panera* a los centros siempre existe como claro referente la persona que en cada centro se ocupará de los aspectos del arte. Esto resulta fundamental tanto para su laboratorio didáctico como para generar actividad educativa con proyección de futuro. Son muy ilustrativos los documentos que preparan en cada exposición como material que será utilizado por los maestros (personalizando dicho material para infantil, primaria, secundaria, y centros especializados). Ello les permite contar con una fidelización extraordinaria de sectores que en otras partes están olvidados, como por ejemplo las escuelas de educación infantil. Este centro de arte contemporáneo, tanto por su coherencia como por la implantación que tiene en su ámbito geográfico y humano, se ha convertido en un ejemplo de buenas prácticas y en fuente de inspiración para otras comunidades.

¿Qué puede aportar la investigación universitaria a la mejora de relaciones entre maestros y museos?

Entendemos que desde la universidad deberíamos estar muy pendientes de este tipo de problemáticas. Las personas que están implicadas en estos procesos, tanto desde las instituciones educativas como desde los centros de arte, han de encontrar respuestas a los nuevos retos culturales y comunicativos, para lo cual el apoyo universitario se perfila como una apuesta con perspectivas de futuro. Desde la universidad se ha de favorecer un espacio común que vincule a los distintos responsables profesionales. Pensamos que éste es el mejor escenario para la investigación, el que implica a personas e instituciones, contando con el engranaje universitario como eje articulador. El compromiso que adquirimos como agentes sociales, aquello que Giroux calificaría como activismo desde la pedagogía crítica: *"Lo que aquí está en juego es la necesidad de desarrollar un lazo de unión entre conocimiento y poder que sugiera posibilidades concretas para los estudiantes. Es decir, no sólo para dar a los estudiantes la posibilidad de comprender más críticamente quiénes son ellos mismos como parte de una formación social más amplia, sino también para ayudarlos a que, de una forma crítica, hagan suyas las formas de conocimiento que tradicionalmente les han estado vetadas"* (Giroux, 1990, 156-157). Hemos de generar ideas, de plantear preguntas, de adoptar posicionamientos, desde la reflexión razonada, desde la perspectiva crítica. Es lo que se supone que podemos conseguir contando con la implicación de los centros educativos y los centros de arte.

La investigación que necesitamos ha de ser muy porosa a los flujos de ideas que transpiran en la sociedad. Los cambios son constantes y complejos, y las partes implica-

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

das generan intereses que se transforman paulatinamente. La creación de grupos de investigadores, en los que también se incluye a docentes y a educadores de museos, posibilita articular proyectos en los que se implican instituciones y empresas. Se pueden crear redes de apoyo en el ámbito de la educación artística en museos, incidiendo en el uso de las tecnologías. Se trataría de establecer contactos con los educadores y con los museos, de manera que podamos ayudar a diseñar nuevas estrategias de educación en artes, en una línea multidisciplinar y colaborativa. Con estas prácticas conseguiremos poner al alcance de los docentes y de los museos una serie de herramientas, recursos y estrategias mucho más acordes con la cambiante realidad en la que estamos inmersos. Además, los investigadores universitarios podemos promover en la preparación de educadores las posibilidades formativas que ofrecen los museos, acercando los gabinetes educativos de museos a las necesidades reales de los colectivos de docentes. Creando una red también potenciamos la identidad de los educadores en artes, desde el nivel de la educación infantil y primaria hasta el nivel universitario, desarrollando propuestas en las que los docentes puedan manifestar sus inquietudes y adscripciones. Fomentamos identidades mediante el uso de las visitas a museos y actividades de orden no formal, planteando desde la red un escenario propicio, desde el cual los museos pueden generar un diálogo en el que concretar sus propuestas didácticas. Lo que más nos interesa es promover el intercambio entre los profesionales de la educación y los gabinetes educativos de los museos e instituciones de ámbito no formal. Si somos capaces de fomentar este diálogo entre las partes también facilitamos una mejora de la oferta educativa. Y sobre todo dejamos paso a una nueva visibilidad de los maestros.

La insuficiente formación inicial en materia artística depara al colectivo docente un futuro incierto en su acercamiento al universo del arte. Éste y otros factores aumentan la distancia de intereses entre educadores, el alumnado y sus respectivas experiencias estéticas. Debido al papel determinante que juega el docente en la relación entre la recepción del arte y el alumnado que visita el museo, pensamos que el educador es la pieza clave de este entramado. En última instancia, el valor de espectáculo que últimamente han adquirido los centros de arte (arquitectura y presentaciones o decorados realmente teatrales) añade valor expresivo a la experiencia, involucrándose directamente en la vida e intereses de los espectadores y de los diferentes públicos. Los educadores, como fuente de cohesión cultural, han de estar muy vinculados a las iniciativas que parten de las diferentes administraciones.

Deseamos conseguir una mayor implicación entre educadores, investigadores universitarios, museos y empresas, aportando al territorio del arte un ámbito de acción mucho más acorde con el complejo entramado social y cultural del que formamos parte. Nuestra confianza está basada en la gran capacidad profesional y el talante humano que aporta cada una de las personas que forman parte del entramado. Con estas dinámicas llevamos a cabo la formación de educadores de museos en el diploma de postgrado *"Educación Artística y Museos"* de la Universidad de Valencia, un título que promueve la profesionalización de este colectivo, y en el que se tiene muy en cuenta la posterior relación que deberá existir con los docentes de centros educativos.

Bastantes museos ya asumen la actividad educativa como un reto

Tanto los museos en los que hemos trabajado nuestro estudio como otros que conocemos son conscientes del papel determinante y decisivo de los colegios y de las visitas escolares, pero entendemos que todavía está pendiente una mayor adecuación al conjunto de necesidades e intenciones que pueden aportar los propios docentes de los centros educativos, verdaderos artífices del éxito de las visitas de grupos a museos.

Es en este sentido que una maestra (AI para identificarla) al preguntarle sobre la formación de que disponen los maestros para abordar las visitas a museos responde: *"No depende de la formación, sino de la motivación"*. Aquí nos encontramos con un aspecto muy importante en todo este cuadro de análisis: en muchos casos, lo que anima a

los maestros a visitar los museos no es tanto su formación sino el grado de motivación en el que se mueven. La misma AI reconoce que no es un profesor quien decide estas visitas a museos, sino que es algo consensuado entre todos los profesores del claustro. Al mismo tiempo declara que sus compañeros de educación infantil nunca programan visitas a museos (cuestión que se contrapone al éxito de la experiencia generada por *la Panera*), a pesar de estar convencida de la necesidad de programar visitas a museos. Vemos por tanto que las decisiones del claustro serán vinculante a la hora de motivar al profesorado.

JM es un maestro con muchos años de experiencia y con una más que demostrada inquietud docente en todo lo referido a las dinámicas no formales. Piensa, como la mayoría de sus compañeros, que los educadores no disponen de suficiente formación en cuanto a programar visitas a museos, pero también apoya, como la mayoría del profesorado, el entusiasmo que suele haber por parte de algún maestro o maestra en el momento de programar visitas. Tanto sus respuestas como las del 85% del profesorado consultado, coinciden en valorar positivamente el esfuerzo de un miembro del claustro en el impulso que requiere la organización de visitas. Tal y como habíamos observado, en todo colegio existe una persona que es capaz de gestionar las actividades extraescolares centradas en visitas a museos. Esta persona suele ser alguien a quien le interesa el arte. Y de hecho, en numerosas ocasiones se trata de maestros que también practican alguna actividad de creación (pintura, dibujo, fotografía, …). Pensamos que es a este sector privilegiado de los docentes al que deberíamos dedicarle una atención especial, tanto desde la formación inicial como en la formación continua.

Los museos pueden apoyarse en estos profesionales muy motivados para conseguir un mayor aprovechamiento educativo de la programación de las visitas, contemplando la posibilidad de que estos maestros participen también en la confección de talleres didácticos y de las actividades educativas de sus centros de arte.

Un caso singular y único: el museo Artequín.

La mayoría de los museos adoptan una actitud condescendiente con los maestros y con el alumnado que acude a sus instalaciones. La oferta de actividades suele contar con un añadido de corte educativo. Este tipo de gestos no favorecen en absoluto un acuerdo de confianza, sino que perpetúan un modelo de prácticas que adolecen de cierto paternalismo. Nosotros pensamos que, en realidad, el museo puede convertirse en un eje de impulso con el que transformar ciertas prácticas que la escuela da por buenas, por el hecho de haberse mantenido durante décadas. Ante los cambios rápidos que imprime el escenario digital, conviene acuñar nuevas ideas y planteamientos. Este museo de reproducciones adapta su oferta a las necesidades de los más pequeños.

Encontramos en el *Museo Artequín* de Santiago de Chile un ejemplo de institución muy volcada en la componente educativa, y en el público infantil. Al tratarse de un museo de reproducciones, el factor aurático de las obras de arte pierde su estigma para transformarse en un mero referente, sin mayor relevancia. Por tratarse de un caso radicalmente diferente de planteamiento museal, consideramos que Artequín puede aportarnos datos significativos, ya que el contraste de su estructura (colección, oferta, adecuación a públicos) con la mayoría del resto de museos, permite ubicar una perspectiva nueva a los

Fig. 1. El Museo Artequín rompe con todos los moldes de encasillamiento de cualquier otro museo. Sus piezas expuestas se ubican a la altura de los más pequeños.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

problemas que venimos planteando. De hecho, Artequín no enfoca sus exposiciones desde la vertiente del espectáculo y del valor único de las piezas expuestas, sino que valora la respuesta que pueden tener tanto el alumnado como sus maestros al acercarse a las dinámicas del arte.

En cierta medida, Artequín es un museo que nació avanzándose a muchos de los website de segunda generación en los que podemos visitar colecciones y tantear actividades. Recreación anterior a la virtualidad. Pero además, Artequín mantiene muy viva su oferta virtual. El hecho de haber podido reunirnos con sus responsables para conocer de cerca sus intereses, sus proyectos y su idiosincrasia nos permite afirmar que tanto la sede de Santiago de Chile como la recientemente inaugurada extensión en Viña del Mar, y desde luego sus versiones en Internet, convierten a Artequín en una experiencia única para los maestros que se acercan a los museos, bien con su alumnado, bien como profesionales de la enseñanza, bien como personas interesadas en mantener una experiencia cercana al arte.

Fig. 2. Una realidad como la del museo Artequín ha sido interpretada de forma conceptual por el artista Fernando Bryce. El museo existe, incluso con su escenario digital. Se trata de un museo muy orientado a los pequeños y a sus maestros.

Voces desde el ámbito anglosajón

El profesor David Ebitz ha coordinado recientemente un número especial (*VAR*, 2008, vol. 34, n. 2) de la revista *Visual Arts Research* en el que podemos encontrar muchas de las cuestiones que también venimos analizando desde los entornos mediterráneo e iberoamericano, evidentemente con perspectivas y dinámicas particulares, aunque coincidentes en algunas intenciones. Ebitz repasa en el editorial de este monográfico algunos lugares comunes, como por ejemplo la falta de contacto entre ámbitos profesionales coincidentes. Se cuestiona por qué motivo existe un desconocimiento mutuo tan evidente entre educadores de museos y maestros de escuela. De hecho, afirma que entre los maestros y el profesorado universitario suele haber un mínimo interés por conocer qué es lo que hacen los educadores de museos (Ebitz, 2008, 1), algo que estamos precisamente relatando aquí, y que hemos podido constatar en nuestros estudios, especialmente desde que venimos realizando encuestas personales (hace ya cuatro años). Ebitz concluye que los educadores que trabajan en museos de arte llegan a tener más en común con los educadores de otras tipologías de museos y con otros profesionales, que con aquellos que hacen este mismo trabajo de educadores artísticos en escuelas y universidades. Vemos que tanto en el ámbito anglosajón como en nuestro entorno se intentan establecen criterios comunes, desde la perspectiva al museo como un espacio no neutral en la construcción del conocimiento. Ebitz sostiene que desde los museos se siguen promoviendo materiales para los maestros, sin apenas recapacitar sobre si dichos maestros están únicamente interesados en que los museos promuevan un aprendizaje supletorio a la labor que se realiza en el aula.

Ebitz (2008, 14) propone un acercamiento a los docentes a través de entrevistas, de las que deduce que la mayoría de teorías en las que se apoyan los educadores de museos para generar sus prácticas provienen del campo de la psicología (destacan la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, y las experiencias óptimas de Csikszentmihalyi, junto con las *Visual Thinking Strategies* de Housen & Yenawine), aunque detecta que la aparente laguna entre la teoría y la práctica que se ha observado tradicionalmente en las propuestas educativas de los museos venía provocada por la falta de tiempo y de acceso a las discusiones teóricas que padecen los propios educadores. Tras valorar el papel decisivo que vienen adquiriendo las teorías feministas, postcoloniales, *queer* y

ecologistas, desde las que se opta por un punto de vista crítico tanto social como comunicativo, el autor admite que necesitamos una mayor presencia de la teoría crítica en los procesos y prácticas de aprendizaje, si con ello garantizamos asimismo un mayor grado de conciencia de los ciudadanos en lo que podríamos denominar la democracia cultural.

En la formación que reciben los educadores de museos tenemos la llave de acceso a su posicionamiento a la hora de comprender las necesidades de los maestros que llegan al museo con su alumnado. Llama la atención que en el interesante estudio que presenta John H. Falk (2008) no se mencione a la fitura del maestro. Falk presenta cinco categorías en las que se dividen las intenciones y características del visitante del museo: *"Explorers, Facilitators, Professional/Hobbyists, Experience Seekers, Spiritual Pilgrims"*. Si bien pensamos que su categorización puede resultar idónea para mejorar la satisfacción de los visitantes, una vez más han desaparecido del recuento nuestros visitantes invisibles: los maestros. A no ser que, en realidad, los sujetos/maestros son, y puede que aquí tengamos la clave, un modelo más de visitante del museo.

CONCLUSIONES

Debido a una serie de factores sociales, educativos, culturales y personales, consideramos que los colectivos de los maestros y los educadores de museos deberían trabajar más coordinados entre sí. A través de una serie de entrevistas, así como de la observación directa de algunas situaciones, comprobamos que los intereses de ambos colectivos siguen distantes, y peor aún, que el conocimiento mutuo resulta mínimo. Teniendo en cuenta que la afluencia de los públicos infantiles a los recintos museísticos estará muy mediada por la actitud de sus maestros, resulta bastante inverosímil que no se le preste más atención a los docentes cuando se trata de programar actividades o de gestionar políticas institucionales en los numerosos museos que hoy pueblan nuestras ciudades. Las invisibilidades que padecen los maestros no se comprenden si valoramos el esfuerzo que realizan para organizar las actividades extraescolares, una modalidad de las cuales es precisamente la visita al museo. Puede que en la formación inicial y continuada de los docentes se encuentre una de las soluciones a esta problemática. Aunque tras haber indagado en esta temática, consideramos muy importante que se adopte un acuerdo de mínimos para generar espacios de acercamiento entre los educadores de museos y los de centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. & A. DARBEL (2003) *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona, Paidós.

DUNCUM, P. (2001) "Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education", en *Studies in Art Education* nº 42 (2) pp. 101-112

EBITZ, D. (2008) "Sufficient Foundation: Theory in the Practice of Art Museum Education", en *Visual Arts Research*, vol. 34, n. 2, pp. 14-24.

FALK, J. (2008) "Viewing Art Museum Visitors Through the Lens of identity", en *Visual Arts Research*, vol. 34, n. 2, pp. 25-34.

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

HERNÁNDEZ, F. (2000) *Educación y cultura visual*. Barcelona. Octaedro

HOOPER-GREENHILL, E. (1998): *Los museos y sus visitantes*, Gijón, Trea

(2000a) *Museums and the interpretation of visual culture*. London, Routledge

(2000b) "Changing values in the Art Museum: rethinking communication and learning" en *International Journal of Heritage Studies*, vol. 6, nº 1, pp. 9-31

HUERTA, R. y R. DE LA CALLE –eds.- (2005) *La Mirada Inquieta. Educación artística y museos.* Valencia, PUV.

(2007) *Espacios Estimulantes. Museos y educación artística.* Valencia, PUV.

HUERTA, R. (2008a) "A complicada vida em parella entre mestres e museos" en *Revista Galega de Educación*, pp. 28-32

(2008b) *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad.* Valencia. PUV.

JOVÉ et alt. (2008) "Educ…Arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos", en Huerta y De la Calle eds. (2008) *Mentes Sensibles. Investigar en educación y en museos.* Valencia, PUV.

McKERNAN, J. (1999) *Investigación acción y currículum*, Madrid, Morata

SEKULES, V. (2003) "The museum and the teacher", en Sekules & Xanthoudaki *The teacher, the school and the museum*, Socrates Programme of EU – University of East Anglia.

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

EDUCACIÓN Y PATRIMONIO:CULTURA DE LA RECEPCIÓN Y VISITACIÓN

EDUCAÇÃO E PATRIMÓNIO: CULTURA DO ACOLHIMENTO E DE VISITAÇÃO

EDUCATION AND HERITAGE: CULTURE OF RECEPTION AND VISITATION

APOLLINE TORREGROSA LABORIE

Universidad de Barcelona, Universidad Paris Descartes.

MARCELO FALCÓN VIGNOLI,

Universidad de Barcelona, Universidad Paris Descartes.

Association Culturelle Sousencre, sousencre@hotmail.com

Tipo de artigo: Original

Congreso Internacional Iberoamericano, Beja, Mayo 2008.

Relatos e performances didácticas

RESUMEN

Este artículo pretende aportar una reflexión sobre la relación entre educación, patrimonio y las actividades generadas desde las acciones asociativas. En tal sentido, se presentará la experiencia desarrollada por la Asociación Cultural Sousencre, France, en diferentes regiones de Francia, España y Uruguay, en el marco de encuentros educativos-culturales basado en el concepto de la "*Culture de la Réception et la Visitation*", planteado por la asociación francesa. Es de destacar que en tales encuentros se desarrollaron actividades educativas-artísticas, con el objetivo principal de re-ligar las personas y regiones entre sí, reconformando de este modo el tejido social. A lo largo del artículo, se identificará los puntos sustanciales para comprender las problemáticas a las cuales nos enfrentamos en la dimensión de la educación no formal, como la relación con el público, las confrontaciones entre los diversos intereses unidos a los espacios culturales, y la conformación de proyectos colectivos.

RESUMO

Este artigo pretende contribuir para uma reflexão sobre a relação entre a educação, o património e actividades associativas. Neste contexto, apresentar-se-á a experiência desenvolvida pela Associação Cultural Sousencre, França, em diferentes regiões da França, Espanha e Uruguai, como parte dos eventos culturais e educacionais com base no conceito "Cultura da Recepção e de Visitação" criados pela associação francesa. É de salientar que nesses encontros se desenvolvem actividades artístico-educativas, com o principal objectivo de religar pessoas e regiões entre si, reconstituindo o tecido social. Ao longo do artigo, identificaremos os pontos essenciais para compreensão das questões que se deparam na dimen-

são da educação não-formal, como sejam a relação com o público, os confrontos entre os diversos interesses ligados à cultura e o estabelecimento de projectos colectivos.

ABSTRACT

This article intends to provide a reflection about the relationship between education, heritage and activities generated by associations. In this regard, we will present the experience of the Cultural Association Sousencre, France, developed in different regions of France, Spain and Uruguay, in the framework of educational and cultural events based on the concept of "Culture of Reception and Visitation" proposed by the French Association. It is important to point out that in such encounters we carry out educational and artistic activities, with the primary objective of re-linking people with each other, thus re-shaping social tissues. Throughout the article, we identify the major points to understand the problems which we face in the dimension of non-formal education, the relationship with the public, the confrontations between the various interests linked to cultural and establishment of collective projects.

PALABRAS-LLAVE: Recepción-visitación, experiencia, conectividades, tejido social.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento, visitação, experiência, conectividade, tecido social.

KEY-WORDS: Reception-visitation, experience, connectivity, social tissue.

Primer acercamiento a una *reliance*[1] social.

A través de este artículo se aporta una reflexión colectiva sobre la relación entre educación y patrimonio desde las actividades educativas culturales desarrolladas en Francia, España y Uruguay, propuestas por la Asociación Cultural Sousencre, Francia. Esta asociación ha sustentado su acción, en lo que ha denominado: "*Culture de la Réception et la Visitation*[2]", con el objetivo principal de re-ligar las personas entre sí, reconformando de este modo el tejido social, a través de propuestas artísticas y educativas. Para ello se han realizado encuentros educativos-culturales, en los cuales se generaron diversas experiencias promovidas por educadores en situación de tránsito.

La *Cultura de la Recepción y Visitación* emerge como una reacción a una realidad individual y social, donde verdaderamente, *nadie espera a nadie*. Y cuando se espera, las expectativas son estimadas por su valor de utilidad, de conveniencia, y no como un bien en sí mismo, es decir, recibir al otro por lo que da y no por lo que es. Por lo tanto, las actividades proyectadas por la asociación se desarrollan como oportunidad de "*reliance*" entre personas y colectivos, para su autentica y sustancial transformación afectiva, propiciada a través de encuentros educativos-artísticos. Tales encuentros se realizaron entre espacios patrimoniales, culturales y educativos como el castillo de Peyrelade, Aveyron, Francia, con el museo de historia y

1 Reliance, concepto desarrollado por Michel Maffesoli (2005) entendido como deseo de unirme al otro, encontrarse para unirse.

2 Traducción en español: Cultura de la Recepción y Visitación, como acto de saber recibir y saber visitar donde el concepto de visitación es entendido como epifanía, es decir, una manifestación que marca un instante significativo en las personas, los lugares y su continuación.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

1 - Actividad educativa realizada en el Castillo de Peyrelade, Francia, julio 2006

cultural "Casa Pedrilla" y la escuela de Bellas Artes Eulogio Blasco de Cáceres, la asociación de artistas de *Pont des Arts* de Marcillac Vallon, Francia, el museo y monasterio de Sant Cugat y la escuela municipal de Arte de Sant Cugat, España, y con la comisión del patrimonio Canario y la ONG Traful de Uruguay.

Desde este entretejido social, intentaremos compartir la sustancia de las actividades desarrolladas y sus resultados manifiestos, siempre en relación con los conceptos de *recepción* y *visitación* propuestos por la asociación. En este sentido, este texto sobre estas experiencias educativas desplegadas por la asociación mencionada, va en busca de una *reliance* con todas aquellas experiencias y reflexiones que otros educadores y actores culturales, generan y vivencian en este sentido, tanto en espacios culturales, como sitios patrimoniales, museísticos, en la educación no formal, etcétera.

Los espacios culturales y su público.

Considerando los lugares del patrimonio histórico y los espacios museísticos culturales como un lugar de intersección entre el público y las acciones educativas, es importante analizar tales tipos de relaciones[3]. Para ello, se debería tomar como significativo, la diversidad del público, (Hooper Greenhill, 1998). Pero en la mayoría de las actividades desarrolladas en estos espacios, no tienen en cuenta el potencial de la diversidad. Una evidencia de esta situación, es que todas sus actividades son iguales y dirigidas al público como colectivo homogéneo, descuidando las realidades individuales, en ello los deseos, necesidades y expectativas de cada uno de los visitantes. Fiona Combe Mc Lean, (en Kevin Moore, 1998: 357) señala que los visitantes vienen por varias razones, en las que podemos situar la curiosidad, sus necesidades por adquirir nuevos conocimientos, como también sus ansias de distracción. Fiona nos explica, que a todos se les trata de la misma manera y se le da la misma información, homogeneizando el grupo.

Por lo tanto, es importante tener en cuenta las potencias e inquietudes de cada uno de los visitantes, que esperan cosas distintas de estos espacios, pero lo único que obtienen, es el acceso a exposiciones de objetos y/o a visitas con un discurso-monólogo. Es exactamente esta realidad que encontramos en los sitios patrimoniales, donde lo único que se propone es una visita guiada basada en la historia del sitio, o actividades lúdicas en relación a la edad media o caballeros sin ningunos aspectos educativos...

Desde las acciones asociativas, nos hemos confrontado a problemáticas como por ejemplo, los visitantes lugareños son considerados como turistas[4] y son vistos como un número más que engrosa el turno de visita y aumenta la venta de entradas. Es decir, que a tales visitantes, durante su pasaje por tales lugares, se les aguijoneará superficialmente, con todos los datos posibles y relatos anecdóticos elaborados por los responsables del espacio. En esta situación, los monitores o guías, colaboran sumisamente, esperando quizás, en el mejor de los casos, practicar sus idiomas adquiridos. Es a partir de esta realidad que sería necesario que la atención a los visitantes en los sitios patrimoniales, debiera cambiarse por el desarrollo de propuestas educativas ligadas a los sitios específicos, y así ofrecer sustancialmente experiencias significativas para

3 Se incluye en la concepción de sitios patrimoniales, espacios naturales y urbanizaciones. Realidades donde asociativamente también se han desarrollado actividades educativas-culturales.

4 Turista en el sentido, de que pasan solamente una vez por el lugar.

2 - Visitante del patrimonio francés, Aveyron, Francia, julio 2008

todos. De especial interés es el concepto de *recepción* y *visitación*, en el sentido de esperar al otro, sustentado en las riquezas individuales y colectivas, como una realidad educativa dinámica, viva y generativa, permitiendo así un autentico proceso de transformación social.

En este sentido se desarrollaron actividades en un sentido de encuentro, favoreciendo la relación a nivel subjetivo, local y de regiones, donde cada colectividad participo, visitando y recibiendo, desde sus particularidades y potencialidades, permitiendo así un vínculo creativo sincero y natural en una dimensión cercana y afectiva. Es desde esta realidad que se pudo realmente generar un espacio de *reliance*, donde se entretejieron profundamente artistas, educadores, responsables, profesores, público, alumnos, etc. Desde esta perspectiva, sería posible reforzar lo establecido, con el planteamiento de Roberts (1997) que nos invita a preguntarnos sobre que podemos aprender de los visitantes para lograr establecer un verdadero encuentro con ellos. Sin duda, los visitantes deben poder tener herramientas para interpretar las experiencias que les ofrecemos en tales lugares. Para ello se debe contextualizar y aportar nuevas interpretaciones entorno a los discursos y a las narrativas de estos espacios, crear situaciones para un aprendizaje significativo y crítico tanto para profesionales como para visitantes. En este sentido, José Jiménez (1998), afirma que podemos hablar de "el nuevo espectador", de un público nuevo, que necesita participar y con más exigencia, que actúa como elemento central en los cambios y transformaciones del arte, de la cultura y de lo social. Por ello es necesario replantear los sistemas de recepción de las exposiciones y de estos espacios, situando el público en una nueva relación con la institución y las obras. En este sentido, John G. Hanhardt (1998) nos dice: *"En el centro de este complejo de cambios y retos está la audiencia, una mezcla fluida y mundial de comunidades y culturas que, en su apropiación de la cultura popular y corporativa, y en su desarrollo innovador de modelos regionales y transculturales, están desestabilizando y desafiando el paradigma histórico del mundo del arte occidental y de la nación estado."* (John G. Hanhardt en J. Jiménez, 1998: 95).

Esto nos demuestra que los espacios culturales, artísticos, patrimoniales necesitan plantear una nueva gestión, una nueva proyección educativa, donde el visitante debería ser considerado como participante activo. Las actividades educativas planteadas por la asociación fluyeron en esta dirección, donde el público participaba de las mismas co-elaborándolas desde su propia subjetividad. En este sentido, se han desarrollado actividades donde el público interactuaba desde propuestas artísticas- tecnológicas y experiencias sensibles unidas a las distintas realidades de la región, como la reconstrucción del patrimonio ligado a la propia reconstrucción continua del individuo y de la sociedad. Por lo tanto se desenvolvieron experiencias que tenían un valor sensible en si mismo para cada una de las personas y simultáneamente conectado con los procesos históricos regionales de los lugares específicos. Es en este instante donde surge significativamente la acción nutritiva, es decir donde es posible desarrollar una profunda educación no formal, desde el encuentro entre educadores nómadas, las personas y las dinámicas propias de cada lugar. Por lo tanto, es en este momento donde se abren los espacios patrimoniales y culturales como centro de irradiación educativa.

¿Cultura, patrimonio, turismo o economía?

Un factor determinante de los cambios sufridos en los museos y en todo el ámbito cultural, es cuando la cultura se ha convertido en un recurso (George Yúdice, 2002).

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Yúdice (2002) señala que más que considerar la cultura como distinción de clases, conocimiento, se considera ahora como recurso, insertándose en lo político, lo económico, y a veces más que un recurso, un pretexto para el progreso sociopolítico y el crecimiento económico. Desde esta posición, se ha ido transformando el modo de ver y vivenciar la cultura, legitimándose como recurso, como utilidad y no como una realidad intensa en si misma. Desde está concepción utilitaria, la cultura ya no se experimentan, ni se valora, ni se comprende como trascendente, sino solamente como medio de beneficios políticos y económicos, desligado de toda afectividad sustancial para el desarrollo de la eco-sociedad. En este sentido Rifkin (2000) explica:

"Hay quienes aducen incluso que la cultura se ha transformado en la lógica misma del capitalismo contemporáneo, una transformación que "ya está poniendo en tela de juicio nuestros presupuestos más básicos acerca de lo que constituye la sociedad humana". (Rifkin, 2000, citado en G. Yúdice, 2002: 31).

En esta situación, podría tenerse en cuenta que todo recurso que no se multiplica, que no se abona, que no se nutre, evidentemente se agota. Por lo tanto, no se podría recurrir a lo que no es, a lo que ya no está. Esta clave lógica y sencilla, nos permitiría poner en valor la cultura como una realidad viva y germinal que no debería disponerse hasta el agotamiento, se debería reinventarla, regenerarla cotidianamente para que sea un recurso eterno. Esto implicaría que la cultura no debería tener un valor de uso y abuso, sino que como un bien re-emergente tendría indefectiblemente un valor siempre vital. Por lo tanto, la cultura emergería como una realidad inagotable si se sabe nutrirla adecuadamente, para que pueda proporcionar ecos significativos para el desarrollo social, como los que podrían emitirse desde los museos y centros culturales. En este sentido, la cultura se desvelaría como un territorio de valiosos encuentros inmanentes-trascendentes[5], que podrían perfectamente engendrarse y ofrecerse concientemente desde centros culturales, museos, asociaciones, centros educativos, etcétera. Realidad que permitiría conformar un entretejido activo enriquecedor de la continua y necesaria reemergencia del tejido social.

Aquí la intersección de estos ámbitos genera un nuevo espacio de diálogo, de encuentros de diferentes culturas, de recepción, de visitación, que permite que se constituyan nuevas identidades y entidades en una realidad social cambiante. Los museos, los sitios patrimoniales como espacios de cultura pueden posicionarse como fuerzas performativas según los conceptos de Judith Butler (Citado en George Yúdice, 2002: 47), que permiten hacer converger las diferencias y las intersecciones posibles de las personas y las sociedades. Un espacio público, de aprendizaje, donde puede confluir en libertad los educadores, los profesionales de museos, los investigadores y cualquier visitante. En estas transformaciones, se convierte esencial el aspecto educativo y el público, desde la concepción de nuevo espectador en conjunción con los profesionales de museos.

Los espacios culturales como eco proyecto[6]

Sin lugar a duda, por lo establecido, se revela la rica posibilidad de generar una multiplicidad de conexiones entre las diferentes potencias sociales, para el continuo resurgimiento de la humanidad en su dimensión eco-existencial o sistémica. Conectividades generadas que siempre serían posibles imaginar, planificar y proyectar para que logren fundamentalmente, ofrecer aquellos efectos necesarios para la reinvención de lo cotidiano. Desde este punto de vista, podría situarse perfectamente el constante proceso de redefinición de las personas y colectivos en sus propios espacios existenciales, logrando de este modo determinar concientemente su continua reemergencia. Es decir, los espacios culturales se podrían plantear como eco proyecto donde las personas pueden ir construyendo, reconstruyendo, desplegando sus signi-

5 En el sentido que nos comparte Michel Maffesoli (seminario doctoral 2008-2009), encuentros que tienen sentido y fin en si mismos en el ahora, y trascendentes porque sobrepasan la individualidad y permiten la correspondencia con los otros.

6 Ecoproyecto entendido como proyecto sostenible, según Fritjof Capra (Fritjof Capra, Las conexiones ocultas, Barcelona, Anagrama: 2003), donde no hace falta inventar comunidades humanas sostenibles partiendo de cero, sino que para ello podemos utilizar como modelos los ecosistemas de la naturaleza, que son comunidades sostenibles. Las comunidades sostenibles son capaces de satisfacer sus necesidades sin comprometer las oportunidades de las generaciones venideras.

3- Encuentro cultural artístico entre la región de Marcillac Vallon y Sant Cugat del Vallés, Julio 2008

ficados y nutrir desde ellos sus espacios de encuentros. En este sentido Hooper Greenhill (1998) establece que:

"Los museos y las galerías pueden, y deben, ser considerados como un terreno de nadie donde todos los grupos sociales y culturales tienen derecho a presentar su historia, su arte y sus costumbres, tanto a través de los fondos del museo como utilizando objetos de sus propios hogares y lugares de culto. Aunque todos los grupos culturales tienen sus propios rasgos característicos, todos ellos poseen necesidades genéricas de tipo humano y social." (Hooper Greenhill, 1998: 139).

Lo que señala Hooper Greenhill (1998), hace más evidente la necesidad de redefinir los espacios museísticos y culturales, donde se incluya realmente a las personas, que sea realmente un espacio público, un espacio que permita las transformaciones, la interacción de significados que cada uno transporta. En este sentido, Alice Semedo (2006), nos comparte que la transformación de estos espacios museísticos o culturales es necesaria y podrían convertirse en centros vivos al servicio de la educación y la cultura (Canavarro, 1975:102, citado por Alice Semedo, 2006). Nos explica que esto solo se puede lograr si se abren caminos para aportar a la comprensión del mundo, con ello despertar el interés de los que transitan por estos espacios. Por ello, Mota (1975) habla de verdadera revolución, convirtiendo los museos y espacios patrimoniales en "centro de irradiación y concienciación de los valores que no son propios" (Mota, 1975: 27, citado por Alice Semedo, 2006).

Desde esta perspectiva, el continuo replanteamiento de los espacios patrimoniales, museísticos y culturales, podría perfectamente responder a procesos concientes de creación o procesos proyectuales generados por un entretejido de actores culturales, educadores, profesionales de museos y el propio público. Es decir, pensamos en la rica posibilidad de crear eco proyectos colectivos que verdaderamente puedan potenciar el continuo desarrollo de la realidad cultural. Es desde esta dimensión que hemos imaginado y proyectado nuestras actividades asociativas, ligando diversas instituciones, personas y grupos culturales o educativos de diferentes regiones. En este sentido, podemos destacar que cada grupo o región transporto diferentes significados o concepción del patrimonio, o del espacio cultural. Hemos notado que el grupo francés poseía una concepción del patrimonio como espacio protegido y de memoria pero tendiendo a convertirse en centro cerrado; Uruguay, desde la región de Canelones, esta en el proceso de concepción sobre que es el patrimonio; mientras que el grupo español, se encamina hacía su preservación y reconocimiento. Esto implico establecer un espacio de dialogo y aprendizaje donde cada uno podía integrar su voz y sus realidades propias, participando todos para replantear y dibujar lo nuevo. Así se logro generar experiencias cotidianas que se valoren como recursos culturales, sensibles y educativos que verdaderamente reinventan las relaciones sociales, desde la propia interioridad de ellas mismas. Desde esta experiencia, hemos participado de la cultura como espacio sustancial, dinámico y sensible, que ha permitido la creación de un imaginario común, capaz de convertirse en un patrimonio sensible en el cual habitar.

Por lo expresado y lo vivenciado, es posible comprender que los centros culturales, patrimonios y museos pueden tener este rol de encuentros educativos, y no solamente dirigirse a la comprensión de lo artístico o histórico. Pensamos decididamente, que estos sitios y el tejido que conforman deben asumir con responsabilidad creativa una propuesta educativa, apuntando al desarrollo personal y

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

social. En este sentido, sería posible generar dimensiones nutritivas, educativas, donde las personas se desarrollen significativamente. Por lo tanto, los sitios patrimoniales, los museos, y espacios culturales pueden organizarse como territorios abiertos y de irradiación educativa que permitan que las personas se entretejan con ellos. Sin lugar a dudas, la reestructuración de estos espacios implicaría una verdadera reinvención del conocimiento afectivo, que como fuerza vital sería la principal fuente de desarrollo de las nuevas redes de educación no formal.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Henry A. Giroux,. (1992).*Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas*. – Barcelona: Paidós,

Luis Alonso Fernández, *Museología y museografia*. (2001)– Barcelona: Ediciones del Serbal.

Eilean Hooper-Greenhill, *Los museos y sus visitantes (*1998) – Gijón: Ediciones Trea,.

Michel Maffesoli, *Eloge de la raison sensible* (2005) Paris, La table ronde, la petite vermillon:

J. Jiménez (ed.), B. Buchloh, N. Criado, R. Guidieri, J. G. Hanhardt, H.R. Jauss, E. Trías (1998) *El nuevo espectador*. - Madrid: Fundación Argentaria,

Kevin Moore (1998) *La gestión del museo*. Gijón: Ediciones Trea,

George Yúdice (2002) *El recurso de la cultura, Usos de la cultura en la era global*. –Barcelona: Gedisa,.

Pierre Bourdieu /Alain Darbel (2003) *El amor al arte, Los museos europeos y su público*. – Barcelona: Paidós,

Alice Semedo (2006). *Poéticas de la profesión, museología en Portugal: La práctica de (re)producir significados* - en Belda Navarro, C., Marín Torres, Mª Teresa, *La museología y la historia del arte*. - Murcia: Universidad de Murcia,

UN INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN PARA UNA COMPRENSIÓN CRÍTICA DEL ARTE: GUERNICA (RE)VISITADA.

UM INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA ARTE: GUERNICA (RE)VISITADA.

A MEDIATION INSTRUMENT FOR A CRITICAL UNDERSTANDING OF THE ARTS: GUERNICA (RE)VISITED.

VALESKA BERNARDO RANGEL

valeskabr@gmail.com

Estudiante del Programa de Doctorado: Arte y Educación un enfoque construccionista. Universidad de Barcelona (UB)

TERESINHA SUELI FRANZ

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Professora do Centro de Artes (CEART)

Basado en la tesina: Portfólio Guernica 2004: para uma Compreensão Crítica da Arte no Ensino Médio (2006), de Valeska Bernardo Rangel presentada en el Programa de Máster en Educación y Cultura, de la Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil) tutorizada por la Profª Teresina Sueli Franz.

Presentado en el I Congreso Iberoamericano de Educación Artística, Beja (Portugal), 22,23 y 24 de mayo de 2008.

Tipo de Artículo: Original

RESUMEN

En este artículo presentamos un proyecto de Artes Visuales basado en la obra Guernica, de Pablo Picasso. Este proyecto fue desarrollado con estudiantes de secundaria en una escuela pública en el sur de Brasil. A partir de una evaluación de este proyecto y como contrapunto a este, presentamos un Instrumento de Mediación de imágenes. Este instrumento se fundamenta en la perspectiva de la educación para una comprensión crítica de las artes, la cual establece relaciones entre las imágenes, sus contextos de producción y circulación, y sus efectos en las construcciones de las identidades por parte de los distintos públicos.

RESUMO

Neste artigo apresentamos um projeto de Artes Visuais a partir da obra Guernica, de Pablo Picasso. Este projeto foi desenvolvido com estudantes de Ensino Médio em uma escola pública no sul do Brasil. A partir da avaliação deste projeto e como contraponto a este, apresentamos um Instrumento de Mediação de imagens. Este instrumento está fundamentado na perspectiva da educação para uma compreensão crítica das artes, a qual estabelece relações entre as imagens, seus contextos de produção e circulação e seus efeitos na construção das subjetividades por parte dos distintos públicos.

invisibilidades REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

ABSTRACT

This article deals with a Visual Arts Project based on Pablo Picasso´s masterpiece Guernica. The project was jointly developed with secondary school students within the public education system in southern Brazil. After conducting the project assessment, and as a counterpoint to it, an image Mediation Instrument is presented. This instrument is underpinned by an education for the critical understanding of the Arts which establishes a relationship between images, the contexts in which they are produced and circulated, as well as of their impact on the shaping of the viewers´ subjectivities.

PALABRAS CLAVES: proyectos, Instrumento de Mediación, comprensión crítica, artes visuales

PALAVRAS CHAVES: projetos, Instrumento de Mediação, compreensão crítica, artes visuais

KEY-WORDS: projects, Mediation Instrument, critical understanding, visual arts

Este artículo surge de la tesina "*Portfólio Guernica 2004: para uma Compreensão Crítica da Arte no Ensino Médio*" de Valeska Bernardo Rangel presentada en el Programa de Máster en Educación y Cultura, de la Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil) tutorizada por la Profª Teresinha Sueli Franz. Dicha investigación emerge del diálogo entre mi práctica docente en secundaria y un Instrumento de Mediación de imágenes desarrollado por la profesora Teresinha. Así que, tendréis aquí una muestra de los saberes compartidos y las discusiones que acompañaron todo el proceso de investigación cuyo resultado fue la aplicación de este instrumento a la obra Guernica (1937) de Pablo Picasso (1881-1973).

En mi desempeño como docente de Artes[1] en una escuela secundaria pública del sur de Brasil, durante el año lectivo 2003, llevé a cabo un conjunto de actividades didácticas que finalmente se transformó en el Proyecto Guernica 2004. Al inicio de este curso realicé una evaluación diagnóstica con los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje en relación con la asignatura Artes en la escuela primaria. Ellos apuntaron, en general, que su aprendizaje había sido superficial y aburrido. En este sentido el proyecto tuvo por objetivo proporcionar un aprendizaje significativo en Artes y además realizar una versión 2004 de la obra Guernica. Una vez terminado el proyecto realicé una evaluación crítica del mismo, quería analizar en qué medida el proyecto había alcanzado los objetivos propuestos y cómo podría ir más allá, hacia una educación para una compresión crítica del arte (Rangel, 2006).

El Instrumento de Mediación que aparece en este artículo es una contrapropuesta al Proyecto Guernica 2004, es decir, sería una respuesta alternativa a la cuestión de cómo podríamos proporcionar a los estudiantes no sólo un aprendizaje significativo, sino más bien un aprendizaje basado en la educación para una comprensión crítica del Arte. Este instrumento puede ser importante para desarrollar competencias requeridas en una comprensión crítica de los artefactos visuales. No se trata de un método de lectura de imágenes sino de otra concepción de la enseñanza de las Artes Visuales, desde la cual podemos ayudar a los estudiantes a comprender que en los artefactos visuales hay más de lo que vemos. Esta comprensión puede ser facilitada a partir del establecimiento de

1 En Brasil la asignatura Artes es equivalente a Educación Visual y Plástica (EVyP) en España.

relaciones entres las obras de arte y sus contextos de producción así como desde sus efectos en las construcciones de las identidades por parte de los distintos públicos.

Este Instrumento de Mediación fue desarrollado por Teresinha Sueli Franz, investigadora brasileña, quien hizo su doctorado en la Universidad de Barcelona bajo la tutoría del doctor Fernando Hernández. En su investigación Franz relaciona distintos ámbitos de comprensión (histórico/antropológico; estético/artístico; pedagógico; biográfico; crítico social) con cuatro niveles de comprensión: ingenuo, principiante, aprendiz y especialista. Al principio, en la lectura de su tesis y en sus primeras publicaciones (Franz, 2001; 2002), este estudio fue nombrado como "Modelo de análisis de obras de artes". Sin embargo, Franz recuerda que en la divulgación de su investigación entre los estudiantes de posgrado en Brasil, se interpretó que no se trataba de un "modelo" sino más bien de una "herramienta", un "instrumento" que el educador desarrolla junto a sus estudiantes, al mediar procesos de comprensión de imágenes. En Brasil, actualmente existe un gran número de investigadores trabajando con este Instrumento de Mediación.

Dicho instrumento consiste en una serie de preguntas desarrolladas entre el profesorado y sus estudiantes, que sirven de guía para la investigación en torno a una imagen. Las preguntas, operan como puntos de partida, no son un fin en sí mismas. Creemos que estas preguntas, que consideran la complejidad que implica la comprensión de la imagen, pueden desencadenar procesos de producción artísticos, diálogos con otras asignaturas y por supuesto, con otros profesores, en vistas a pensar las preguntas mismas en torno a proyectos interdisciplinares. Es decir, no se trata de preguntas estériles para ser aplicadas como si se tratara de un cuestionario, sino más bien de una serie de interrogantes que dan inicio al proceso complejo de comprensión de una obra.

El Proyecto Guernica 2004

Os presento en líneas generales en qué consistió el llamado Proyecto Guernica 2004, para luego en la segunda parte de este artículo, presentar el Instrumento de Mediación de la obra Guernica, como otra posibilidad de trabajar desde la perspectiva de la educación para una comprensión crítica del arte.

El proyecto fue desarrollado en una escuela pública en el sur de Brasil, el Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFTESC)[2]. Esta escuela es más bien un Liceo Técnico, orientado hacia la formación profesional. Además, en Brasil, la secundaria está condicionada por la preparación para las pruebas de ingreso en las universidades. Así que este proyecto ha tenido unas características muy especiales: un proyecto de Arte, en secundaria, en una escuela pública de carácter profesionalizante.

Al empezar el año lectivo con los estudiantes realicé un cuestionario de evaluación, donde, entre otras cosas preguntaba: ¿Cuáles fueron las cuestiones más interesantes que habéis aprendido en primaria en las clases de Artes? Algunas de las respuestas fueron: *"a mí me gustaba hacer las actividades, pero nadie lo tomaba en serio", "dibujar, nociones de perspectiva", "muy poco, nada significativo", "no me acuerdo de nada interesante", "nada, pues Artes era confundida con Matemáticas", "pintar de modo puntillista", "aprendí lo de siempre: geometría y también pintura, ¡pero no soy un buen pintor!", "lo que a mí me gustó más fue pintar y dibujar cualquier cosa", "nada, la profesora ni tenía formación y se iba por las ramas".*

Ante estas respuestas pensé en hacer algo totalmente diferente. No sabía exactamente dónde llegaría, pero sabía lo que yo no quería para aquellos estudiantes. Esto fue lo que me motivó a realizar un proyecto para proporcionarles un "aprendizaje significativo" en Artes. Quería que tuvieran una experiencia de aprendizaje placentera, que los contenidos estuviesen conectados en forma de un proyecto y no desconectados como técnicas sueltas en cada clase.

El proyecto fue desarrollado a lo largo de un año lectivo, el equivalente al segundo año de la secundaria. En total estuvieron involucrados 58 estudiantes distribuidos en

2 A partir de este año (2009) el antiguo CEFTESC pasa a llamarse Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) ofreciendo cursos de grado y posgrado. Está localizado en el centro de la ciudad de Florianópolis, en el estado de Santa Catarina (Brasil).

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

cinco grupos en el primer semestre y en cuatro grupos en el segundo. Las clases de Artes eran de dos horas semanales. El Proyecto Guernica 2004 fue así nombrado, porque realizamos una versión contemporánea de la obra Guernica (1937) de Pablo Picasso (1881-1973).

La enseñanza de Artes en secundaria en el CEFETSC, tenía en aquel momento algunas particularidades que proporcionaron las condiciones necesarias para la realización de este proyecto. Lo cual no es muy frecuente en las escuelas públicas de Brasil. Vale destacar que en general la secundaria es considerada, por muchas familias y muchos estudiantes, como un puente hacia el ingreso a las universidades, es decir, una preparación para las pruebas de selectividad (que se llaman *vestibular* en Brasil). Debido a que Artes no es tenida en cuenta en dichas pruebas, resulta ser una de las asignaturas menos valoradas.

Esta escuela tiene el privilegio de ser financiada con recursos del Gobierno Federal. Además es raro el hecho de que se pueda trabajar la enseñanza de Artes en secundaria, en especial en una escuela técnica (liceo), orientada a la formación de técnicos y tecnólogos. Así, la escuela contaba con:

- un taller de Artes, uno de Música y uno de Artes Escénicas;
- grupos de 30/35 estudiantes divididos entre dos profesores;
- los estudiantes podían optar entre Artes Plásticas, Artes Escénicas o Música, con profesores habilitados en cada una de estas modalidades;
- infraestructura de apoyo en la escuela con distintos recursos: gráfica, transporte y laboratorio de informática.

Otros aspectos importantes a destacar en esta escuela son: la realización de la "Mostra Estação das Artes" (1999), con la exhibición de las actividades artísticas desarrolladas en la escuela; la existencia del grupo Coral (fundado en el 1978); la Banda; el Grupo de Teatro Boca de Siri (fundado en el 1995) y las Oficinas de Arte (1998/1999 y 2003/2004).

Sin embargo, en la realización del Proyecto Guernica 2004, encontré algunas dificultades como, por ejemplo, mi contrato de trabajo temporal que me permitía como máximo dos años en la escuela. Esto me llevó a la acumulación de carga horaria en diferentes escuelas. La precariedad impide un trabajo a largo plazo, interrumpe los procesos, borra los vestigios. El panel "Guernica 2004" (3,50 x 5,50 m), por ejemplo, fue retirado del taller de Artes después de mi salida de la escuela, la Mostra Estação das Artes, se realizó sólo una vez. Las actividades culturales a pesar de contar con el apoyo logístico de la escuela, dependen de la iniciativa y buena voluntad de algunos profesores. No existe una política de continuidad de los proyectos, como las Oficinas de Arte, por ejemplo, que fueron ofrecidas a la comunidad en los dos períodos en los cuales trabajé allí. Otra dificultad que encontré al realizar el proyecto, en relación a los referentes teóricos, fue que en aquel momento no conocía las teorizaciones de la perspectiva crítica y post-crítica en educación. Apenas poseía una concepción (además equivocada) de lo que podría llamarse un "aprendizaje significativo".

En este contexto el Proyecto Guernica 2004, se desarrolló básicamente en las siguientes etapas:

1) Realizamos un primer análisis de la obra Guernica cuando abordamos el tema: "formas y contenidos del arte", para ampliar la comprensión de que el arte no es solamente "expresión de sentimientos", tal como lo concebían muchos de aquellos estudiantes;

2) Al abordar el siguiente tema "arte y cultura" les pedí a los estudiantes que realizasen un panel (formato DIN A3) donde representasen aspectos de distintas culturas. Estábamos en marzo de 2003 y muchas de las imágenes que aparecieron sacadas de periódicos y revistas eran sobre la invasión de Irak por EEUU. De ahí que pensamos en conectar los dos temas hasta entonces estudiados y realizar una versión 2004 de la obra Guernica;

3) En la etapa siguiente los alumnos realizaron en pequeños grupos investigaciones sobre los temas: Picasso vida y obra (1881-1973); Guernica (la obra); Guernica (el bombardeo); contexto histórico; movimientos artísticos 1881–1973; Cubismo;

4) Realizamos una lectura más profunda de la obra Guernica con el apoyo del material didáctico del Museo Reina Sofía (donde actualmente se encuentra el Guernica) y los esbozos preparatorios realizados por Picasso;

5) Miramos la película "Surviving Picasso" (EEUU, 1996) para obtener más datos sobre la biografía del artista;

6) Los estudiantes realizaron la producción de pequeños esbozos en parejas. En este punto yo daba por terminado el proyecto. Pero uno de los estudiantes propuso: ¿por qué no hacemos un Guernica del tamaño del original? Aceptado el desafío dimos comienzo a la producción de un mural de (3,50 x 5,50 m) en la pared del Taller de Artes de la escuela;

7) Como referencias para sus trabajos los estudiantes vieron la película: "Nós que aqui estamos por vós esperamos" (BRA, 1998, Marcelo Masagão) y realizaron una visita a la exposición del artista brasileño Hassis cuya obra *Ontemanhã* también fue punto de apoyo para el proyecto.

8) Finalmente, cuando los estudiantes ya habían terminado el año lectivo, tuvimos la oportunidad de visitar la exposición "Picasso na OCA" en São Paulo, con obras originales del artista.

Al realizar la evaluación de este proyecto - en mi tesina del Máster - me preguntaba si el objetivo inicial había sido alcanzado: proporcionar a los estudiantes un aprendizaje significativo en Artes y cómo podría ir más allá en dirección a una educación para una comprensión crítica del arte.

En este trabajo intentaba además responder a la cuestión del por qué es importante realizar una reconstrucción reflexiva y crítica de una práctica educativa. Me interesaba pensar también:

> ¿Cómo considerar el problema de cómo elaborar el conocimiento que deviene de la práctica para que se transforme en un tipo de investigación que aporte al enseñante un mejor conocimiento sobre su trabajo, y que al mismo tiempo le sirva como vehículo para superación profesional?
>
> (Hernández, 1989: 35)

El optar por reconocer que el proyecto tuvo sus aciertos pero igualmente sus fallos me ayudaron a comprender mejor mi propio trabajo docente. Subrayo aquí la importancia del lugar de quien habla, la profesora en clase y no el especialista o el investigador externo. La concepción del profesor reflexivo crítico es compartida con autores como Giroux (1997), Carr (1996), Elliot, (1994), Pérez Gómez, (1994) y Freire (1996) entre otros.

Después del análisis crítico del proyecto señalando los puntos interesantes y los puntos débiles, concluí que sí había alcanzado su objetivo inicial pero podría haber ido más allá en dirección a una educación para una comprensión crítica del arte. Al desarrollar el proyecto yo tenía una idea equivocada de lo que significaba el aprendizaje significativo que a veces puede confundirse con algo simplemente "divertido".

Es importante destacar que el aprendizaje significativo es relevante para los autores que consideran la educación para la comprensión crítica del arte como Hernández[3], (1998; 2000), Franz (2003) y Giroux (1997). Pero, a diferencia de lo que yo suponía al iniciar el proyecto, ello poco tenía que ver con que las actividades a desarrollar en clase resultasen placenteras para los estudiantes. Que se sintiesen motivados a realizarlas porque las consideraban actividades "agradables". Lo que yo tenía al empezar el proyecto era apenas una percepción intuitiva a partir de las respuestas de los estudiantes en la evaluación diagnóstica inicial.

El proceso de significación pasa por otros caminos, más complejos y substanciales que la idea superficial del aprendizaje significativo que yo tenía. Tener conocimiento de este concepto durante la realización del proyecto hubiera sido fundamental para que no se produjesen comprensiones distorsionadas de lo que se estaba realizando. Algunas probablemente tan equivocadas como aquellas presentes en las respuestas de los estudiantes al cuestionario inicial que desencadenó el proyecto.

Al cursar la asignatura "Educação para uma compreensão crítica da Arte"[4], impartida por Teresinha, pude visualizar mejor esta cuestión. De este modo, lo que proponemos ahora, en este Instrumento de Mediación que presentamos, es pensar una posibilidad de trabajar la obra Guernica de Pablo Picasso en la perspectiva de la educación para una comprensión crítica del arte.

Entre otras referencias destacamos el libro "Educação para uma comprensão crítica da Arte" (Franz, 2003), en el cual Teresina realiza un estudio profundo acerca de la comprensión/interpretación de un grupo de personas sobre la pintura histórica "Primeira Missa no Brasil"

3 Este autor utiliza en una publicación más reciente el término "concepción crítíca y performativa de las representaciones de la cultura visual" (Hernández, 2007).

4 Asignatura obligatoria del Programa de Máster en Artes Visuales (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC) en Brasil.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

(1860) del artista brasileño Victor Meirelles de Lima (1832-1903). En este libro, fruto de su investigación en el doctorado, Teresinha ordena y analiza las interpretaciones de los entrevistados sobre esta pintura, en diferentes niveles y ámbitos de comprensión. Los niveles de comprensión son cuatro: ingenuo, principiante, aprendiz y especialista. Los ámbitos de comprensión son cinco: histórico/antropológico, estético/artístico, biográfico, crítico social y pedagógico.

Teresinha recuerda que a pesar de ordenar por separado, estos ámbitos aparecen siempre interconectados en las interpretaciones sobre arte. La concepción de los diferentes niveles de comprensión está basada en las nociones de experto-novel propuestas Koroscik (1990); y los diferentes ámbitos de comprensión fueron planteados en otras áreas del conocimiento escolar por Wiske y sus colaboradores (1999). De ahí surgen las preguntas en el sentido de buscar una definición de qué es la comprensión, como por ejemplo: ¿qué quiere decir comprender en profundidad? ¿Qué cualidades de comprensión pueden esperar los profesores de sus alumnos cuando determinado contenido está siendo estudiado? Teresinha considera que los estudiantes pueden ser educados para comprender el arte en su complejidad, desde que están insertos en procesos de estudios e investigación que los llevan a desarrollar niveles elevados de comprensión. (Franz, 2001). Estas investigaciones son importantes para ayudar a los educadores a comprender más plenamente el carácter del aprendizaje y la aplicación del conocimiento formal cuando se planean procesos de enseñanza en artes visuales. Nos permiten entender por qué los abordajes contemporáneos de la enseñanza de artes visuales suponen el planeamiento de competentes y complejos procesos de mediación, lo que nos lleva a elaborar la propuesta que presentamos a continuación.

El Instrumento de Mediación que ahora proponemos se presenta, como hemos dicho anteriormente, como un más allá del Proyecto Guernica 2004. Utilizar dicho instrumento para mediar un proceso de enseñanza sobre artefactos visuales creemos que representaría más que un intento de propiciar un aprendizaje significativo, una posibilidad de enseñanza de Artes que privilegie una comprensión crítica.

El Instrumento de Mediación: De los niveles y ámbitos de comprensión en torno a la obra Guernica.

Un aspecto fundamental en la perspectiva de la educación para la comprensión crítica de las artes es el significado de la interpretación de un artefacto visual. El eje central es el proceso de interpretación, de comprensión crítica de la obra y no sólo la percepción visual. Las visiones modernistas de la enseñanza artística priorizaban la lectura formalista de las imágenes, destacando la identificación de elementos del lenguaje visual. Por otro lado, la enseñanza artística basada en una concepción posmoderna está "profundamente conectada a los demás aspectos de la vida, sin límites entre arte, contexto social y cultural" (Franz, 2003b). La educación para una comprensión crítica del arte prevé la comprensión amplia y crítica del contexto de producción de la obra, mediante esta perspectiva es posible entender entre otras cosas: ¿de qué forma se produjo aquella representación visual? ¿A quiénes benefició aquella concepción de la realidad allí representada? ¿Qué otros agentes fueron silenciados? (Hernández, 2000:106). Porque, según Teresinha, las obras de arte en la enseñanza del arte posmoderno, son "comprendidas como prácticas socioculturales, mucho más que como objetos bellos, productos de mentes individuales. Como toda práctica social, la producción artística también trae consigo las contradicciones inherentes a la sociedad que la produjo" (Franz, 2003b). El Instrumento de Mediación, supone sobretodo un trabajo consciente en el que la comprensión crítica del arte no se da de forma espontánea (como querían los abordajes modernistas) sino a través de un proceso en el cual los estudiantes se involucran en tareas de investigación y estudio con la orientación/cooperación del mediador (en museos, escuelas, etc.). Además, el objetivo más amplio de la educación para la comprensión crítica del arte como representación sociocultural es ayudar al estudiante a comprender el mundo, a sí mismo y a su entorno de forma crítica y autónoma. Por otro lado, sabemos que en general los profesores de

artes visuales, tenemos enormes dificultades para poner en práctica abordajes de la enseñanza artística que incluyan estudios con y sobre obras de artes visuales. En general muchas veces no sabemos cómo fundamentar los estudios sobre las obras de arte dentro del campo de la educación contemporánea, que es siempre crítica y está íntimamente ligada a la cultura. No sabemos porque no aprendimos a hacerlo. En este sentido, el Instrumento de Mediación pretende ayudarnos a los educadores a organizar un proceso de estudio más coherente con los objetivos generales de la escuela y de la educación hoy.

La finalidad principal de la educación para la comprensión es "expandir el conocimiento base de los estudiantes y sus estrategias para seguir aprendiendo" (Franz, 2003: 129). El estudiante tiene participación activa en la producción de su conocimiento (Perrone, 1999). El profesor es un orientador, un co-autor en el proceso de aprendizaje. Él habrá de ayudar a sus estudiantes a salir del nivel ingenuo y a superar las respuestas sacadas del sentido común (Franz, 2003b).

En su investigación Teresinha (Franz, 2001) analiza las interpretaciones de los entrevistados sobre la obra "Primeira Missa no Brasil" ordenándolos en relación a los distintos ámbitos y niveles de comprensión. Los diferentes niveles de comprensión (ingenuo, principiante, aprendiz y especialista) están basados en los conocimientos previos de los estudiantes, sus preconcepciones acerca de las artes y el contexto en el cual están inseridos. No es raro que sus interpretaciones incorporen prejuicios o visiones fragmentadas y descontextualizadas, aprendidos en la escuela o en otros ámbitos del cotidiano. Tales concepciones en general impiden una comprensión más compleja de los artefactos visuales.

La capacidad de relacionar, contextualizar, explicar, generalizar y aplicar los conocimientos a nuestras propias vidas y a nuestro propio tiempo, queda reflejada en los diferentes niveles de interpretación de una obra. Estos niveles, en líneas generales, se definen como:

Nivel ingenuo: en este nivel las ideas son intuitivas; creemos que para comprender la obra no hacen falta conocimientos adicionales específicos; apenas narramos lo que miramos; utilizamos explicaciones del sentido común; no hay una reflexión crítica; no relacionamos la obra con su contexto de recepción.

Nivel principiante: mezclamos creencias intuitivas con fragmentos de conocimiento histórico/antropológico; intentamos establecer algún tipo de relación; pero los trozos de información desconectados no permiten establecer ninguna relación significativa; reconocemos la necesidad de validar nuestro conocimiento sobre esta obra pero aún recurrimos mucho a fuentes de información (profesor, libros de texto, críticas, etc.); al relacionarla con nuestro mundo personal, le atribuimos significados más de carácter psicológico; faltan conocimientos específicos del contexto de producción y de los significados implícitos de su contenido narrativo.

Nivel aprendiz: establece una fértil red de ideas previas sobre la pintura; empieza a comprender que esta pintura es una producción cultural y contiene representaciones que nos influyen; apoyados en distintos referentes, establecemos una relación de significados entre ella y nuestro mundo particular y social; somos más autocríticos con respecto a lo que miramos en la pintura y lo que decimos sobre ella, pero todavía nos apoyamos en las posiciones ajenas sobre ella.

Nivel especialista: utilizamos un gran dominio de conocimientos de diferentes ámbitos (histórico, antropológico, estético, artístico) y sobre arte en general para superar interpretaciones de sentido común; realizamos una comprensión interdisciplinaria de la obra; establecemos numerosas relaciones entre estos datos, su contexto de producción y recepción; creemos que esta obra influye en el modo en que nos miramos a nosotros mismos y a nuestro contexto social y cultural; reconocemos que también podemos influir a los demás sobre lo que piensan y hacen; admitimos que hay múltiples interpretaciones de esta obra y podemos ir más allá de lo que oímos o leímos sobre ella; emitimos juicios propios demostrando conciencia crítica, sensibilidad, autonomía y estilo personal; al reconocer las ideas implícitas de la obra, nos liberamos de ella y aprendemos a generalizar esta comprensión mirando críticamente hacia el entorno cultural; a partir de esta comprensión, somos capaces de revisar nuestra historia personal, social y cultural.

Es necesario considerar que para alcanzar el nivel especialista, el estudiante deberá aprender a relacionar conocimientos interdisciplinares necesarios para una comprensión más compleja de los artefactos visuales. Estos conocimientos pertenecen a diferentes ámbitos, como sugerimos a continuación.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Ámbito histórico/antropológico

> Transcurría el año 1937 y España estaba sumergida en plena guerra civil. El artista español Pablo Picasso vivía en París desde 1904, pero su arte le había servido para manifestar su oposición a las fuerzas fascistas que intentaban tomar el poder en el país. En enero de 1937, el gobierno español en el exilio, encargó a Picasso la creación de un mural que evocase los horrores de la Guerra Civil. Pero, Picasso no hizo sus primeros bocetos del mural Guernica hasta el 1º de mayo, cinco días después del bombardeo de la antigua ciudad vasca (Wilson, 2004: 120).

Este ámbito corresponde a la mirada del contexto sociocultural que produjo la obra estudiada. Más allá de una lectura formalista, este ámbito pondrá en relieve "los puntos de conexión entre los significados de la obra y la tradición: valores, costumbres, creencias, ideas políticas y religiosas que la generaron" (Franz, 2003b). La obra en este caso nos da pistas para ayudar a comprender algunos aspectos de la historia social y cultural de la sociedad española, que Picasso representa como ciudadano de aquel país. Al mismo tiempo en que ayuda a entender las tensiones interculturales de su ubicación en la cultura occidental y las que provocaron el bombardeo. Picasso estaba en París, por lo tanto impregnado también por aquel contexto. La biografía del artista aparece aquí dimensionada en su real significado como un hombre de su tiempo, no un héroe. Esta concepción es fundamental cuando trabajamos con mitos como Pablo Picasso, donde a veces la biografía se torna más importante o más atractiva que la propia obra. En este sentido en relación al Guernica podríamos investigar:

> ¿Qué nos dice la obra Guernica de la interpretación de Picasso sobre la Guerra Civil Española?
>
> ¿Qué sabemos hoy sobre el hecho histórico representado por Picasso?
>
> ¿Cómo podemos saber más?
>
> ¿Acerca del bombardeo en la ciudad de Guernica el 26 de abril del 1937?
>
> ¿Acerca de las motivaciones que llevaron al bombardeo?
>
> ¿Acerca de las personas que murieron aquel día? ¿Cuál fue la repercusión y las influencias que tuvo este ataque, en aquel momento en la vida de aquellas personas, de los españoles, de Picasso?
>
> ¿Qué podemos conocer acerca de las concepciones políticas de Pablo Picasso?
>
> ¿Por qué esta obra es considerada un hito en la carrera de Picasso?
>
> ¿Por qué fue invitado este artista y no otro a representar el Pabellón español en la exposición del 1937?
>
> ¿Qué representa esta obra para el pueblo español?
>
> ¿Qué significado tenían las exposiciones universales en especial la del 1937?
>
> ¿Qué conocemos acerca del pueblo vasco y su antigua capital Guernica?
>
> ¿Cuál es el significado político, social y cultural de las distintas regiones en España?
>
> ¿Qué nos dice esta obra al respecto de los conflictos personales de Picasso, en relación con la violencia, la sexualidad y la creación artística?
>
> ¿Qué motivaciones llevaron a Picasso a realizar esta obra?
>
> ¿Cómo determinaron las concepciones políticas de Picasso el exilio de la obra Guernica por más de 40 años hasta su retorno definitivo a España en el año 1981?[5]

Ámbito estético / artístico

Este ámbito hace referencia a la comprensión del arte, según Teresinha,

5 En agosto de 2006, el Museo Reina Sofía presentó la exposición "Picasso: tradición y vanguardia" celebrando los 25 años del día en que la obra Guernica volvió a España. Y en 2007 se celebraron los 40 años de la misma.

> como producto de sistemas de representación, del universo artístico, históricamente instituidos, convalidados y aceptados por determinados grupos sociales. Tales productos son códigos simbólicos y referencias culturales, construidos a lo largo del tiempo. El artista se sirve de estas tradiciones y las conjuga a su modo (Franz, 2003b).

En este ámbito, el estudiante ha de comprender la cultura estética y artística que generó esta pintura. Los conceptos de arte cambian con el tiempo. El estudiante ha de comprender aquí cómo un artista moderno aprendió su oficio. Cuáles fueron los diálogos estéticos que estableció con la obra de otros artistas (mas allá de alguna "originalidad purista" defendida por ellos) y principalmente lo que sus investigaciones estéticas representan para la historia del arte occidental. En este ámbito el intérprete aprende a explorar la interpretación y la comprensión crítica del objeto artístico en sí. También aquí puede empezar con la observación atenta y rigurosa de la pintura. El análisis del objeto estético en sí es fundamental para empezar la investigación sobre la cultura estética/artística que legitimó esta pintura como "obra maestra" de la historia del arte, una de las más significativas del siglo XX según algunos críticos e historiadores del arte.

Es importante subrayar que categorías como lo estético y lo artístico deben ser comprendidas siempre en relación a la cultura de origen de la obra (en este caso la estética modernista), y nunca como categorías universales (Franz, 2003b). Como señala Geertz (1997) el arte es un subsistema de un sistema mayor llamado cultura. Entonces, lo que la obra muestra en su apariencia ha de ser comprendido en relación al mundo social y cultural más amplio.

En el caso de la obra Guernica, en relación con este ámbito, podríamos estudiar:

> ¿Cómo ocurrió el proceso de creación del Guernica? (Bocetos preparatorios, técnicas y soportes utilizados).
>
> ¿Qué podemos conocer sobre las decisiones tomadas por Picasso a partir del análisis de los bocetos preparatorios y de las fotografías sacadas por su compañera Dora Maar?
>
> ¿Cuál es la importancia de estos registros para el artista y para nosotros?
>
> ¿Cuáles fueron sus principales consideraciones expresivas, estilísticas, simbólicas, sensoriales, formales y estéticas, en la ejecución de la obra Guernica? (Wilson, 2004:119)
>
> ¿Cómo pueden contribuir los factores compositivos para crear una obra de arte expresiva y significativa? (Wilson, 2004:121)
>
> ¿Cuáles fueron los materiales, técnicas y soportes utilizados por el artista en su proceso de creación? ¿Por qué el artista optó por realizar un mural de 3,49 x 7,76cm? ¿Qué impacto y qué implicaciones tuvo esta decisión?[6]
>
> ¿Qué otros artistas y estilos influenciaron a Picasso en la realización de esta obra?
>
> ¿Cómo se ubica la obra Guernica en el contexto de la producción artística de Picasso?
>
> ¿Cómo podemos relacionarla con obras anteriores? ¿Cómo influyó esta obra su producción futura?
>
> ¿Qué dijeron los críticos e historiadores del arte sobre esta obra desde su creación hasta hoy?
>
> ¿En qué estilo fue clasificado el Guernica? ¿En qué estilo lo clasificaría usted y por qué?
>
> ¿Qué otros temas más allá del bombardeo están presentes en la obra?
>
> ¿De qué modo ha sido la guerra representada en al arte? ¿Cuáles son los diferentes recursos utilizados por los artistas en sus representaciones?
>
> ¿Cómo podemos comprender que Guernica representa una escena de conflicto? ¿Qué pistas ofrece el artista?
>
> ¿A qué fin se destinaba el Guernica? ¿Quién lo ha encargado y con qué objetivos?

6 Picasso necesitó alquilar un atelier específicamente para este propósito. Además, debido a las dimensiones de la obra necesitó de un andamio para poder pintar las partes más altas del mural.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Ámbito pedagógico

Este ámbito es fundamental en el Instrumento de Mediación, en él destacamos el papel del profesor de Artes para cambiar el histórico desprecio y desconsideración que la escuela y la sociedad tienen sobre esta asignatura escolar. El rol del educador es importante para ubicar esta asignatura en relación con las demás asignaturas del currículo. Para eso, el educador ha de comprender cómo se enseña y cómo aprenden los estudiantes en diferentes edades, contextos, clases sociales, en la compleja estructura curricular fragmentada y en general sin el soporte físico deseable para desarrollar un buen trabajo.

Los abordajes modernistas de la enseñanza artística anularon el papel del profesor. El problema es que eso continúa todavía hoy, creemos que basta con oír lo que los estudiantes dicen espontáneamente sobre una obra de arte. En este caso, estamos apenas desplazando el libre hacer para el libre interpretar. En los abordajes críticos de la educación, donde se pretende ayudar al estudiante a comprender la sociedad y la cultura en la que vive, para que pueda interactuar con ella, el educador ha de asumir el papel de mediador del aprendizaje siendo consciente del papel político del acto educativo. Esto es así, desde el momento en que asumimos que en educación una práctica nunca es neutra (Freire, 1996).

En este ámbito el profesor ha de saber cómo evaluar el proceso de aprendizaje que está guiando. Recordamos aquí que las concepciones iniciales de los estudiantes sobre determinadas obras de arte pueden ser el desencadenante de todo el proceso de investigación que será desarrollado. Recomendamos la utilización del portafolio (Hernández, 2000), como proceso de evaluación del recorrido de aprendizaje en el Instrumento de Mediación.

Este ámbito nos remite directamente al planeamiento del proceso de estudio que hace el mediador, cómo orientará su trabajo mediante las especificidades de su grupo de estudiantes. Tiene por objetivo ordenar los principales temas de estudio en un hilo conductor que conecte intereses y saberes. No es un planeamiento cerrado, dado a priori, sino algo que va adquiriendo nuevos matices a partir de la interacción con los propios estudiantes, frente a las limitaciones y posibilidades que van emergiendo. De este modo, podemos pensar:

> ¿Qué otras obras puedo presentar a los estudiantes para que comprendan mejor el Guernica?
>
> ¿Cómo puedo relacionar esta obra con otras del mismo género?
>
> ¿Cómo recrear algunas etapas del proceso de creación de la obra para comprender cómo la produjo el artista? ¿Qué materiales, soportes, espacios necesitaremos?
>
> ¿Qué podemos aprender sobre las guerras y los conflictos en España en aquel momento con esta obra? ¿Y hoy en día?
>
> ¿Si Picasso produjera la misma obra hoy, qué otras referencias tendría? (Avances tecnológicos, conflictos, hechos históricos como la Guerra Fría, las armas químicas, etc.)
>
> ¿De qué otras maneras, en qué otros lenguajes podría ser representado el tema central del Guernica por los estudiantes?
>
> ¿Qué recursos son necesarios para desarrollar el estudio sobre la obra? (Libros, catálogos, imágenes, textos, visitas a exposiciones, websites, etc.)
>
> ¿Cómo utilizar la película *Surviving Picasso* (EEUU 1996) para producir una comprensión más allá del tema de sus relaciones amorosas? ¿Cómo poner en perspectiva sus relaciones amorosas en relación con sus obras?
>
> ¿Qué estrategias didácticas podrían ser relevantes para hacer que los estudiantes comprendan qué significa vivir en una situación de guerra?[7]

7 Por ejemplo: entrevistando a personas que tuvieron participaciones directas o indirectas en conflictos, o que perdieron personas próximas. Pueden ser los abuelos, vecinos o personas que viven hoy en áreas de conflicto. A través de weblogs por ejemplo como el de la joven iraquí que describe el contexto de conflicto en el que vive en "Bagdad en Llamas". Disponible en: http://bagdadenllamas.blogspot.com/ O mirar la película "Vals con Bashir" (2008), un documental animado donde el personaje central reconstruye una misión en la que participó con el ejército israelí durante la primera guerra con el Líbano a principios de los años ochenta.

¿Cómo evaluar el impacto del bombardeo en la ciudad de Guernica a través de su repercusión en los medios de comunicación? ¿Qué papel jugaron los medios en este conflicto específico?[8]

¿Cómo ayudar al estudiante a comprender el papel de los medios de comunicación hoy, en la cobertura de estos conflictos? ¿Cuáles son los recursos utilizados en la manipulación de las informaciones?

¿Qué recursos didácticos puedo utilizar para establecer relaciones entre esta obra y el contexto de los estudiantes a través de artistas locales?

Frente a la falta del acceso a la obra original, que se encuentra hoy en el Museo Reina Sofía (Madrid), ¿qué otras posibilidades tendremos de aproximación a la obra? (Hacer un recorrido virtual por el museo, utilizar reproducciones de los bosquejos preparatorios del Guernica, etc.)

¿Qué materiales son necesarios para la producción de una versión de esta obra?

¿Cómo establecer conexiones con otros campos del saber haciendo de éste un estudio interdisciplinario?

Ámbito biográfico

Este ámbito corresponde a nuestra relación con la obra estudiada. Es decir: ¿qué nos dice esta obra de nosotros mismos? ¿Qué relación podemos establecer con nuestras propias vidas y experiencias personales? ¿Qué dice de nuestros sentimientos y los cambios que establecemos al vivir o revivir las cosas allí representadas? Esta comprensión es siempre biográfica, personal, basada en la construcción y reconstrucción de nuestras identidades.

En este ámbito es importante destacar que los contenidos sean significativos para los estudiantes, que tengan relación con sus inquietudes. Es importante partir de la realidad personal, social y cultural de quienes aprenden. Así que

> Si estamos hablando de valorar el mundo particular del estudiante, estaremos considerando sus preconcepciones en relación al tema/problema sobre el cual pretendemos que aprendan mejor, con más complejidad, con más profundidad y, además que aprendan a utilizar los nuevos conocimientos para mejorar su mundo individual y social (Franz, 2003: 141)

Así el aprendizaje ocurre en un contexto significativo para el estudiante. No se trata de negar los contenidos, sino de convertirlos esencialmente significativos para los estudiantes, conectando lo que aprenden en la escuela con su vida, valorando la intersubjetividad, el compromiso, la solidaridad, el afecto, y la autogestión (Franz, 2003b). De ahí que podamos pensar en algunas cuestiones tales como:

¿Con qué cosas te identificas y con cuáles no en relación al Guernica? Justifica.

¿En qué medida crees que los actuales conflictos y guerras mundiales afectan tu vida?

¿Cuáles son las experiencias de vida y referencias personales que te ayudan a comprender esta obra?

¿En qué medida las representaciones de conflictos y guerras nos invitan a involucrarnos o nos producen rechazo hoy en día?

¿Cuál es nuestro grado de implicación y responsabilidad en estos hechos?

¿Cuáles son nuestras guerras y conflictos personales?

¿Cómo nos ubicamos "ante el dolor de los demás"? (Sontag, 2003).

8 El artículo del London Times, sobre la destrucción de Guernica decía: "Guernica la ciudad más antigua de los vascos y centro de su tradición cultural fue completamente destruida ayer por la tarde por la aviación insurgente. El bombardeo de la ciudad indefensa, (...) duró exactamente tres horas y quince minutos, durante los cuales una importante flota de aviones, compuesta por tres modelos alemanes, bombarderos Junkers y Hienkel y cazas Heinkel, no cesaron de lanzar bombas, y según los cálculos más de tres mil proyectiles incendiarios de aluminio. Al mismo tiempo, los cazas disparaban con ametralladoras desde una altura muy baja sobre la población civil refugiada en los campos. Toda Guernica quedó en poco tiempo envuelta en llamas, exceptuando la histórica Casa de Juntas, con sus valiosos archivos del pueblo vasco, donde acostumbraba reunirse el antiguo parlamento vasco. Tampoco fue alcanzado el famoso roble de Guernica, ni el viejo tronco seco de seiscientos años de vida, ni su retoño de este siglo" (Wilson, 2004: 120).

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

¿Quiénes son estos otros allí representados? ¿Y quién soy yo, el que está mirando esta representación? ¿Cómo me afecta o no esto?

¿Qué ideas, sentimientos, prejuicios o preconcepciones tengo en relación con esta obra?

¿Cómo comprender la experiencia de la guerra desde la distancia y mediados por la "hiperrealidad virtual"? (Baudrillard, 1991).

¿Qué podemos hacer para no considerar las representaciones de la realidad como si fuera la realidad misma, reduciendo los hechos complejos a recortes fuera de contexto? Entre la apatía o la indignación, más allá de la "subjetividad ingenua y de la excepcionalidad de la lejanía", ¿dónde más podemos ubicarnos? (Cruz, 2006).

¿En qué momento de este recorrido de aprendizaje has aprendido más?

Ámbito crítico social

En la educación para una comprensión crítica, la enseñanza de artes es un camino para ayudar a los estudiantes a comprender el mundo y sus relaciones con él. En la enseñanza del arte posmoderno, de la que esta concepción forma parte, esta comprensión del mundo ha de ser crítica. Cabe considerar aún que el propio concepto de arte también es cambiante. Para los autores como Hernández (2000), Efland (2003) y Franz (2003), el arte es una representación sociocultural, por lo tanto para comprenderla es fundamental ponerla en relación con la cultura y la sociedad que la produce.

En este ámbito son trabajadas comprensiones que desarrollan una conciencia social, a través de una mirada reflexiva. Porque es necesario que las escuelas dejen de pensarse como apenas transmisoras de contenidos y empiecen a ser verdaderas instituciones sociales, ayudando a los que por ellas pasan a mirar críticamente el mundo del cual forman parte, como sujetos históricos y ciudadanos (Franz, 2003). Teresinha basándose en Hernández y Giroux, argumenta que:

> La finalidad de la educación para la comprensión crítica del arte es enseñar a problematizar y hacer nuevas preguntas, a conectar diferentes interpretaciones del arte contra las ideas universalistas de verdades que el arte occidental impone, a situar las prácticas de mediación entre el arte y sus públicos dentro de un análisis que explore las frecuentemente ignoradas relaciones complejas de poder, ideología, cuestiones de clase y de género (Franz, 2003b).

En este sentido podríamos entre otras cosas, preguntarnos a partir del Guernica:

¿Cómo ayuda la pintura a reflexionar críticamente sobre la sociedad en que vivimos hoy?

¿Qué importancia da la sociedad en que vivimos a las guerras y a los conflictos representados en los medios de comunicación?

¿Cómo llevan estas representaciones de la guerra a la comprensión sobre la banalización de la violencia y de la muerte?

¿En qué sentido el Guernica puede ser importante para realizar estudios críticos acerca del contexto español que generó esta pintura?

¿Qué criterios de valoración otorgaban las vanguardias artísticas modernas en el inicio del siglo XX? ¿Cómo algunos de estos criterios, como la originalidad por ejemplo, ayudaron a producir íconos como Picasso?

Estas cuestiones son apenas algunas de las posibles, algunos referentes. No son una encuesta cerrada para ser aplicada como un modelo. En cada contexto, con cada grupo de estudiantes, surgirán otras preguntas a partir de sus dudas e intereses. Igualmente el modo como se va a desencadenar el proceso de aprendizaje no es lineal. Lo más interesante sería que estas preguntas estuviesen articuladas en torno a un proyecto interdisciplinario, por ejemplo. No se trata de pasar a los estudiantes estas preguntas para que las respondan en un momento. Se trata de un proceso de investigación, de aprendizaje que se dará a lo largo del período necesario para llevarlo a cabo.

A modo de cierre, me interesa destacar que uno de los puntos más importantes del Instrumento de Mediación propuesto, ha sido la posibilidad de revisar y reflexionar críticamente sobre una práctica docente, que pretendía a principio proporcionar a los estudiantes un aprendizaje significativo en Artes. El ejercicio de pensar este Instrumento de Mediación fue por lo tanto una posibilidad de ir más allá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baudrillard, J. (1991), La guerra del Golfo no ha tenido lugar. De Bolsillo: Barcelona.

Carr, W. (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Morata: Madrid.

Cruz, R. R. (2006), Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. In: Dussel, Inés (comp.) Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial: FLACSO, OSDE.

Efland, A. D., Freedman, K. e Stuhr, P. (2003), La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1994), La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

Franz, T. S. (2001), Da avaliação das compreensões às estratégias de ensino: o caso de uma pintura histórica brasileira. Tesis presentada al Programa de Doctorado "Representación e interpretación en la cultura visual", Universidad de Barcelona.

Franz, T. S. (2002) "Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis". In: Arte, Individuo y Sociedad vol 14, pp 27-47.

Franz, T. S. (2003), Educação para uma compreensão crítica da Arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Franz, T. S. (2003b), "O significado da interpretação crítica de uma obra de arte" In: Pátio Revista Pedagógica nº 28, pp 50-53.

Freire, P. (1996), Pedagogia da Autonomia. Saberes Necesarios à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Giroux, H. A. (1997), Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1997), O saber local: novos ensayos em atropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes.

Hernández, F. (2007), Espigad@res de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2000), Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Hernández, F. (1989), Una propuesta para la investigación en la clase. O cómo elaborar con los maestros su conocimiento profesional. In: V.V.A.A. Portar la recerca a la clase. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Hernández, F. (1998), Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed.

Koroscick, J. S. (1990), "Novice-Expert diferences in understanding an misunderstanding art and their implication and assessment in Art Education". In: Arts and learning reserch. Vol. 8, n.1, pp. 6-29.

Pérez- Gómez, A. I. (1994), Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. In.: ELLIOTT, John. La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

Perrone, V. (1999), ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? In.: Wiske, M. S. La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona: Paidós.

Rangel, V. B. (2006) Portfólio Guernica 2004: Por uma Compreensão Crítica de um Projeto de Arte no Ensino Médio. Dissertação apresentada no Programa de Mestrado "Educação e Cultura", Universidade do Estado de Santa Catarina.

Sontag, S. (2003), Ante el dolor de los demás. Barcelona: Círculo de Lectores.

Wilson, B., Hurwitz, A. e Wilson, M. (2004), La enseñanza del dibujo a partir del arte. Barcelona: Paidós.

Wiske, M. S. (Org). (1999), La enseñanza para la Comprensión - Vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona: Paidós.

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

EFECTOS DE UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AREA DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA

EFEITOS DE UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ÁREA DA APRECIAÇÃO ARTÍSTICA PARA ALUNOS DA SECUNDÁRIA

EFFECTS OF A STRATEGY OF TEACHING AND LEARNING IN THE AREA OF ART APPRECIATION FOR STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL

ANDREA MELÉNDEZ TEUTSCH

amelende@gmail.com

Tipo de artigo: Original

RESUMEN

El propósito fundamental que se abordará en esta investigación, se refiere a probar la eficacia e impacto de la aplicación de una Estrategia de Enseñanza Aprendizaje para la enseñanza de las Artes Visuales, diseñada a luz de los requerimientos de la actual reforma Educacional en marcha en Chile, las teorías acerca de la Enseñanza de la Apreciación Estética, algunos elementos de los enfoques Constructivistas y la disciplina de Diseños Instruccional.

La investigación se realizó en el liceo A-52 José Toribio Medina de la comuna de Ñuñoa en Santiago de Chile donde se tomaron dos cursos de primer año de secundaria de los cuales uno grupo fue de control y el otro experimental.

Se realizó una detección de necesidades en el área de apreciación Estética. Luego se realizó una propuesta metodológica que consistió en el Diseño, Desarrollo y Evaluación de una Estrategia de Enseñanza. Posteriormente se llevó a cabo una intervención experimental, donde el programa se aplicó sólo al grupo experimental y no al de control. Esta intervención duró 8 semanas en sesiones semanales de dos horas pedagógicas. Los resultados demuestran diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y postest en el grupo experimental, mientras que las puntuaciones del grupo de control no variaron, lo cual demuestra la eficacia del tratamiento.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objectivo principal demonstrar a eficácia e impacto da implementação de uma estratégia de ensino e aprendizagem para o ensino das Artes Visuais, concebida à luz dos requisitos da actual reforma educativa em marcha no Chile, das teorias sobre o Ensino da Apreciação Estética, de elementos da abordagem construtivista e da área de "design instruccional"[1].
A pesquisa foi realizada no colégio A-52 José Toribio Medina da comunidade de Ñuñoa em Santiago do Chile, onde decorreram dois cursos de primeiro ano do secundário[2], dos quais um foi grupo controlo e o outro um grupo experimental.

1 NT: a área de design instrucional é o ramo do conhecimento relacionado com a investigação e teoria sobre estratégias de instrução e os procesos de desenvolver e aplicar essas estratégias.

2 NT: o primeiro ano da secindário no Chile corresponde ao 9º ano de escolaridade em Portugal.

Primeiro realizámos uma detecção necessidades na área da apreciação estética. Depois fizemos uma proposta metodológica que consistiu na concepção, desenvolvimento e avaliação de uma estratégia de ensino. Posteriormente foi realizada uma intervenção experimental, onde o programa foi aplicado apenas ao grupo experimental e não ao de controlo. Esta intervenção durou 8 semanas, em sessões semanais de duas horas lectivas. Os resultados mostram diferenças significativas entre os resultados do pré-teste e do pós-teste no grupo experimental, enquanto o resultado do grupo controle se manteve inalterado, demonstrando a eficácia da metodologia proposta.

ABSTRACT

The basis purpose which will be broach in this researching, its referring to prove the efficiency and impact of the application of an Estrategy of Education for the visual arts Education, designed under reckoning requirements of the current Educational reform in process in Chile, the theories concerning Aesthetics Appreciation Education, some element of the constructivism focuses and the discipline of instructive designs.

The research had taken place in Liceo A52 José Toribio Medina, borough ofÑuñoa in Santiago of Chile, where two freshmans classes where selected: one group was the control group and the second the experimental group.

It was made an identification of needs in the field of Aesthetics Appreciation. Then, a methodologic proposal was made, which consisted in the Design, develop and evaluation of an Estrategy of Education. Later, it took place an experimental intervention where the program of intervention was applied only over the experimental group. The duration was 8 weeks in weekly sesions of two teaching hours. The outcomes show significant differences between scores from the pretest and the posttest in the experimental group, meanwhile control group scores didn't change, what demonstrate the treatment efficiency.

PALABRAS CLAVE: Educación Artística, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Apreciación Estética, Reforma Educativa.

KEY WORDS: Visual arts Education, Estrategy of Education, Aesthetics Appreciation, Educational reform.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Artística, Estratégias de Ensino Aprendizagem, Apreciação Estética, Reforma Educativa.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

I.- INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí se expondrá se presentó como Tesis a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como uno de los requisitos para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación Mención Diseño Instruccional. La defensa de la Tesis se realizó en noviembre del 2006 por Andrea Meléndez Teutsch.

Para una mayor comprensión se hará referencia a la reforma educacional en marcha en Chile y sus principales características . Posteriormente se expondar el estudio que pretendió subsanar una de las demanda de la Reforma Educativa en Marcha de apoyar al docente en estrategias de enseñanza aprendizaje por medio de un material educativo para el desarrollo de la apreciación estética recatando el patrimonio nacional de la pintura de paisaje en Chile.

El enfoque de la investigación tiene carácter cuantitativo. La hipótesis que se pretendió probar es que por medio de la aplicación de una Estrategia de enseñanza-aprendizaje en la dimensión de saber sobre arte de la Apreciación Estética para las Artes Visuales, en los alumnos de la muestra de primero de secundaria ,se traducirá en un incremento significativo de las habilidades en la dimensión del saber sobre arte.

Los propósitos de este artículo son dar a conocer los resultados de esta investigacion, contextualizar brevemente al lector en la realidad educativa chilena de las artes visuales a luz de la reforma en marcha. Posteriormente en las conclusiones exponer una mirada crítica y reflexiva acerca de las deficiencias y potencialidades de esta investigación y desde el enfoque cuantitativo viendo las potencialidades de complementar este análisis con un enfoque cualitiativo para que el lector pueda tener en cuenta en sus futuras investigaciones.

II.- BREVE RESEÑA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Para contextualizar la Reforma Chilena se presentara un breve referencia de sus principales características refiriendose fundamentalmente a la educación artística de las artes visuales para el primer curso de secundaria.

Según se puede constatar por medio de la evolución del nombre de esta disciplina en el currículo la poca importancia que se le asignó históricamente a la educación Estética en Chile. Donde recién a comienzos del siglo XX se le da cabida a la educación estética. (Pantigoso, 2001: 157-158)

La reforma Educacional en Chile se comienza a implementar a partir del año 1996 en la Educación básica. El marco curricular para la educación Media es aprobado el 18 de mayo de 1998.

A partir del año 1999 la actual reforma inició su aplicación en la educación media. Específicamente ese año parte con el primer año de secundaria (Primer Año Medio) y los años posteriores se fue ampliando hasta cubrir toda la enseñanza escolar en el año 2002.

El Marco Curricular está conformado por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Los Objetivos Fundamentales son las competencias que los alumnos y alumnas deben lograr en los distintos períodos de escolarización, para cumplir con los objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. Los Contenidos Mínimos Obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales de cada nivel educativo. (Mineduc, 1997: 16).

Los establecimientos educacionales tienen la libertad de diseñar sus propios Planes y Programas insertos en el marco curricular descrito. El Ministerio de Educación ha elaborado los nuevos planes y programas procurando que estos cumplan con los siguientes cuatro puntos (RAMIREZ, 2006) :

a) Que sean un apoyo directo a la actividad del docente con actividades, ejemplificaciones, secuencias claras, definición de tiempos aproximados, y ejemplos de evaluación. Este primer criterio apunta a dar orientación sobre

los énfasis y nuevas metodologías de la Reforma Educacional.

b)Que sean flexibles y adaptables, para readecuarlos de acuerdo a realidades regionales y locales, como también, para dejar espacio a la creación de actividades y ejemplos al cuerpo docente.

c)Que incorporen los objetivos transversales y permitan los vínculos con otras asignaturas, para abrir caminos de superación de la fragmentación del conocimiento en el sistema escolar.

d)Que incorporen nuevos recursos didácticos y metodologías activas.

Frente a estos planteamientos surgen la necesidad de crear recursos didácticos efectivos que sean un apoyo real para el profesor en el Diseño de sus clases y que cuenten con un Diseño Instruccional que cumpla con los objetivos de los planes y programas y se adapte a los requerimientos del público objetivo y de la realidad en que esta inmerso.

2.1.-Planes y programas de primer curso de secundaria en el subsector curricular de las Artes Visuales

A continuación se enunciarán los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios contemplados en la reforma para el nivel de Primero de Educación Media en el subsector de Artes Visuales.

Objetivos Fundamentales

En Primer Año Medio (primer año de secundaria), los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de (Mineduc, 1998: 13)

a) Explorar y registrar visualmente su entorno natural, a través de diversos medios de expresión; reconocer las características geográficas, los materiales y el paisaje, formando la conciencia para preservar el medio ambiente.

b) Apreciar estéticamente, sensibilizándose frente a obras significativas del patrimonio artístico regional, nacional, americano y universal, considerando movimientos relevantes, premios nacionales y grandes maestros.

c) Profundizar en los conceptos y elementos que constituyen el lenguaje plástico-visual, su organización y modos de producción.

d) Expresar ideas, emociones y sentimientos, a partir de la observación sensible del entorno natural; evaluar los trabajos realizados en función de sus características visuales, organizativas, técnicas, expresivas y creativas.

Al analizar los aprendizajes esperados en Artes Visuales se observa que no sólo se manifiesta el desarrollo de lenguajes artísticos, desde la capacidad expresiva, sino también se propicia un desarrollo desde la apreciación y sensibilidad estética. Esto significa un cambio en cuanto al planteamiento de estrategias aplicadas en el aula, observadas en las realidades educativas en nuestro país.

También se da cuenta que los aprendizajes esperados que pretende desarrollar la reforma educacional chilena son de diferentes tipos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales.

En la realidad Chilena las Artes Visuales se han centrado en la práctica, es decir, en el hacer, por tanto en un objetivo procedimental, lo cual ha llevado a que se desarrollen de forma deficitaria los objetivos conceptuales y actitudinales.

En la práctica a la Apreciación Estética se le da poca importancia; sólo se tocan temas de la historia del arte en forma grupal con trabajos de investigación, que se desarrollan fuera del taller, prácticamente sin supervisión del profesor y limitándose a ser expuestos al curso y a ser evaluados por el profesor.

Contenidos Mínimos Obligatorios

Primer Año Medio Arte, naturaleza y creación (Mineduc, 1998: 13)

a) Diseño y elaboración de proyectos para explorar las características propias del entorno natural, utilizando diversos medios de expresión personal o grupal, p. ej: dibujo, gráfica, fotografía, video, pintura, escultura o instalaciones.

b) Percepción y experiencia estética de los aspectos visuales del entorno natural. Reconocimiento de líneas, for-

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

mas, colores, texturas, ritmos, luces y espacios derivados del mundo orgánico. Investigación de sus posibilidades como recursos de creación artística.

c) Realización de proyectos creativos para revelar lo que las alumnas y los alumnos sienten frente a la naturaleza, explorando las posibilidades expresivas de algunos de los siguientes medios: dibujo, gráfica, fotografía, grabado, pintura, teatro, danza y video.

d) Búsqueda en diversas fuentes de información de imágenes del entorno natural (paisajes, naturaleza muerta, bodegones, etc.) en obras significativas del patrimonio artístico regional, nacional, americano y universal, reconociendo distintos movimientos y estilos. Análisis y discusión de obras de arte.

e) Conocimiento de aportes del arte a la formación de una conciencia ecológica. Las artes visuales en el paisaje y la naturaleza. El reciclaje en la creación artística. Experimentación con materiales naturales y manufacturados, explorando sus posibilidades expresivas.

f) Reflexión y evaluación acerca de los procesos y productos artísticos, fomentando una actitud crítica y de apreciación estética. Reconocimiento de las fortalezas y debilidades del trabajo personal o grupal.

El paisaje como tema para Primer año de secundaria (Primer Año Medio)

El tema que se debe tratar en primer año medio es "Arte, Naturaleza y Creación" por tanto cobra especial interés el paisaje.

La enseñanza de las artes se inicia en Primer Año Medio con una de las grandes temáticas que ha motivado a los artistas: "Arte, Naturaleza y Creación". El conocimiento y la experiencia sensible de la naturaleza adquieren mayor relevancia en el contexto escolar si tenemos presente que, tanto en nuestro país como a nivel internacional, vivimos tiempos que están marcados por la crisis ecológico-ambiental. Desde esta perspectiva surgen dos prioridades que orientan el trabajo en Primer Año Medio (Mineduc,1998:9-10):

a). Desarrollar las capacidades de creación y apreciación artística a través de la percepción de la naturaleza, para conocerla en mayor profundidad y disfrutarla estéticamente, es decir, para aprender a valorarla en sí misma más allá de consideraciones económicas o instrumentales.

b) Crear conciencia ambiental, lo cual implica desarrollar la sensibilidad y la habilidad crítica para percibir el medio ambiente natural, de modo que podamos estar alerta a las actitudes, objetos y eventos que puedan contribuir a preservar o dañar la naturaleza y, en consecuencia, también nuestra calidad de vida.

Sin duda que considerar los intereses y las motivaciones del alumnado, así como sus propias formas de percibir y relacionarse con la naturaleza, sus experiencias previas y conocimientos, será un factor determinante para hacer de este programa una experiencia más enriquecedora e interesante. (Mineduc,1998:9)

Tomando en cuenta este lineamiento se desarrollo la creación de una estrategia de enseñanza aprendizaje en el área de la apreciación estética, donde el tema tomado es el paisaje.

Los cambios que plantea la Reforma en el subsector de Artes Visuales que atañen directamente a la aducació-pueden resumirse en los siguientes aspectos: (BENAVIDES y LEIVA, 2002 :99-120):

a) Creación del subsector Educación Artística para la Educación Básica (Primaria), lo que significa la integración en un único subsector de las áreas de expresión o lenguajes artísticos, tradicionalmente considerados como asignaturas diferentes, los que en el 2° ciclo de EGB (Educación General Básica) presentan un propuesta programática independiente. De hecho, desde 5° básico (alumnos de10 años aprox.) el Mineduc propone un programa para artes visuales y otro para música. Definición del Sector Educación Artística en la Educación Media que considera un plan común y una propuesta de currículo diferenciado para III° y IV° EM (onceavo y doceavo curso de escolaridad).

b) Variaciones en los tiempos destinados al área artística en el marco curricular

c) Introducción de una mayor conceptualización en la concepción de la evaluación en general y en la evaluación de la educación artística en particular.

d) Transformación de la estructura didáctica presente en los programas y explicitación de propuestas metodológicas en coherencia con estos.

e) Incorporación de "aprendizajes esperados" como parámetro de logro.

f) Generación de una propuesta de evaluación que intente recoger las necesidades evaluativos de estos cambios curriculares.

III.- FORMULACION DEL PROBLEMA

La Reforma Educacional en marcha en el sector de Artes Visuales comprende diferentes niveles: creación, apreciación y reflexión, donde la Apreciación Estética y la valoración del patrimonio nacional cobran especial relevancia. Para concretar estos lineamientos se hace necesario contar con estrategias de enseñanza y recursos de aprendizaje que respondan a los requerimientos de nuestra realidad nacional. Se detectó que no hay suficientes recursos de apoyo y se plantea como una necesidad importante de la reforma dotar de material didáctico a los establecimientos educacionales, lo cual facilitará el aprendizaje de los alumnos y constituirá un apoyo a la educación.

Dentro del marco curricular se contempla un proceso de descentralización de la gestión pedagógica, que se ha traducido en la elaboración de un proyecto educativo institucional y de un diseño curricular vinculado a los contextos específicos de enseñanza aprendizaje en los que se insertan las escuelas. Dentro de este marco se propicia la selección por cada institución de los textos que van a utilizar, permitiendo así respetar la libertad del docente en cuanto a metodologías y formas de conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje, a la vez de ir exigiendo paulatinamente la incorporación de actividades que vayan más allá del copiar y repetir, lo que eventualmente podría repercutir en un mejoramiento de las prácticas docentes.

Luego de exhaustiva búsqueda acerca de los recursos que estaban disponibles para abordar esta área en la Educación de la Apreciación Estética en la pintura del paisaje Chileno acordes a la Reforma Educacional para el primer año de secundaria , que son el objeto de estudio de esta investigación, se encontraron sólo materiales informativos en relación a la parte histórica del Arte Chileno, pero nada relativo a sugerencias pedagógicas ni guías de apoyo al profesor respecto a este tema y ninguna actividad sugerida para trabajar con el alumnado de este nivel.

Los textos usados en la actualidad en está área normalmente son textos extranjeros o chilenos que se limitan solo a entregar información y no contemplan estrategias metodológicas de apoyo al profesor.

En el caso de los textos extranjeros estos se presentan descontextualizados de nuestra realidad pedagógica. Por otra parte los textos chilenos generalmente son anteriores a la Reforma y tienen un carácter solo informativo sin un apoyo pedagógico real que responda a los requerimientos de la Reforma.

En cuanto a material de apoyo visual se encontraron diapositivas, CD y páginas de Internet relativas al tema pero sin orientaciones metodológicas.

También existen escasos planteamientos de estrategias de enseñanza para estos fines, adaptadas a nuestros contextos particulares. Lo único que se encontró fueron las orientaciones planteadas por el programa para las Artes Visuales y falta de nuevas publicaciones que den pautas metodológicas. Se encontraron varios estudios que definen conceptualmente la Apreciación Estética, tanto nacionales como extranjeros. No obstante, se hallaron escasos estudios en términos operacionales de lo que se espera en relación a este ámbito en los adolescentes.

A partir de revisión de bibliografía correspondiente y de las entrevistas realizadas a especialistas en Chile en el área de Artes Visuales se encontró que:

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

- No hay hallazgos de estudios empíricos que presenten cómo se está dando en el ámbito nacional la Apreciación Estética acorde a los planteamientos de la Reforma Educacional.

- Hay un déficit en las publicaciones en el área de estrategias metodológicas y que existe la necesidad de creación de materiales de apoyo para satisfacer los lineamientos de la reforma y los requerimientos que ella conlleva.

- Existe una deficiente familiarización de los alumnos con la Apreciación Estética en cuanto a saber sobre arte.

- Los profesores enfocan sus prácticas educativas en el "hacer", restando importancia a los planteamientos teóricos.

- Es de suma importancia entregar al docente herramientas y medios para enfrentar el déficit de apoyo en la apreciación Estética.

- Falta de tiempo y trabajo adicional del profesorado para dedicarlo a las tareas de diseño y producción de materiales.

- Tendencia en nuestra cultura a que los materiales de enseñanza sean producidos por profesionales.

- Estructura organizativa de los centros educativos, históricamente rígidos.

- Limitadas investigaciones realizadas al respecto.

(Ver Anexo 1: Registro de recursos para la apreciación Estética del Arte Chileno)[1]

(Ver Anexo 2:Especialistas consultados)

IV.- METODOLOGÍA

A continuación se presentan los lineamientos metodológicos.

El proyecto realizado fue estudio empírico enfocado con metodología cuantitativa, si bien esta metodología presenta muchas críticas en la actualidad .

1 Registros de recursos sugeridos por los planes y programas de Artes visuales vigentes

4.1 Universo

La población está compuesta por estudiantes de ambos sexos de primer año medio de educación científico humanista, en el área de Artes Visuales, cuyo nivel socioeconómico es medio bajo y que estudian en liceos municipalizados de la comuna de Ñuñoa, con planes y programas actualizados de acuerdo con la Reforma Educacional.

4.2 Especificaciones de muestreo

En la comuna de Ñuñoa existe el liceo municipalizado A52 José Toribio Medina, que es de educación científico-humanista y que alberga estudiantes de ambos sexos. La particularidad de este liceo es que imparte solamente enseñanza secundaria Científico Humanista, por lo que los alumnos de primero año de secundaria (Primero Medio) son un contingente heterogéneo, ya que el establecimiento educacional recibe alumnos provenientes de la comuna de Ñuñoa, principalmente, y también de otros municipios. El liceo tiene nueve primeros medios, y cuenta con jornada en la mañana y en la tarde. Los alumnos al ingresar al liceo deben optar por Artes Visuales o Educación Musical. De los nueve cursos 6 optaron por Artes Visuales y 3 por Educación Musical. La selección de la muestra fue intencionada y se hizo por medio de azar simple, donde se contemplaron los 6 cursos que optaron por Artes Visuales. Como resultado de la selección se tomaron dos cursos de primero medio pertenecientes a este liceo, ambos de la jornada de la mañana y que optaron por Artes Visuales. Los alumnos contemplados en la muestra son el Primero medio I, que fue el grupo experimental, y el Primero medio E, como grupo de control.

4.3 Diseño de tipo cuasiexperimental

Selección de la muestra: El liceo A52 José Toribio Medina cuenta con 9 cursos de primero medio. Se tomó como muestra intencionada a 2 cursos de primero medio, donde el Primero Medio I (47 alumnos) fue objeto de experimentación y el Primero Medio E (44 alumnos) fue grupo de control.

Se utilizó un diseño de tipo cuasiexperimental, donde se tienen dos grupos de características similares y que no han sido conformados al azar ni han sido emparejados

antes del experimento**,** ya que los cursos de primero medio seleccionados estaban conformados desde el inicio del año escolar.

4.4 Hipótesis Estadística

Se extrajeron las siguientes dos hipótesis que serán comprobadas a través de la prueba "t", la cual permite evaluar estadísticamente si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

4.4.1 Hipótesis 1

Hipótesis: Xe1 < Xe2

"El grupo experimental posee mayor habilidad de Apreciación Estética en los indicadores evaluados después de la aplicación del instrumento"

4.4.2 Hipótesis 2

Hipótesis: Xc2 < Xe2

"El grupo experimental posee mayor habilidad de Apreciación Estética en los indicadores evaluados que el grupo de control después de la aplicación del instrumento"

donde:

Xc1 : Pre test del grupo de control

Xc2 : Post test del grupo de control

Xe1 : Pre test del grupo experimental

Xe2 : Post test del grupo experimental

V.- Diseño Instruccional

Como primer paso, se realizó un diagnóstico para detectar la situación y las necesidades de los alumnos de primero medio del liceo José Toribio Medina, con respecto a los diferentes niveles de la apreciación estética de la pintura del paisaje en el Arte Chileno. La detección de necesidades consistió en la aplicación de un test de diagnóstico, un cuestionario a los alumnos, un cuestionario y entrevista a la profesora de Arte, observaciones de la realidad y registros del libro de clases. La detección de necesidades se hizo sobre la base de un test de diagnóstico que se aplicó a los alumnos seleccionados de la muestra, tanto al grupo experimental como al del control, para medir conceptualmente el nivel de dominio de algunos elementos de la Apreciación Estética de la pintura del paisaje en el Arte Chileno para primer año de secundaria.

Este test consiste en una prueba mixta con ítems de alternativas, preguntas abiertas, verdadero falso y de completación. Se aplicó un cuestionario con ítems de alternativas a los alumnos, con el objeto de medir la motivación respecto al tema de apreciación estética, los recursos que utilizaban para hacer tareas y los medios preferidos y adecuados para su contexto particular en el ámbito de Apreciación Estética. Se aplicó un cuestionario al profesor de Artes Visuales de los dos cursos contemplados en la muestra del colegio José Toribio Medina. Este cuestionario contempla ítems de alternativas y preguntas abiertas. Con el fin de recolectar información referente a los siguientes aspectos; metodología de enseñanza, diseño y preparación de clases, evaluación, percepción de la motivación de los alumnos, tiempos destinados a la apreciación del arte, medios utilizados, recursos disponibles en el colegio, necesidades percibidas, aprendizajes previos con los que cuentan los alumnos.

Luego de aplicado este instrumento se realizaron entrevistas al profesor con el fin de acordar conjuntamente la necesidad prioritaria y una posible solución adecuada al contexto.

Paralelamente se realizó observación simple de clases sin pauta, teniendo como referente el marco curricular, los programas de estudio y la práctica docente para configurar una aproximación a la concordancia entre las prácticas de aula y los programas definidos para I º medio en el subsector determinado.

Todos los instrumentos de medición fueron validados mediante juicio de expertos tanto especialistas del Diseño Instruccional como especialistas en el área de Artes visuales y educación. Se enviaron previamente los instrumentos a los expertos y ellos hicieron las correcciones en una entrevista posterior con la investigadora. (Ver Anexo 3: Expertos Consultados)

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

VI.- Análisis de resultados diagnostico y conclusiones

A partir del análisis de los resultados obtenidos se detectó una deficiencia en la Apreciación Estética, en relación a las diferentes dimensiones abordadas en la detección de necesidades, ya que no se cumplen los postulados planteados por la Reforma Educacional en marcha, en los alumnos de primero medio de la muestra.

A través del proceso de recolección de datos se concluyó que en la realidad observada el desarrollo del curso estaba focalizado en el hacer más que en el saber y los alumnos no dominaban los conceptos estéticos requeridos para este nivel educacional. El docente respondió que el tiempo destinado a la apreciación Estética en el trimestre es entre 30-59%. Sin embargo, en la práctica este tiempo era menor, ya que al contrastarlo con los informes del libro de clases y las entrevistas con el profesor se detectó que el tiempo destinado a la apreciación estética es bastante limitado.Pese a que el profesor indicó que se apreciaban obras de arte en clases esta actividad se realiza con poca frecuencia, ya que al contrastarlo con las respuestas de los alumnos ellos escasamente utilizaban reproducciones de obras y al preguntarles por medio de entrevistas informales este ítem no se cumple. Se efectúa solo una salida anual a museos o exposiciones de arte.

Se detectó que el enfoque metodológico utilizado para esta área es por medio de trabajos grupales de investigación o clases expositivas académicas del profesor. La profesora practica una metodología bastante tradicional y se observó un estilo muy directivo.

La media de los alumnos arrojó que el recurso deseado y posible de aplicar en su realidad es Internet en primer lugar y en segundo lugar el libro de texto. El profesor respondió Libros de Texto, Reproducciones, Guías de apoyo, video, Internet y catálogos de exposiciones. Después de registrar los recursos con que cuenta el liceo, se decidió que Internet no era un recurso muy accesible, ya que en el liceo la sala de computación no tiene mucha disponibilidad y se priorizaba en la utilización de la sala a otras asignaturas. Por lo que el recurso de aprendizaje deseado y realmente posible de aplicar sería un medio impreso. Además, se registró que la biblioteca del liceo cuenta con una basta colección de textos relacionados con la pintura del Arte Chileno.

En la entrevista a la profesora se percibió poco interés por el tema de la apreciación del arte, restándole importancia en el currículo. También se observó poco entusiasmo en la utilización de nuevas estrategias e innovaciones en el aula.

En base a este diagnóstico se llegó a la conclusión que existe una falencia en el área de Apreciación Estética en el ámbito conceptual de las Artes Visuales. Se detectó como necesidad prioritaria la de Describir el nivel de dominio de la apreciación Estética en cuanto a saber sobre arte.

Posteriormente, se elaboró una propuesta de intervención educativa desde la perspectiva del diseño instruccional que consiste en la elaboración de guías impresas de apoyo a los alumnos y al profesor.

La solución propuesta en esta investigación es el diseño, desarrollo y aplicación de una Estrategia de Enseñanza, por medio de un material de guías impresas, para las Artes Visuales en el ámbito de la Apreciación Estética en cuanto a saber sobre arte, que siga los lineamientos de la Reforma Educacional, acordes con las orientaciones de la disciplinas del Diseño Instruccional.Donde se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: entender el concepto de estilo artístico, caracterizar los estilos colonial americano, impresionista y surrealista de la pintura del paisaje en el arte chileno e identificar obras con estilo artístico. Esto se debe a que el dominio conceptual de la apreciación estética, es previo y básico para el dominio crítico y contextual, de manera que la Estrategia de enseñanza aprendizaje diseñada sea consecuente con la reforma, de forma de proporcionar a los alumnos un aprendizaje gradual y apoyar al docente en esta tarea de diseño.

El proyecto fue enfocado en el Patrimonio Nacional en la pintura del paisaje en el Arte Chileno, para la asignatura de Artes Visuales debido a que según plantea la reforma en marcha surge la necesidad de entender el arte desde lo nacional a lo internacional y la temática para este subsector es paisaje. Se seleccionaron 3 movimientos co-

lonial americano, Impresionista y surrealista con representantes mayoritariamente del arte chileno en el paisaje y algunos representantes internacionales. Esta elección se debió a que estos 3 movimientos representan diferenciaciones importantes de estilos y se pueden secuenciar gradualmente desde lo figurativo a lo menos figurativo. Estos se suceden cronológicamente de forma de que el alumno pueda entender que el arte responde a un contexto histórico y que es un reflejo de una época. También se exponen varias obras de un mismo estilo de forma que los alumnos puedan conceptualizar que los artistas se agrupan en estos estilos de forma de no relacionar un determinado estilo con un solo artista. De modo que puedan apreciar las diferencias particulares de cada artista. También se escogen obras de artistas internacionales de manera que los alumnos puedan relacionar lo nacional con lo internacional.

El diseño Estético es bastante tradicional, ya que la profesora se mostró reacia a la innovación y no se pretendía hacer una diferencia muy notoria con lo que la profesora enseñaba. A medida que se van creando los prototipos del material educativo se le entrega a la profesora y esta realiza sus sugerencias y correcciones. Se consideró que era la primera vez que los alumnos utilizaban este tipo de guías. La propuesta pretendió innovar paulatinamente.

Los objetivos evaluados son básicos, pues los alumnos se encontraban en un insuficiente nivel en este ámbito y lo que se intento fue nivelarlos para pasar después a fases de mayor exigencia. Además cumplieron un objetivo de motivar a los alumnos de forma que pudieran avanzar fácilmente y no se desmotivaran por no ser capaces de cumplir los objetivos.

Además se tomó la decisión que la estrategia de enseñanza – aprendizaje se llevaría a cabo de mejor manera por medio de guías impresas, pues éstas permiten un aprendizaje gradual. La secuenciación de las actividades fue gradual, ya que parte de los aprendizajes más simples a los más complejos, de forma que se tomen en cuenta las ideas previas de los alumnos y se incorporen los nuevos conocimientos antes de aprender la tarea siguiente, luego se profundiza en los temas y posteriormente se aplican los nuevos Conocimientos.

La estrategia de enseñanza-aprendizaje pretendió trabajar transversalmente el desarrollo actitudinal de valoración de la pintura nacional y de la Apreciación Estética, ya que por medio de algunos exponentes de la pintura nacional se dieron a conocer los estilos artísticos.

Se dió énfasis a los aspectos conceptuales centrándose en el tema Paisaje de la pintura Chilena resaltando de esta forma el Patrimonio Artístico Nacional.

La Meta Instruccional del Material Educativo fue :Los alumnos serán capaces de entender el concepto de estilo artístico, Caracterizar, Identificar y Diferenciar los estilos Colonial Americano, Impresionista y Surrealista en la Pintura Chilena y seleccionar obras del mismo estilo.

Los Aprendizajes esperados fueron; Comprender el concepto de estilo artístico.Caracterizar, Identificar y Diferenciar los estilos Colonial Americano, Impresionista y Surrealista en la Pintura del paisaje en la pintura Chilena y Valorar el patrimonio pictórico Nacional del paisaje en la pintura Chilena.

La estrategia de enseñanza-aprendizaje utilizada incluyó diferentes métodos y técnicas grupales e individual, tales como:Método expositivo Dialogado,Aprendizaje por descubrimiento por medio de juegos y guías de apoyo,

Trabajo Colaborativo,Trabajo individual, Construcción Colectiva y Trabajos de Investigación.

Se consideraron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales acordes con los lineamientos planteados por la Reforma Educacional.

La evaluación fue formativa por medio de construcciones colectivas guiadas por el profesor, luego de haber finalizado cada actividad y guía.

Al profesor se le entregó, además de las guías de apoyo a los alumnos, guías de apoyo específicas para el docente, donde se lo orientó en aspectos metodológicos; pautas de corrección de las actividades y guías de los alumnos, objetivos de la unidad didáctica, instrucciones de uso de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

las guías, estrategia instruccional, material requerido, evaluación y tiempo.

La estrategia de enseñanza - aprendizaje creada fue evaluada mediante juicio de expertos.

Este es una de la modalidades usadas por los diseñadores instruccionales para obtener datos que revisar la instrucción, con el fin de hacerla más efectiva y eficiente.

Considera una revisión de expertos, la que está referida a especialistas que no están directamente involucrados con el proyecto de desarrollo instruccional; especialistas en el tema, por ejemplo: expertos en contenidos de la Instrucción o expertos en la materia; especialista en el o los tipos de aprendizaje involucrados en la Instrucción y especialistas informados acerca de la población estudiada.

(Ver Anexo 3 :Expertos Consultados)

VII. RESULTADOS

Dado el esquema de investigación implementado para el desarrollo de esta tesis, se debe analizar los datos obtenidos de los pre y post test efectuados a los alumnos, antes y después de la aplicación del instrumento desarrollado, con el propósito de comprobar una serie de hipótesis que ya fueron expuestas.

7.1 Hipótesis

Las hipótesis ya planteadas se sometieron a pruebas estadísticas para comprobar su veracidad. Así, el instrumento más adecuado para esto es prueba "t", la cual permite evaluar estadísticamente si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

Cabe destacar que todas las hipótesis fueron planteadas del mismo modo para establecer un método claro en el desarrollo de éstas.

7.2 Resultados de Pre y Postest

Los datos fueron obtenidos de las respuestas de los alumnos de ambos grupos, a los pre y post test a los que fueron sometidos. El puntaje esta dado sobre un máximo de 7 puntos.

Los resultados se presentan en la siguiente Tabla

Tabla : Resultados

	Xc1	Xc2	Xe1	Xe2
MEDIA	0.88	1.74	0.81	6.34
DESVIACION ESTANDAR	0.9	1.1	1.1	0.6
MIN	0.0	0.0	0.0	5.0
MAX	4.0	4.0	4.7	7.0
CANT. MUESTRAS	39	39	39	40

El análisis comparativo entre los puntajes promedio obtenido tanto para el pretest control como para el pretest experimental no evidencian diferencias significativas. Sin embargo al comparar el postest control con los postest experimental si manifiestan una diferencia significativa que se traduce en una diferencia de 4.60 puntos entre ambos grupos , favoreciéndose el grupo experimental.

7.3 Prueba "t"

La prueba "t" se empleó para conocer si dos medias son estadísticamente distintas. Esta prueba implica la utilización de una serie de estadígrafos, como: Varianza, Media, y tamaño de población. A continuación se muestra el resultado de las hipótesis:

Tabla : Prueba "t"

	GL	t	Tstudent 0.05	Tstudent (0.01)	Resultado
1) Xe1 – Xe2	77	133.8	1.67	2.38	ACEPTO
2) Xc2 – Xe2	77	117.3	1.67	2.38	ACEPTO

donde:

Xc1 : Pre test del grupo de control

Xc2 : Post test del grupo de control

Xe1 : Pre test del grupo experimental

Xe2 : Post test del grupo experimental

Se puede apreciar que todas las hipótesis se mantienen en tanto si se considera un intervalo de confianza de 95% como 99%.

7.4 Resultados hipótesis

A continuación se presenta el resumen de los resultados de las hipótesis.

El resultado del análisis realizado se resume en:

1. "El grupo experimental posee mayor habilidad de apreciación Estética en los indicadores evaluados después de la aplicación del instrumento"

2. "El grupo experimental posee mayor habilidad de Apreciación Estética en los indicadores evaluados que el grupo de control después de la aplicación del instrumento"

La hipótesis numero "uno", implica que el grupo experimental tuvo una mejoría sustancial con respecto a si mismo en cuanto a la habilidad de Apreciación Estética en los indicadores evaluados, luego de haber sido intervenido con la estrategia de enseñanza-aprendizaje, una vez transcurrido el período.

Dado que se parte de grupos estadísticamente similares, las diferencias detectadas después de haber aplicado el instrumento se pueden atribuir al efecto que este mismo tuvo sobre el grupo experimental.

Si bien hasta el momento se ha analizado que las medias son distintas, a continuación se analiza los valores de estas cuantitativamente. El gráfico a continuación resume los resultados de los test aplicados.

Se aprecia en el gráfico, que si bien ambos grupos comenzaron en un nivel similar, el grupo experimental aventajó

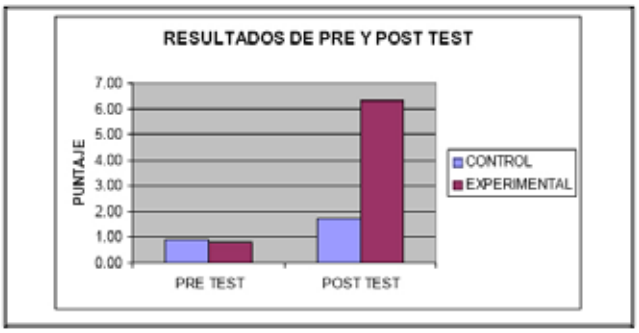


Figura 6.2: Resultados

con creces al grupo de control. Lo cual indica la efectividad del instrumento, al menos con respecto al currículo normal de liceo.

VIII. CONCLUSIONES

La Estrategia de enseñanza-aprendizaje es efectiva desde un punto de vista cuantitativo, ya que se incrementaron significativamente las habilidades propuestas a desarrollar en el grupo experimental, luego de aplicada la intervención.

Para mejorar el instrumento si se quiere aplicar en otra realidades esta se debe contextualizar al nivel de esa realidad específica y a la etapa de apreciación del arte en que se encuentren los alumnos. La estrategia de enseñanza-aprendizaje elaborada establece bases que se pueden ir adecuando constantemente a los avances tecnológicos y a los nuevos recursos que vayan surgiendo, de forma de ir mejorando permanentemente el sistema educativo. En una futura investigación podría ser un aporte trabajar con la plataforma Web del museo Nacional de Bellas artes para contribuir en la difusión de la valoración patrimonial.

Surge la necesidad de dotar a los docentes de una formación mas adecuada en el ámbito de la apreciación y dotarlos de materiales de apoyo.

En este estudio bajo la mirada cuantitativa se pierde el análisis de la riqueza del proceso de enseñanza- aprendizaje reduciéndose a la visión comparativa de un pretest y un postest. Respondiendo a una lógica mas menos esperable de un objetivo que lógicamente tiende a cumplirse si a un grupo se le refuerza tendrá mejores resultados esperados que el otro.La realidad se ve reduce entonces a un encapsular un fragmento de la realidad para neutralizarla y guardarla libre de contaminación. De manera tal que el fenómeno se conserve puro y objetivo. Entonces con el fin de llegar a probar hipótesis preestablecidas se dejan fuera el mundo de posibilidades de respuesta y la mirada holística de una realidad compleja e interrelacionada en un mundo sistémico.

Por consiguiente la exposición de los resultados da muestras de una visión reduccionista y poco integral acotando el análisis a aspectos formales de estilos artísticos lo que minimiza la complejidad del material educativo diseñado que pretendió responde al fenómeno complejo que es la enseñanza- aprendizaje de la apreciación artística. Estos aspectos son abordados muy superficialmente en esta investigación.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

También se debería considerar más la voz de la profesora en cuestión diseñando conjuntamente el material educativo, reduciendo de esta forma la distancia investigador y sujeto de la investigación, de manera de situarlos en una horizontal simétrica donde ambos realizan aprendizajes compartidos. En el estudio se comprendió una participación pasiva de la profesora que no tenía mayor interés en implicarse, por lo que su participación se redujo a aprobar los materiales dise ñados. De esta forma participativa luego de terminada la intervención ambos actores de la investigación poseerán nuevas herramientas y a la hora de enfrentar otro nuevo desafió este sea un viaje distinto con una maleta cargada de nuevas experiencias para afrontar una nueva realidad.

Este estudio se podría abordar desde una perspectiva cualitativa; desglosar cada unidad, medir la efectividad de cada estrategia por separada, medir la motivación, la evaluación, los medios más adecuados a utilizar, metodología, recursos etc., dando cabida a muchos estudios futuros.

Sería interesante que futuras investigaciones traten de descubrir qué factores podrían estar explicando en mayor medida las diferencias de rendimiento en las diferentes realidades educacionales.

Se plantea la urgencia de que se validen instrumentos de medición concernientes a estas áreas para contribuir a una mejor comprensión de aquellas temáticas de una forma confiable y válida para contribuir de esta forma a la generación y actualización del conocimiento.

En el desarrollo de esta investigación surgen muchos cuestionamientos e inquietudes. ¿Como se concibe una reforma sin índices operacionales de medición?, ¿Cómo apoyar a los docentes en la labor de desarrollo de la apreciación estética?, ¿La formación docente en Chile es efectiva en este ámbito?, ¿Es coherente la formación docente con esta reforma en marcha?, ¿La independencia de los centros le da mas libertad al docente o lo confunde y lo deja solo en su proceso?, ¿En que ámbito educativo es mas urgente intervenir?, ¿Cómo medir la valoración del patrimonio nacional?, ¿En que etapa de apreciación estética se encuentran los alumnos chilenos, existen instrumentos para medir esto?, ¿Cómo puede acceder un profesor chileno a la información relativa a esta materia?. ¿Cómo motivar al profesor en realizar estudios en este ámbito en su aula, tiene la formación adecuada el profesor para investigar?

BIBLIOGRAFÍA

PANTIGOSO, Manuel (2001). Historia de la Educación por el Arte en América latina. Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. Asociación Peruana de Educación por el Arte. Lima, Perú. Editorial Universidad Ricardo Palma.p.157-158.

Mineduc,Fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular de la Educación Media,Consulta Nacional Nuevo Currículo Educación Media (1997). Santiago, Chile. Editorial Ministerio de Educación de Chile.p16.

RAMIREZ, Luis (2006). Operacionalización del Currículo Nacional. [en linea] http://curriculum.lacoctelera.net/post/2006/01/12/bajada-del-curriculum-escolar-chile [citado en 16 de abril de 2009]

Mineduc (1998).Artes visuales/Educación artística. Programa de Estudio Primer Año Medio. Formación General Educación Media,Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.p13.

Mineduc(1998).Artes visuales/Educación artística. Programa de Estudio Primer Año Medio. Formación General Educación Media,Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.p. 9,10

BENAVIDES, V Francisca y LEIVA I, Pilar (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma curricular chilena Revista pensamiento Educativo. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.Vol. 30,p. 99-120.

LEIVA et al(2000).El texto escolar. David Leiva. Silvia Rittershaussen, Enrique Rodríguez, Cecilia Cardemil, Marcela Latorre. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) , Ministerio de Educación de Chile Santiago, Chile : Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000 El texto escolar una alternativa para aprender en la escuela y en la casa

ANEXO 1 : Registro de recursos para la apreciación Estética del Arte Chileno

Registro de textos para la apreciación Estética del Arte Chileno

A continuación se presentan un listado de algunos de los medios que se están utilizando en la actualidad para el desarrollo de las artes visuales en el Primero Medio en el ámbito de la Apreciación Estética

- Cruz, Isabel (1984).Arte. Historia del Arte. Lo mejor en la historia de la pintura y escultura en Chile. Colección Chile a Color. ED. Antártica. Santiago, Chile.
- Fisher, Doris(1985). El Arte en Chile. (1°parte) Col." Apuntes" N° 27. Edit. Lord Cochrane. Santiago, Chile. EL Arte en Chile. (2° parte) Col. " Apuntes " N° 28 Edit. Lord Cochrane.Santiago, Chile.
- Ivelic, Milan y Galaz, Gaspar (1988). *Chile Arte Actual.* Eds. Universitarias de Valparaíso.Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Ivelic, Radoslav (1997). *Fundamentos para la comprensión de las Artes.* Eds. Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Prager, Oscar (1997). *El Arte del Paisaje*. Ediciones ARQ., Escuela de Arquitectura,Univesidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Saul, Ernesto (1991). Artes Visuales 20 años1970-1990. MINEDUC Depto. de Planes y Programas Culturales. División cultural. Santiago, Chile.

Revistas, Documentos y otros

- *Aisthesis* (Nº 29, 1996). Revista Chilena de Investigaciones Estéticas *Estética y Educación.* Instituto de Estética Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Chile.Santiago, Chile.
- *Aisthesis* (Nº 25-26, 1992-1993). Revista Chilena de Investigaciones Estéticas *Ecología y Estética.* Instituto de Estética Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Errázuriz, L. Hernán "Educación por el Arte en Chile." Primera parte. En *Revista de Educación.* (MINEDUC) Nº190 Septiembre 1991. "Educación por el Arte en Chile." Segunda parte. En *Revista de Educación.* (MINEDUC) Nº191 Octubre 1991. "Desarrollemos el Área Cultural Artística." En *Revista de Educación.* MINEDUC) Nº200 Septiembre 1992.

Materiales de apoyo visual

- Duchens, Myriam (1996). Historia de la Pintura Chilena. (100 diapositivas). Centro de estudios Abate Molina. Chile.
- Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Rojas Abrigo, Alicia (1986). *Mirando la Pintura Chilena* (Diapolibro). MINEDUC Dpto. de Extensión Cultural. Santiago, Chile.
- *Colección Historia del Arte y de la Cultura.* Observación de la Realidad, La Estructura del espacio, La Palabra del Color, Ver y Crear. gora. Chile. (Carpetas plásticas que contienen *un cuadernil*lo y 10 diapositivas), El Arte de Nuestro Tiempo. (Carpeta con 60 diapositivas). Edit. Jurídica Andrés Bello. Santiago, Chile.
- CD Pintura Chilena editado por el ministerio de Educación
- Archivo de los Artistas Plásticos Chilenos del Museo Nacional de Bellas Artes de Chile http://www.dibam.renib.cl.
- Artephilips www.philips.cl/arte philips/

ANEXO 2 : Especialista consultados

Dora Águila. Profesora de Artes Plásticas. P. Universidad Católica de Chile.Master en Educación Artística. University of Wales. Gran Bretaña. Estudios de especialización en: Dibujo, grabado y cerámica. U. San Nicolás de Hidalgo. México. Pintura. Academia de San Carlos.UNAM.MéxicoD.F. Ex Profesora Titular de la Universidad Católica de Chile. Representante al CLEA, Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte y Directora revista EDUCARTE (Sociedad Chilena de Educación por el Arte).

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Luis Hernán Errazuriz. Profesor de Artes Plásticas Pontificia Universidad de Chile (1978). Master en Filosofia University of London, Reino Unido de GB e Irlanda del Norte (1983).PHD in Art Education University of London, Reino Unido de GB e Irlanda del Norte (1989). Secretario Académico y profesor Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinación de la reforma educacional en el área de Arte, Ministerio de Educación, Unidad de Currículo(1996-2008)**.** Elaboración de los nuevos programas de Artes Visuales, para la Enseñanza Básica, Media y las Escuelas Artísticas.Subdirector del Comité de Evaluación en Artes Visuales del Bachillerato Internacional, Reino Unido, Cardiff(1999-2004). Representante de América Latina al Consejo Mundial de la Sociedad Internacional de la Educación por el Arte (INSEA) (1996**-** 2005).Miembro del Editorial Advisory Board de International Journal of Education throuh Art of INSEA.

Natalia Portugueis. Guía docente Museo Nacional de Bellas Artes de Chile. Licenciada en Arte de la Universidad de Chile.

Rosario Astaburuaga. Profesora de Artes Plásticas y Licenciada en Educación, Licenciada en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mey Ling Lay. Licenciada en Arte, profesora de Artes Plásticas y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ANEXO 3 : Expertos Consultados

Los especialistas considerados fueron;

Dora Águila. Profesora de Artes Plásticas. P. Universidad Católica de Chile.Master en Educación Artística. University of Wales. Gran Bretaña. Estudios de especialización en: Dibujo, grabado y cerámica. U. San Nicolás de Hidalgo. México. Pintura. Academia de San Carlos.UNAM. MéxicoD.F. Ex Profesora Titular de la Universidad Católica de Chile. Encargada de la Fundación EDUCARTE

Adriana Vergara. Profesora de Educación Básica mención en Ciencias Naturales y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desarrolla estudios de postgrado en Estados Unidos obteniendo el Master of Science en Diseño y Evaluación de Sistemas Instruccionales y el grado de Doctor of Philosophy en Diseño y Evaluación de Sistemas Instruccionales, ambos en la Florida State University, USA. Actualmente, es profesora adjunta del Departamento de Currículum Tecnología y Evaluación y Coordinadora de la mención Diseño de Instrucción del Magister en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Educación de la UC. Al mismo tiempo, es Subdirectora de Innovación Tecnológica en la Docencia en SECICO, DGI-UC.

Iván Domínguez. Profesor de Castellano y Licenciado en Educación Media, Licenciado en Letras y Postitulado en Informática Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rosario Astaburuaga. Profesora de Artes Plásticas y Licenciada en Educación, Licenciada en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mey Ling Lay. Licenciada en Arte, profesora de Artes Plásticas y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Macarena Cebrián. Licenciada en Arte de la Universidad de Chile.

Marcelo Rivera. Licenciado en Arte de la Universidad de Chile.

Natalia Portugueis. Licenciada en Arte de la Universidad de Chile.

MEJORAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA 12-16: ESTABLECER VÍNCULOS ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

MELHORAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA 12-16: ESTABELECER VÍNCULOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

IMPROVING ART EDUCATION: 12-16 ESTABLISHING LINKS BETWEEN THEORY AND PRACTICE

invisibilidades REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

ESTHER COLLADOS CARDONA

Universitat Autònoma de Barcelona

Tipo de artigo: Original

RESUMEN

En los niveles de educación obligatoria, la Educación Artística ha sido y a menudo todavía es un área desatendida donde faltan recursos y estrategias, o bien es necesario optimizar las ya existentes. Su complejo carácter, provoca que a menudo se desconozca e infravalore su capacidad educadora, ignorando su contribución en la formación integral de las personas.

Las teorías y los paradigmas que nos hablan de la Educación Artística, ponen sobre la mesa reflexiones, marcos de referencia atractivos y estimulantes que nos inspiran, ayudan y orientan a definir los grandes objetivos de lo que debe ser la educación en el siglo XXI, pero descuidan el desarrollo de aspectos más aplicativos, que se traduzcan en programas de mejora en la escuela, olvidando la realidad de lo que acontece en su llamada "caja negra".

Partiendo de la necesidad de establecer vínculos entre teoría y práctica, nació la pregunta central que se formuló el proyecto "Análisis y experimentación de actuaciones para la mejora de la Educación Artística en la escuela secundaria obligatoria":

¿Que factores pueden introducir mejoras en el aprendizaje de las artes plásticas y visuales en la escuela secundaria obligatoria?

De las que se derivan otras de no menos importantes:

¿Cual queremos que sea el papel de la educación artística en la formación básica de los ciudadanos? ¿Quién debe formular el conocimiento deseable para nuestros alumnos? ¿Que modelo de educación artística deseamos desarrollar en nuestras aulas? ¿Que tipo de conocimientos debería priorizar este modelo?

Las razones para plantear esta pregunta parten de la necesidad de dinamizar la práctica educativa que se desarrolla en este campo, revisando su actualidad y pertinencia en los nuevos escenarios que hoy se dibujan en nuestros centros educativos, y que son reflejo de profundos cambios en un panorama social que se revela complejo y que plantea retos a las nuevas sociedades pluriculturales que se están fraguando.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

RESUMO:

Na escolaridade obrigatória, a educação artística ainda é muitas vezes negligenciada, sendo uma área onde faltam recursos e estratégias, ou onde é necessário optimizar os já existentes. A sua natureza complexa, propicia a que muitas vezes se desconheça e se subestime a sua capacidade educadora, ignorando a sua contribuição para a formação integral dos indivíduos.

As teorias e paradigmas que conhecemos sobre educação artística, colocam-nos sobre a mesa reflexões, marcos de referência atractivos e estimulantes que nos inspiram, ajudam e orientam a definir os principais objectivos da educação no século XXI, mas negligenciando o desenvolvimento de aspectos mais práticos, que resultem na melhoria dos programas escolares, ignorando a realidade do que acontece na sua chamada "caixa negra".

Com base na necessidade de estabelecer ligações entre a teoria e a prática, foi formulada a questão central do projecto "Análise e experimentação de acções para a melhoria da educação artística obrigatória no ensino secundário":

Quais os factores que podem introduzir melhorias na aprendizagem das artes visuais no ensino secundário obrigatório?

Desta pergunta derivam de outras questões não menos importantes:

Qual queremos que seja o papel da educação artística na formação básica dos cidadãos? Quem deve formular o conhecimento desejado para os nossos alunos? Que modelo de educação artística queremos desenvolver nas nossas escolas? Que tipo de conhecimento deve privilegiar esse modelo?

As razões para levantar esta questão partem da necessidade de revitalizar a prática educativa que se desenvolve nesta área, revendo a sua actualidade e relevância nos novos cenários que hoje se desenham nas nossas escolas, e que são o reflexo de profundas mudanças num panorama social que se revela complexo, onde são colocados novos desafios para sociedades multiculturais emergentes.

ABSTRACT

In the levels of compulsory education, art education is still often a neglected area where there is a lack of resources and strategies, or where it is necessary to optimize the existing ones. Its complex nature often makes its capacity for education unknown and undervalued, ignoring its contribution to the integral formation of individuals.

The theories and paradigms that tell us about Art Education expose ideas and appealing and stimulating frameworks that inspire us, help us guide and define the main objectives of what education in the twenty-first century must be, but they neglect the development of more applicable aspects, which result in impro-

vement programs in schools, ignoring the reality of what happens in its so-called "black box".

Based on the need to establish links between theory and practice, the central question which was formulated in the project "Analysis and experimentation of actions for the improvement of Art Education in compulsory secondary school" was born:

What factors can make improvements in the learning of visual and plastic arts in secondary compulsory school?

From which others not less important derive:

What role do we want arts education to have in the basic training of citizens? Who should formulate the desired knowledge for our students? What model of arts education do we wish to develop in our classrooms? What kind of knowledge should this model prioritize?

The reasons for raising this question are based on the need to revitalize the educational practice that is developed in this area, and revise its current relevance in the new settings that are drawn today in our schools, and that reflect the deep changes in a social scene which reveals itself complicated and which poses new challenges for the multicultural societies that are brewing.

PALABRAS CLAVE: educación artística, prácticas educativas, educación visual y plástica, metodologías didácticas, didáctica artes plásticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Artística, práticas pedagógicas, educação visual e plástica, metodologias pedagógicas, ensino das artes visuais.

KEYWORDS: art education, educational practices, visual and plastic education, teaching methodologies, teaching plastic arts.

1. EL PUNTO DE PARTIDA

Si aceptamos la premisa de que la educación artística representa más que otras materias reflejo de los valores de una sociedad (GARDNER, 1994), es fácil adivinar que la nuestra no le otorga un papel nada relevante ni significativo, que se traduce en su escasa presencia y visibilidad en los niveles educativos correspondientes a la educación obligatoria, producto entre otras razones del desconocimiento y la infravaloración de su capacidad educadora.

El desinterés por la educación artística que manifiesta la sociedad española no parece nada nuevo (ARAÑÓ, 1989), hecho al que debemos añadir los sucesivos cambios curriculares generados por los continuos vaivenes en las legislaciones educativas y su poca visibilidad y tímida presencia en los estudios superiores, a la que nada favorece la indefinición epistemológica en que se halla sumida el área (AGIRRE, 2005).

Este panorama, algo desolador sin duda, no significa que no se estén produciendo experiencias interesantes en relación al arte y a la educación, pero si que más a menudo de lo que sería conveniente, se trata de experiencias singulares y difícilmente extensibles a la mayor parte de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

nuestros centros educativos, ya que lamentablemente en el marco de la educación obligatoria la educación artística aún es considerada un lujo innecesario, que ha sido y a menudo todavía es un área desatendida donde faltan recursos y estrategias, o donde es necesario optimizar las ya existentes.

Caracterizada por su considerable complejidad, a menudo se desconoce e infravalora su capacidad educadora, ignorando su contribución en la formación integral de las personas.

Las teorías y los paradigmas que nos hablan de la educación artística, ponen sobre la mesa reflexiones, grandes marcos de referencia de indudable e indiscutible interés que nos inspiran, ayudan y orientan a situar los grandes objetivos de lo que debe ser la educación en el siglo XXI, pero un buen docente "no puede separar su conocimiento teórico de su conocimiento práctico, ya que para construir el conocimiento profesional necesita tener experiencias que aporten significado y pongan a prueba la teoría, a su vez que la teoría educativa ilumina, dirige y corrige la acción. Realmente la teoría educativa sin práctica es pura especulación porque nos habla de problemas abstractos, que no tienen sentido y que no son los que tenemos. Ahora bien, la práctica sin teoría es repetitiva y divagante." (BENEJAM, 2004)

La teoría y la reflexión se revelan como herramientas indiscutibles e indispensables en momentos de cambio, pero únicamente si van seguidas de la acción, que tiene por finalidad materializar y experimentar estas. Partiendo de la necesidad de establecer vínculos entre teoría y práctica, nació la pregunta central que se formula este trabajo:

¿Que factores pueden introducir mejoras en el aprendizaje de las artes plásticas y visuales en la escuela secundaria obligatoria?

Las razones y motivaciones para plantear esta pregunta parten del interés por mejorar mi trabajo diario con adolescentes, en mi convencimiento de que la educación artística no debería ser un obstáculo más que salvar en la escuela, sino una herramienta que les ayudara a transitar por la vida, y que les proporcionara la ocasión de vivir el arte como una experiencia enriquecedora, (DEWEY, 1949; AGIRRE, 2005) que les aporte herramientas para comprender y comprenderse.

2. EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGIA

El proyecto se planteó como finalidad el análisis y la experimentación de situaciones de aprendizaje en relación a las artes visuales en contextos específicos, buscando metodologías eficaces y prácticas educativas enriquecedoras y viables de ser transferibles a otros contextos educativos y que en consecuencia conduzcan a la mejora de la educación artística en la escuela.

Este proyecto también se planteó impulsar la reflexión y el debate entre los docentes de la disciplina, situando la reflexión sobre su propia práctica como punto de partida para construir conocimiento profesional, y cooperación entre iguales.

Es importante destacar que este proyecto, concebido como piloto, no pretende producir cambios en las prácticas escolares de fuera-adentro (COCHRAN; SMITH; LYTLE, 2002), sino impulsar y promover procesos de reflexión sobre el sentido de nuestras prácticas y de sus efectos en los aprendizajes, identificando a que concepciones docentes responde y produciendo conocimiento profesional que se convierta en el motor que transforme nuestras acciones y en consecuencia, modifique nuestra práctica.

Los objetivos más destacables en que se concretó el proyecto fueron los siguientes:

Observar y analizar la situación de la educación artística en relación a como se producen sus aprendizajes en tres instituciones educativas.

Diseñar y experimentar situaciones de aprendizaje que mejoraran la comprensión del hecho artístico, proporcionando las orientaciones, recursos y estrategias metodológicas necesarias para poder ser desarrolladas en el

marco del currículum vigente de educación visual y plástica para los niveles de secundaria obligatoria.

Generar espacios de reflexión sobre la práctica docente que impulsen y promuevan el trabajo cooperativo entre docentes de secundaria.

Analizar los resultados obtenidos y extraer conclusiones acerca de los factores que puedan contribuir a mejorar el aprendizaje de las artes plásticas en los niveles de la secundaria obligatoria.

Elaborar un catálogo de posibles problemas que la aplicación de las nuevas propuestas puedan generar en el contexto educativo.

Este trabajo se desarrolló a partir de la construcción y estudio de tres casos en interacción con los centros educativos y los profesionales que participaron, hecho que posibilitó la "experimentación curricular" (ESCUDERO GÓMEZ, 2006) en entornos y contextos concretos desvelando las posibilidades de aprendizaje que podían generar.

El proyecto, que se desarrolló durante el curso escolar 2006-2007, se organizó y planificó en las tres fases diferenciadas, que se describen a continuación:

Primera fase

La primera fase se desarrolló durante el primer trimestre escolar y se propuso como objetivo observar, describir y analizar de que forma se desarrollaba el currículo de educación visual y plástica en las tres instituciones escolares que participaban, tratando de observar que tipo de prácticas escolares desarrollaban, con que clase de materiales curriculares trabajaban, como organizaban la programación, en que condiciones se impartía la docencia y a que concepciones respondía esta.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron fueron entrevistas en profundidad con los profesores, análisis de lo materiales curriculares (libros de texto, materiales audio-visuales, programaciones…) y descripción de las condiciones en que se impartía la docencia.

Segunda fase

La segunda fase de la investigación se desarrolló durante los dos meses siguientes. En ella se propuso diseñar y planificar en colaboración con los docentes, nuevas situaciones de aprendizaje que plantearan nuevas formas de abordar el trabajo en el aula, que experimentaran con nuevas metodologías para desarrollar el currículum, con la finalidad de observar su eficacia en la transferencia de los aprendizajes y que el diseño de estos nuevos proyectos posibilitaran situaciones de aprendizaje compartido que impulsaran la reflexión sobre la práctica entre los docentes participantes.

Tercera fase

En la tercera fase se llevó a cabo la experimentación de las nuevas propuestas en el aula, y el relato de su desarrollo de forma densa y detallada, desvelando los posibles problemas y reflexiones que su puesta en marcha pudieran hacer emerger, así como su posterior evaluación en relación a los aprendizajes producidos y al grado de satisfacción y motivación de los agentes educativos implicados. Esta última etapa fue la más extensa, con una dedicación aproximada de seis meses.

3- EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La primera fase consistió en observar como se desarrollaba la educación artística en cada uno de los contextos. Para ello se analizaron los materiales de aprendizaje, las programaciones, se entrevistó a los profesores, se observó el desarrollo de algunas clases, se visitaron las instalaciones y finalmente se redactó un informe, en el que se recogía el análisis de toda esta información, a partir del cual se propuso a los docentes diseñar proyectos de trabajo que aglutinaran una parte del currículo que tenían previsto desarrollar durante las siguientes semanas. El reto consistía en lograr incrementar el sentido de los aprendizajes que se producen en las aulas, encontrando estrategias que dinamizaran los procesos de aprendizaje.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

El proceso de trabajo que se desarrolló para diseñar los nuevos planes de trabajo fue enriquecedor y significó una oportunidad de aprendizaje para todos los docentes participantes. Se desarrollaron tres proyectos diferentes para cada una de las escuelas, en función del nivel educativo, de la situación del currículo y de las características y contexto del centro. Finalmente, quedaron formalizados en los siguientes:

1. "¿Hacemos un libro de artista?": Una experiencia entorno a la práctica de la pintura como vehiculo de expresión y comunicación. (Primer ciclo de ESO: 12-13 años)
2. "Creatividad y Cooperación: Un caso práctico de aprendizaje por problemas (PBL) aplicado al diseño gráfico." (Segundo ciclo de ESO: 14-15 años)
3. "Identidades." Un proyecto que articula una parte de los contenidos del currículo entorno al autorretrato. (Segundo ciclo de ESO: 14-15 años)

Se acotó la extensión temporal de cada uno de los proyectos en diez semanas aproximadamente, y fue desarrollado con una media de 70 alumnos.

El desarrollo exhaustivo de cada uno de estos proyectos no está dentro de los objetivos y posibilidades de este artículo, que se limitará a presentar sintéticamente cada uno de ellos.

PRIMER PROYECTO: "¿HACEMOS UN LIBRO DE ARTISTA?"

Una experiencia entorno a la práctica de la pintura como vehículo de expresión y comunicación.

Este proyecto de trabajo se desarrolló en las aulas correspondientes al segundo curso del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, que corresponde a la edad de 13 años.

El principal objetivo que se proponía era articular la parte del currículo correspondiente al conocimiento del color. Para ello se partió de la acción. La praxis como punto de partida y eje central, más adelante ya vendría la reflexión generada por su propia producción.

A continuación, se plantearon algunas propuestas para familiarizarse con la pintura y trabajar aspectos técnicos relativos al color. Una breve presentación de la profesora, invitó a todos los estudiantes a experimentar con el color e investigar con nuevas formas de aplicarlo en el soporte. Podían incorporar texturas, hacer sus propias pinturas con pigmentos… experimentando con las múltiples posibilidades que ofrece la práctica de la pintura y que pretendían aproximarlos a experimentar con el tipo de conocimientos que genera la praxis artística.

A continuación, se inició un diálogo en torno a sus conocimientos, experiencias y vivencias entorno al color y a las relaciones y analogías que establecemos en nuestro hacer diario. Se les propuso una asociación espontánea de imagen-palabra, para iniciar con ello un proceso de introspección que les pusiera en contacto con sus emociones, haciéndoles conscientes de cómo estas se generan, y de cómo el arte ofrece un espacio y un lenguaje para explorarlas.

Fue en esta fase donde se presentó el trabajo de algunos artistas, seleccionados por la proximidad formal de sus propuestas al trabajo que estaban realizando los estudiantes. Se dedicó una sesión para presentar sus obras, y se formularon cuestiones entorno al significado del arte y al sentido de su práctica.

El objetivo no era presentar respuestas, discursos cerrados entorno a aquello que debe ser el arte, sino más bien presentarlo como una actividad humana cuya finalidad es otorgar sentido y significado a nuestra existencia, aportando experiencias enriquecedoras a nuestras vidas (DEWEY, 1949; AGIRRE, 2005).

Después de esta sesión, se propuso a los estudiantes la realización de un trabajo que sintetizara sus experiencias entorno a la práctica de la pintura y que fuera concebido como un instrumento de comunicación y expresión. Se les propuso realizar "un libro de artista" a través del cual debían reflejar y materializar todos aquellos elementos que configuraban su universo particular, para ello se les explicó que era un "libro de artista", y se les mostraron diversos ejemplares a través de imágenes.

Conscientes de que la propuesta era compleja, dada la escasa formación artística que reciben los estudiantes durante la etapa de educación obligatoria, el trabajo se planteó como una forma de cristalizar sus experiencias entorno a la pintura, y de recrear una situación que les obligara a explorar las posibilidades de la práctica artística como un sistema simbólico donde evocar significados. (COLLADOS y ROSICH, 2008)

SEGUNDO PROYECTO: "CREATIVIDAD Y COOPERACIÓN"

"Un caso práctico de aprendizaje por problemas (PBL) aplicado al diseño gráfico."

Este proyecto se llevo a cabo en las aulas del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, correspondiente a la edad de 14 años.

El proyecto que se decidió desarrollar partía de dos decisiones previas: probar la eficacia de la metodología PBL y hacerlo con la parte del currículo correspondiente al diseño gráfico.

El objetivo fundamental era que los alumnos aprendieran a trabajar de forma cooperativa a través del desarrollo de proyectos artísticos. A nivel disciplinar se les proponía un trabajo relacionado con el diseño gráfico, lo que suponía utilizar una buena parte de los contenidos que habían ido aprendiendo a lo largo de los anteriores cursos, como dibujo, color, utilización de estructuras compositivas, así como incorporar sus conocimientos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y comunicación al ámbito artístico.

El proyecto se articuló en dos partes, que aglutinaban dos grandes tareas:

La primera consistía en crear una pequeña empresa y diseñar su imagen corporativa acorde con su filosofía y proyecto empresarial. Para ello era necesario averiguar el funcionamiento de una empresa de diseño, conocer los diferentes cargos y sus funciones, y plantearse su filosofía. A continuación, inventar un nombre, diseñar su imagen corporativa y preparar una presentación para darse a conocer a los potenciales clientes, tarea que daba por concluida esta primera parte, y que significaba su entrada al mercado como empresa.

La segunda tarea, consistió en desarrollar los primeros trabajos que llegaron a la empresa con la máxima diligencia, eficacia y creatividad. Estos trabajos consistieron en el diseño de un cartel que anunciaba una página Web de descarga de música libre, el diseño de una carátula de CD de alguno de los grupos de música incluidos en dicha página Web, y el diseño de una bolsa para transportarlos.

Para aportar más credibilidad a la "situación" que estábamos intentando recrear con la metodología de "Problem Based Learning" PBL, la vinculamos a un proyecto creado por un grupo de jóvenes de su misma edad, y consistente en una página Web (www.musicalliure.cat) donde se podía descargar música de forma libre, gratuita y legal. Este proyecto nacido a partir de la iniciativa de jóvenes cuyas edades oscilaban entre los 15 y los 18 años y sin ningún tipo de financiación, era un buen ejemplo de proyecto creativo y emprendedor que además contaba con bastante repercusión mediática.

Se les propuso que diseñaran un cartel para promocionar esa página, que transmitiera la filosofía del proyecto. Con ello se les planteaba el reto de transformar una idea en una imagen, aplicando todos sus conocimientos y potencial como equipo.

Gracias al contacto con los creadores de la página, conseguimos el compromiso de que los carteles fueran colgados en la página de música y vistos en la red, hecho que incorporó veracidad y estímulo a la situación.

También debían escoger a uno de los cantantes o grupos que libremente ofrecían su música en la red, y crear un diseño de carátula para uno de sus trabajos, así como una pequeña bolsa para transportarlo. Esta segunda parte concluía en una sesión donde se mostraban los resultados obtenidos y se narraba el proceso seguido.

TERCER PROYECTO: "IDENTIDADES"

Un proyecto que se articula entorno al autorretrato como instrumento de auto conocimiento.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Este último proyecto se desarrolló en el nivel correspondiente a la edad de catorce años y que coincide con un momento delicado de la vida de los jóvenes: el inicio de la adolescencia, que a menudo provoca dificultades para aceptarse y comprenderse.

A partir de esta idea se articuló una secuencia de aprendizaje que giraba entorno al autorretrato, y que proponía una serie de propuestas artísticas concebidas como parte de un proceso que concluiría en la creación de un autorretrato que cristalizara su forma de mostrarse al mundo a través del lenguaje artístico.

Este proyecto, tenía como principal objetivo promover y desarrollar un proceso creativo que les llevara a reflexionar sobre el tema propuesto y les invitara a pensar a través de la práctica artística.

4- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

De la observación y análisis de la situación de la educación artística en los niveles de educación secundaria obligatoria en relación a como se producen sus aprendizajes, se observa cierto decalaje entre el currículo escrito, representado por las programaciones y los libros de texto, y la práctica que se produce en las aulas, que por motivos diversos no siempre consigue desarrollar las estrategias necesarias para transmitir los objetivos previstos.

En las entrevistas se constató que el actual currículo se aprecia disperso y excesivamente ambicioso, coincidiendo también en afirmar la imposibilidad de desarrollarlo de forma íntegra en el tiempo de que disponen. Ambos hechos favorecen incumplimientos curriculares que se producen acordes a las prioridades que establece el docente y no exentas de ciertos paralelismos con sus fortalezas y debilidades didácticas.

Los libros de texto son reconocidos por los docentes como su referente más directo del currículo oficial, otorgándoles una función relevante en las prácticas docentes que se desarrollan en el aula. El análisis de estos materiales didácticos revela, en una significativa proporción, cierta incoherencia entre una teoría con una elevada presencia de conceptos de considerable complejidad que se presentan con un sofisticado vocabulario y unas prácticas desiguales y a menudo carentes de vinculación directa con sus objetivos didácticos, hechos que no favorecen un aprendizaje significativo, contextualizado y dotado de sentido.

Los docentes coinciden en valorar como insuficiente la formación didáctica recibida en su etapa de de formación inicial, reconociendo también ciertas dificultades en relación a la dinámica del aula o en la forma de abordar su diversidad.

Las observaciones de aula corroboran también que las metodologías docentes no presentan una gran diversificación, siendo la más común un elemental binomio entre la expositiva y la experimental.

En relación al análisis de los resultados obtenidos en el desarrollo de las propuestas didácticas, se observa que las metodologías más activas y las secuencias de aprendizaje más extensas, coherentes y contextualizadas dinamizan los procesos de aprendizaje e implican más a los estudiantes en su proceso de formación, dando más sentido a los aprendizajes e incrementando el grado de satisfacción de docentes y alumnos.

La figura del docente como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje se configura como la clave de toda acción educativa, su formación es fundamental en la mejora de todos los procesos formativos.

El docente necesita recursos didácticos que orienten y proporcionen soporte a las tareas que implican su intervención curricular. El intercambio de experiencias y el trabajo cooperativo con otros profesionales se revelan como factores que contribuyen a romper el aislamiento profesional y a construir conocimiento profesional válido y útil.

La desconexión entre los niveles educativos de primaria y secundaria, es percibida por los docentes con gran preocupación, ya que se traduce en una base de conocimientos de escasa solidez y repercute de forma negativa en la adquisición y consolidación de buenos niveles de aprendizaje en esta área.

5-CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

De la investigación desarrollada se desprenden las siguientes conclusiones, que apuntan alguno de los factores que podrían incorporar mejoras en la calidad de la educación artística en la etapa 12-16 años.

1- En la educación artística correspondiente a los niveles de Educación Secundaria Obligatoria existe un decalaje entre la teoría representada por el currículo escrito, (programaciones oficiales y libros de texto) y la práctica que se realiza en las aulas, producto de la escasa solidez en las líneas de un discurso-base caracterizado por una gran indefinición.

2- La mejora de la educación artística y de sus procesos de aprendizaje, está vinculada de forma directa a la formación del profesorado, revelándose sus concepciones acerca de aquello que debe ser la educación artística, como una de las piezas clave del proceso. Estas y las de la institución escolar que lo acoge acerca del valor educativo que le otorgan a la práctica del arte se revelan importantes para el óptimo desarrollo de su labor.

3- Se observa una considerable desconexión entre la etapa de primaria, que cubre las edades 6-12 y la de secundaria 12-16, hecho que no contribuye a desarrollar una educación artística coherente y significativa, que sea una herramienta que nos ayude a comprender y a comprendernos.

4- La experimentación curricular realizada en los tres centros participantes apunta que las secuencias de aprendizaje más extensas, junto con la incorporación de metodologías didácticas más activas y participativas, dinamiza e incorpora sentido a los aprendizajes, aumentando el grado de satisfacción de los estudiantes, su autoestima y la percepción positiva de la comunidad escolar.

Las propuestas de actuación que se desprenden del análisis de los resultados son las siguientes:

1- Es necesario definir un modelo decidido de educación artística acorde con los nuevos retos que plantea la sociedad y aunar esfuerzos para hacerlo tangible, desarrollando e identificando prácticas y estrategias eficaces para los objetivos propuestos.

2- Se revela de vital importancia que los diversos agentes educativos que giran entorno al universo escolar (escuela, universidad), incrementen sus relaciones y vinculen los diversos tipos de conocimientos con los que operan, con el objetivo común de construir la clase de conocimiento necesario para ir transformando y mejorando nuestras escuelas.

Para ello es indispensable producir experiencias que aporten significado y pongan a prueba la teoría, impulsando la cultura de la práctica reflexiva y del trabajo cooperativo entre docentes de diversos niveles, para seguir aprendiendo y avanzando juntos.

5-BIBLIOGRAFIA

AGIRRE, I. (2005) *Teorías y prácticas en educación artística.* UPN: Octaedro-EUB.

ARAÑÓ, J.C. (1989) La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural, *Arte, individuo y sociedad,* 2, 9-30.

ARNHEIM, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística.* Barcelona: Paidós.

BENEJAM, P. (2004) De la teoría… a l'aula. Reflexions sobre fer de mestre. Lliçó Magistral: UAB. (Paper)

COCHRAN - SMITH, M. - LYTLE, S.L. (2002) *DENTRO/FUERA. Enseñantes que investigan.* Madrid: Akal.

COLLADOS, E. – ROSICH, C. (2008) La pintura puede serlo todo, *Cuadernos de Pedagogía 378, 31-33.*

DEWEY, J. (2004) *Experiencia y educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

EISNER, E. W. (1995) *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.

ESCUDERO, J.M., GÓMEZ, A.L. (ed.) (2006) *La formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro.

GARDNER, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

MARÍN VIADEL, R. (Coord.) (2003) *Didáctica de la Educación Artística para Primaria.* Madrid: Pearson Educación.

STOLL, FINK D., EALL, L. (2004) *Sobre el aprender y el tiempo que requiere; implicaciones para la escuela.* Barcelona: Octaedro.

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

DAS UTOPIAS À REALIDADE: É POSSÍVEL UMA DIDÁTICA ESPECIFICA OU ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA?

DE LAS UTOPÍAS A LA REALIDAD: ¿ES POSIBLE UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA O ESPECIAL PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

FROM UTOPIA TO REALITY: IS IT POSSIBLE A SPECIFIC OR SPECIAL TEACHING FOR TEACHERS TRAINING IN ART EDUCATION?

DR. FÁBIO JOSÉ RODRIGUES DA COSTA

fajorodrigues@uol.com.br

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau

Universidade Regional do Cariri – URCA

Baseado na Tese "Didáctica de las Artes Visuales: una proposición posmoderna" defendida no Programa de Doutorado em Educación Artística: enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales – Universidad de Sevilla – España e subvencionada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Brasil.

Artigo apresentado no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentido Transiberico – Beja/Portugal/2008.

Artigo Original

RESUMO

Este artigo surge da tese "Didática das Artes Visuais: uma proposição pós-moderna" desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação Artística da Universidade de Sevilla – Espanha. A pesquisa teve como objetivo principal sistematizar uma didática especifica para o currículo de formação inicial do curso de Licenciatura em Artes Visuais para o contexto brasileiro. No âmbito metodológico foi orientado pela concepção de pesquisa qualitativa em educação e definiu-se por um estudo de caso tanto por se tratar de uma perspectiva para a Educação Superior brasileira quanto por ter tomado como objeto de estudo a Proposta Triangular e o Curso de Aperfeiçoamento em Aprendizagem da Arte e Cultura Contemporânea ambos idealizados por Ana Mae Barbosa. O trabalho de campo foi realizado em São Paulo e contou com entrevista narrativa, análise de conteúdo e história de vida enquanto instrumentos de coleta de dados selecionados uma vez que se pretendia reconstruir a experiência vivida pelos sujeitos sociais da pesquisa e a partir de suas contribuições estabelecer um paralelo entre esta experiência com as exigências contemporâneas no campo das Didáticas Específicas. A análise e interpretação dos dados foram orientadas por meio da Análise Biográfico-Narrativa. No âmbito epistemológico a pesquisa se fundamenta na teoria pós-moderna e sua imbricação com a educação e a educação artística ou

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

arte/educação. Esta teoria parte do conceito de mudança de Paulo Freire e Joe Kincheloe que consideram que a pós-modernidade exige uma reconceitualização do conhecimento do professor e o concebe como um pesquisador provocando uma recontextualização de sua formação inicial.

RESUMEN

El articulo surge de la tesis "Didactica de las Artes Visuales: una proposición posmoderna" desarrollada en el Programa de Doctorado en Educación Artística: enseñanza y aprendizaje de las artes visuales de la Universidad de Sevilla – España. La investigación tuvo como objetivo principal sistematizar una didáctica específica para el curriculum de formación inicial de la Carrera de Licenciado en Artes Visuales para el contexto brasileño. En el ámbito metodológico fue orientado por una concepción de investigación cualitativa en educación y se definio por un estudio de caso tanto por se tratar de una perspectiva para la Educación Superior brasileña cuanto por tener tomado como objeto de estudio la Proposta Triangular y el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea ambos idealizados por Ana Mae Barbosa. El trabajo de campo fue realizado en São Paulo y conto con entrevista narrativa, analisis de contenido e historia de vida en cuanto instrumento de coleta de datos, seleccionados una vez que se pretendía reconstruir la experiencia vivida por los sujetos sociales de la investigación y a partir de sus contribuciones establecer un paralelo entre esta experiencia con las exigencias contemporáneas en el campo de las Didácticas Especiales. El analisis e interpretación de los datos fue orientado por medio del Analisis Biografico-Narrativo. En el ambito epistemologico la investigación se fundamenta en la teoría posmoderna y su imbricación con la educación y la educación artística o arte/educación. Esta teoría parte del concepto de cambio de Paulo Freire y Joe Kincheloe que consideran que la posmodernidad exige una reconceptualización del conocimiento del profesor y le concibe como uno investigador provocando una recontextualización de su formación inicial.

ABSTRACT

This article is based on the PhD thesis : 'Didactics of Visual Arts , a post-modern suggestion'* *submitted to the University of Sevilla , Spain. The research aims were the design of a specific curriculum for university visual art courses in the Brazilian context. The research method was quantitative, being a case-study focused on Ana Mae Barbosa rationale: 'Proposta Triangular' and in her post-graduate Course Learning Art and Contemporary Culture . The field work was in São Paulo and integrated research instruments such as open interviews, content analysis and biographical narratives as the objective was to reconstruct life experiences of the respondents in order to compare them with contemporary need in Specific Didactics. As for the epistemology of the research the approach followed post-modern theories in education and art education, such approach starts from Paulo Freire's and Joe Kincheloe concept of change considering that

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

post-modern times require a reconceptualization of the role of teacher that may be seen as a researcher and consequentially needs a change in its knowledge base and initial training.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-modernidade. Didáticas específicas. Educação artística. Resignificação. Reconceitualização.

PALABRAS-LLAVE: Posmodernidad. Didácticas Específicas. Educación Artística. Resignificación. Reconceptualización.

KEY WORDS: Postmodernity, Specific Didactics, Art Education, Reframing, Reconceptualization

INTRODUÇÃO

As idéias presentes neste texto objetivam atender as expectativas expressadas pelos organizadores do Primeiro Congresso Ibero-Americano de Educação Artística. Digo primeiro porque vejo que estaremos muito em breve nos reencontrando para dar continuidade ao que se supõe será o percurso natural desta iniciativa.

Outro aspecto que no momento considero importante diz respeito ao fato de que meus argumentos não estão postos como verdade, ou melhor, como a única verdade. Minha narrativa nasce das preocupações que estão ainda na pauta do dia quando nos perguntamos sobre a formação inicial do professor para a área de Educação Artística nos mais diferentes contextos culturais o que significa que a formação de professores não é privilegio de uma determinada sociedade e/ou cultura, mas sim que em tempos contemporâneos ainda se reconhece a importância deste profissional da cultura e para a cultura (Giroux, 1999).

Para mediar a leitura que cada um fará deste texto e que poderá servir como subsídio as discussões nos grupos de trabalho, não posso deixar de contextualizar sua "Genesis", ou seja, como vão tomando corpo minhas próprias indagações nascidas das contradições que acredito ainda permeiem a formação inicial do professor da área de Educação Artística.

Responder aos questionamentos que foram sendo levantados necessitou a formulação de um projeto de pesquisa que hoje se materializou na tese de doutorado intitulada Didáctica de las Artes Visuales: una proposición posmoderna (Didática das Artes Visuais: uma proposição pós-moderna) defendida em junho de 2007 na Universidade de Sevilla – Espanha.

A pesquisa buscou dialogar com três importantes campos do conhecimento que constituem a formação inicial do professor e à luz da teoria pós-moderna crítica permitiu trabalhar com a categoria Resignificação. Esta categoria orientou a identificação dos elementos (re) significadores para a formação inicial do professor, a didática geral e as didáticas específicas e a partir desses elementos foi possível conceitualizar e sistematizar uma Didática Especifica para a formação inicial de professores para a linguagem das Artes Visuais tomando como proposição a Proposta Triangular formulada e amplamente experimentada pela Profª Drª. Ana Mae Barbosa para o contexto brasileiro.

Esta didática foi tecida tendo como eixo norteador a leitura da imagem, a alfabetização visual para a leitura da imagem, a partir da concepção de alfabetização como leitura de mundo segundo Paulo Freire.

No entanto, a Didática das Artes Visuais, como a concebo, não se propõe dizer ao professor como ele deve ensinar, mas sim, com ele conhece, aprende e compreende as pedagogias contemporâneas e seus modelos educativos para a alfabetização visual ou para a decodificação das

visualidades do tempo presente. É no currículo da licenciatura em Artes Visuais ou similares que se dá a inserção dessa didática o que impõe a (re) conceitualização dos currículos destinados a formação inicial do professor.

Deste modo esta proposição se orientou em primeiro lugar pela compreensão de que a pós-modernidade está a (re) conceitualizar e (re) significar a formação inicial do professor de artes visuais ou educação artística já que no mundo considerado global há outras formas de compreendê-lo e uma destas é a metodologia centrada nos aspectos culturais que busca explicar o *eu* e o *outro* em seu próprio contexto, porém buscando a relacionalidade como modo operante da teoria pós-moderna (Chang, 2003).

Esta relacionalidade orienta-se pelo princípio de *pertença*, de pertencer a um lugar, um grupo, uma comunidade, um país, um gênero e ao mesmo tempo pertencer a todos. Isso porque no contexto atual homem/mulher caminha em direção a encontrar sua própria identidade não guiada por uma epistemologia de verdade única moderna e, sim, por sua própria necessidade de respostas à sua condição humana.

Assim as contribuições da teoria pós-moderna estabelecem outras relações entre o passado e o presente, entre o tempo e o espaço, entre o homem/mulher de antes e o homem/mulher de hoje em exercício constante de leitura que impõe a compreensão crítica da realidade ao mesmo tempo em que supõe sua denúncia (Freire, 2001). Deste modo esta pós-modernidade tenta abrir caminhos em direção a outra forma de organização humana, do saber, da educação, de formação inicial do professor, de escola e de ensino e aprendizagem.

As contribuições da teoria pós-moderna para a arte e seu ensino começam pela compreensão da arte como um conhecimento implicado no mundo rompendo com o isolamento característico da modernidade. Ao mesmo tempo em que a arte na pós-modernidade busca conectar-se com o público de forma interdisciplinar e pela exposição de temáticas que se aproximam da cotidianidade (Gisbert, 2002).

Neste sentido, a arte na pós-modernidade é um produto cultural devendo ser entendida no contexto onde teve origem e recepção (Efland, 2003) e que reflete o retorno ao real, ao tempo presente (Gisbert, 2002).

Elementos (Re) significadores da Formação Inicial do Professor de Artes Visuais ou Educação Artística no Contexto da Pós-Modernidade

Parto do conceito de mudança a partir das idéias de Paulo Freire e Joe Kincheloe (2001) que consideram que a pós-modernidade exige uma (re) conceptualização do conhecimento do professor como ponto de partida já que esta começa pela aceitação do professor como pesquisador e, que a partir desta perspectiva se (re) contextualiza a formação inicial do professorado tendo nos pressupostos da pesquisa qualitativa suas principais ferramentas com uma forte inclinação para os estudos etnográficos e semióticos.

Propõe uma ruptura com os modelos modernos de formação inicial do professor por considerar que estes oferecem uma formação tecnicista que está fechada a argumentação. Considera, portanto, que a formação inicial do professor está centrada fundamentalmente na experimentação que se aproxima do pensamento de Dewey (2004) e de seu sentido de "experiência reflexiva" promovida pelo pensar como um processo de indagação, de observação das coisas, de investigação.

Ao mesmo tempo em que parte de uma educação pós-moderna e de uma perspectiva de formação inicial do professor de forma crítica e pós-formal e que por intermédio desta formação se desconstrói a concepção de ensino como uma transferência neutra da verdade (Kincheloe, 2001). O pensamento pós-formal se ocupa da desconstrução da forma absolutista de certeza já que o pensamento pós-formal atento para o uso dado a cognição pela educação contemporânea identifica duas formas distintas de tratá-la. Em uma, se detecta uma concepção de educação que se dedica a manipulação da cognição e outra uma educação para o desenvolvimento cognitivo ou emancipatório (Kincheloe, 2001).

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Elementos (Re) significadores da Didática Geral e das Didáticas Específicas no Contexto da Pós-Modernidade

No âmbito da Didática Geral e das Didáticas Específicas a cognição é compreendida para além do essencialismo cognitivo que caracteriza a educação moderna e adere aos estudos críticos como a teoria sociocognitiva pós-piagetiana com bases no pensamento pós-formal e na teoria feminista.

Esta (re) significação estabelece a crítica ao essencialismo e ao reducionismo que orientam a Didática Geral e Instrumental moderna inspirada na psicologia do desenvolvimento, a favor de um desenvolvimento cognitivo que não se constitui de uma dimensão estática e inata do ser humano.

A Didática Geral orientada pela teoria sociocognitiva pós-piagetiana vislumbra uma ação educativa crítica e centrada nos múltiplos saberes, nos múltiplos lugares e tempos em que o conhecimento tem origem e se desenvolve e os utiliza para analisar a formação inicial contemporânea do professor.

A Didática Geral se (re) significa a partir da incorporação de novas temáticas vinculadas diretamente com o ensino enquanto uma prática social concreta e tem no Multiculturalismo Crítico (McLaren, 2000) uma base teórica que a explica e a justifica em plena contemporaneidade (Candau, 2001) já que tem a cultura como categoria central de análise uma vez que a cultura é dinâmica, se reinventa e (re) significa as instituições e seu papel na formação humana.

O processo de (re) significação da Didática Geral reconhece sua natureza incompleta, portanto, encontra nas Didáticas Específicas contribuições que a complementam ou tentam (de la Torre, 1993). A Didática Específica não substitui a Didática Geral, porém estabelece conexões que ampliam, principalmente, a formação inicial do professor e busca estabelecer relações diretas com a ação educativa deste profissional da cultura na escola com a perspectiva de (re) conceitualizar os conteúdos de ensino que se caracterizam como conteúdos educativos, instrumentais e operativos (Souza, 2004).

A construção das Didáticas Específicas resulta imprescindível para o professor que se ocupa de uma determinada disciplina (Gallego, 2002) e seu papel na formação do sujeito a partir do Projeto Educativo e Curricular de um determinado contexto de ensino/aprendizagem (Zabalza, 2001).

A incorporação da Didática Específica passa por uma (re) conceitualização da estrutura curricular das universidades que em sua maioria não renunciam a um tipo de formação inicial do professor formulada por uma educação moderna (Zabalza, 2001).

A Proposta Triangular no Contexto da Pós-Modernidade e a Formação Inicial do Professor de Artes Visuais ou Educação Artística

Os pressupostos teórico/filosóficos que fundamentam a Proposta Triangular tornam esta proposição uma referência para a formação inicial do professor de Artes Visuais ou Educação Artística para além do contexto brasileiro porque parte de uma visão interdisciplinar e contextual do fenômeno artístico, do artefato artístico e do sujeito que o produz como dimensões de um ensino e formação inicial do professor exigida pela inter-relação como categoria mediadora das diferentes culturas, dos fatores ambientais e da relação com outros grupos sociais (Gisbert, 1993).

A Proposta Triangular recebe influências do pós-modernismo entendido como um fenômeno estético, cultural e intelectual que se manifesta concretamente nos estilos, práticas e formas culturais nas artes visuais contemporâneas (Hagreaves, 1998).

Inserida no contexto da pós-modernidade e de seu movimento cultural, a Proposta Triangular reconhece que o conhecimento em artes visuais se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação uma vez que a Arte/Educação ou Educação Artística é epistemologia da arte como pressuposto e como meio de inter-

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

relação ente arte e público, ou seja, a intermediação entre o objeto arte e o público (Barbosa, 1998).

Neste sentido, nem a Arte/Educação ou Educação Artística como pesquisa dos modos pelos quais se aprende arte, nem a Arte/Educação ou Educação Artística como facilitadora entre a arte e o público podem prescindir da inter-relação entre contextualização da arte, leitura da obra de arte e das imagens do cotidiano e do fazer artístico, segundo Barbosa (1998).

A arte na escola pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. A ação educativa do professor deve organizar o currículo entrelaçando o fazer artístico, a contextualização da arte/imagem e a leitura de forma que sejam respeitados tanto as necessidades, interesses e desenvolvimento da criança como oferecendo ao próprio ensino outros valores de forma a contribuir para a cultura (Barbosa, 2001).

A Proposta Triangular vislumbra um campo de formação inicial do professor de artes visuais ou educação artística em que teoria e prática se fundem em um todo e por esta razão é imprescindível a experimentação caminhando lado a lado com os pressupostos teóricos e metodológicos. Neste sentido, a educação cultural é o que pretende esta proposição pós-moderna a partir de uma educação crítica do conhecimento construído pelo aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo da cultura visual (Barbosa, 1998) a partir de uma leitura do mundo como prática da liberdade (Freire, 1970).

Da (Re) conceitualização ao Lócus de Formação Inicial do Professor de Artes Visuais ou Educação Artística no Contexto da Pós-Modernidade

Compreendendo que a formação inicial do professor faz parte do sistema de educação superior das sociedades contemporâneas, e que cada uma delas guarda especificidades, os elementos (re) significadores abrem espaço para uma releitura do lugar de formação do professor na contemporaneidade brasileira, ou seja:

a) Define a licenciatura como o campo de formação inicial do professor na educação superior;

b) Considera a formação inicial do professor como preparação profissional e que esta preparação passa a ter um papel importante no contexto contemporâneo que possibilita aos professores experimentarem em sua própria aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar neste novo cenário de transformações;

c) Toma para si o conceito de experiência a partir do pragmatismo deweyano e amplia consideravelmente o próprio sentido de formação inicial do professor já que a ela se acrescenta não só o conceito, mas sua dimensão educativa e formativa mais ampla que é exatamente o fato de que o aluno-professor em formação chega a estabelecer as relações e conexões tanto dentro de seu próprio processo de aprendizagem como a partir de seu encontro com as situações geradas nos momentos de por em prática suas primeiras iniciativas como docente na escola;

d) Compreende o sentido da experiência no processo de formação inicial do professor mediada pela leitura do mundo como proposto por Paulo Freire;

e) Define no âmbito institucional o lugar para a formação inicial do professor e que se ocupe dos problemas e especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e sua adequação a situação pedagógica;

f) Define a licenciatura como o lugar da docência onde se constrói competências e se configura a identidade profissional do professor em geral e, em específico, para o ensino das artes visuais ou educação artística;

g) Assume como eixo da matriz curricular que a ação educativa não é só histórica, filosófica, educativa e pedagógica e, sim que é disciplinar e interdisciplinar.

CONCLUSÃO

A conclusão a que chego neste texto não é definitiva porque o exercício que nos propomos a vivenciar deverá ofe-

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

recer novas contribuições, no entanto, a mesma pode ser compreendida como um exercício de resposta a pergunta formulada a partir do titulo proposto, ou seja: É possível uma didática especifica ou especial para a formação inicial do professor de educação artística? Me apoio neste momento nas idéias e categorias sistematizadas por Gallego (2002) para definir os elementos que deve conter e constituir toda e qualquer didática específica e, no caso específico deste texto, a didática das artes visuais.

Categoria organizada do conhecimento: se constituiu no âmbito da didática das artes visuais pelas aproximações as pedagogias contemporâneas e seus modelos educativos que objetivam desde a alfabetização visual a educação para a experiência estética, além disso, no processo de formação inicial do professor gera outras possibilidades de desenvolvimento de modos de ensinar e aprender artes visuais;

1. Constitui-se em um campo emergente e que levará seu tempo para que seja acolhida pela própria problemática que caracteriza a área da Arte/Educação ou Educação Artística que não tem incorporado estudos e pesquisas que ultrapassem os territórios do como se aprende, para o território do como se ensina/aprende artes visuais no contexto da educação básica e na universidade;
2. A didática das artes visuais como uma comunidade de conhecimento surge da constatação de problemas nas concepções de formação inicial do professor, porém que seu enfoque principal é o porquê e o como se podem superar os imaginários que limitam a formação de identidades (Aguirre, 2006) já que se ocupa na busca por superar o ideário modernista de ensino/aprendizagem das artes visuais, ainda, centrada na auto-expressão criativa, na obra de arte como o "refinamento" e o "bom gosto" caracterizadores do neoclassicismo;
3. A didática das artes visuais no contexto da formação inicial do professor busca desenvolver uma concepção do currículo como pluridisciplinar, aberto a emergência, crítico e não reprodutivo, portanto, centrado nos significados e na preparação de pessoas para desenvolver-se em contextos cada vez mais dominados pelo visual (Aguirre, 2006);
4. A didática das artes visuais deve dedicar-se a partir de uma concepção interdisciplinar do problema atual do ensino das artes visuais no contexto da educação como área do conhecimento para a escola e o processo de ensino/aprendizagem do professor para ensinar arte (artes visuais) nesta escola a partir de uma concepção que supere o modernismo e dê lugar ao pós-modernismo que considera a arte como experiência (Barbosa, 2005);
5. Os fundamentos de Paulo Freire (2004) são acolhidos pela didática das artes visuais já que em seus esforços por explicar e interpretar a realidade parte da compreensão de que a educação deve entender-se como a construção de identidades (Giroux, 1997; Aguirre, 2006);
6. Explicar e interpretar a realidade é para a didática das artes visuais identificar os limites que apresenta o currículo atual para a formação inicial do professor e o papel das instituições formadoras e, ao mesmo tempo, a própria didática se ver como objeto de explicação e interpretação da realidade por esta inserida como disciplina do processo formativo levado a diante pelas instituições formadoras e sua imbricação com a educação básica;
7. A didática das artes visuais apresenta como categoria o significado e suas vinculações sociais uma vez que as disciplinas e matérias escolares foram se construindo ao largo da história da educação escolar, e a formação inicial do professor deste modo se ocupa do significado e suas vinculações sociais em relação ao que ocorre na escola de educação básica a partir do que ensinam os professores, buscando estabelecer relações entre ela, à matéria escolar, os professores, a escola, a universidade e as relações de poder que cada uma representa (Goodson, 2000);
8. O imaginário se constitui em outra categoria da didática das artes visuais que maneja com os imaginários constituidores do perfil do professor moder-

nista e busca o desenvolvimento de um imaginário pós-modernista onde este perfil revele um professor reflexivo, crítico, sujeito implicado e que dialoga com a realidade, que compreende que sua ação educativa está envolvida nas dimensões sócio-críticas e integrada em contextos ideológicos, que busca desenvolver uma compreensão crítica do fenômeno artístico e que, além disso, se vê mediado pela cultura e as instituições culturais;

9. A didática das artes visuais inserida no pós-modernismo e na pós-modernidade apresenta léxicos como as palavras que constituem um repertório de significados, o que supera a dimensão semântica que normalmente se exige de uma comunidade de conhecimento, pois considera que os termos que usa para descobrir-se a si mesma e as coisas estão sempre sujeitos a mudanças (Aguirre, 2006);
10. A didática das artes visuais como uma comunidade de conhecimento se identifica no âmbito metodológico pela ação-reflexão-ação como possibilidade de aproximação a realidade com a intenção de na práxis social compreender os processos, significados e interpretações que as pedagogias contemporâneas e seus modelos educativos propõem para a formação inicial do professor de artes visuais e o ensino/aprendizagem que colocará em movimento considerando esta formação e ação educativa mediada pela experiência como reorganizadora e renovadora de outras experiências (Dewey, 2004; Freire, 2001).

Com base no exposto, este texto finaliza suas contribuições com a compreensão de que no contexto da pós-modernidade e do pós-modernismo a proposição da Didática das Artes Visuais resultou em uma aproximação à educação como uma constante reorganização das experiências humanas (Gisbert, 1994), onde sua mais sensível crença reside no fato de que toda atividade humana começa na observação. Do mesmo modo, a aprendizagem ou construção de novos conhecimentos começa com a observação de acontecimentos, objetos ou idéias a partir dos conceitos prévios que possuímos. O ensino tratará, portanto, de construir a trama estrutural do conhecimento a partir das proposições que formam os conceitos e estes, por sua vez, o significado (Gisbert, 1994).

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, Imanol. (2006) "Hacia un imaginario para el futuro en educación artística", Actas Digitales del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía,

_____. (2005) Teorías y Prácticas en Educación Artística, Barcelona: Octaedro,

BARBOSA, Ana Mae (2005) A imagem no ensino da arte, São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais, São Paulo: Cortez,

_____. (2001). John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil, São Paulo: Cortez,

_____. (2001). Tópicos Utópicos, Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CANDAU, Vera Maria. (2001) A didática em questão, Petrópolis: Vozes,

CHANG, Elaine K. (1993) "El cruce de fronteras: Feminismo, posmodernismo y subjetividad fugitiva". En: MICHAELSEN, Scott y JOHNSON, David E. Teoria de la Frontera: los límites de la política cultural, Barcelona: Gedisa, 2003.

DE LA TORRE, Saturnino. Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo, Madrid: Dykinson,.

DEWEY, John. (2004.) Democracia y educación, Madrid: Morata,

_____. (2003). Experiencia y educación, Madrid: Biblioteca Nueva,

EFLAND, Arthur D. (2004). La educación en el arte posmoderno, Barcelona: Paidós Ibérica,

FREIRE, Paulo. (2001). Pedagogía de la indignación, Madrid: Morata,

_____. (2001). Pedagogía do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra,

GALLEGO, Isidoro G. 2002 "Las didácticas de área: un reciente campo científico", Educación, 328, pp. 11-34,.

GIROUX, Henry A. (1999). Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional, Porto Alegre: ArtMed,

_____. (1997) Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas, Barcelona: Paidós Ibérica.

GISBERT, Juan Carlos A. (1994). "Arte, Educación y Creatividad", PIXELBIT. Revista de Medios y Educación, http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit.htm

_____. (2002) "Cibermodernidad o la educación artística de Pokemon", Arte, Individuo y Sociedad, Anejo, pp. 187-194,.

GOODSON, Ivor F. El Cambio en el Curriculum, Barcelona: Octaedro, 2000.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

HARGREAVES, A. (1998) Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado, Madrid: Ediciones Morata.

KINCHELOE, Joe L. (2001) Hacia una revisión crítica del pensamiento docente, Barcelona: Octaedro.

MCLAREN, Peter. (2000) Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SOUZA, João Francisco de. (2004) E a educação: ¿¿quê?? a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação, Recife: Bagaço.

ZABALZA, Miguel Angel (2001). "El sentido de las Didácticas Específicas en las Ciencias de la Educación". En: PERALES, F. Javier, GARCÍA, Antonio Luis, RIVERA, Enrique, BERNAL, Julia, MAESO, Francisco, MUROS, Jesús, RICO, Luis, ROLDÁN, Joaquín (eds.) Actas del I Congreso Nacional de Didácticas Específicas, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 25-46.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIATIVIDADE CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES E ALUNOS

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA CREATIVIDAD CONSTRUIDAS POR PROFESORES E ALUMNOS

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT CREATIVITY BUILD BY TEACHERS AND STUDENTS

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

TÂNIA SARDINHA VIEIRA

taniasvieira@gmail.com

Esc. Sec. José Estêvão – Aveiro

MARIA JOÃO COSTA PEREIRA

IAMT - Lisboa

ANTÔNIA OLIVEIRA SILVA

UFPB–PB/BR

Autor responsável: Vieira, Tânia Sardinha – taniasvieira@gmail.com

Dissertação de Mestrado em Família e Sistemas Sociais: "Representações sociais sobre criatividade construídas por professores e alunos no âmbito da disciplina de educação visual" apresentada ao Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Dezembro de 2004

Artigo original

RESUMO

A criatividade é entendida como um potencial existente em qualquer indivíduo, que para ser desenvolvida necessita de condições e ambientes adequados, ocorrendo a criatividade numa relação constante entre o sujeito e o mundo que o circunda. A disciplina de Educação Visual (EV) é considerada no 3º Ciclo do Ensino Básico (3ºCEB) a disciplina que privilegia a criatividade, porém percepciona-se a existência de diferentes discursos e práticas sobre criatividade por parte de professores e alunos, na interface da dinâmica da sala de aula.

RESUMEN

La creatividad es entendida como un potencial existente en qualquer individuo, que para ser desarrollada necesita de condiciones y de hambientes adecuados, y que tiene lugar dentro de una interrelación constante entre el sujeto y su mundo circundante. La disciplina de Educação Visual (EV) - Arte Educación es considerada en el 3er Ciclo de Enseñanza Básica como la disciplina que privilegia la creatividad; sin embargo se puede percibir entre profesores y alumnos, diversos discursos teóricos y prácticas sobre la creatividad, en la interfase de la dinámica en la sala de clases.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

ABSTRACT

Creativity is understood as an inner potential that any individual possesses and that, in order to be developed, needs appropriate conditions and context; creativity occurs in a constant relation between the individual and his surroundings. The Educação Visual (EV) – Drawing and Art Education - subject is considered to be, in the 3rd Cycle of the Basic Education (3rd.CBE), the subject that enhances creativity, tough we can notice the existence of different discourses and practices about creativity from both teachers and students within the classroom and its dynamics.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Representações Sociais; Professor; Aluno; Educação Visual.

PALABRAS-LLAVE: Creatividad; Representaciones Sociales ; Profesor; Alumno; Arte Educación

KEYWORDS: Creativity; Social Representations; Teacher; Student; Drawing and Art Education.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve na sua origem a percepção da existência de diferentes discursos e práticas sobre criatividade por parte de professores e alunos, na interface da dinâmica da sala de aula. A Criatividade pela perspectiva da teoria das representações sociais possibilita a edificação de um conhecimento socialmente compartilhado; um conhecimento vinculado às construções sociais influenciadas pelas culturas (atitudes, estereótipos, crenças), pelos grupos e pelo tempo. Desta forma, as representações sociais estão estritamente associadas ao saber do senso comum e, principalmente, elas são produto de uma sociedade específica.

Para Moscovici (1978) as representações não são cópias fiéis ou mesmo reproduções do real, mas sim uma reconstrução desse real, que confere sentido aos comportamentos e prepara o indivíduo para a acção. Nesta perspectiva, Vala (2002, p.460) afirma que as representações sociais são "factores produtores de realidade", que modelam as respostas dos grupos sociais que as construíram e/ou onde vigoram, por se repercutirem na forma como interpretamos a realidade.

Em paralelo com a actividade representativa, o conceito de representação social remete-nos também para um nível de análise específico, o do social, como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 1997, p.53). Desta forma, a análise das representações sociais privilegia o estudo dos elementos cognitivos que participam na construção da realidade social e, de igual forma, dos elementos dinâmicos implicados nesses processos de produção de significados bem como na orientação das comunicações e dos comportamentos (Moscovici, *in* PINTO, 2000, p.117).

Para Gilly (1997) o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fenómenos educativos é que ela dirija a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Este conceito oferece um novo caminho para a explicação dos mecanismos pelos quais factores especificamente sociais agem sobre o processo educativo e como influenciam os resultados e o próprio processo em si. O mesmo autor enfatiza que vários autores referem que, as situações educativas, para além de factores exter-

nos como as relações entre a pertença a um certo grupo social, atitudes e comportamentos em relação à escola, o modo como o professor concebe o seu papel, também dizem respeito a níveis mais finos de análise relativos à comunicação pedagógica em sala de aula e à construção dos saberes.

O sistema escolar foi sempre objecto de vários discursos provenientes de diferentes grupos: políticos, agentes das instituições, alunos, professores, etc. Como afirma Gilly (1997, p.384),

"o campo educativo revela-se um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais e para nos esclarecer sobre o papel destas nas relações destes grupos com o objecto da sua representação. Pode assim compreender-se por que razão os sistemas de representações são feitos de contradições".

Algumas das directrizes do Ministério de Educação (ME) sustentam um discurso de valorização das artes e da criatividade, apesar de no nosso sistema de ensino (quer pela prática pedagógica e discurso de muitos professores, quer pelas reorganizações curriculares implementadas pelo ME) se verificar o contrário – as artes e a criatividade, nas diversas áreas curriculares, são desvalorizadas e entendidas com um papel secundário, diminuindo desta forma a possibilidade de um crescimento integral.

No currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB), a disciplina de Educação Visual é obrigatória nos 7º e 8º anos, tornando-se opcional no 9º. Esta disciplina é autónoma enquanto disciplina curricular e caracteriza-se pela orientação nítida para a Educação Artística e Estética, através da educação da percepção visual, da expressão livre não condicionada e do método de design, enquanto formas específicas de olhar o mundo e de nele intervir. A disciplina de E.V. não implica ou pressupõe uma abordagem sequencial dos conteúdos permitindo às diferentes escolas do país a gestão livre do currículo. Desta forma, o professor de E.V. pode planificar os conteúdos programáticos tendo em conta as características sócio-culturais e económicas do meio onde se encontra a leccionar. Esta autonomia da gestão curricular permite ao professor de E.V. desenvolver, estimular e facilitar a criatividade dos seus alunos.

Verifica-se nas escolas a existência de diferentes discursos e práticas sobre a criatividade por parte de professores e alunos, tornando-se a escola um meio teórico que permite a construção de representações sociais. Para se ter acesso a estas representações sociais, a linguagem possui um papel fundamental, uma vez que ela é responsável pela codificação das representações que circulam no contexto social em que o indivíduo se encontra inserido, possibilitando a articulação deste com a rede de significados sociais. Ela é ainda responsável pela manutenção das objectivações comuns que circulam na vida quotidiana.

Assim sendo, esta investigação teve o objectivo de identificar, ou pelo menos intuir, as representações sociais sobre a criatividade, construídas por professores e alunos do 9º ano do 3ºCEB no âmbito da disciplina de Educação Visual.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo, de carácter exploratório, fundamenta-se em dois domínios do conhecimento: teoria da criatividade e teoria das representações sociais, no campo da educação.

Tendo isto em consideração, a realização do presente estudo teve como pedra angular o discurso dos sujeitos que leccionam a disciplina de Educação Visual (EV) e daqueles que a frequentam ou frequentaram, pelo facto de EV ser considerada no 3º CEB a disciplina que privilegia a criatividade.

Tendo isto em consideração, a realização do presente estudo teve como pedra angular o discurso dos sujeitos que leccionam a disciplina de Educação Visual (EV) e daqueles que a frequentam ou frequentaram, pelo facto de EV ser considerada no 3º CEB a disciplina que privilegia a criatividade.

A amostra do estudo é constituída por 42 sujeitos distribuídos por dois grupos: Grupo I – 21 Professores de

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Educação Visual e Grupo II – 21 Alunos do 9º ano do 3º CEB. Os critérios para a inclusão dos sujeitos na amostra foram: todos os sujeitos aceitarem participar do estudo; todos os professores serem docentes da disciplina de Educação Visual, independentemente de se encontrarem a leccionar a disciplina no presente ano lectivo; todos os alunos serem do 9º ano do 3º CEB, independentemente de se encontrarem a frequentar a disciplina de EV no ano lectivo em questão. As variáveis sócio-demográficas consideradas são as indicadas no quadro abaixo.

VARIÁVEIS	Sexo		Idade			Categoria / Grupo	
	Feminino	Masculino	14 a 17	28 a 35	> 35	I – Professores	II – Alunos
Nº	25	17	21	11	10	21	21
Total	60%	40%	50%	26%	24%	50%	50%

Quadro 1 | Variáveis Sócio-Demográficas

O instrumento utilizado para recolha de dados foi o Teste da Associação Livre de Palavras (TALP), com o termo indutor: *criatividade*. Os dados obtidos por meio do TALP foram tratados pelo *software Tri-deux Mots* (CIBOIS, 1995) que utiliza o método da análise factorial de correspondências (AFC). Este método permite obter representações gráficas onde se podem detectar relações entre as variáveis fixas (variáveis sócio-demográficas) e as variáveis de opinião (que correspondem às respostas dos sujeitos).

A análise factorial de correspondências é uma técnica de análise de dados, desenvolvida nos anos sessenta, especialmente adequada à exploração e descrição de dados qualitativos e um dos mais potentes utensílios matemáticos para o tratamento de inquéritos (BOUROCHE e SAPORTA, 1990).

Na organização do material recolhido, procedeu-se inicialmente à elaboração de um dicionário referente às respostas associadas ao estímulo indutor (criatividade) com a participação de todas as palavras evocadas pelos 42 sujeitos (219 palavras de entrada). Essas palavras foram agrupadas mediante a similaridade semântica, com o intuito de evitar redundâncias e de torná-las estatisticamente significativas (92 palavras diferentes).

Posteriormente organizou-se uma tabela de dados constituída pelas variáveis de opinião (palavras) dispostas sobre linhas horizontais, codificadas em palavras agregadas a numerais referentes a cada uma das categorias/grupos da amostra (professores – 1, alunos – 2) e pelas variáveis fixas (sexo, faixa etária e grupo da amostra), registadas nas três primeiras colunas.

Os dados organizados foram submetidos ao *software Tri-deux Mots*, como já foi referido, que os processou analisando apenas as palavras com frequência de repetição mínima igual ou superior a três. Para a análise do material final deste processo foram consideradas as modalidades que obtiveram a contribuição por factor superior a duas vezes a média que corresponde às modalidades ou palavras que contribuíram com maior significação na construção dos factores.

Em termos genéricos a técnica de AFC explicita as correlações (positivas e negativas) existentes entre diferentes grupos, colocando em evidência os campos semânticos apreendidos pelas palavras associadas ao estímulo e a sua contribuição para a construção dos factores ou eixos que constituem o plano factorial. Esta análise evoca os princípios geradores e organizadores das diferenças entre opiniões ou entre as práticas (consensuais e/ou diferentes), permitindo ilustrar ou explicar empiricamente diferentes dinâmicas das representações sociais (DOISE, 1992).

A análise do gráfico é realizada a partir da leitura das modalidades (palavras evocadas) organizadas de maneira oposta segundo os factores F1 e F2. Esta técnica de AFC, mediante o recurso ao *software Tri-deux Mots*, coloca em relevo as relações de "atracção" e "repulsa" entre os componentes dos diferentes grupos. O programa calcula os valores próprios (ou característicos) associados aos eixos. Cada valor próprio permite calcular a quantidade de variância explicada pelo respectivo eixo.

Os resultados da análise encontram-se apresentados no gráfico que se apresenta a seguir.

ANÁLISE E COMENTÁRIOS DOS RESULTADOS

A análise e comentários sobre as representações sociais elaboradas por estudantes e professores sobre a *criatividade* centrar-se-á no eixo que focaliza os processos e conteúdos a partir das representações sociais da criatividade em contexto educacional, decorrentes do Teste de Associação Livre de Palavras.

A aplicação do TALP originou um conjunto de 219 palavras de entrada para o estímulo indutor *criatividade*, reduzidas a 92 palavras por similaridade semântica. Este *corpus* de análise foi processado pelo *software Tri-deux Mots*.

Dos dados obtidos o factor 1, F1, explicou 86% da variância total (explicada) das modalidades. Apesar de o valor da contribuição de F1 ser elevado, recorre-se a um outro factor, F2, para se conseguir uma representação gráfica no plano factorial (F1, F2). Com F1 e F2 obtém-se 95% de variância explicada, pois a contribuição de F2 é de aproximadamente 9%.

Considerou-se apenas as coordenadas F1 e F2; verificamos, por exemplo, que as projecções das modalidades "*tensão1*" e "*trabalho1*" têm as mesmas coordenadas pelo que estão representadas no gráfico pelo mesmo ponto do 4º quadrante do plano factorial (F1 positivo e F2 negativo). Já as modalidades "*diferença1*" e "*arte2*" estão quase sobre o eixo F1 e em posições quase simétricas em relação a F2, estando "*diferença1*" no 1º quadrante (F1 e F2 positivos) e "*arte2*" no 2º quadrante (F1 negativo e F2 positivo).

Os resultados explicitados no gráfico 1, apresentam a configuração da estrutura do campo de representação social sobre a *criatividade.*

No gráfico 1, observa-se no factor 1 (F1, negativo), que a criatividade foi associada pelos alunos do 9° ano (49%), faixa etária dos 14 aos 17 anos de idade, a *imaginação, arte* e *trabalho*. Nesse mesmo factor, no lado direito (positivo) encontram-se os professores de Educação Visual (51%) que associaram criatividade a *diferença, originalidade, imaginação* e *criar*.

Neste sentido, as representações sociais construídas pelos estudantes e professores sobre criatividade foram ancoradas em aspectos psicológicos e sociais em que os sujeitos argumentam e discutem o quotidiano institucional e colocam as heranças histórico-culturais das suas realidades sociais, uma vez que o meio envolvente é de igual forma um meio teórico, onde circulam teorias sobre as grandes questões que os indivíduos se colocam e que são a expressão das respostas que souberam encontrar, o

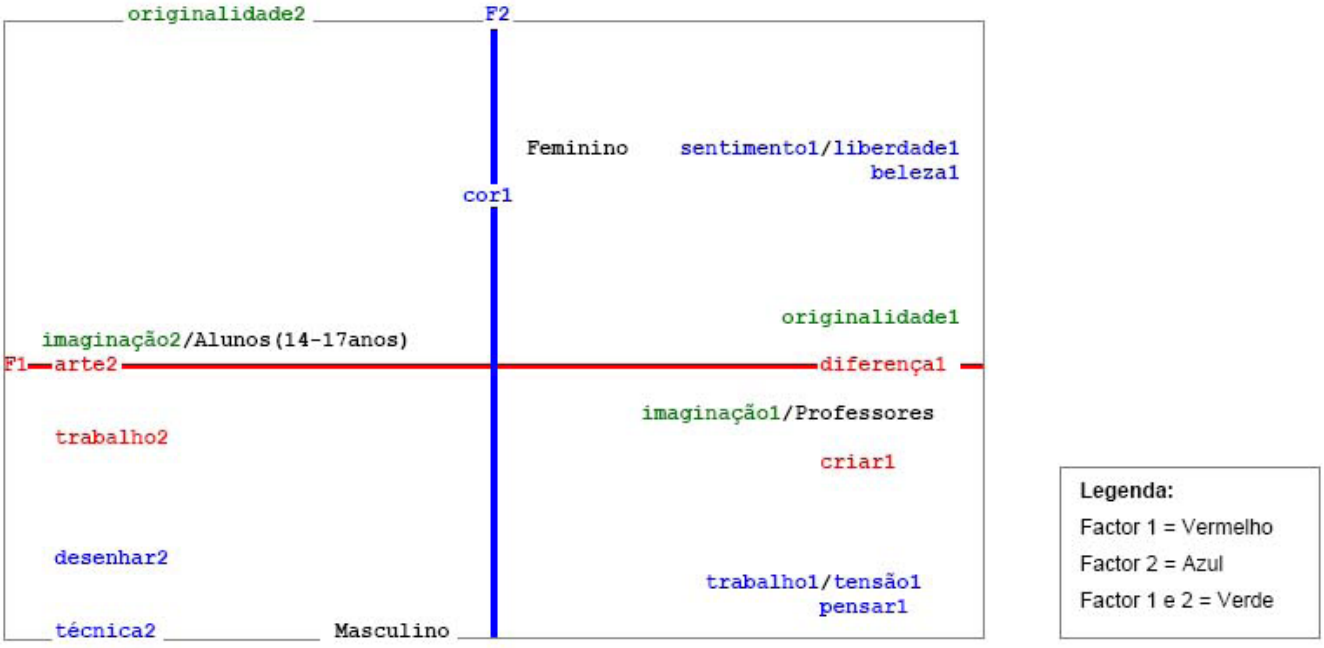


Gráfico 1 – Análise Factorial de Correspondências das Representações Sociais sobre Criatividade

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

que representa uma nova concepção sobre o homem, as relações sociais e a estrutura social (VALA, 2002, p.465).

No que se refere ao factor 2, verifica-se no campo superior (F2, positivo), uma participação dos sujeitos do sexo feminino (59%), nos dois grupos (professor de EV / aluno), para o qual criatividade encontra-se associada a *originalidade*, *cor, sentimento, liberdade e beleza.* Ainda no mesmo factor, no campo inferior (F2, negativo) encontram-se as representações elaboradas pelos actores sociais do sexo masculino (41%), objetivadas pelos elementos sócio-cognitivos: *desenhar, técnica, trabalho, tensão* e *pensar.* Nessas representações sociais é possível identificar tipos de ancoragens psicológicas, sociais e psicossociais, de cunho abstractos com vertentes estéticas e psico-afetivas.

Observando-se o gráfico 1, destacam-se dois conjuntos de modalidades representados, em oposição, sobre o factor 1. No lado esquerdo do F1 encontra-se o campo semântico da criatividade, representado pelos alunos do 9° ano, na faixa etária dos 14 aos 17 anos de idade. Para este grupo, criatividade é sinónimo de *imaginação, arte e trabalho*.

Ao analisarmos as imagens produzidas pelos alunos verificamos a relação próxima entre a *imaginação* e a *arte,* contendo estas uma dimensão subjectiva e relacionada com o pensamento abstracto. Porém, o *trabalho* é de igual forma objectivado pelos alunos. Pode subentender-se que as representações sociais sobre criatividade construídas pelos alunos são elaboradas no âmbito da disciplina de Educação Visual, na interface do pensamento abstracto (*imaginação*/*arte*) articulado com o pensamento concreto (*trabalho*). Nesta faixa etária e neste nível de formação académica, a *imaginação* e a *arte* concretizam-se na exploração de diversos materiais que se encontram subjacentes ao desenvolvimento de um determinado trabalho. Pode deduzir-se que apesar da sua conotação subjectiva, a *imaginação* e a *arte*, quando referidas pelos alunos, transportam consigo a concretização de um determinado pensamento e forma de expressão através da materialização dos mesmos, em resposta a uma determinada proposta de trabalho.

Sousa (2003) refere que a "questão central, geradora da diferença mais importante, é a de que a criatividade não pode ser ensinada, mas apenas facilitada, isto é, não se pode levar alguém a ser criativo dizendolhe ou mostrando-lhe o que deve fazer. A criatividade prende-se com a descoberta e expressão de algo que é tanto uma novidade para o indivíduo criador quanto para a realização em si mesma, com o conseguir expressar o que se tem dentro de si, com o tornar o complexo simples. O acto de explicar como algo foi inventado pode facultar, a quem o compreenda, a possibilidade de replicar esse invento, mas essa replicação já não pode ser considerada um acto criativo. O mesmo se verifica para qualquer aptidão humana, desde a inteligência à capacidade de exteriorizar sentimentos e emoções". Aquele acto pode, no entanto, ser profícuo na medida em que ilustre um "clique" criativo, onde, frequentemente, se estabelecem relações até então inimagináveis. Isto pode despertar na criança ou no jovem a capacidade de ousar.

Nesta perspectiva, o papel do professor passa, entre outras coisas, por facilitar, estimular, promover e criar as condições propícias ao desenvolvimento da criatividade dos alunos. E ao assumir esta atitude o professor/educador está, ele próprio, a assumir-se como criativo; provavelmente "só professores criativos, que praticam a criatividade, podem liderar processos de desenvolvimento da criatividade. Os rotineiros e conformistas acabam por arrasar todos os rebentos de imaginação, sensibilidade, iniciativa pessoal e criatividade, condenando os alunos à repetição, à rotina e ao conformismo" (Cabezas, *in* MARTINS, 2000, p.27).

No factor 1, no lado positivo, temos os professores de EV, que representam a criatividade por *originalidade, diferença, imaginação* e *criação*.

A criatividade deverá ser entendida como uma competência que implica, para além do processo de pensamento, outras características cognitivas. Slabbert (pp. 66-68, 1994), descreve cinco características que devem ser implementadas numa aula para promover a criatividade: a *originalidade*, *fluência, selecção, elaboração* e *abertura mental*. *Originalidade* como ser capaz de fazer um salto

mental, quebrar com o óbvio podendo recorrerse ao método de analogias, *fluência* como a capacidade de gerar o maior número possível de ideias para a resolução de problemas (SLABBERT, 1994).

Ao analisar-se as representações dos professores de EV, *originalidade, diferença, imaginação* e *criar*, pode deduzir-se que *originalidade*, *diferença* e *imaginação* se encontram subjacentes a este processo de *criar*. Apesar de os autores referidos terem recorrido a outras metodologias de investigação, verifica-se no gráfico 1 que o campo representacional dos professores de EV refere um conjunto de representações que corroboram os resultados dos seus estudos.

Pode inferir-se que as representações sociais sobre criatividade construídas pelos professores são elaboradas na relação do pensamento abstracto (*originalidade / imaginação*) articulado com o pensamento concreto (*criar / diferença)*. Desta forma, para os professores de EV, a criatividade implica, para além do processo de pensamento, outras características cognitivas, o que está em concordância com os estudos de Slabbert (1994).

No factor 2, o sexo feminino e masculino encontram-se em posições opostas. No campo representacional observa-se que o sexo feminino, como já foi referido anteriormente, representa criatividade por *originalidade* (alunas)*, cor, sentimento, liberdade e beleza* (professoras de EV).

Csikszentmihalyi (2002) no seu trabalho sobre as experiências do fluir (a expressão óptima) descreve extensivamente as consequências da procura de desafios que combinem com as habilidades de um indivíduo. Afirma ainda que as pessoas envolvidas activamente em trabalhos criativos procuram experiências do fluir e que a criatividade resulta melhor sendo oriunda de estados como estes. Para Collins e Amabile (1999, p. 301) o poder da motivação intrínseca é tão forte que só de pensar em razões intrínsecas para realizar uma tarefa pode ser suficiente para impulsionar a criatividade nessa mesma actividade.

Apesar de as expressões *motivação intrínseca* e *experiência do fluir* não se encontrarem nas representações produzidas pelo sexo feminino, pode inferir-se que as representações *originalidade, sentimento, cor, liberdade* e *beleza* lhes são inerentes. Desta forma, pode concluir-se que o sexo feminino objectiva a criatividade orientada para a auto-expressão, para uma liberdade individual e como qualidade de beleza, num quadro subjectivo e psicoafectivo.

A criatividade dos alunos do sexo masculino é objectivada com elementos (*desenhar* e *técnica*) da prática do quotidiano, inerentes à disciplina de Educação Visual. Os professores de EV do sexo masculino encontram-se associados a uma intensa actividade cognitiva. Desta forma, pode concluir-se que as representações sobre criatividade construídas pelos sujeitos do sexo masculino implicam todo um conjunto de experiências, de pesquisas diferenciadas valorizando o pensamento analítico, concreto, que envolve a criatividade.

Os dados obtidos no nosso estudo permitem-nos verificar a existência de diferentes representações dependendo do sexo ao qual se pertence. Apesar da utilização de metodologia diferenciada, estes dados corroboram os estudos de Collings e Smithers e os de Fryer (1999).

Esta Análise Factorial de Correspondências permite compreender, além das distâncias estabelecidas entre as representações, a frequência de palavras conforme apresentado no quadro 2 que mostra os valores das frequências absolutas e relativas (estas em %), por ordem decrescente, das respostas evocadas e que foram encontradas a partir das contribuições para os factores.

Conforme os dados apresentados no quadro abaixo, relativamente a F1 a frequência das palavras *imaginação* e *originalidade* evocadas pelo grupo de professores de EV são reveladoras da sua importância, pois 23% dos sujeitos referiram-nas como resposta ao estímulo criatividade. Quanto ao grupo de alunos, ainda neste factor, a palavra i*maginação* foi dita por 26% dos sujeitos em resposta ao mesmo estímulo. Já em F2, a palavra *pensar* foi referida por 20% dos professores e no que diz respeito aos alunos, *originalidade* e *desenhar* foram

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

FACTORES	PROFESSORES DE EV	*f*	%	ALUNOS	*f*	%
Factor 1	**Imaginação1**	78	**23**	**Imaginação2**	96	**26**
	Originalidade1	75	**23**	Desenhar2	77	21
	Diferença 1	48	14	Arte2	52	14
	Criar1	45	13	Trabalhar2	47	13
	Conhecimento1	33	10	Pensar2	35	9
	Ideia1	30	9	Material2	32	9
	Sentimento1	28	8	Liberdade2	29	8
TOTAL		**337**	**100**		**368**	**100**
Factor 2	**Pensar1**	88	**20**	**Originalidade2**	185	**45**
	Cor1	70	16	**Desenhar2**	125	**30**
	Liberdade1	58	13	Técnica2	76	19
	Sentimento1	58	13	Elaborar2	24	6
	Beleza1	47	10	----	--	--
	Trabalho1	46	10	----	--	--
	Tensão1	46	10	----	--	--
	Material1	36	8	----	--	--
TOTAL		**449**	**100**		**410**	**100**

Quadro 2 | Distribuição da Frequência (f) das palavras mais evocadas pelos grupos professores e alunos em F1 e F2

referidas, respectivamente, por 45% e 30% destes sujeitos. Ao analisarmos este quadro verificamos que existem representações sociais compartilhadas intra e intergrupo em que a *imaginação* foi fortemente evocada por ambos os grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados acima no que respeita aos professores de EV, o sexo feminino enfatiza as características abstractas e subjectivas da criatividade, enquanto o sexo masculino valoriza o pensamento analítico e concreto, associado a uma intensa actividade cognitiva. Porém, independentemente do sexo, os professores de EV objectivam a criatividade num plano que não é necessariamente enquadrado no âmbito da disciplina de Educação Visual. Diferentemente deste grupo, os alunos referem a criatividade contextualizada com as práticas pedagógicas da disciplina de EV, que têm subjacente a imaginação e a originalidade como inerentes às expressões artísticas, enfatizando o pensamento que compreende a materialização e concretização de trabalhos.

Se a escola ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento das potencialidades humanas, é importante que também promova o desenvolvimento da criatividade e do pensamento criativo em cada um dos alunos, criando condições físicas, técnicas e pedagógicas que possam activar este processo de aprendizagem, com vista à sua formação integral. O acto educativo implica uma relação equilibrada entre o sujeito que vai ensinar e o sujeito que vai aprender. Entendendo-se, assim, o processo de ensino-aprendizagem não como uma relação unívoca, mas sim bilateral, em que o professor e os alunos trocam experiências e co-constroem o conhecimento interagindo com o meio. O nosso sistema de ensino tem negligenciado esta relação do acto educativo, centrandose na figura do professor e no acto de ensinar, tendo o aluno, ainda com muita frequência, um papel passivo e secundário. Na perspectiva tradicionalista (ainda hoje presente na prática pedagógica de muitos docentes) valoriza-se a capacidade de memorização e acumulação de informações em detrimento da compreensão, da capacidade de interrogar os conhecimentos adquiridos (RAPAZOTE, 2001) e

do método de resolução de problemas inerente à construção do pensamento e ao acto de criar.

A teoria das representações sociais revela-se um excelente caminho para conhecer aspectos psicossociais em diferentes áreas do conhecimento. Neste estudo, ela possibilitou o entendimento das representações sociais da criatividade no âmbito da disciplina de EV construídas por professores e alunos, na interface da dinâmica da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUROCHE, Jean-Marie et SAPORTA, G. (1990), 'Lánalyse des données', Presses Universitaires de France.

CIBOIS, U. F. R. (1995), *Tri-deux Mots,* 1 disquete, versão 2.2, Paris: Sciences Sociales.

COLLINS, Mary Ann, e AMABILE, Teresa M. (1999), "Motivation and Creativity", *in* STERNBERG, Robert J., 'Handbook of creativity', Cambridge University Press, pp. 297-312.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2002), 'Fluir', Relógio D'Água Editores.

DOISE, Willem e *et al* (1992), 'Représentations sociales et analyses de données', Presses Universitaires de Grenoble.

FRYER, Marilyn (1999), 'Creative Teaching and Learning', Paul ChapmanPuplishing Ltd, London.

GILLY, Michel (1997), "Les Représentations sociales dans le champ éducatif", *in* JODELET, Denise, 'Les représentations sociales', PUF, Paris, 5ª Ed..

JODELET, Denise (1997), 'Les représentations sociales', PUF, 5ª Ed..

MARTINS, Vitor M. T. (2000), 'Para uma pedagogia da criatividade', Edições Asa, Porto.

MOSCOVICI, Serge (1978), 'A Representação Social da Psicanálise', Rio de Janeiro, Zahar.

PINTO, Alexandra Marques (2000), 'Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores', Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

RAPAZOTE, Pedro (2001), "Criatividade no meio escolar", *in* PATRÍCIO, Manuel Ferreira, 'Escola, Aprendizagem e Criatividade', Colecção Mundo de Saberes, Porto Editora, pp. 211-220.

SLABBERT, Johannes A. (1994), "Creativity in Education Revisited: Reflection in Aid of Progression", *in The Journal of Creative Behavior*, Vol. 28, Nº1, First Quarter, pp. 60-69.

SOUSA, Fernando Cardoso, A_CRIATIVIDADE_FORMACAO-PROFESSORES, *http://www.fbcriativo.org.br/procria/artigos/A_CRIATIVIDADE_FORMACAO-PROFESSORES.htm,* (consulta em 11/10/2003)

VALA, Jorge e MONTEIRO, M. Benedicta (2002), 'Psicologia Social', Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição.

VIEIRA, Tânia Sardinha (2004), 'Representações sociais sobre criatividade construídas por professores e alunos no âmbito da disciplina de Educação Visual', Dissertação de Mestrado em Família e Sistemas Sociais, Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra.

PORQUE TEMOS DE CONTINUAR A JUSTIFICAR A IMPORTÂNCIA DAS ARTES E DO SEU DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS?

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

MARIA GENOVEVA MOREIRA OLIVEIRA

genovevaoliveira@gmail.com

Professora do 3º Ciclo e Ensino Secundário na Escola EB 2,3+Sec. De Maceira, Mestre em História Regional e Local (Vertente História de Arte/Museologia) e Doutoranda em História de Arte/Museologia pela Universidade de Évora.

Artigo: As informações referentes ao case study apresentado tiveram origem na tese de Mestrado "Rota de Arquitectura Korrodi, contributos para o conhecimento da vida e obra do arquitecto (1870-1944)", apresentada em 2006 na Faculdade de Letras na Universidade de Lisboa.

Artigo Original

RESUMO

Por uma educação artística de qualidade é importante compreender a educação artística como um discurso de práticas. Um educador de arte é um construtor de uma produção social e cultural. A incorporação de diferentes perspectivas e opiniões das instituições/professores apontam-nos para os conflitos e as diferenças como uma componente integrante de um processo de negociação e é onde avaliamos a experiência pessoal como uma politica, um processo de emoções e diversidade no sentido de gerar conhecimento e uma acção social. A Educação Artística começa com o ensino e aprendizagem de diferentes conceitos, estratégias educativas e diferentes narrativas. Os professores de educação artística estão asfixiados entre as didácticas, as regras profissionais, o conhecimento, a cultura de consumo, as estratégias de comunicação, problemas financeiros e o estrangulamento provocado pelas estruturas institucionais. A Rota de Arquitectura Korrodi é apresentada como um case study, resultado de uma investigação que foi adaptada a um projecto prático de educação artística e cultural para crianças, jovens e adultos.

PALAVRAS CHAVE: Pluralidade, espirito crítico, democracia, desenvolvimento cognitivo

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

INTRODUÇÃO

The arts … can be a part of a universal core of knowledge and skills that can be instrumental in assisting society achieve particular individual, social and technological goals, or it can become central to the pursuit of knowledge, understanding and appreciation of a society's cultural forms and expressions.

(F.J. Saemala, cited in Solomon Islands 1990:1)

Porque temos de continuar a explicar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças? Diariamente, justificamos perante a Sociedade, Encarregados de Educação, Ministério da Educação e Ministério da Cultura, Imprensa e até perante outros docentes, a utilidade da aprendizagem da arte para crianças, adolescentes e adultos. Teremos de continuar a observar as *Artes* como um entretenimento do século XXI? Tudo o que fazemos em prol da Arte continua ainda a ser insuficiente. A educação artística continua a ser ainda analisada sob a égide de uma elite cultural, carece de uma aceitação natural por parte da grande parte da sociedade civil e do próprio Estado. É fundamental agir e acima de tudo investigar muito mais sobre a utilidade que a educação artística tem na vida das crianças, adolescentes e adultos. Para obtermos um nível de educação de excelência é importante compreender a educação artística como um discurso de práticas. Um educador de arte é um constructor de uma produção social e cultural. Sendo assim, é essencial salientarmos a relevância que a arte tem para a nação, para o indivíduo e para a comunidade, bem como a acção da UNESCO num contexto global. Destacamos ainda os exemplos do Centro de Dança Martha Graham e da Fundação Dana pelo seu contributo para a educação artística. Este artigo pretende também ser uma reflexão sobre diversas questões que carecem de ser examinadas e que no quotidiano das escolas portuguesas são fundamentais para o pleno exercício da educação artística de qualidade. A importância da investigação, a proximidade entre níveis de ensino, a qualidade do ensino artístico associado a um saber técnico aprofundado, espaços físicos e materiais de qualidade, a formação contínua, a relação escolas/museus, a mobilidade dos professores são algumas das questões abordadas. Como docente e investigadora, consideramos que ultrapassados alguns dos obstáculos indicados obteríamos certamente um caminho diferente para todos os envolvidos no sentido de uma educação artística pela qualidade.

A relevância da arte para a nação

A arte é uma disciplina primordial. A educação deve contribuir para munir os cidadãos de qualificações para participar activamente e tomar decisões reflectidas, deveria ser uma fonte de energia da nossa democracia que nos permitisse construir e aceitar a nossa própria cultura (Steve Herne, 2006: 3). A proximidade com diferentes materiais, diferentes técnicas na dança, na música, nas artes visuais, a informação que a história de arte e a cultura visual podem transmitir ao aluno a importância de práticas utilizadas por diferentes povos adaptadas ao continente europeu e outros e que influenciaram sobejamente algumas das correntes artísticas do século XX. Permite o contacto do estudante com diferentes realidades étnicas resultando numa ampliada mundividência.

A tomada de consciência social é fundamental para o encontro dos direitos e das obrigações de cada um. O progresso global da inteligência só é possível com o desenvolvimento do pensamento divergente, visual e do conhecimento que a arte representa. A curiosidade permite a descoberta de um outro ser social, de um património construído por vezes adormecido e mesmo ao nosso lado, à valorização do que somos como Pátria, com uma história longa, com uma língua rica. Ao clarificarmos as múltiplas finalidades, poderemos explicar às pessoas que a arte é uma disciplina fundamental para uma pes-

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

soa efectivamente competente e temos de enfatizar que a arte tem reflexos directos na vida das pessoas.

Relevância da arte para o individuo

A arte possibilita que as pessoas estabeleçam um comportamento mental que os leva a comparar situações, a melhorar a sua comunicação, a formular conceitos e a redescobrir como se transmitem esses conceitos. Todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive e dar respostas mais criativas. O artesão, o artista, o bailarino, o actor, o músico fazem isso de uma forma incessante, seja para melhor se adaptarem ao mundo, para apontar problemas, propor soluções ou simplesmente para cativar, podendo inclusive ser uma das formas de afastar o indivíduo dos problemas do seu quotidiano. Na resolução de problemas de exclusão ou de violência, ou até de aprendizagem, várias experiências têm provado que a arte é muito importante para as crianças. Na arte, elas podem ser determinadas e sem medo, explorar novas aptidões.

Como já referiu Ana Mae Barbosa, "há uma onda "sentimentalóide" em torno da educação artística. "O subjectivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como forma de conhecimento mas como "um grito da alma" não estamos a fazer nem educação cognitiva nem educação emocional" (Barbosa, 2005b: 41). Quando se classifica o aluno como sensível que atribuição está a ser realizada? Será o conceito "sensível" suficientemente claro? Será que queremos alunos e alunas mais sensíveis ou afinal pretendemos futuros cidadãos mais atentos ao que os rodeia, seres mais pensantes e mais críticos que sabem participar de forma cívica no seu país? Em 1977 foi demonstrado nos Estados Unidos, numa pesquisa em que foram estudados os dez melhores alunos num período de dez anos. Havia apenas uma característica comum: todos tinham concluído pelo menos dois cursos de arte no seu percurso escolar.

A relevância para a comunidade

A história tem revelado que as formas da educação pela arte são variadas, mas reflectem os valores e o desenvolvimento de uma sociedade. Tem-se provado também que através da participação nas artes os estudantes se mostram mais envolvidos, concentrados nos seus objectivos, criativos e responsáveis. Promover a criatividade e permitir que floresça num espírito de autonomia e diálogo intercultural é uma das melhores formas de manter a vitalidade cultural. Promove a felicidade, o diálogo, o saber estar em público que num processo continuado e permanente concebe uma diferente filosofia de trabalho e de disciplina com objectivos diferentes. São parte complementar da construção do indivíduo e da sua identidade nacional.

Por um ensino de qualidade

A Educação Artística traz benefícios dependendo de como é ensinada. Na opinião de Ana Mae, tem sido comum ensinar-se arte apenas dando datas e apresentando "ismos", o que é pouco significante. "Não apoio o "deixar fazer" que caracterizou o modernismo da arte-educação, mas busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente uma componente da sua herança cultural. Para isso precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico associados desde os primeiros anos da infância" (Ana Mae Barbosa, 2005 b: 30).

O bom ensino de arte precisa associar o "ver" com o "fazer", além de contextualizar, tanto a leitura como a prática. Essa teoria ficou conhecida como a "abordagem triangular". Para se aprender, é preciso ver a imagem e atribuir-lhe significados. Contextualizá-la não só do ponto de vista artístico, como também socialmente. "Um curriculum que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria a organizar-se de maneira que a criança, as suas necessidades, os seus interesses e o seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, os seus valores, a sua estrutura

e a sua contribuição especifica para a cultura" (Ana Mae Barbosa, 2005b:35).

Como refere Anne Bamford, há uma grande diferença entre a política de educação artística e cultural de um país e a natureza e a qualidade do programa. "Parece existir um fosso na perspectiva geral de que a arte é "boa" para as crianças numa atitude quase de *laissez faire* e a garantia que a educação artística que uma criança recebe é de alta qualidade (Anne Bamford, 2007). A educação artística é uma parte obrigatória da educação escolar em 84% dos países inquiridos pela UNESCO num estudo realizado em 2004/2005 sobre a qualidade da educação artística. Desses países, 94% dos perscrutados declararam que a educação artística era ensinada como uma disciplina independente por direito próprio. O nível global de participação, pelo menos o que essa politica aparenta, é muito elevado. No entanto, importa determinar o que é que essa politica realmente significa. Muitos países têm uma variação muito grande em relação aos tempos lectivos dedicados à educação artística. Em alguns países como por exemplo nos E.U.A varia de escola para escola e de comunidade para comunidade.

O mesmo estudo refere igualmente a importância da componente prática da educação artística. Os programas de qualidade integraram uma produção activa, desempenho e exposição levando a um maior entusiasmo, envolvimento e a uma maior relevância para os jovens. "Os programas de elevada qualidade disponibilizam uma gama de experiências de aprendizagem variada e atractiva com vista a encorajar a criança a revelar as suas ideias. Sabe-se que todas as crianças possuem potencial para a expressão artística e portanto a ênfase é posta na produção e no desempenho em estúdio" (Bamford, 2007).

A importância da Unesco

Em 1999, na Conferência da UNESCO foi realizado um apelo internacional para a promoção da educação das artes e criatividade nas escolas, como forma de desenvolver a diversidade cultural e por uma cultura de paz. O apelo invocava que "hoje estamos claramente e fortemente cientes da importante influência do espírito criativo na formação da personalidade humana, fazendo florescer todo o potencial das crianças e dos adolescentes e mantendo o seu equilíbrio emocional. Realçou também a necessidade de se avançar para tipos de educação mais equilibrados ajustados ao século XXI." A associação da revolução tecnológica a uma nova dimensão na comunicação visual é possível observar-se, por exemplo, nas potencialidades dos telemóveis recentes que associam máquina fotográfica e vídeo, bem como a possibilidade de se realizarem vídeo-conferências em tempo real. As indústrias criativas estão a progredir de forma exponencial em alguns países.

Em 2004-2005 a UNESCO em colaboração com a Federação Internacional dos Conselho das Artes, Organismos para a Cultura e o Conselho para as Artes da Austrália coordenou uma investigação para determinar o impacto dos programas ricos em arte na educação das crianças e jovens a nível mundial. A investigação tinha como objectivo determinar qual o ponto de situação da educação artística. Os resultados referiram que a arte tem uma contribuição importante na vida das crianças ao nível do seu desempenho escolar, atitudes sociais e no espaço escolar. A análise considerou ainda que esses resultados variam muito de país para país. Outros estudos nacionais foram posteriormente realizados originando interrogações sobre a qualidade do ensino artístico.

Em países como Cuba, Canadá, Países Baixos e Nova Zelândia, o estudo concluiu haverem taxas elevadas na relevância do ensino artístico e na participação, mas está disponível a todos e é de grande qualidade. No Reino Unido e na Bélgica há uma elevada taxa de participação mas tem níveis de relevância baixos pois apesar de estarem acessíveis a baixos custos, tendem a atrair mais um público de elite. Nem sempre é relevante nos grupos étnicos, ou em certos padrões económicos e educacionais e classes sociais. Nos E.U.A. e na Austrália, a educação artística é de nível elevado e relevante, mas muitas vezes o acesso aos programas é limitado a uma elite ou um grupo de talento e ou com recursos económicos que conseguem conquistar o acesso a esses programas. Num quarto cenário, a situação verificada nesses países é de uma educação artística de baixa qualidade e de fracos recursos, com baixa

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

relevância e participação (Bamford, 2006). O estudo revelou também que a administração da educação artística não é da total responsabilidade central dos sistemas educacionais. Ainda que a tendência seja de indicar que só se atingem níveis elevados de participação quando o governo tem um papel directo na educação artística, esta envolve organismos governamentais e não governamentais. O governo central desempenha um papel importante em 83% dos países inquiridos, mas as organizações internacionais, galerias, rádio, televisão, sindicatos, instituições de caridade, indivíduos, indústria também participam activamente (Bamford, 2007). A importância da educação artística a nível local, especialmente em países europeus, também é sublinhada como um factor que envolve a participação.

Em 25% dos casos analisados, há uma fraca qualidade e poderão mesmo ter um impacto negativo nas crianças. Em muitos exemplos, as artes são ensinadas por pessoas com pouca experiência. As formas de se avaliar a aprendizagem na arte estão fracamente desenvolvidas e o financiamento tem tendência a ser insuficiente e a curto prazo.

Excelentes exemplos de programas e abordagens artísticas foram apontados em casos de estudo no Canadá, Austrália, Reino Unido, Finlândia e Eslováquia.

No seu programa de 2006-2007, a UNESCO na 33ª sessão da General Conference definiu como objectivo fundamental "Prometida cultural diversity with special emphasis and tangeste and intangible heritage". A revitalização cultural tem como objectivo evitar a segregação e previne conflitos. A comunicação cultural ocupa agora um novo sentido e objectivo no contexto da globalização e no clima político internacional, podendo resultar como um processo activo numa maior tolerância entre os povos.

O exemplo do Centro de Dança de Martha Graham

Fundada em 1926, esta é a mais velha companhia de dança contemporânea americana. A primeira actuação de *Lamentations* foi em 1930 apresentada pela própria Martha Graham. A coreografia, as luzes e o guarda-roupa é de Martha, a música de Zoltan Kolály. É um solo de quatro minutos e que nas palavras de Martha é uma dança de tristeza e mágoa. Não é a mágoa de uma pessoa específica, de um tempo ou de um lugar, mas a personificação da dor em si próprio. A mulher solitária está sentada num banco baixo, a partir do qual se realizam todos os movimentos produzidos pelo tronco corporal. Os bailarinos do Centro Graham têm de se preparar para todas as actuações em duas vertentes, uma emocional e dramática em que a questão é: quem é a minha personagem? O que está a pensar e a sentir? E por outro lado, a preparação técnica em que é necessário memorizar os movimentos ritmados pela música. As competências físicas só serão um sucesso quando há uma interpretação emocional.

Na perspectiva de William Safire[1] (Barbara Rich, 2003), as artes podem ter um impacto imenso no humor e ambiente das escolas. Após o 11 de Setembro de 2001, bailarinos do Centro de Martha Graham prepararam uma apresentação com a performance *Lamentations* para as escolas de Nova York. Também a Fundação Dana e outras instituições como a New York Times, através de grupos de artistas, estiveram nas escolas permitindo que as crianças vissem e participassem nas suas actuações como forma de confrontar a sua crise emocional. Partindo dos princípios de metodologia de trabalho do Centro de Dança Graham ao nível dramático e emocional sobre quem é a minha personagem? O que está a pensar e a sentir? Ou entrarem na figura que personifica a mágoa, a tristeza, a dor e através da dança e da música, através do diálogo com colegas, bailarinos e professores, as crianças de Nova York puderam encetar um trabalho interior de batalhar contra a dor da enorme perda que assistiram.

O Ensinamento da Fundação Dana

Poderemos referenciar ainda o exemplo da Fundação Dana, nos E.U.A., criada por Charles Dana e que abraça as questões da educação e da neurociência desde os inícios dos anos cinquenta. Charles, grande entusiasta da educação, tinha como objectivo ajudar todos aqueles que

1 Foi colaborador do Presidente Nixon, colunista de Política no New York Times entre 1973 e 1995. Ganhou o Prémio Pulitzer em 1978.

aceitavam e cumpriram a responsabilidade por um futuro melhor. Um dos seus campos de actuação é a Educação Artística. O seu interesse na educação pela arte começou no ano 2000 com uma iniciativa que reuniu especialistas em artes e professores. Em 2003 por ocasião da organização de um simpósio foram traçados objectivos muito concretos: como envolver a direcção das escolas na educação pela arte, como estabelecer uma relação entre um artista e um professor, como envolver os encarregados de educação e a comunidade, o que permite que as residências de artistas nas escolas se tornem num sucesso.

William Safire da Direcção da Fundação Dana (Barbara Rich, 2003: 25) mencionou ao New York Times agradar-lhe a ideia de rentabilizar o dinheiro em função da educação, mas no momento de ponderar sobre o que acontece aos alunos numa escola, somos demasiado rápidos na nossa análise, o que tem levado por vezes a denegrir o poder da arte na educação, porque efectivamente não a poderemos mensurar totalmente. William Safire sublinha a importância da participação nas artes performativas para todos os estudantes, quais os critérios de uma reforma e a avaliação dos estudantes, a relação da educação com a economia e outros vectores (cidadania democrática, a realização pessoal, o desenvolvimento pessoal e familiar, bem estar cultural), os efeitos directos e indirectos da arte na educação, oportunidades de relacionar múltiplas reformas escolares, a preparação dos professores, como as artes podem reduzir a violência nas escolas e controlar o medo dos estudantes durante crises, métodos de avaliação dos estudantes, oportunidades de carreiras, construção de suporte financeiro das contas públicas.

Reflexão sobre a situação da educação artística portuguesa

Como docente e investigadora consideramos que diversas questões carecem de ser examinadas e que no quotidiano das escolas portuguesas são fundamentais para o pleno exercício da educação artística de qualidade. A importância da investigação, a formação contínua, a mobilidade dos professores, o preço dos transportes versus as dificuldades económicas dos alunos, fracos recursos materiais, prolongamento das actividades do 1º Ciclo, disciplinas leccionadas por profissionais são só algumas das questões abordadas. Pensamos que ultrapassados alguns dos obstáculos indicados obteríamos certamente um caminho diferente para todos os envolvidos no sentido de uma educação artística pela qualidade:

Investigação

Há uma certa evidência no impacto positivo da arte na aprendizagem, mas não é claro entrever através de testes padrões. Se continuarmos a utilizar a avaliação através desses testes como algo fundamental, teremos dificuldades em observar a eficiência da arte. Esse deve ser um indicador entre tantos outros que podem evidenciar essa aprendizagem. Para isso é necessário estarmos todos atentos à importância da investigação e à valorização dos investigadores portugueses nesta área. Faltam-nos mais estudos de longa duração que nos dêem o fundamento científico para a plena aceitação de um trabalho de décadas, mas que ainda continua aquém do desejável. Observar diferentes grupos de alunos em escolas distintas ou na mesma escola e acompanhar alunos desde o Pré-escolar ao 3º Ciclo é fundamental para assinalar indicadores da importância do impacto da educação artística no desenvolvimento cognitivo e motor, nos valores culturais e na participação activa do aluno. Parcerias entre escolas e universidades poderão permitir o desenvolvimento de profissionais dentro e fora da escola sendo a Universidade um recurso técnico para validar os esforços da pesquisa.

O novo Estatuto da Carreira Docente[2] infelizmente contraria os princípios da investigação nos níveis de ensino entre o Pré-escolar e o Ensino Secundário. Em virtude das alterações na avaliação de professores, que decorre há cerca de quatro anos, foram alterados vários direitos dos profissionais do ensino, por exemplo o direito à formação e o direito à investigação.[3] O modelo dos oito dias anuais

2 Decreto-Lei nº 15/ 2007 19 de Janeiro.

3 O direito à Licença como Bolseiro passou a funcionar sem vencimento; a Licença Sabática esteve "congelada"; o processo de candidatura foi reaberto em Junho de 2008; ler os seguintes documentos: Portaria nº 350/2008; Despacho 15 941/2008).

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

para formação que existia foi eliminado, dando lugar a uma situação em que o docente pode realizar permuta de aulas, mas que efectivamente nestes níveis de ensino torna-se quase impossível de efectivar devido à estrutura orgânica da própria escola. Actualmente, os professores realizam formação em período pós-laboral ou em período de férias. Isto significa que todo o processo de investigação no ensino básico e secundário está dificultado. Os grandes projectos de investigação sediados nas universidades encomendados pelo governo, sem a colaboração de professores, têm muito dinheiro envolvido, por exemplo para projectos sobre abandono, sucesso escolar e a avaliação de docentes. Uma relação mais próxima entre os professores dos vários níveis, do pré-escolar ao ensino superior torna-se cada vez mais premente podendo contribuir para a partilha de saberes e de experiências. O distanciamento entre estes continua a verificar-se e em nada desenvolve o objectivo que é comum a todos: a melhoria do ensino artístico no nosso país.

Formação Contínua dos Professores

A formação continua de didácticas específicas são um benefício imperioso para todos os profissionais de Educação Artística do ensino formal e não formal. Uma formação de qualidade que permita a troca de experiências entre colegas, mas também o aprofundamento de teorias e de técnicas de trabalho. Nem todos os docentes estão preparados para ensinar arte de forma a equilibrar a observação, a leitura, a experiência e a contextualização. Continua a verificar-se uma necessidade de pessoas capazes de desenvolver uma acção cultural que estimule a curiosidade. É necessária uma actualização permanente e os programas de formação não são, por vezes, adequados. "As crianças necessitam de educação artística de alta qualidade e relevante a todos os níveis da educação e tanto na educação formal e não formal. No entanto, à excepção de alguns países, o padrão global da educação artística recebida pelas crianças é muito fraco. Na maior parte dos países de todo o mundo, os professores não estão preparados para ensinar arte ou para utilizarem de forma relevante algumas das técnicas artísticas no processo de aprendizagem. Por seu turno, o mau ensino tem um impacto negativo na criatividade da criança e cria uma percepção enganadora dos resultados da educação artística entre os quadros das escolas, as famílias e as crianças" (Bamford, 2007).

A relação escolas/museus

A aproximação e uma flexibilidade diferente entre profissionais do ensino e dos museus bem como outras instituições culturais, evitariam preconceitos e análises por vezes desvirtuadas em relação ao trabalho de ambos. Os museus precisam do público escolar, assim como as escolas necessitam dos museus. É imperativo o reconhecimento das vicissitudes dos diversos tipos de instituições por parte dos profissionais, há limitações e idiossincrasias em cada instituição e só através do diálogo e de um trabalho conjunto se podem superar (Steve Herne, 2006:13). Podemos ter a aspiração de um dia, uma política comum, com os mesmos objectivos por parte do Ministério da Educação e da Cultura coexistir? Houve uma tentativa de aproximação nos últimos três anos ao criar-se a possibilidade de professores com horários zero ou com destacamentos por doença poderem colaborar com os museus.[4] Lamentavelmente uma tentativa, na maioria dos casos, mal sucedida porque tal como é fundamental haver um perfil para ser professor, também o deverá existir para ser técnico de museu. A tantos professores que têm esse potencial foi-lhes vedado esse direito; aos museus não lhes foi dada a liberdade de seleccionar os seus colaboradores de acordo com as exigências específicas da instituição.

Destacamos uma outra medida tomada no âmbito da cooperação destes dois ministérios: o concurso, de âmbito nacional, "A minha Escola adopta um Museu". Este decorreu pela primeira vez em 2005/2006 e teve a participação de 73 escolas e envolvidos 49 museus da Rede Portuguesa de Museus. Porém, contínua a verificar-se a necessidade de se realizarem ajustamentos ao projecto de modo a coincidirem com a orgânica da escola. O prazo

4 Despacho Conjunto nº 834/2005 DRII Série de 4 de Novembro – afectação de Docentes ao Ministério da Cultura.

de candidatura é demasiado tardio originando posteriormente um tempo muito limitado para o desenvolvimento dos projectos e respectiva entrega.

Mobilidade dos professores

A quase total inexistência de flexibilidade na mobilidade dos docentes, ao longo da sua carreira, por áreas diferentes de trabalho e a mobilidade para diferentes ministérios para além da docência, leva a uma visão por vezes deformada e estandardizada do sistema. A experiência em ramos diversos do saber seria útil e proveitosa certamente para todos os profissionais.

O preço dos transportes rodoviários versus as dificuldades económicas dos alunos

A visita do público escolar aos museus, ou outras instituições, carece da utilização de transportes rodoviários. Directrizes económicas definidas e controladas pelo Estado poderiam ser reguladoras dos preços inflacionados praticados pelas empresas de autocarros que muitas vezes ultrapassam o razoável, não havendo um cuidado reflectido relativamente à diferenciação dos preços para alunos dentro da escolaridade obrigatória. As Escolas, longe dos grandes centros, têm dificuldade em realizar visitas de estudo de forma regular e contínua.[5] A maioria dos alunos é obrigada a pagar a totalidade da despesa de deslocação. Actualmente, as contrariedades económicas de muitas famílias portuguesas inviabilizam, muitas vezes, a concretização de visitas de estudo. Naturalmente que estas dificuldades económicas não afectam só a execução de visitas de estudo, mas também a concretização de certos trabalhos que exigem que os materiais sejam comprados pelos alunos. Habituamo-nos a ser criativos e a "remediar" soluções para não sobrecarregar os discentes.

Fracos recursos materiais

"Há um desfasamento entre as estatísticas "oficiais" e as hipóteses de participação e da realidade na sala de aula. Muitas vezes a prestação prática não se compara às expectativas estabelecidas pela política escolar visto que os espaços físicos e os recursos humanos não estão equipados para poderem providenciar programas de forma adequada" (Bamford, 2006). Há falta de materiais didácticos e de fundos. A educação artística tende a ter fracos recursos não só na vertente cultural como na artística, o que inviabiliza um programa aprofundado e de sucesso.

O tempo dedicado semanalmente é insuficiente para além de que hoje os professores têm um número de tarefas vasto. A atmosfera de sala de aula mudou. O docente depara-se com crianças de grupos étnicos, sociais e económicos diversos e crianças com necessidades educativas especiais que envolvem necessidades complexas.

Prolongamento das actividades do 1º Ciclo

As expressões musicais, corporais, plástica e psicomotora são fundamentais para o desenvolvimento individual, físico, cultural e social. São parte complementar da construção do indivíduo e da sua identidade nacional (Ana Mae Barbosa, 2005: 28). Como tal é necessário que esta aprendizagem seja realizada desde o pré-escolar e em todo o percurso do 1º ciclo, continuando nos níveis seguintes, mas de forma rigorosa e com qualidade. As alterações preconizadas pelo Ministério da Educação nos últimos três anos, relativas ao prolongamento das actividades do 1º Ciclo, seriam em teoria, uma medida importante. Na prática, tem vindo a resultar numa forma ineficaz. Os formadores, diversas vezes sem qualquer experiência do ensino, são mal pagos e tardiamente pagos, desenvolvendo as actividades artísticas em salas de ensino regular que não estão devidamente preparadas para uma actividade específica e sem terem materiais de apoio. Desta forma, estamos a hipotecar o futuro do ensino artístico. É precisamente perante esta faixa etária que devemos estar mais atentos. Ao motivar crianças e jovens para as práticas artísticas estamos certamente a prepará-

5 Num projecto desenvolvido com o Museu Colecção Berardo, "O Museu adopta uma Escola", ao longo do ano lectivo 2007/2008, uma turma do 9º ano do Concelho de Leira teve dificuldade em usufruir das vantagens da actividade, como por exemplo, visitar regularmente o museu e desenvolver actividades diferenciadas, face ao preço elevado da deslocação a Lisboa.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

las para serem melhores estudantes e um dia trabalhadores mais eficientes. "Embora um dos objectivos imediatos seja a participação nas actividades artísticas e culturais dos jovens, isto é apenas metade da questão. Não faz sentido forçar as crianças a participar em actividades que possam ser aborrecidas, desmotivantes, não criativas, sem inspiração, irrelevantes ou essencialmente de má qualidade. Pretender aumentar a participação sem também assegurar a relevância é, de facto, susceptível de fazer mais mal do que bem" (Bamford, 2007).

Disciplinas leccionadas por profissionais específicos

As disciplinas de Oficina de Teatro ou de Dança do 3º Ciclo deveriam ser leccionadas por profissionais específicos. Lamentavelmente continuam a serem leccionadas, na maioria dos casos, por docentes de Língua Portuguesa no primeiro exemplo e por profissionais de Educação Física no segundo. Não basta o desejo ou a motivação dos professores das disciplinas salientadas. É imprescindível criar condições no mercado de trabalho para os profissionais que têm formação específica na área das artes, dar lugar a um maior rigor e aprofundamento das técnicas.

CASE STUDY

Educação artística e cultural: o exemplo da Rota de Arquitectura Korrodi

A Rota de Arquitectura Korrodi nasce fruto de uma investigação de mestrado sobre Ernst Korrodi, suíço de nascimento e português de alma que deixou um legado de sobeja importância como arquitecto, professor e humanista, tendo-se pugnado por ideias revolucionárias e inovadoras respeitante à melhoria da qualidade do ensino industrial em Portugal e a luta pela descanso semanal. Arquitecto autodidacta viu a sua qualidade como mestre e artista ser reconhecida através de inúmeros prémios que lhe foram atribuídos. Por todo o país ficou a sua marca, mas é em Leiria, cidade onde casou, prosperou e morreu que a sua obra sobressai.

Actividades desenvolvidas no âmbito da Rota

Cumprindo o desejo do Mestre de defesa do património artístico cultural, o projecto da Rota tem procurado desde o início sensibilizar diferentes públicos para o património deixado por este. Acções específicas preparadas para professores e alunos de diferentes níveis escolares, do 1º Ciclo ao ensino universitário têm sido um dos grandes agentes deste projecto. Através de percursos pedestres e da realização de trabalhos práticos, este público é informado e sensibilizado para a riqueza do património local e para um legado histórico muitas vezes votado ao esquecimento.

É preciso educar o olhar, é necessário desenvolver a inteligência visual e como despertá-la para a comunidade onde vivemos e onde trabalhamos? O que observamos todos os dias parece-nos por vezes monótono e aborrecido, mas a valorização histórica e patrimonial leva certamente a um olhar mais arguto e atento do que nos rodeia. A concepção de um projecto de arquitectura adaptado a crianças ou jovens não é necessariamente baseada no ideia de análise de um tipo de construção ou estilo, mas a oportunidade de criar espaços de colaboração e participação que são indispensáveis ao crescimento de todos, observar a arquitectura criada como uma peça de arte, a criação de um meio ambiente significativo que sustenta uma aprendizagem, satisfação e divertimento. Para os professores de Educação Visual, Educação Tecnológica e História tem sido desenvolvida uma acção de formação, em parceria com o Centro de Formação de Professores da Batalha, que desenvolve a reflexão sobre roteiros histórico culturais a partir da rota de arquitectura Korrodi, como um meio de sensibilizar os docentes a desenvolverem na sua prática pedagógica a apologia da histórica local e regional.

Outras actividades têm sido igualmente dinamizadas como as oficinas de arte, concursos de fotografia para o público em geral e o público escolar, parcerias com diversas instituições, entre estas a Região de Turismo Leiria/Fátima, a Embaixada da Suíça e o Instituto da Juventude de Leiria., bem como a organização de palestras, organização de exposições, preparação de materiais didácticos

e apoio na investigação de estudantes universitários nas licenciaturas de Turismo e Arquitectura.

Considerações finais

O estudo realizado pela UNESCO em 2004 - 2005 concluiu que educação artística de qualidade desenvolve a identidade cultural e tem um impacto positivo no desempenho escolar das crianças, tem um alto nível de relevância na atitude positiva das crianças, a sua relação com a comunidade, no interesse pelas artes. Os programas de qualidade são construídos com os pressupostos da inclusividade e de uma educação rica em arte para todos. Estes programas têm tendência para florescer em situações de maior flexibilidade institucional, organizacional. São apontados como vectores limitadores os horários rígidos, a compartimentação da aprendizagem e as estruturas de avaliação restritivas. Uma administração de qualidade aponta para abordagens democráticas na planificação, politica, implementação e avaliação. Os programas de excelência mencionaram também que o sucesso está directamente relacionado com a participação activa nas artes, dando particular atenção à produção, ao desempenho e à exposição da arte. Não são programas mais dispendiosos do que os de fraca qualidade, têm a capacidade de iniciarem uma reforma educacional sustentável. Como refere Bamford (2007), "Deve-se concentrar menos na "educação para todos" e mais na administração da aprendizagem de qualidade para todos."

A importância da participação nas artes performativas para todos os estudantes, a relação da educação com a economia, a realização pessoal, o desenvolvimento familiar, o bem estar cultural, as oportunidades de relacionar múltiplas reformas escolares, a preparação dos professores, métodos de avaliação dos estudantes, oportunidades de carreiras, construção de suporte financeiro das contas públicas são questões que exigem uma avaliação e uma atenção cuidadas no século XXI. Como tal, porque continuamos todos nós a justificar o injustificável? Não tem já adquirido o seu lugar de honra e de valor no panorama educativo artístico? Mas como refere Herbert Read (1971: 86), os sintomas da decadência manifestam-se pela indiferença, vaidade e servilismo. Ao recusarmo-nos a encarar a necessidade urgente da mudança no actual contexto artístico português adiamos igualmente a capacidade de mudança de toda uma nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMFORD, A. (2007). "Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural", *Conferência Nacional de Educação Artística*, Casa da Música, Porto.

BAMFORD, A. (2006). The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education, Berlin. Waxmann Verlag.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). (2005a). *Arte/Educação Contemporânea*, São Paulo. Ed. Cortez.

BARBOSA, Ana Mãe. (2005b). *A Imagem no Ensino da Arte*, 6ª ed., São Paulo. Ed. Perspectiva.

BARBOSA, Ana Mae. (1975). *Teoria e Prática da Educação Artísitca*. São Paulo: Ed. Cultrix.

BERGER, Maurice. (2004). *Museums of Tomorow, A Virtual Discussion*, Center for Art and Visual Culture.

BLANCO, Angela Garcia. (1994). *Didactica del Museo: El descubrimento de los objectos,* Ed. De la Torre, Madrid.

GOODMANN JS, Marilyn. (2006). *Arteducarte, Arte Ecuatoriano para Niños*, Fundación el Comercio.

GOODMANN JS, Marilyn.(2001). *Learning Through Art*, New York. The Guggenheim Museum Collection.

Gombrich, E. H. (1968). "Should a museum be active?" in *Revista Museum*, Vol. XXI, nº 1.

GREENHILL, EIlean Hooper. (2003). *Museums and the interpretation of visual culture*, Ed. London. Routledge.

HEIN, George E. (2002). *Learnig in the Museum*, London, Routledge.

HERNÁNDEZ, Fernando. (2007). *Espigadores de La Cultura Visual.* Barcelona: Octaedro.

HERNE, Steve. (2006). «Communities of practice in art and design and museum and gallery education. » in *Pédagogies, Culture & Society*, Vol. 14, nº 1.

HUDSON, Reneth. (1975). *A Social History of Museums :What the visitors thought*, The Macmillan Press.

MAURE, Marc. (1996). "La Nouvelle Muséologie – qu'est ce quec'est?" *ICOFOM*, *Symposium Museum and Comunity* II.

READ, Herbert. (1944). *Education through Art*, London. Faber and Faber.

SOLOM ISLANDS (1990). *Creative arts syllabus Form 1-5..* Development Centre.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

RICH, Barbara; POLIN, Jane L.;MARCUS, Stephen J. (2003). *Acts of Achievement, The Role of Performing Arts Centers in Education*, Dana Foundation, Dana Press.

Legislação Portuguesa

Decreto-Lei nº 15/ 2007 19 de Janeiro.

Despacho Conjunto nº 834/2005 DRII Série de 4 de Novembro

Despacho 15 941/2008.

Portaria nº 350/2008.

CONSTRANGIMENTOS À EXPRESSÃO ARTÍSTICA

RESTRICCIONES A LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

CONSTRAINTS TO ARTISTIC EXPRESSION

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

SARA BAHIA
sarabahias@gmail.com
FP-UL

Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, Beja, 2008

Artigo original

RESUMO

A descoberta da expressão artística como forma de representação do mundo e de comunicação dita a nossa História pessoal e colectiva. O desenvolvimento do potencial criativo comum a todos nós possibilita a invenção flexível do futuro pessoal e contribui para o futuro da cultura e da própria sociedade (VYGOTSKY, 1978), embora a espontaneidade natural da expressão artística seja precocemente travada pela família e pela escola (e.g. PIAGET, 1954). Na base destes constrangimentos encontra-se a ideia Aristotélica de que a educação deve ambicionar a perfeição. Consequentemente, persistimos ainda hoje em valorizar um conjunto de práticas educativas e culturais, que bloqueiam a criatividade (e.g. NIEMAN e BENNET, 2002) e em banir oportunidades de desenvolvimento da expressão artística por não apostarmos na literacia simbólica, visual e artística.

Apresenta-se uma súmula de investigações realizadas em diversos contextos de educação artística formal e não-formal no Distrito de Lisboa. Os principais eixos das dezasseis investigações apresentadas centram-se nas formas de representação da arte por parte de professores e educandos, nomeadamente, em termos de percepção, compreensão e interpretação e, ainda, nas formas de expressão do potencial artístico e criativo. Os dados permitem elencar práticas de educação artística que inibem o pleno desenvolvimento da expressão artística e práticas que têm conseguido potenciar o desenvolvimento de diferentes modos de expressão artística. Outra linha de investigação permite identificar constrangimentos à expressão artística a partir da análise dos processos de expressão utilizados por artistas com deficiência e respectivos monitores.

RESUMEN

El descubrimiento de la expresión artística como una forma de representar el mundo dicta nuestra historia personal y colectiva. El desarrollo del potencial creativo común a todos nosotros permite la invención flexible del futuro personal

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

y contribuye para el futuro de la cultura y de la sociedad en si misma (Vygotsky, 1978), aunque la natural espontaneidad de la expresión artística se detuvo prematuramente por la familia y la escuela (e.g., Piaget, 1954). Sobre la base de estas limitaciones está la idea de Aristóteles de que la educación debe aspirar a la perfección. Por lo tanto, insistimos aún hoy en poner de relieve una serie de prácticas educativas y culturales que impiden la creatividad (e. g., NIEMAN; BENNET, 2002) y inhibir el desarrollo de oportunidades para la expresión artística por qué no apostamos en la alfabetización simbólica, visual e artística.

Se presenta un resumen de las investigaciones realizadas en diversos contextos de educación artística formal y no formal en el Distrito de Lisboa. Los principales ejes de la investigación se centran en las formas de representación del arte de los maestros y alumnos, particularmente en términos de percepción, comprensión y interpretación, y en todas las formas de expresión del potencial creativo y artístico. Los datos que permiten listar prácticas de la educación artística que impiden el pleno desarrollo de la expresión artística y prácticas que han sido capaces de impulsar el desarrollo de los diferentes modos de expresión artística. Otra línea de investigación ha determinado las limitaciones a la expresión artística a partir del análisis de los procesos de expresión utilizados por los artistas con retardo mental y sus monitores.

ABSTRACT

The discovery of artistic expression as a means of representation and communication dictates our personal and collective history. The development of our creative potential enables the flexible invention of the personal future and contributes to the future of the culture and society (Vygotsky, 1978), although family and school restrain the spontaneous artistic expression present in every child (e.g. Piaget, 1954). On the basis of these constraints is the Aristotelian idea that education should strive for perfection. As a consequence, we persist to value educational and cultural practices that block creativity (e.g. Nieman; Bennet, 2002) and reduce opportunities to enhance artistic expressions and develop symbolic, visual and artistic literacy.

This article presents a summary of research studies carried out in various formal and non-formal art education contexts in the District of Lisbon. The main axes of the sixteen researches presented focus on the ways teachers and pupils represent art, namely in terms of perception, understanding and interpretation. The data lists art education practices that inhibit the full development of artistic and creative expression and practices that successfully developed different modes of artistic expression. Another line of research identifies constraints to artistic expression based on the analysis of the processes used by artists with mental retardation and their monitors.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade, Desenvolvimento humano, Expressão artística, Intervenção educacional, Representação.

PALABRAS-LLAVE: Creatividad, desarrollo humano, expresión artística, intervención educativa, representación.

KEYWORDS: Artistic expression, creativity, child development, educational intervention, representation

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Introdução

A construção de histórias, reais ou imaginárias, por imagens ou por palavras, parece ser uma necessidade humana universal e intemporal. A arte parietal e rupestre, a pintura, a escultura e a mitologia, as músicas, canções, lendas ou fábulas constituem aquilo a que MORIN (1966) chama os *murmúrios do mundo*, um conjunto complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que invadem na intimidade de cada um, estruturam instintos e orientam emoções. Consequentemente, a necessidade de expressão criativa como forma de representação do mundo e de comunicação é parte integrante da natureza humana (VYGOTSKY, 1978) e, como, tal, é universal. No entanto, persistem muitos constrangimentos à expressão artística não obstante uma mudança de paradigma fruto da conjuntura social e cultural.

Desenvolvimento da expressão artística

De entre as várias expressões criativas, a plástica surge muito precocemente em termos de desenvolvimento. Os primeiros rabiscos, aparentemente sem sentido, são uma forma de envolvimento num jogo criativo que desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo (MATTHEWS, 2003). Através do desenho, da pintura e da modelagem, as crianças de diferentes culturas aprendem por iniciativa própria a formar representações, a manipular signos e símbolos e a atribuir significado aos aspectos emocionais e temporais complexos das suas vidas (MATTHEWS, 1999). O desenho e outras formas de expressão simbólica, como a plástica ou a dramática, constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências inter-pessoais (PIAGET, 1954). Mais do que isso, as expressões artísticas são, para a criança[1], formas de satisfação de desejos conscientes ou inconscientes e de adaptação ao mundo material e social e à realidade social e individual, e funcionam como ensaios de integração entre o que ela pensa e sente (PIAGET, 1954). Assim, os registos e marcas deixados pela expressão artística constituem alicerces significativos para todas as futuras actividades, como o desenho, a escrita ou a matemática "escrita" (MATTHEWS, 2003).

A expressão artística é inseparável de uma outra dimensão do desenvolvimento: a estética. O desenvolvimento estético segue um percurso natural de desenvolvimento que se inicia pela preferência por determinado objecto artístico e culmina na plena autonomia na sua interpretação subjectiva (PARSONS, 1987). Este é construído com base na beleza, na expressividade, no estilo e nas qualidades formais e progride para formas de interpretação da arte cada vez menos racionais, pois a arte não se limita ao objecto artístico em si, mas à sua relação com a vida interior. Pelo seu carácter público, a arte possibilita de uma diversidade de significações, por parte dos diferentes sujeitos (o artista, o espectador, o público) envolvidos no espaço social e histórico (PARSONS, 1987).

Consequentemente, a expressão artística e o desenvolvimento estético ultrapassam o domínio cognitivo. Como refere PIAGET (1954), a expressão simbólica é criada por cada um de forma individualizada com base em objectos representativos e imagens mentais e possibilita a realização dos desejos, a compensação do real, a satisfação das necessidades subjectivas e a expansão do "eu". Tais realidades individuais são muitas vezes inadaptadas e

1 e que deveriam – ou poderiam – ser para o adulto

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

sempre inexprimíveis apenas pelos instrumentos colectivos de comunicação e requerem uma forma particular de expressão simbólica e artística. Consequentemente, o seu desenvolvimento possibilita, segundo VYGOTSKY (1978) a invenção flexível do futuro pessoal e contribui para o futuro da cultura e da própria sociedade.

Constrangimentos ao desenvolvimento da expressão artística

A espontaneidade natural da expressão artística que as crianças revelam precocemente é travada pela família e pela escola (PIAGET,1954). Os obstáculos que surgem no curso natural da evolução da expressão simbólica podem interrompê-lo ou adormecê-lo até ao ímpeto que ocorre na adolescência. Para PIAGET (1954), o maior obstáculo à evolução da expressão artística simbólica reside no sistema tradicional de educação e de ensino, nomeadamente a escola, que frequentemente impõe a repetição com vista à obtenção do sucesso sufocando a procura, a descoberta, a espontaneidade e a curiosidade. A pressão adulta torna-se, assim, ameaçadora contrariando as tendências artísticas naturais da criança em vez de as enriquecer.

Na origem destes constrangimentos encontra-se a ideia Aristotélica de que a educação, incluindo a artística, deve ambicionar a perfeição, a *entelekia*. A ideia da premência de perfeição traduz-se frequentemente num clima dogmático que se rege por padrões exigentes artísticos, avaliações constantes e um currículo que muitas vezes compromete o lugar das artes (e.g. ANNING, 2003). Este clima é parcialmente reflexo da crença culturalmente enraizada de que o jeito para desenho e para as outras expressões artísticas existe e é determinante para a execução de um produto de qualidade. No entanto, a expressão de talentos específicos num determinado domínio, como o das artes visuais, depende não só do potencial de cada pessoa mas também de dois conjuntos de catalisadores, um a nível pessoal, outro a nível ambiental, que inclui os contextos educacionais promotores do talento e cuja importância se revela crucial para a sua expressão (GAGNÉ, 1999). Não obstante, persistimos em adoptar uma visão mítica do jeito, que tal como qualquer mito, é sempre obscuro e dificilmente definível (MORIN, 1966).

O mito do jeito concretiza-se no mimetismo formal e assenta no pressuposto de que a norma suprema da arte é a imitação fiel da natureza (FERRY, 1990) o que se manifesta numa tendência obsessiva para a segurança e precisão (MOLINA; CABEZAS e BORDES, 2003) e conduz à perpetuação e veiculação de muitas estereotipias. Deste modo, a história do ensino artístico, em particular do desenho, tem sido sinónima de adestramento. Não raramente ainda hoje se pede explicitamente uma execução "correcta" dos vários passos para obter um desenho estereotipado e banal, chegando mesmo alguns educadores a orientar o braço e a mão da criança pequena de maneira a corrigir a sua tendência espontânea e natural (MATTHEWS, 1994). Consequentemente, rotula-se quem não é capaz de produzir uma cópia fiel e perfeita do real como não sendo competente no domínio artístico.

O conceito de persecução da *entelekia* em Aristóteles salienta a necessidade de se alcançar um estado de perfeição, materializável na obtenção de um produto final de qualidade. Em termos de educação artística, a orientação para o produto reflecte-se na produção de uma obra completa em detrimento de uma orientação para o processo de expressão, experimentação e descoberta. Alguns autores salientam que o processo artístico não é devidamente valorizado nos contextos de educação formal. EISNER (2002) refere que a educação artística é frequentemente considerada frívola, inconsequente e é leccionada de forma descontextualizada das restantes disciplinas, não dando oportunidade para trabalhar sequencialmente problemas. MATTHEWS (2003) acusa o ensino artístico de não dar tempo ao aluno para experimentar e comunicar expressivamente. Por outro lado, persiste ainda o paradigma que não reconhece a relevância da arte no seio da família, contexto social e currículos escolares e para o qual o necessário apelo à inclusão da arte continua a revelar-se uma aposta ineficaz (ROLLING, 2008). Como reflexo assiste-se à insistência na valorização do conhecimento científico e tecnológico em detrimento do conhecimento artístico, repercute-se no modo como

a educação, na sua generalidade, não aposta na literacia simbólica, visual e artística, e quando aposta nem sempre dá oportunidade a que o potencial se desenvolva. Algumas iniciativas ainda assentam na persecução da cópia fiel enquanto que outras acentuam um carácter totalmente não-directivo que pode ser contraproducente, ou seja, nem todas as iniciativas que procuram desenvolver a expressão artística acabam por surtir o efeito desejável (e.g. MATTHEWS, 1994). Como objecção à tirania da imposição de uma representação mimética "correcta" surgiram as abordagens *laissez-faire* à educação artística onde o oposto vigorava: a liberdade artística completa, sem uma orientação mínima e uma rejeição do termo «aprendizagem artística». Hoje, compreende-se que é necessário um equilíbrio entre a directividade e a liberdade (e.g. McARDLE, 1999), entre a orientação com apelo à cópia e à perfeição, em particular quando o jovem pretende melhorar o seu desempenho e a oportunidade de experimentar sem um julgamento inibidor.

Acrescem a todos os constrangimentos as práticas educativas, culturais, económicas e sociais que bloqueiam a criatividade (e.g. NIEMAN e BENNET, 2002). O apelo ao conformismo, à comparação, à pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade (STERNBERG, 2001) inibem o desenvolvimento de uma série características pessoais que potenciam a expressão da criatividade, nomeadamente a vontade de ultrapassar obstáculos, de assumir riscos sensatos e de tolerar ambiguidades (e.g. STERNBERG e LUBART, 1996). Estas barreiras à criatividade estão em muitos casos presentes no contexto escolar, sendo este acusado de não promover o pensamento criativo (e.g. TORRANCE, 2001). No entanto, perspectivas pós modernas começam a contrariar esta tendência a partir de novas concepções que acentuam o carácter semiótico e comunicativo da expressão artística como manifestação social. Novas conceptualizações em que a arte é vista como um estado de fluxo perpétuo que toma forma através de práticas cada vez mais acessíveis parecem substituir as conceptualizações modernas anteriores que ainda parecem reger algumas práticas (PEARSON,1992).

Fundamentos da promoção da expressão artística

O combate à ideia de que a educação artística deve visar o ensino rigoroso das técnicas que permitem uma cópia perfeita da natureza surgiu pontualmente nalgumas práticas educativas ao longo dos tempos, e com uma força particular em meados do século passado com FRANCIS CIZEK (1921, op.cit. WILSON, 1985) que teorizava acerca do "relógio" artístico das crianças e da cultura que o inibia. Afim de evitar essa inibição, as crianças deveriam ser deixadas seguir naturalmente o seu próprio ritmo sem qualquer influência da cultura, para manterem a criatividade artística pura até à idade adulta, tendo estas correntes teóricas e práticas ganho aceitação no panorama da educação artística.

Contudo, a divulgação da teoria sociocultural de VYGOTSKY que coloca a tónica naquilo que a criança é capaz de alcançar com a orientação do adulto e não somente naquilo que ela consegue fazer sozinha oferece à educação artística uma leitura mais social, estética e cognitiva (e.g. KINDLER, 1996; MATTHEWS, 1999). Esta mudança também não foi alheia à disseminação da noção Piagetiana sobre o conflito sócio-cognitivo que resulta da interacção social e que se revela imprescindível para o desenvolvimento na medida em que a resolução desse conflito gera uma reestruturação e novas construções do conhecimento (e.g. PIAGET, 1977). A educação artística assume-se, assim, como uma co-construção do conhecimento e da realização artística num clima de colaboração (KINDLER, 1996), mais especificamente, num clima de aprendizagem colaborativa de troca de conhecimentos, competências e ideias (SMITH, 1982). Concomitantemente, a interacção com os pares durante a actividade de expressão artística facilita a passagem de uma perspectiva mais egocêntrica para uma forma de estar e de ser mais social (THOMPSON, 1995). As oportunidades de realização plástica constituem, assim, fontes de modelagem e de interacção com adultos e com pares. Como refere ANNING (2003), a arte deve ser ensinada sem se ensinar. Por isso, hoje perspectiva-se a educação artística como um equilíbrio entre a competência técnica e a criatividade aliando a componente da reprodução à da produção,

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

fruto da interacção da acção própria com a acção do meio cultural. O reconhecimento dos constrangimentos que o contexto impõe ao desenvolvimento artístico ajuda colmatar os efeitos restritivos dessas inibições.

Um dos efeitos negativos do ensino artístico prescritivo pode ser a destruição do desejo e do prazer que se obtém ao desenhar, pintar ou modelar e ao desenvolver competências visuais (ANNING, 2003). Neste sentido, torna-se essencial a assunção de um paradigma que perspective a educação artística como uma prioridade, aumentando as oportunidades de fazer arte (e.g. ROLLING, 2008) e adoptando a posição de VYGOTSKY (1978) de que todas as pessoas são potencialmente criativas e a posição de EISNER (1985) de que a expressão desse potencial se constrói com base em diferentes modos de conhecimento, incluindo o visual e o plástico. Deste modo, a educação artística vale *per se*, como já foi avançado por um inúmeras investigações que revelam os benefícios em termos cognitivos, pessoais e sociais da educação artística e que dão força à ideia de que esta deve constituir uma finalidade educacional e social relevante por possibilitar o treino da visualização e da expressão gráfica, a reflexão crítica e interpretação da arte e de imagens científicas (CATTERALL, 2002). Uma das linhas que tem procurado alcançar este objectivo é a investigação de PARSONS (e.g. 1987) que procura desenvolver a compreensão da arte através da análise estudo e debate de obras artísticas, tendo em conta os interesses dos alunos e contextualizando-a em termos do seu mundo real, da comunidade e do meio envolvente. PARSONS (em FRÓIS, 1999) propõe que o ensino das artes seja integrado na globalidade do currículo escolar, o que implica uma reforma de toda a escola. Só essa mudança é que permite a verdadeira educação artística.

Outra linha de investigação mostra a influência de programas educacionais que associam múltiplas expressões artísticas no desenvolvimento de competências artísticas, verbais e matemáticas, bem como do pensamento criativo, motivação para a realização, envolvimento na tarefa, perseverança, assunção de riscos, autonomia, auto-confiança, empatia com os outros e outras aptidões sociais. As suas vantagens também se reflectem na cultura e no clima da comunidade ou da escola, incluindo a diminuição do abandono escolar (CATTERALL, 2002). Um outro conjunto de investigações mostra como a educação artística pode melhorar o desempenho noutras áreas do conhecimento, em particular em termos de sucesso académico. Para WINNER; COOPER, (2000), a aprendizagem das artes e o desempenho académico parecem estar correlacionados, muito embora uma meta-análise de várias investigações não verificado uma relação causal. No entanto, o olhar crítico de HOROWITZ; WEBB-DEMPSEY (2002) salienta que estes estudos reflectem as limitações da utilização de resultados de testes específicos e de classificações, não revelando a multiplicidade de variáveis envolvidas na criatividade e no desempenho escolar. Um outro sinal promissor dos benefícios da educação artística prende-se com o aumento da criatividade. A meta-análise de MOGA; BURGER; HETLAND; WINNER (2000) sobre uma série de estudos correlacionais revela uma relação significativa entre a educação artística e os resultados em avaliações figurativas do pensamento criativo, embora esta correlação não se verifique com tanta força nos testes verbais. Outro estudo longitudinal (HARLAND; KINDER; LORD; SCOTT; SCAGEN e HAYNES, 2000) com mais de 2000 jovens britânicos verificou uma correlação positiva entre a participação em pelo menos uma actividade artística e uma dimensão relevante na criatividade: a percepção dos participantes de que a actividade artística é muito benéfica. Este corpo de conhecimentos permite compreender que é necessário restabelecer o lugar da educação artística e proporcionar mais oportunidades de desenvolvimento deste modo de expressão por forma a promover o desenvolvimento pessoal ao nível cognitivo, criativo, emocional e social.

Segundo ADORNO (1991), a ênfase modernista excessiva no objecto artístico e no seu criador perpetua a ideia de arte como produto cultural, ao qual está associado um sentido falso de segurança, impeditivo da expressão espontânea do fluir artístico. A possibilidade de fazer arte pode ser conceptualizada como um processo social de questionamento de ideias mesmo que não sejam materializáveis numa obra (SHANKEN, 2002). A defesa da

relevância das práticas artísticas na era da informação acarreta uma mudança para um paradigma diferente que possibilita a elaboração de um novo idioma para artes partilhado pelos profissionais e educadores das artes (ROLLING, 2008). A prática da arte ajuda também a ampliar o leque de recursos de representação. Segundo CASTELLÓ; FERMINIA (2008), o desenvolvimento da criatividade e da lógica têm como base o acesso a uma variedade de recursos específicos que possibilitam a efectiva representação e manipulação de objectos de natureza diversa.

Para KATZ (1993), a ausência de oportunidades de expressão artística priva quem aprende do processo e do resultado da descoberta anulando o desejo de aprendizagem e de experimentação e dando progressivamente lugar a preconceitos e atitudes de ressentimento para com a arte em geral. Estas possibilidades resultam da co-construção, em contextos de educação formal e também não-formal, do conhecimento artístico, bem como da realização artística, com base no desenvolvimento de competências visuais e de expressão, da reflexão crítica e da interpretação e da subsequente apreciação e valorização da arte (e.g. CATTERALL, 2002).

Súmula de uma linha de investigação

Uma série de investigações[2] nacionais tem procurado esclarecer alguns dos constrangimentos presentes em diversos contextos de educação artística formal e não-formal no Distrito de Lisboa bem como implementar algumas estratégias promotoras da visualização e da expressão artística. O primeiro conjunto de investigações refere-se à presença de constrangimentos impeditivos do pleno desenvolvimento da expressão artística e criativa, desde o mito do jeito para o desenho à valorização do produto criativo em detrimento do processo e à valorização excessiva do conhecimento científico em detrimento do artístico. Estes constrangimentos reflectem-se numa certa dificuldade em visualizar e em interpretar imagens visuais. O segundo conjunto de investigações mostra como é possível intervir pontualmente na vontade e na necessidade de expressão artística bem como melhorar o desempenho a esse nível. Estas investigações ocorreram em várias escolas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do Distrito de Lisboa. Uma terceira investigação refere-se ao julgamento social de obras de arte realizadas por artistas famosos e artistas portadores de deficiência mental e ao processo utilizado pelos artistas deficientes na sua produção e pelos seus monitores na sua potenciação.

O conjunto de investigações descritas envolve um total de 3810 participantes, distribuídos por 3053 alunos entre os 12 e os 18 anos, 542 professores do 3º Ciclo e Secundário de todos os grupos disciplinares e 215 profissionais de outras áreas.

1 – Constrangimentos à expressão artística

A força que o mito do jeito para o desenho tem nas convicções acerca da possibilidade de desenvolvimento da expressão artística foi o objecto de um estudo que verificou que 232 alunos do ensino público e privado, do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, 42 encarregados de educação e 40 professores acreditavam, em termos gerais, no conceito de "jeito" para o desenho e estavam convictos de que quem não possui jeito não consegue desenhar, muito embora os alunos e os professores de artes não apresentassem esta convicção tão enraizada (MORENO, SIMÕES, PINTO, GODINHO e NEVES, 2005). No entanto, esta crença pôde ser enfraquecida a partir da realização de um conjunto de exercícios que permitiram aos alunos do grupo sujeito à intervenção modificá-la, bem como melhorar o seu desempenho na realização de tarefas de expressão gráfica.

A ideia da perfeição de um produto como finalidade educativa esteve também presente nas definições pessoais de criatividade de 33 professores e 121 alunos do 11º ano do ensino secundário e do ensino profissional (TIMÓTEO, VINHAS, MOREIRA, FREITAS, AMARAL, AZEVEDO e CÔRTE-REAL, 2005). Alunos e professores do

2 Catorze destas investigações foram realizadas no âmbito do módulo de Actividades de Integração da Profissionalização em Serviço da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa por professores de Artes Visuais, Economia e Contabilidade, Línguas e Literaturas Modernas, Filosofia e Geografia, tendo todas sido orientadas pela autora.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

ensino profissional davam definições de criatividade de cariz mais prático e valorizaram mais o produto enquanto que alunos e professores do ensino secundário regular davam definições mais abstractas e valorizaram mais o processo do que o produto. Neste âmbito, um outro estudo que procurou conhecer as teorias pessoais acerca da criatividade e da inteligência, verificou que 135 professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário olhavam a criatividade como uma qualidade pessoal pouco influenciada pelo contexto enquanto que os mesmos professores viam a inteligência de uma forma dinâmica, atendendo aos aspectos processuais, aos produtos práticos e ao meio que a influencia (BAHIA, 2006). Estes professores escolheram como exemplos históricos de pessoas inteligentes cientistas e artistas, enquanto que referiram quase só artistas como exemplos de criativos. No entanto, 825 alunos das mesmas escolas associaram à criatividade quase exclusivamente artistas e à inteligência cientistas (BAHIA, 2007a) demonstrando uma atitude mais estereotipada do que os seus professores. Sabendo que as teorias implícitas da criatividade e da inteligência influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento (DWECK, 1999) e as atitudes e acções educacionais (PLUCKER e RUNCO, 1998), os resultados destes estudos indiciam que a perspectiva vigente é a de que a criatividade é um traço fixo, o que possivelmente dificulta a sua promoção.

Uma outra série de investigações debruçou-se sobre algumas das repercussões que um clima constrangedor pode surtir na capacidade de visualização por parte dos alunos. PINTO; SOUSA; CORREIA; COSTA (2003) procuraram observar o modo como 242 alunos do 3º Ciclo e do Secundário de quatro escolas diferentes analisam imagens visuais e escritas, verificando mais dificuldades na interpretação de imagens do que de textos escritos em termos do tempo utilizado, do grau de dificuldade percebida e ainda da sua interpretação e comunicação. Nesta linha, JACOB; VIANA; SILVA; PICHEL: DOMINGUES (2000) e PICHEL; VIANA; DOMINGUES (2001) verificaram que 239 alunos escolhem adjectivos concretos para descreverem rostos produzidos por artistas famosos, embora os adjectivos escolhidos pelos alunos do 9º ano tivessem sido menos concretos e literais do que os escolhidos pelos alunos do 7º ano e mesmo os do 8º ano de escolaridade. Do mesmo modo, os 30 professores inquiridos descrevem as reproduções dos rostos de forma concreta e literal à excepção dos professores de educação visual que os qualificavam de modo semelhante ao dos próprios artistas que os criaram. Esta tendência também se constatou num outro estudo que procurou esclarecer a importância que as imagens têm na educação formal e verificou que embora 103 professores reconheçam a relevância da imagem, nem todos mostram tirar o máximo partido desta e explorar as suas múltiplas possibilidades (MATIAS, SENRA, CARROLA, TOMÉ, SEQUEIRA e PEREIRA, 2002). O mesmo estudo também verificou que 60 alunos do 8º ano e 45 do 11º ano revelaram ser muito concretos nas suas descrições, embora os alunos do secundário mostrassem uma maior elaboração e abstracção nas descrições das imagens.

A capacidade de visualização no espaço constitui um dos pré-requisitos da compreensão da linguagem específica da Geometria Descritiva (REVEZ, ÓRFÃO, MAMEDE e LOPES, 2002). Segundo REVEZ; MAMEDE; LOPES; BAHIA (2005) os alunos com um rendimento mediano e negativo nesta disciplina apresentavam dificuldade em visualizar no espaço, em acompanhar demonstrações de exercícios no quadro ou no computador, em estudar por blocos de matérias e em inventar novos exercícios do que os seus colegas que atingem um nível de excelência. Um dos constrangimentos à capacidade de visualização no espaço parece ser a falta de persistência e a falta de autonomia que os alunos com dificuldades de visualização apresentavam na procura da segunda figura contida numa série de três figuras ambíguas e no estudo e na resolução de exercícios de geometria (BAHIA, JESUS, ROMEIRO e CAMPINO, 2007). Na base destes resultados parece estar a falta de prática na manipulação de objectos tridimensionais e na abstracção (TORRES, CAMPINO, GOMES, ROMEIRO, COELHO e JESUS, 2006).

Um outro tipo de constrangimentos que se encontra no currículo do 3º Ciclo é a falta de inclusão de referências artísticas de culturas diferentes da europeia. GOMES; LOPES; MELO; MÁXIMO; ORNELAS (2006) verificaram que

os alunos de origem africana não se identificam com a arte africana na medida em que não a conhecem e, por isso, adoptam referenciais artísticos europeus em vez de africanos.

2 – Estratégias de educação artística

As duas dimensões estimuladas pelos programas de educação artística incluíram a visualização e a execução. Relativamente ao treino da visualização, um dos estudos mostrou que é possível melhorar a capacidade de ver (AGRIA, BASÍLIO, RODRIGUES, ANDRADE e NABAIS, 2004). Um treino de cinco sessões procurou desenvolver capacidade de análise minuciosa e de interpretação de imagens visuais e permitiu que os alunos conseguissem reparar e apreender as subtilezas presentes num filme de animação no segundo visionamento após a intervenção. Os resultados foram comparados com os de um grupo controlo que não apresentou essas melhorias (BASÍLIO, AGRIA e NABAIS, 2005). Procurando avaliar a eficácia do debate de obras de arte na produção gráfica e escrita de adolescentes, FERREIRA; VALÉRIO; TEOTÓNIO; AMADOR; AMARAL (2001) verificaram que as descrições do percurso casa-escola dos alunos que haviam analisado e debatido vinte obras de pintura eram significativamente mais pormenorizadas e ricas do que as do grupo de controlo. Os efeitos positivos em termos do desenho após uma intervenção sensorial também foram constatados por ROMBA; GOMES; CABIDO (2003). A capacidade de ver através de todos os sentidos foi estimulada em alunos de 2 turmas do 3º Ciclo a partir de tarefas como sentir um objecto com os olhos vendados e depois a representá-lo a lápis numa folha de papel; representar diferentes músicas com linhas; expressar sentimentos diversificados e mesmo contrastantes; representar graficamente um poema; e, ainda, a nomear substâncias variadas que iam "vendo" com as mãos e com os olhos vendados. No final da intervenção os alunos os seus desenhos à vista foram avaliados por juízes externos como significativamente melhores do que os seus desenhos do pré-teste e os desenhos do grupo controle (ROMBA, GOMES, DIAS e CABIDO, 2001).

Nesta sequência, a visualização de imagens seleccionadas para ilustrarem as características diferenciadoras do conceito de espaço rural e urbano permitiu que alunos do 9º ano apresentassem composições escritas e gráficas menos estereotipadas e fossem capazes de relativizar os adjectivos que caracterizavam ambos os espaços, revelando uma atitude mais critica e flexível em relação a distinção entre espaço rural e urbano (FERREIRA, MIRANDA e RAMOS, 2003). Outra intervenção conseguiu melhorar desempenhos em tarefas de análise crítica e criatividade de alunos de duas turmas do 7º ano através de uma sequência de tarefas de codificação, descodificação e re-codificação escrita e gráfica de um conceito abstracto (GARCIA, MATOS, BRILHANTE, FERREIRA, SARREIRA e ZAMITH, 2007).

3 - Julgamento das produções de artistas portadores de deficiência mental

Um outro campo de investigação consiste na análise de obras realizadas por alguns artistas portadores de deficiência mental, na sua apreciação por parte de professores e psicólogos e na descrição detalhada dos procedimentos utilizados pelos monitores dos ateliers onde estes artistas trabalham. Num estudo que envolveu 179 professores de artes, de economia e de humanidades e 173 psicólogos clínicos, educacionais e sociais, BAHIA (2007b) e BAHIA; MORENO (2007) verificaram que de entre 11 obras criadas por artistas internacionalmente reconhecidos e por artistas portadores de deficiência mental, a obra mais apreciada e reconhecida como criativa foi a de um artista com deficiência. A análise do processo de orientação e encaminhamento dos artistas com deficiência mental revela que a crença no seu talento, o respeito pela sua individualidade, o treino da visualização e da autonomia e a orientação técnica são ingredientes presentes nos ateliers e que podem explicar o sucesso destes artistas. Por outro lado, o processo de pintura dos artistas portadores de deficiência mental deixa transparecer que lidam com o erro e a sua antecipação de uma forma menos constrangida que os outros artistas (BAHIA e MORENO, 2007).

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

CONCLUSÕES

Os dados obtidos permitem elencar algumas práticas de educação artística que inibem o pleno desenvolvimento da expressão artística e outras práticas que têm conseguido potenciar o desenvolvimento de diferentes modos de expressão artística. O adestramento implacável, o julgamento avaliativo punitivo da produção, a ênfase exclusiva no produto, a comparação, bem como o apelo ao conformismo e à perfeição parecem ser constrangimentos à naturalidade e à espontaneidade da expressão artística. A exposição a obras de arte, o treino da visualização, o apelo à análise minuciosa de imagens e à reflexão crítica, a diversificação de estratégias educacionais, a prático e o treino continuado e orientado por um especialista, o respeito pela individualidade expressiva do educando e a presença de um clima criativo parecem ser elementos facilitadores da compreensão e da expressão artística.

Ressalve-se ainda que estes estudos reflectem o estado da arte no que concerne a educação artística nalgumas escolas de Lisboa e arredores e não incluem muitas das experiências inovadoras que em muitos locais de Portugal começam a multiplicar-se numa lógica pós-moderna profícua nas oportunidades de prática artística e partilha de um idioma comum a diferentes linguagens.

Subsistem, contudo, algumas questões: Há grupos menos sujeitos a constrangimentos à expressão artística do que outros? Como é possível incentivar práticas facilitadoras da expressão artística que sejam passíveis de alterar as convicções profundas enraizadas e contraproducentes? Até que ponto o *zeitgeist* presente inibe o desenvolvimento de estratégias de educação artística?

A colocação destas questões permite não só reflectir acerca da essência da educação artística como também gizar um conjunto de procedimentos que poderão valorizá-la a um nível macro-sistémico capaz de mudar atitudes, paradigmas e, quiçá, políticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. (1991). The culture industry: Selected essays on mass culture. London: Routledge.

AGRIA, C.; BASÍLIO, C.; RODRIGUES, M.F.; ANDRADE, I.; NABAIS, M. (2004). *Se podes olhar, vê; se podes ver, repara.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

ANNING, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: the Crossroad of Home and Pre-School. *Journal of Early Childhood Literacy 3:* 5-35

BAHIA, S, (2006). A cigarra, a formiga e as representações de inteligência e criatividade. Comunicação apresentada no VI Congresso da ANEIS: *SobreSobredotação, perícia e Meta desEnvolvimento: ApRenderaexcelência*, Coimbra.

BAHIA, S. (2007a). Artistas criativos e cientistas inteligentes: Uma dicotomia enraizada ao longo do desenvolvimento. In A. A. CANDEIAS; L.S. ALMEIDA (Orgs). *Inteligência humana: Investigação e Aplicações, Volume I* (485-495). Coimbra: Quarteto.

BAHIA, S. (2007b). Talents against all odds. *Faísca Journal of High Abilities,* 12 (14). 118-128

BAHIA, S.; MORENO, J. (2007). Os talentos de uma sociedade sem talento. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, *Integração das Pessoas com Deficiência, 8*, 165-180

BAHIA, S.; JESUS, P.; ROMEIRO, J.F.; CAMPINO, G.O. (2007). Entre o concreto e o abstracto: a geometria como elemento estruturante. Boletim *APROGED, 27,* 17-24

BASÍLIO, C.; AGRIA, C.; NABAIS, M. (2005). Se podes olhar, vê; se podes ver, repara. Comunicação apresentada no *V Congresso da ANEIS: Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem na Sobredotação, Faro: Auditório Municipal*.

CASTELLÓ, A.; FERMINIA, D. C. (2008), Dirigir la creatividad: una aproximación al funcionamiento intelectual de los directores de cine. In F. MORAIS; S. BAHIA (Orgs). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (91-131). Braga: Psiquilibrios

CATTERALL, J. S. (2002). Research on Drama and Theater in Education. In R. J. Deasy (ed.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (58-62). Washington: Arts Education Partnership CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.

DWECK, C. (1999). *Self theories: their role in motivation, personality, and development.* Philadelphia: Psychology Press

EISNER, E. (1985). Aesthetic modes of knowing. In *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 11, 23-36. Chicago: University of Chicago Press.

EISNER, E. (2002). *The arts and the creation of mind.* New Haven, CT: Yale University Press.

FERREIRA, A. M.; VALÉRIO, A.; TEOTÓNIO, C. J.; AMADOR, M. M.; AMARAL, M. L. (2001). *Saber ver.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

FERREIRA, B.; MIRANDA, G.; RAMOS, L. (2003). *A imagem como forma comunicação e de apropriação do espaço.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

FERRY, L. (1990). *Le Sens du Beau*. Le Livre de Poche, Paris.

FRÓIS, J. P. (1999). Entrevista com Michael Parsons. *Noesis, 52*. http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier6.htm

GAGNÉ, F. (1999). Is There Any Light at the End of the Tunnel? *Journal for the Education of the Gifted, 22,* 191-234.

GARCIA, A-C.; MATOS, I.; BRILHANTE, L.; FERREIRA, L. N.; SARREIRA, M.; ZAMITH, P., 2007). *Contextos (a)críticos para uma emergência critica e criativa.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

GOMES, N.; LOPES, R.; MELO, A.; MÁXIMO, R.; ORNELAS, M. (2006). *África em Portugal; a necessidade de inclusão de referências culturais africanas no Curriculum de Educação Visual do 3º Ciclo.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOTT, A.; SCHAGEN, I.; HAYNES, J. (2000). *Arts education in secondary. schools: Effects and effectiveness*. Slough, National Foundation for Educational Research.

HOROWITZ, R.; WEBB-DEMPSEY, J. (2002). Essay: Promising Signs of Positive Effects: Lessons from the Multi-Arts Studies. In R. J. Deasy (ed.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (151-157). Washington: Arts Education Partnership

JACOB, A. C.; VIANA, B.; SILVA, M. J.; PICHEL, M.; DOMINGUES, P. (2000). *Pensar por imagens.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

KATZ, L. G. (1993). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini; G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 19-37). Norwood, NJ: Ablex

KINDLER, A. M. (1996). Myths, habits, research and policy: The four pillars of early childhood art education. *Arts Education Policy Review. 97(4),* 24-30.

MATTHEWS, J. (1994). *Helping Children to Draw and Paint in Early Childhood* London: Hodder ; Stoughton

MATTHEWS, J. (1999). *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*- London: Falmer Press.

MATTHEWS, J. (2003). *Drawing and Painting: Children and Visual Representation, (2nd Ed)* London: Paul Chapman Publishing.

MATIAS, C.; SENRA, F.; CARROLA, F.; TOMÉ, J.; SEQUEIRA, L.; PEREIRA, N., (2002). *Ver pela imagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

MCARDLE, F. (1999). Art and young children: doing it properly. *Contemporary issues in early. childhood, 1(1),* 102-105

MOGA, E.; BURGER, K; HETLAND, L.; WINNER, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3-4), 91-104.

MOLINA, J.J.G.; CABEZAS, L.; BORDES, J. (2003). *El manual de dibujo: estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. 2ª Edição. Madrid: Cátedra,

MORENO, J.; SIMÕES, J.; PINTO, M.R.; GODINHO, P.; NEVES, S. (2005). *A Representação Cultural do Jeito para o Desenho*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

MORIN, E. (1966) . *El Espirito del Tiempo*. Madrid: Taurus Ediciones.

NIEMAN, G .; BENNET A. (2002). *Business Management: A value chain. approach*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

OLIVEIRA, A. S.; SOUSA, B.; CORREIA, C.; FERREIRA, C. (2003). *Iliteracia Simbólica.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

PIAGET, J. (1954). L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. In *Art et Education: recueil d'essais* (22-23). Paris: Unesco

PIAGET, J. (1977). O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: D. Quixote

PICHEL, M.; VIANA, B. ; DOMINGUES, P. R. (2001). "… Ou pensar por imagens": Alternativa essencial na construção da identidade pessoal? Comunicação apresentada no *II Congresso Nacional na ANEIS, Sobredotação: Dinâmicas e projectos nacionais. UBI, Covilhã.*

PINTO, A.S.; SOUSA, B.; CORREIA, C.; COSTA, C. (2003). *(I)literacia simbólica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

PLUCKER, J.; RUNCO, M. (1998). The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: Current issues, recent advances, and future directions in creativity assessment. *Roeper Review, 21,* 36-39.

REVEZ, J.M.; MAMEDE, P.; LOPES; V.M.; BAHIA, S. (2004). Os mistérios da Disciplina de Geometria Descritiva desvendados por alunos com um desempenho excelente. *Sobredotação, 6,* 139-154.

REVEZ, J. M.; MAMEDE, P.; ÓRFÃO, P.; LOPES, V. M. (2001). *Desenho e Geometria Descritiva: Que caminhos?* Lisboa: Universidade de Lisboa.

ROLLING, J. H. Jr. (2008). Rethinking relevance in art education: Paradigm shifts and policy problematics in the wake of the information age. *International Journal of Education & the Arts, 9 (1).* 1-18

ROMBA, I. M.; GOMES, M. C.; CABIDO, M. R. (2001). A outra capacidade de ver: Observar com todos os sentidos. Comunicação apresentada no *II Congresso Nacional na ANEIS, Sobredotação: Dinâmicas e projectos nacionais. UBI, Covilhã.*

ROMBA, I. M.; GOMES, M. C.; DIAS, M. S.; CABIDO, M. R. (2001). *A outra capacidade de ver.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

SHANKEN, E. A. (2002). Art in the information age: Technology and conceptual art. *LEONARDO,* 35 (4), 433-438.

SMITH, R. A. (1982). Elitism versus populism: The continuing debate. The Journal of Aesthetic Education, 16 (1), 5-10.

STERNBERG, R.J. (2001). What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist, 56(4).* 360-2.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51(7)*, 677-688.

THOMPSON, C. (Ed.). (1995). *The visual arts and early childhood learning.* Reston, VA: The National Art Education Association

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

TIMÓTEO, A.; VINHAS, C.; MOREIRA, F.; FREITAS, L.; AMARAL, P.; AZEVEDO, P. M.; CÔRTE-REAL, T. (2005). *A criatividade na visão dos alunos e no sentir dos professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa

TORRANCE, E. P. (2001). *Test Developer Profiles: E. Paul Torrance.* http://www.mhhe.com/mayfieldpub/psychtesting/profiles/torrance.htm Accessed 1 September 2002

TORRES, C.; CAMPINO, G.; GOMES, H.; ROMEIRO, J. F.; COELHO, M.; JESUS, P. (2006). Entre o concreto e o abstracto: a geometria como elemento estruturante. Lisboa: Universidade de Lisboa.

VYGOTSKY L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WILSON, B. (1985). The artistic tower of Babel: Inextricable links between culture and graphic development. *Visual Arts Research, 11,* 90-104.

WINNER, E.; COOPER, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education, 34 (3/4),* 11 - 75.

RESENHAS

RESEÑAS

Mentes Sensibles. Investigar En Educación y en Museos

por Margarida Calado

invisibilidades REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

A Universidade de Valência acaba de publicar a obra *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museus*, com responsabilidade editorial de Ricardo Huerta y Romà de la Calle (2008). Esta publicação insere-se nas novas perspectivas universitárias que implicam a investigação e publicação de resultados ou reflexões sobre as matérias e, neste caso particular, a Educação Artística. De notar que os mesmos autores, na mesma colecção, já dirigiram duas outras obras sobre o tema: *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (2005) e *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (2007).

Título: *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y en Museos*

Editores: Ricard Huerta, Romà de la Calle

Editora: PUV

Segundo os editores, a relação entre as instituições universitárias e os museus é um caminho que se perfila como o mais adequado ao desenvolvimento da investigação nesta área. A universidade será o eixo de articulação entre os docentes de vários graus de ensino e o museu. Por isso, nesta publicação *colaboran tanto investigadores universitarios, como responsables de gabinetes de museos, y por supuesto docentes de distintas etapas educativas* (p. 9).

A obra divide-se em duas partes – *Estratégias y Colaboraciones* – cada uma com seis artigos. Segundo os editores, esta é uma área em que a investigação não se pode realizar em laboratórios, nem pode ser inserida em compartimentos estanques, donde a elaboração de *estratégias para enfrentar as mudanças que rapidamente imprimem à nossa sociedade os ritmos, políticos, sociais e culturais* (p. 10). Neste conjunto abordam-se questões que se devem ter em conta quando se inicia uma investigação. No conjunto de textos designados como *Colaboraciones* apresentam-se estudos de casos, que têm a particularidade de relacionar universidades, centros de arte e centros educativos.

A primeira contribuição do grupo *Estratégias* intitula-se «Museos de Arte y Educación: miradas caleidoscópicas» e é da responsabilidade de investigadores ligados à Universidade de Valladolid, ligados a um programa de doutoramento intitulado *Aplicaciones del arte en la integración social; arte, terapia y educación en la diversidad*: Olaia Fontal, Pablo Coca, Raquel Olalla e Ana Sanchéz. Há neste projecto um cruzamento de várias investigações ligadas às teses de doutoramento de cada um dos elementos. Abordam-se públicos diversos desde as pessoas de idade aos jovens em idade escolar, descrevendo nestes casos experiências realizadas. Entre as conclusões apresentadas salientamos as necessidades de *investigação mais profunda em programas educativos com uma vertente intergeracional* e de *profissionalização das relações entre museu, instituições sociais e educativas*, que

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

não se deve desenvolver a nível de voluntariado mas envolver profissionais qualificados.

O segundo texto é da autoria de Maria Acaso e Noelia Antúnez, que representam o Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil, inserido no Departamento de Didáctica da Expressão Plástica da Universidade Complutense de Madrid e intitula-se «Blancanitos y las siete enanieves: sistemas de investigación actuales en Educación y Museos».

Desde logo não resistimos a sublinhar a importância das Faculdades de Belas Artes reconhecerem as áreas da investigação em educação e ensino como um sector prioritário a desenvolver, pelo que urge seguir o exemplo dos nossos vizinhos ibéricos que neste campo se encontram bastante mais avançados.

O referido grupo desenvolve três linhas de investigação: - *Arte e criatividade em contextos hospitalares. – Educação artística em contexto de Museus. – Arte contemporânea no ensino secundário.*

No que se refere à segunda linha de investigação o grupo desenvolve desde 2004 um projecto em que, além de desenvolver programas de visitas para crianças e adolescentes, promove a sua própria investigação baseada em metodologias qualitativas alternativas em três direcções: *empowerment research;* investigação feminista e etnografia visual. Para cada projecto é feita uma memória escrita em que se recolhe tudo o que respeita ao planeamento da actividade, à formação dos educadores e à investigação, acompanhado de um DVD em que se recolhem os anexos necessários para a compreensão do projecto, ficando tudo à disposição dos interessados através de uma página Web e sendo também apresentado em congressos e publicações da área (p. 60).

O terceiro texto vem da Universidade de Girona e é apresentado por Dayan Castañeda: «Empúries: educando y conociendo su historia a través de la realidad virtual». Insere-se num grupo de investigação sobre Património e Educação que está vinculado ao Institut de Recerca en Patrimoni Cultural de Catalunya, constituída por um conjunto transdisciplinar de investigadores: um historiador de arte, um arqueólogo, um antropólogo e uma investigadora principal da área da arte e educação. Esta perspectiva parece-nos particularmente interessante pois consideramos que não se pode separar a educação artística da educação patrimonial.

Como este grupo está relacionado com o campo arqueológico de Empúries foi possível aplicar a realidade virtual como meio para dar a conhecer o património. Pode haver da parte de quem visita um sítio arqueológico uma certa desilusão por ver apenas estruturas de edifícios. A realidade virtual permite uma experiência de ordem estética ao reconstruir coisas que já não existem. Estes investigadores relacionam quatro perspectivas: a educação dialógica, a estética e as visões da história da arte no virtual.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

O quarto projecto vem de Cuba, obedecendo a um objectivo geral de alargar estas investigações ao espaço ibero-americano, que faz parte dos pressupostos iniciais da Universidade de Valência. Ramón Cabrera, num texto intitulado «Los niños en el Museo Nacional de Bellas Artes, a través de sus catálogos», historia a situação nos Museus de Cuba antes e depois de 1959, apontando algumas experiências desde os anos 60 até ao presente, em que já se desenvolvem teses de doutoramento nesta área.

A quinta estratégia vem da Universidade Complutense de Madrid pela voz de Marián López Fernández Cao: «Algunas consideraciones sobre la capacidad de vivir en equidad. Propuestas desde la creación». Parte-se de um conceito em que o criador era desligado da vida quotidiana, era masculino e ocidental e recebia a inspiração que o levava a criar, em confronto com outro tipo de criação, em que estão implicadas mulheres e outros grupos minoritários, desfavorecidos e silenciados pela sociedade, e que é uma actividade que põe o criador em relação com o espaço social. Nesta outra perspectiva, torna-se muito mais fácil relacionar a arte com a educação. É também necessário rever formas de, por exemplo, re-escrever a história da arte numa perspectiva mais igualitária e entender a criação ligada à vida e não isolada dela.

Curiosamente a última colaboração desta primeira parte vem da Universidade de Granada e parte de uma obra de Daumier: «Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de Honoré Daumier». São seus autores Ricardo Marín Viades e Joaquín Roldán Ramírez. Integra-se num projecto de Mestrado em Educação Infantil e Educação Primária e é uma reflexão sobre a relação entre o observador e as obras de arte no museu, a partir de um conjunto de desenhos de Daumier. A novidade é conseguir respostas visuais a problemas visuais. A escolha de Daumier justifica-se porque dedicou várias obras à forma como o público olha para a arte na galeria, no museu ou na loja de estampas, contemplando uma variedade de reacções que vão da curiosidade ao desprezo ou à surpresa. A estas sobrepõem-se pessoas que se introduzem nas imagens de Daumier e outras que vão fotografando a cena. É uma curiosa reflexão prática sobre a questão do olhar.

A segunda parte do livro contém testemunhos de um conjunto de casos provenientes de grupos que têm desenvolvido as suas investigações em universidades e noutras instituições.

Imanol Agirre e Amaia Arriaga representam «La investigación sobre Educación y Museos en la Universidad Pública de Navarra: el caso del acercamiento al arte en los educadores de la Tate Britain». Este estudo parte de pressupostos extremamente importantes sobre a concepção de museu como local de contemplação da obra de arte, sendo a metodologia mais adequada para a aproximação à obra de arte o olhar.

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

A segunda experiência parte da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lleida que desde 2001/2002 dá aos estudantes a possibilidade de realizar experiências práticas em diferentes entidades comunitárias, como o Museu da Água, o Colégio de Arquitectos ou o Centro d'Art la Panera, entre outros. Além disso, o CEIP Príncep de Viana (Lola Vicens) juntamente com a professora Glòria Jové da Universidade de Lleida, realizaram um projecto para implementar um programa dirigido a toda a população para aquisição de competências básicas de acesso ao currículo. No final de 2003 surgiu o Centre d'Art la Panera (Helena Ayuso e Roser Sanjuan) como plataforma de produção, difusão, formação e exibição de artes visuais, cujo Serviço Educativo criou programas destinados a todos os públicos. Assim surge o texto «Educ…arte. Un proyecto de trabajo en red entre Universidad, Centro de Arte y Centros Educativos», em que também colaboram estudantes de mestrado e doutoramento (Sílvia Cano e Andrea Zapater). A interacção destas instituições responde à formação inicial dos estudantes da Faculdade, à formação contínua dos professores da Universidade, aos profissionais do serviço educativo do centro de arte e aos professores primários.

O caso seguinte reflecte a actividade do «Grupo Paseantes: Escribir un camino, recorrer um quaderno» e resulta da colaboração entre o Centro Galego de Arte Contemporânea (Cristina Trigo Martínez) e a Área de Didáctica da Expressão Plástica da Universidade de Santiago de Compostela (Maria Jesus Agra Pardiñas e Cármen Franco Vasquez). Este grupo reúne investigadores de áreas diversas como a história da arte, a educação, grupos do campo audiovisual, do teatro, da música, da dança, e procura criar espaços de encontro para desfrutar experiências artísticas. Todos têm em comum considerar arte e educação como duas áreas indissociáveis. É preciso, portanto passar à acção, ouvir alunos, espectadores, crianças e trabalhar em equipa, em rede. É um caminho em aberto.

A quarta colaboração intitula-se «Preguntas mediadoras para la comprensión del arte. Intersecciones entre Museo y aula en el MAMT» e é da responsabilidade de Albert Macaya da Universitat Rovira i Virgili, e de Marisa Suárez, do Museu de Arte Moderna de Tarragona. Trata da relação entre o museu de arte e o ensino primário, partindo da premissa de que as artes visuais fazem desde há décadas parte dos currículos do ensino primário e de que os programas educativos dos museus procuram vir ao encontro das necessidades daí decorrentes. Sugere-se um complexo de perguntas que visam ajudar à leitura das obras e que podem abrir caminho a uma linha de investigação.

A colaboração seguinte resulta de um grupo português liderado por Teresa Eça da APECV e do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora; Ricardo Reis, Mestre em Educação Artística pela Universidade de Lisboa, membro da APECV e professor de EVT; Susana Gomes da Silva do sector de Educação e Animação Artística do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian e Sara Barriga docente do ensino secundário e consultora

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

de projectos educativos. Depois de reflectir sobre as novas mudanças culturais decorrentes das modernas transformações sociais, verifica-se que as instituições culturais devem ir ao encontro das exigências de prazer e fruição da sociedade de consumo. O papel dos serviços educativos alarga-se consequentemente para criar novas formas de prazer e de aprendizagem não formal, devendo estar abertos a ideias e sugestões da comunidade, que vão desde exposições de trabalhos artísticos de membros dessa comunidade a festivais de música, teatro ou dança da iniciativa de grupos de jovens.

Aborda-se seguidamente o caso do ***Projecto olhar, ver, interpretar*** do Centro de Arte Moderna da Fundação Gulbenkian, como se reflecte sobre o papel educativo da arte no espaço público e sobre a necessidade de um serviço educativo que mediasse a fruição deste tipo de arte. Termina este texto com uma reflexão sobre a educação cultural e a relação das escolas com instituições culturais como museus e espaços expositivos, sublinhando-se a necessidade dos programas educativos dos museus virem de encontro às necessidades escolares. O facto de cada uma das reflexões apresentadas ter podido constituir um texto independente vem mostrar a necessidade de publicações sobre Educação Artística em contexto português para o que não se pode continuar a ignorar as necessidades de financiamento das Universidades Portuguesas em novas áreas de investigação como é o caso da Educação Artística.

O livro termina com um texto da responsabilidade do próprio editor Ricardo Huerta da Universidade de Valência e de Marc Ribera do Museu del Taulell «Manolo Safont» d'Onda: «Indagando en las actividades educativas de los museos de cerâmica valencianos», que dedicam a sua investigação à realidade dos docentes na sua relação com o museu, em vez de a centrar nas crianças ou na escola como instituição abstracta. Este trabalho está relacionado com o projecto de doutoramento de Marc Ribera, sublinhando a necessidade de professores especializados em educação artística da parte das escolas, e de pessoal especializado em matéria educativa, da parte dos museus.

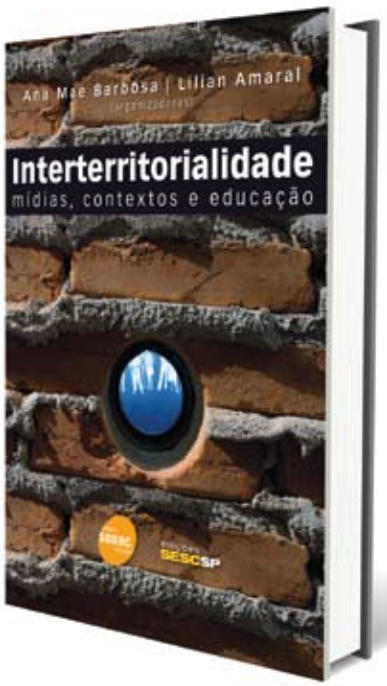
Concluindo, podemos dizer que este livrinho se apresenta especialmente útil para todos aqueles que actualmente trabalham na formação de pessoas na área da Educação Artística, quer de professores de Artes Visuais e História da Arte, quer de pessoal da área educativa dos museus.

Margarida Calado
(Coordenadora do Mestrado em Educação Artística da FBAUL)

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Interterritorialidade. Mídias, Contextos e Educação.

por Mariana Oliveira



Título: *Interterritorialidade - Mídias, Contextos e Educação*

Organizadoras: Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral

Editora: Edições Sesc SP

Há alguns anos tínhamos categorias estanques para uma arte, que buscava sua pureza, territórios bem definidos por fronteiras fortes, intransponíveis, e meios de comunicação também mais estáveis, gerenciados por um pequeno grupo de privilegiados. Hoje, ao contrário, temos uma arte cada vez mais "impura", mais híbrida, que adentra por caminhos nunca antes imaginados, fronteiras porosas e territórios "inter" culturais, meios de comunicação dinâmicos com livre acesso. As certezas foram substituídas pelas dúvidas, o puro pelo híbrido.

Foi dentro desse contexto que o Sesc São Paulo iniciou, em 2005, o projeto *Interterritorialidade: fronteiras intermídias, contextos e educação,* promovendo vários módulos de debates, *workshops* e mesas redondas que se propunham a discutir os caminhos da arte no mundo contemporâneo. Agora, as experiências e os resultados dessas discussões chegam às mãos do público no livro *Interterritorialidade – mídias, contextos e educação*, organizado por Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral. Os artigos selecionados trazem as experiências variadas de alguns participantes do evento nesse novo contexto, no qual as linguagens artísticas se inter-relacionam – formando obras cada vez mais híbridas – expandem-se para além das fronteiras e estabelecem uma relação particular com os meios de comunicação de massa. Através dos relatos dos diversos autores, cada um desde sua área de conhecimento nas ciências humanas (psicanalistas, antropólogos, arte-educadores, artistas plásticos, bailarinos, produtores de TV...), vamos percebendo as formas de produção e de recepção da arte atualmente e fica claro o papel determinante da mediação e da educação no processo de apropriação desses bens culturais híbridos.

Mas qual o lugar da arte no mundo contemporâneo? Ou como pergunta Ana Mae Barbosa, um dos maiores nomes da arte-educação mundial, na apresentação do livro: "Que lugares, num mundo marcado pelo nomadismo, impermanência e simultaneidade, as manifestações artísticas podem ocupar?" Os relatos dos autores mostram que esse lugar não está parado, não está apenas nos museus e nas instituições artísticas. A arte foi lançada na arena social. A arte está na rua, na internet, em hospitais, na TV.

Durante anos, a história da arte foi organizada em uma linha evolutiva, como uma sucessão de correntes que iam substituindo umas as outras, sem qualquer inter-relação. O crítico Clement Greemberg, por exemplo, acreditava que a pintura moderna era a grande expressão dessa constante evolução artística. Com sua pureza e autonomia, a arte haveria chegado ao seu ápice. Para manter-se pura, a arte moderna protegeu as fronteiras de seus territórios com todas suas

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

forças, mas a dinâmica do mundo contemporâneo impediu a manutenção desse isolamento.

Andreas Huyssen utiliza o termo *Grande Divisão* para caracterizar a intransponível barreira que existia entre a cultura de massa e a cultura erudita. Foi esse vácuo que separou por muito tempo arte moderna da cultura de massa, isolando-a em seu próprio território de fronteiras fechadas. Para Huyssen, a cultura contemporânea vive o momento pós *Grande Divisão*, um momento em que as relações entre as linguagens artísticas e a mídia tornam-se espaços de troca, de apropriações. É justamente nesse interterritório, nesse espaço intermediário, que a arte vem transitando de forma livre. Os territórios, que segundo o geógrafo Milton Santos são espaços de intensa relação de poder institucionalizados, estão sendo relativizados. A arte não está apenas dentro do museu, das galerias, das instituições, ela ocupou lugares, mídias, espaços antes desvinculados de qualquer produção artística.

Diante de tantas mudanças, a relação com o público também passa por um processo de reorganização. O artigo inicial, assinado por Ana Mae Barbosa, trata a questão da interterritorialidade no campo da arte-educação. Sua primeira constatação é que a grande maioria dos arte-educadores sentem-se desconfortáveis com a arte "inter" dos dias atuais, já que muitos deles foram educados dentro dos princípios do alto modernismo, com sua forte defesa das especificidades artísticas. Se os professores ainda não se sentem a vontade com a pluralidade da arte contemporânea, jamais poderão conduzir a mediação com seus alunos de forma realmente efetiva. Para ela, a formação desses profissionais com currículos engessados nas especialidades não ajuda em nada no avanço da absorção das novas possibilidades que envolvem o fazer artístico.

Ana Mae volta-se à ideia da obra de arte total para aproveitar o conceito de integração das artes. A partir do relato de seus exemplos conclui que no passado essa pretensa integração possuía um regente, que concentrava em si todo o poder: "O rompimento das barreiras territoriais, hoje, operado principalmente pelas tecnologias contemporâneas dispensa o regente. O poder integrador está no grupo, no caso dos coletivos, e muitas vezes concentrado no artista sozinho, que se apropria da música manipula o espaço e dá conta da materialidade do seu simulacro". Antes, segundo a autora, tínhamos uma integração concêntrica, hoje temos uma alocêntrica.

iNVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Na sequencia, a outra organizadora, a artista audiovisual Lilian Amaral, faz um relato inspirado na sua experiência dentro da Rede Nacional de Artes Visuais da Funarte. Um dos projetos, *Interterritorialidades: projetos colaborativos*, que se realizou no espaço urbano da cidade de Rio Branco, no Acre, trabalhava dentro da perspectiva de que o papel do artista era criar obras que pudessem provocar a reflexão e o pensamento, "arte comprometida com a criação de uma linguagem da percepção, que permite a flutuação da informação entre sistemas estranhos um ao outro, eliminando fronteiras para provocar novas associações e analogias". Ao levar as obras para a rua, a fronteira dos territórios institucionais (museus e galerias) é desconstruída, um público que usualmente não tem acesso a esses bens culturais passa a se relacionar com a obra, com seus significados e com a ação artística, o que seria essencial, pois, em sua opinião, é necessário que haja o encontro das duas subjetividades, a do público e a do artista.

Mas os novos territórios da arte não se expandiram apenas para as ruas, ganharam a rede, como atesta a "midiartista" Giselle Beiguelman, que desde 1996 faz trabalhos para a internet. Para ela, é essencial parar para refletir sobre uma estética de transmissão capaz de lidar com esse espectador que deve "agenciar leituras múltiplas e simultâneas, de conteúdos mediados por inúmeras variáveis sem controle". Seja nos computadores ou nos celulares, com telas grandes ou pequenas, é preciso observar as particularidades de recepção, como afirma a autora: "A mídia não conta. No tempo de práticas nômades, a interface é a mensagem".

Outra experiência interessante, ligada a uma mídia bem mais antiga, é a do atual gerente executivo de produção da TV Brasil, Walter Silveira. Depois de discorrer sobre o papel de uma televisão pública e de seu papel educativo, o autor registra dois projetos desenvolvidos por ele na TV Cultura, *Arte & Matemática* e *Contos da meia-noite*, ambos trabalhando a questão da interdisciplinaridade. O trabalho dos VJs (*video-jockeys*), unindo imagem à música, é tema dos artigos de Lucas Bambozzi e Christine Mello. Nos seus trabalhos, as linguagens se misturam durante a performance "ao vivo", dependendo do retorno dado pelo público. "O improviso se impõe, acima de tudo, como compartilhamento de experiências, no ato de sua execução", escreve Bambozzi.

Ivone Mendes Richter vem propor outra forma de fazer uso das características da arte contemporânea para construir uma educação mais inclusiva, que respeite as individualidades e as características culturais de todos os alunos presentes na sala de aula. Através da multiplicidade de suportes e temas atuais (identidade, consumismo, intercâmbio entre culturas...), a arte contemporânea constitui-se como uma ótima ferramenta para discutir os problemas contemporâneos. Em seu trabalho, Richter buscou "detectar as origens étnicas presentes nos alunos dessa escola (escola Aracy Barreto Sacchis, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul), para verificar se a estética do cotidiano dessas crianças sofria diferenciações por conta das diferentes origens étnicas". Nessa busca, foram en-

contrados alguns “fazeres especiais”, bordados, tecelagem, crochê, pintura... A partir dessa identificação, a autora foi em busca de artistas contemporâneos que trabalhassem alguns desses referenciais em seus trabalhos, como forma de valorizar as origens étnicas de seus alunos e propor a convivência entre as várias heranças presentes.

Em resumo, o livro *Interterritorialidade – mídias, contextos e educação* nos apresenta experiências, sejam elas com dança, com VJs, música ou artes plásticas, dentro de uma escola ou de um hospital, que mostram que a arte transita livremente por vários territórios e não pode ser colocada em categorias estanques. Propõe-nos que, ao invés de rejeitar e criticar a arte contemporânea e suas variadas formas híbridas, devemos aprender a usá-las ao nosso favor. Não sejamos apocalípticos. Para aprender a jogar, precisamos saber as regras. Como diz o crítico brasileiro Jorge Coli : *“A fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos emocionar-nos, palpitar com um espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, do contrário tudo nos passará desapercebido, e seremos forçosamente indiferentes.”*

Mariana Oliveira

(Jornalista na revista *Continente* - Brasil - *www.revistacontinente.com.br*)

INVISIBILIDADES REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

INVISIBILIDADES

REGULAMENTO E NORMAS DE PUBLICAÇÃO

1. Normas De Publicação

pág. 160 — 1.1 Orientações Gerais

1.2 Quantidade de Páginas

pág. 161 — 1.3 Folha de Rosto (Identificação)

1.4 Corpo do Trabalho

1.5 Resumo e Palavras-Chave

1.6 Imagens (Fotografias, Desenhos, Gráficos)

pág. 162 — 1.7 Tabelas e Quadros

1.8 Abreviaturas E Siglas

1.9 Agradecimentos

1.10 Notas de Rodapé

1.11 Referências Bibliográficas

pág. 163 — *2. Regulamento*

2.1 Da Revista, Sede e Fins

2.2 Da Direcção e Redacção

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

1. NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Convidamos os leitores a submeter os seus artigos ao comité cientifico da revista, por favor enviem as vossas propostas para o e-mail **ricardoreis@apecv.pt.**

1.1 ORIENTAÇÕES GERAIS

Os artigos devem ser redigidos (em Word ou similar) na ortografia oficial do idioma escolhido e em espaço duplo justificado, não hifenizado. Devem estar em folhas tamanho (A4), com letras *Arial* corpo 12, com margens de 2,5 cm acima, abaixo e à direita e 3 cm à esquerda e numeradas em algarismos arábicos no canto inferior direito.

O envio deverá ser feito, exclusivamente, pelo e-mail **ricardoreis@apecv.pt**

No item assunto deverá ser colocado: artigo **IN-VISIBILIDADES**.

O arquivo com o trabalho deverá ser anexado em um único arquivo, em formato RTF com, no máximo, 1 Megabyte de peso final.

Quanto ao tipo, os artigos podem ser: **originais, de revisão, actualização, notas e informações, relatos e performances didácticas**:

a) **Originais**: divulgam resultados de pesquisas que possam ser replicados ou generalizados.

b) **Revisão**: avaliação crítica da literatura sobre determinados assuntos. Devem conter conclusões ou comentários.

c) **Actualização**: baseada na literatura recente, descritos e interpretativos da situação em que se encontra determinado assunto.

d) **Notas e informações**: relatos curtos e notas prévias;

e) **Relatos e performances didácticas**: divulgação de práticas relevantes nas áreas da educação, cultura e artes.

São aceites artigos em **português** e **espanhol**.

O call for papers está aberto em permanência.

1.2 QUANTIDADE DE PÁGINAS

Artigo original: não tem limite de páginas - seguir normas de publicação.

Artigo de revisão: no máximo 20 páginas (cada página = 1.250 caracteres sem espaço), incluindo as referências, imagens, tabelas e notas de rodapé – seguir normas de publicação.

Artigo de actualização: no máximo 15 páginas, incluindo as referências, imagens, tabelas e notas de rodapé – seguir normas de publicação.

Notas e informações; Relatos e performances didácticas: No máximo 7 páginas, incluindo as referências, imagens, tabelas e notas de rodapé – seguir normas de publicação.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

1.3 FOLHA DE ROSTO (IDENTIFICAÇÃO)

A folha de rosto deverá conter:

a) Título e subtítulo; versão em português, espanhol e inglês.

b) Nome e sobrenome de cada autor seguido de filiação institucional.

c) Nome e endereço electrónico do autor responsável.

d) Se foi baseado em Tese, indicar o título, ano e instituição onde foi apresentada.

e) Se foi apresentado em reunião científica, indicar o evento, local e data de realização.

f) Se foi subvencionado indicar o tipo de auxílio, nome do agente financeiro e o número do processo.

g) Tipo de artigo (ver ponto 1.1)

h) Agradecimentos (ver ponto 1.9).

i) Resumo Palavras-chave (ver ponto 1.5).

1.4 CORPO DO TRABALHO

A organização da estrutura do texto é da responsabilidade do autor, devendo este adoptar sempre uma estrutura que se caracterize por uma clara organização de ideias, reflectindo a natureza do trabalho que deu origem ao artigo.

Contudo, os autores deverão atender a uma estrutura base, em qualquer um dos diferentes tipos de artigo (referidos no ponto 1.1):

a) Resumo e palavras-chave (na folha de rosto – ver pontos 1.3 e 1.5)

b) Introdução (deve ser tão curta quanto possível, enquadrando a natureza do artigo)

c) Desenvolvimento (deverá ter capítulos e subcapítulos sendo a sua organização da responsabilidade do autor – seguir normas de publicação)

d) Conclusão

1.5 RESUMO E PALAVRAS-CHAVE

Resumo – até 250 palavras, em português, inglês e espanhol.
Palavras-chave – até 5, em português, inglês e espanhol.

1.6 IMAGENS (FOTOGRAFIAS, DESENHOS, GRÁFICOS)

As imagens deverão vir logo após as referências feitas a elas no texto e devem ser numeradas em ordem consecutiva, na ordem do texto, e devidamente legendadas

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Devem estar em baixa resolução (72 dpi), em formato *.jpg*.

OBS: Somente após a aprovação do trabalho e como condição de publicação, devem ser encaminhadas imagens em alta definição (300 dpi), em formato *.tiff*.

1.7 TABELAS E QUADROS

As tabelas também devem ser incluídas no mesmo arquivo, logo após as referências (numeradas em ordem consecutiva, na ordem do texto) devem ter título breve.

OBS: A estrutura da tabela deve ser simples (apenas com os limites exteriores, linhas e colunas), sendo de evitar divisões internas e linhas diagonais).

1.8 ABREVIATURAS E SIGLAS

Forma padrão das línguas portuguesa, espanhola e inglesa.

Não usar no título e no resumo.

1.9 AGRADECIMENTOS

Caso deseje, deverá incluir agradecimentos tendo em conta:

a) Contribuições (Assessoria científica, colecta e dados, revisão crítica da pesquisa).

b) Instituições (Apoio económico, material e outros).

c) Pessoas (Nominalmente, esclarecendo o motivo do agradecimento).

OBS: Evite agradecimentos por motivos pessoais e religiosos.

1.10 NOTAS DE RODAPÉ

Poderá incluir notas de rodapé, na mesma página em que são referenciadas no texto, tamanho 10, letra *Arial*, espaço simples. Siga as normas de formatação e de referenciação bibliográfica.

1.11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Devem estar de acordo com as Normas Internacionais de Descrição Bibliográfica (ISBD), que podem ser obtidas em: http://www.ifla.org/VI/3/nd1/isbdM-pt.pdf.

Dentro do corpo do texto as referências devem ser feitas da seguinte forma:

Ordem alfabética.

Todos os autores são citados, separados por ponto e vírgula (;). Exemplo: CORDEIRO, J.M.; GALVES, R.S.; TORQUATO, C.M.

indicação do autor e data no texto: citar entre parênteses o nome do autor e data. Exemplo: (BRIAN, 1929)

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Substituir & por e no texto e, por ponto e vírgula (;) nas referências bibliográficas. Exemplo: (BRITTO e PASSOS, 1930)

A exactidão das referências é de responsabilidade dos autores.

2. REGULAMENTO

2.1 DA REVISTA, SEDE E FINS

Art.1º - A IN-VISIBILIDADES, Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes é um órgão oficial da Rede Ibero-americana de Educação Artística, criada em 24 de Maio de 2008 no Congresso Ibero-americano de Educação Artística que decorreu em Beja, Portugal, disponível em http://www.rede-educacao-artistica.org, que tem por finalidade publicar e divulgar trabalhos técnico-científicos nas áreas de Educação Artística, Ensino de Arte, Arte/educação, Arte e Cultura e demais temas correlatos.

01. A IN-VISIBILIDADES, Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes contará com as seguintes secções: artigos originais, de revisão, actualização, notas e informações, relatos e performances didácticas, resenhas de material publicado, cartas ao editor, índices de autores e assuntos.

02. Alguns números da revista poderão ser temáticos ou monográficos, ficando essa decisão a cargo da Comissão de Trabalhos.

03. O Comité Editorial e o Conselho Científico compõem a Comissão de Trabalhos.

Art. 2º - A revista será editada, no mínimo, uma vez por ano.

Art. 3º - A revista terá, preferencialmente, uma periodicidade semestral.

2.2 DA DIRECÇÃO E REDACÇÃO

Art. 4º - O editor responsável é o Comité Editorial.

Art. 5º - O Comité Editorial é composto por 5 membros da Rede Ibero-Americana de Educação Artística, representando o conjunto dos países e das línguas oficias da Rede.

01: o Comité Editorial é designado por um grupo de trabalho, constituído para o efeito e reunido em congresso da Rede, depois de auscultado o plenário do congresso;

02: qualquer membro da Rede poderá propor ou ser proposto para integrar o Comité Editorial, cabendo sempre a decisão final sobre a composição do Comité ao referido grupo de trabalho;

03: a renovação de seus membros será, preferencialmente, a cada três (3) anos, porém não é vetada a permanência dos membros, cabendo essa decisão ao referido grupo de trabalho;

Art. 7º - Compete ao Conselho Científico avaliar e revisar cientificamente todo o material encaminhado para publicação, dando pareceres sobre a aprovação, ou não, do material, nos seguintes termos:

01: Todos os trabalhos enviados devem ser avaliados por 3 (três) membros do referido conselho.

02: Os membros do conselho devem esclarecer, em detalhe, os motivos da aceitação ou recusa. No segundo caso, devem indicar onde se encontram os problemas do trabalho e o que pode ser feito para que atenda aos requisitos de aprovação. Para tanto devem preencher de forma clara o formulário de pareceres. Um para cada trabalho.

03: Um trabalho é considerado aprovado quando tem parecer positivo e não condicionado de um mínimo de dois (2) dos três (3) membros.

04: Todos os autores dos trabalhos recebem cópias não identificadas dos pareceres recebidos.

05: Os autores podem pedir revisão dos pareceres no caso de discordarem dos pareceres recebidos, mediante encaminhamento de solicitação formal, por escrito, endereçada ao Comité Editorial, formulando uma argumentação consistente para o questionamento.

06: Os membros do Conselho Científico têm o dever de responder aos questionamentos sobre seus pareceres, sendo salvaguardada a sua decisão quanto à alteração ou não do parecer já emitido.

07: Todo o processo de selecção é feito de forma anónima, tanto dos autores como dos membros do Conselho Científico.

08: Os trabalhos serão avaliados, em pesos iguais, pelos critérios de:

i. Relevância;

ii. Pertinência;

iii. Originalidade.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | #0 | ISSN 1647-0508

Art. 8º - Compete ao Comité Editorial cumprir e fazer cumprir este regulamento bem como todos os procedimentos nele previstos.

Art. 9º - O Conselho Científico não terá número de membros definidos e será composto por especialistas das áreas de conhecimento contempladas pela publicação, representativos de conjunto dos países e das línguas oficias da Rede.

Art. 10º - Os trabalhos serão publicados em ordem cronológica de recebimento, de acordo com sua aprovação, excepto quando, por decisão da Comissão de Trabalhos, esteja em preparação um número temático ou monográfico.

Art. 11º - A data de recebimento do artigo a ser considerada, para fins de ordenação de publicação, é a data de recebimento do e-mail.

Art. 12º - Todos os trabalhos enviados para publicação deverão trazer endereço electrónico do autor principal, sendo essa a principal via de comunicação entre o Comité Editorial e o(s) autor(es). **No caso de mais de um autor deverá ser expressamente indicado o autor responsável pela publicação.**

Art. 13º - A primeira versão aprovada e revista pela Comissão de Trabalhos será conferida pelo autor que deve manifestar aprovação por escrito da mesma.

Art. 14º - É proibida a reprodução, no todo ou em parte, de trabalhos publicados na IN-VISIBILIDADES, Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes, sem prévia autorização da Comissão de Trabalhos, sendo apenas permitida a reprodução de resumos com a devida citação da fonte.

Art. 15º - Os artigos poderão ser enviados a qualquer momento, estando a chamada de trabalhos aberta em permanência.

Art. 16º - A organização e revisão do material a ser publicado compete à Comissão de Trabalhos.

Art. 17º - Nenhum trabalho poderá ser corrigido pelo(s) autor(es) após ter sido publicado. Neste caso os autores poderão propor a publicação de um artigo de actualização, caso haja novo conhecimento científico que o justifique.

Art. 18º - Ao enviarem seus trabalhos para avaliação o(s) autor(es) assume(m) que está(am) de acordo com o presente regulamento.

Art. 19º - Todas as situações omissas neste regulamento, e sobre as quais seja pedido um esclarecimento por escrito ao Comité Editorial, serão decididas pela Comissão de Trabalhos. As decisões tomadas serão integradas numa próxima revisão deste regulamento.

RELATOS DIDÁCTICOS, PERFORMANCES DIDÁCTICAS

SECCIÓN DE DIVULGACIÓN DE PRÁTICAS RELEVANTES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En el próximo número comenzaremos la sección de divulgación de las prácticas pertinentes en la Educación Artística. Esta sección tiene normas propias que se presentan a continuación. El *call for papers* para esta sección está abierto en permanencia.

1º Breve descripción y contextualización de la experiencia educativa a narrar. Ejemplo de mini-ficha sobre el relato:

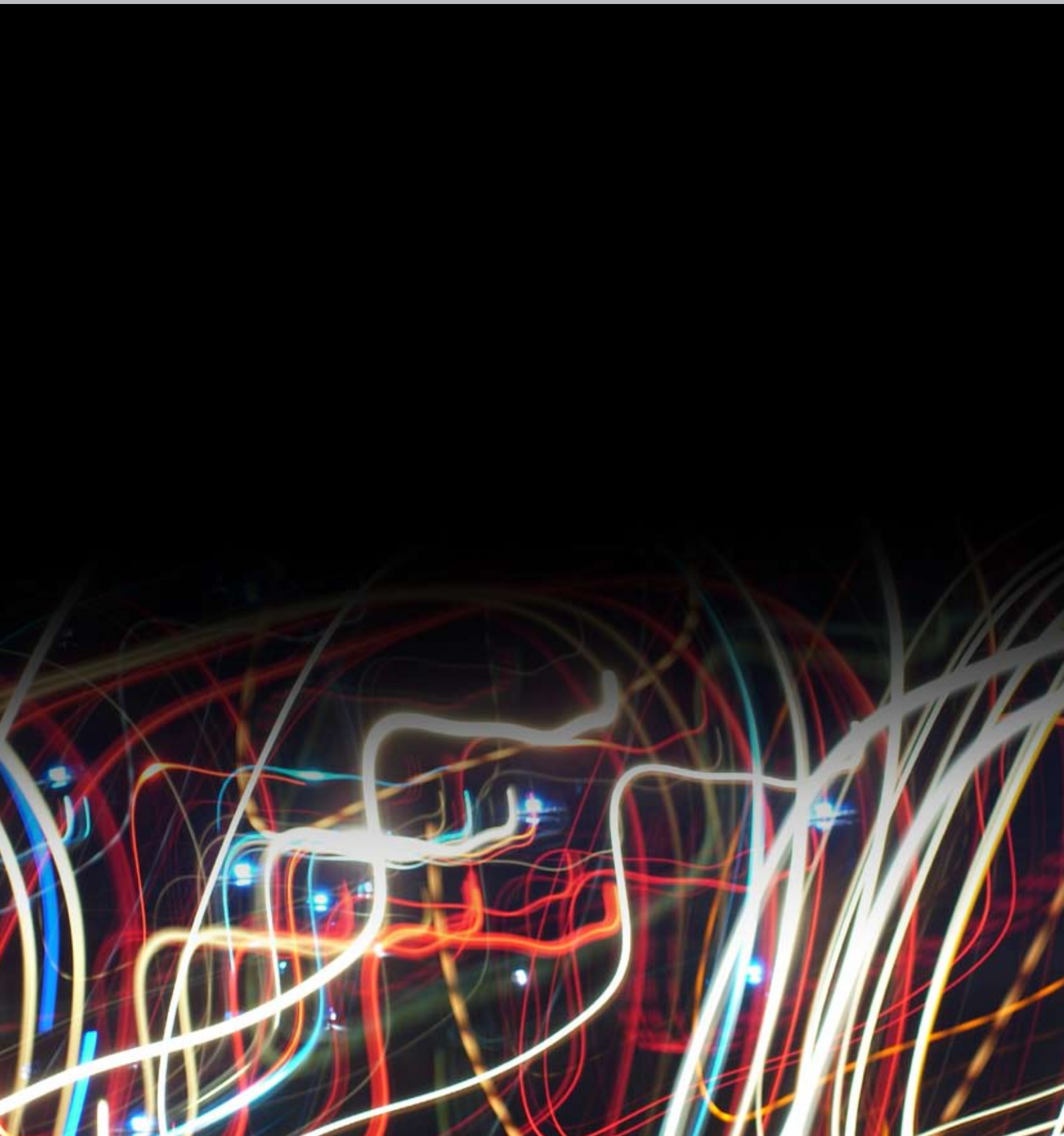
- TÍTULO DEL RELATO DIDÁCTICO;
- LUGAR DE REALIZACIÓN: Indicar PAÍS, REGIÓN, CENTRO-ESPACIO-LUGAR (por ejemplo, un museo, una escuela, un centro social, la calle...);
- CRONOLOGÍA: (Cuándo comienza, cuándo concluye y cada cuánto se realiza, si procede. Es importante saber si es algo contínuo, si es extendido en el tiempo o si, por el contrario, es una acción puntual.)
- PÚBLICO AL QUE SE DIRIGE;
- PERSONA RESPONSABLE O EQUIPO IMPLICADO, EN SU CASO;
- FINANCIACIÓN SI LA TUVIERA;
- OBJETIVOS;
- METODOLOGÍA EMPLEADA: Señalar las técnicas e instrumentos empleados para su aplicación, registro y, en su caso, análisis.

2º Narración de la experiencia en estilo libre. Es importante que sea comprensible y que tenga atractivo literario. Pueden incluirse como máximo 3 fotografías Ilustrativas. En ese caso, deberá indicarse en lugar exacto del texto en el que se ubican, añadiendo un pie de página, donde se describa en 1-2 líneas el contenido de la imagen.

Ejemplo:
Imagen 1: Los asistentes al taller se encuentran realizando la actividad "El hilo de mi memoria"

3º El texto ocupará como máximo 3 folios. Debe ser breve y sintético, ágil a la hora de leerlo.

inVISIBILIDADES

© 2009 REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

powered by
lab·acm