



Arte y Pedagogía

Silvia López de Maturana Luna
(Editora-Compiladora)

Mario Vásquez Astudillo
(Coordinador)

Arte y Pedagogía



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências da Comunicação

Rector

Luciano Schuch

Vicerrectora

Martha Bohrer Adaime

Directora del Centro de Ciências Sociais e Humanas

Sheila Kocourek

Jefe del Departamento de Ciências da Comunicação Cristina

Marques Gomes

FACOS-UFSM

Directora Editorial

Ada Cristina Machado da Silveira

Editora Ejecutiva

Sandra Depexe

Consejo Editorial

Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

Eduardo Andres Vizer (UBA)

Flavi Ferreira Lisboa Filho (UFSM)

Gisela Cramer (UNAL)

Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)

Marina Poggi (UNQ)

Monica Marona (UDELAR)

Paulo Cesar Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UEL)
Suzana Bleil de Souza (UFRGS)
Valdir José Morigi (UFRGS)
Valentina Ayrolo (UNMDP)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

Comité Técnico

Profa. Dra. Sandra Depexe (UFSM)
Acad. Ana Ribeiro (UFSM)
Acad. Larissa Ferreira (UFSM)

Designer editorial

Mar Fonseca

Arte de la portada

Sandra Tacuma

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 Arte y pedagogía [recurso eletrônico] / edición-compilación: Silvia López de Maturana Luna ; [Mario Vásquez Astudillo (coordinador)]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, CESH, 2023. 1 e-book : il.

ISBN 978-65-5773-064-5

1. Arte 2. Pedagogia 3. Expressão artística 4. Sensibilidade estética 5. Propensão para aprender

I. López de Maturana Luna, Silvia II. Vásquez Astudillo, Mario

CDU 7:37

Ficha catalográfica elaborada por Lizandra Veleza Arabidian - CRB-10/1492
Biblioteca Central da UFSM

A todos y a todas quienes habitan esta tierra desde sus
sueños, deseos y creaciones...

“No para que todos seamos artistas, sino para que ningu-
no sea esclavo”

Gianni Rodari, 1983

Arte y Pedagogía

Edición-Compilación
Silvia López de Maturana Luna

1ª edición

FACOS - UFSM

Santa Maria, Brasil
2023

Indice

Prólogo, 10

Sergio Candia

Introducción, 14

Silvia López de Maturana

Presentación Laboratorios Culturales (defensa de la enseñanza por el arte), 23

Claudio di Girólamo

Importancia del arte en la educación, 33

Nancy Iriarte Araya

La educación como el arte del gozo sutil, 52

Carlos Calvo Muñoz

Epigenética creadora, 63

Silvia López de Maturana

Caminos estéticos de una maestra itinerante en educación infantil, 78

Samara Facco

Experiencia de audición musical interactiva en comunidad, 93

Olivia Concha Molinari

Arte y DDHH: educación integral, 108

Verónica Romo

Discapacidad y Artivismo en los Espacios Públicos en Chile: una forma de acción colectiva para ejercer ciudadanía y desarrollar identidad cultural, 123

Víctor Romero-Rojas

Metodologías Visuales y Artísticas en la formación cultural y social de maestras de primarias, 147

Lutiere Dalla Valle

Arte y procesos de co-creación Carnavales, fiestas e intervenciones en espacios públicos como procesos de creación colectiva, 164

Sandra Tacuma

Teatro y educación, una alianza indestructible, 181

Malucha Pinto

Teatro, pedagogía y razón crítica, 187

Manuel F. Vieites

El dispositivo del cine como movilizador de la (auto)formación, 208

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Creatividad literaria en el aula: un acto de emancipación, 218

Mario Vásquez Astudillo

El arte y la naturaleza como herramientas para redescubrir la capacidad innata de aprender en la educación inicial, 239

Claire Culliford

Arte terapia en la educación, un camino de transformación, 256

Diana Marcela Gómez

Gestión de la educación artística y el papel de la tradición académica en Rusia, 266

Elena F Volkova, Elena G. Shapovalova, Timur E. Volkov

El chocolate caliente me recuerda la sensación de Remolino. *Las relaciones estéticas como provocación*, 279

Daniela Araya Flores, Gabriel Silva Vilches

Epílogo, 289

Claudio di Girólamo

Anexo

Sobre los/as autores/as

Prólogo

El connotado académico e investigador José Joaquín Brunner ha planteado en una columna de prensa reciente que la educación se ha ido impregnando de cierta “vocación utilitaria”, con una orientación de los currículos y los aprendizajes esperados crecientemente caracterizada por cierta falta de humanismo y por una eficacia práctica que aspira a la formación de un ser humano individualista y competente. Brunner ofrece como evidencia de su crítica las definiciones de competencias empleadas en décadas recientes por organizaciones de influencia planetaria o continental, como la OCDE, el BID o la prueba PISA.

Mayor evidencia de esto podemos encontrarla en nuestra propia experiencia cotidiana, en los entornos educativos escolares y universitarios, en donde las concepciones o nociones de “competencias cognitivas” -y aún de las llamadas “habilidades para la vida”- ponen énfasis en las capacidades del individuo para resolver problemas complejos o multifactoriales asociados al mundo del trabajo. En otras palabras, en los afanes de eficacia de las instituciones educativas subyace la meta de formar un “homo faber-sapiens”, eficiente en la cadena productiva y exitoso en el ámbito económico, cuya proyección social alcance, a lo más, a su núcleo familiar y a la comunidad identitaria de la cual se sienta partícipe.

Teniendo en cuenta esta tendencia planetaria, cabe preguntarse cómo una educación en las artes podría resultar efectiva en los contextos marcados por la “escolarización” y sus instituciones. De esta interrogante pueden surgir una infinidad de derivadas: ¿cómo enfocar metodologías y contenidos hacia una experiencia artística genuinamente libre y creativa?; ¿qué concepción del aprendizaje subyace a un currículum artístico en la escuela?; ¿es efectivamente evaluable dicho aprendizaje?; ¿cómo puede dialogar esa evaluación con las concepciones curriculares vigentes en la educación inicial, básica y media?; ¿Cómo se prepara a los futuros docentes en la teoría y práctica de la evaluación de los aprendizajes diferenciados por áreas disciplinarias?; ¿cuál es el

poder fáctico de la evaluación y las escalas de calificación de los aprendizajes en toda la “cadena productiva” del currículum escolarizado?

Todas estas preguntas apuntan a establecer el grado de conciencia y manejo técnico que debería tener el docente en relación con todo acto de evaluación de los aprendizajes, desde las evaluaciones diagnósticas o “de entrada” hasta las calificaciones “de salida”, pues ellas expresan un juicio de logro sobre los productos conductuales esperados por el sistema educativo para el “aprendiz” escolarizado.

El heterogéneo y amplio conjunto de experiencias de pedagogía artística que se exponen en este libro, bajo la curatoría editorial de la profesora Silvia López de Maturana, nos permiten acceder a un panorama de la actualidad educativa en las artes desde distintos ámbitos de trabajo, algunos de ellos relativamente excéntricos respecto del aula o de los ambientes escolarizados tradicionales.

A lo largo del libro subyace la idea de que escuela y sus correlativos entornos sociales “escolarizados” relegan a las artes a planos de irrelevancia, soslayando su incorporación efectiva a los objetivos de la llamada “educación para la vida”. Esto no sólo aleja a los niños y jóvenes de las oportunidades de una educación auténticamente humana, sino que también excusa a los docentes y a la propia escuela de plantearse objetivos de formación humanista, a la vez comprometida con el potencial de cada individuo y con las identidades socioculturales que constituyen la matriz simbólica de su estar, ser y hacer en el mundo.

Las experiencias docentes y de aprendizaje artístico reseñadas en este libro nos presentan una contraparte posible a ese mundo escolarizado habitual y, en algunos casos, en una situación de contigüidad más que de continuidad con éste.

Los trabajos de Carlos Calvo, Elena Shapovalova Gennadievna y Silvia López de Maturana nos proveen de un nutrido y novedoso aparato conceptual para repensar las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de las artes desde una perspectiva antropológica y sociocultural, reflexiones que están asentadas firmemente en variadas experiencias prácticas de sus autores y que se complementan con la visión humanista del patrimonio cultural desarrollada por Claudio di Girolamo.

En todos ellos hay una mirada crítica hacia la institución de la escuela tradicional, pero también nos ofrecen importantes argumentos para su revalorización como un espacio socioafectivo de gran potencial para contactar a niños y jóvenes con la experiencia del aprendizaje artístico significativo. Esta visión se complementa con las presentaciones de Nancy Iriarte y Lutiere Dalla Valle, quienes nos muestran experiencias concretas de aplicación de este enfoque, tanto desde la perspectiva de las instituciones dedicadas a la promoción de la educación por el arte como respecto a la efectividad de ciertas metodologías que contemplan en su centro la realidad cultural y social del que aprende.

Un grupo mayor de capítulos está dedicado al reporte de diversas experiencias y enfoques pedagógicos desde las prácticas artísticas específicas: el aprendizaje humanista desde las realidades del sonido y la música en la propia cultura (Lourdes Palacios y Olivia Concha), la pedagogía crítica aplicada a las prácticas artísticas identitarias en los espacios públicos, comunitarios y urbanos (Víctor Romero y Sandra Tacuma), la promoción de la creatividad literaria en el espacio de la escuela como una forma de desarrollar la capacidad innata de aprender sobre la propia personalidad y su entorno significativo (Mario Vásquez y Claire Culliford). Asimismo, se nos da luces sobre la visión sociocrítica de la educación presente en la propuesta de pedagogía teatral de Manuel Vieites y los aportes a la pedagogía de las artes que nos ofrece el cine y las artes audiovisuales (Valeska Maria Fortes de Oliveira).¹

Para concluir esta breve presentación, permítaseme volver a algunas de las preguntas enunciadas en relación con el currículum escolarizado, sus objetivos y formas de evaluación de los aprendizajes. Y para ello acudiré a una anécdota que protagonicé hace ya varios años en una reunión en el Ministerio de Educación de Chile. El tema en discusión, entre expertos en currículum y el grupo de asesores disciplinarios que participábamos en la formulación de una de las reformas educacionales, era la evaluación de los denominados “aprendizajes esperados” definidos por el ministerio para cada sector de aprendizaje. Ante los requerimientos que nos hacían los “curriculistas” de formular matrices taxonómicas de aprendizajes esperados con sus respectivos

¹ Nota de la editora: El prólogo fue escrito antes de que se incorporaran otros/as co-autores/as.

descriptores, indicadores y niveles de logro, sugerí a los participantes de la mesa que tal vez el nudo principal del problema de la evaluación -y sus respectivos mecanismos de conversión a niveles de logro y calificaciones- estaba en que sólo considerábamos la observación de los aprendizajes esperados y hacíamos vista ciega y oídos sordos a los aprendizajes “inesperados”, es decir todos aquellos aprendizajes que resultan espontánea y lateralmente a las actividades planificadas y en los cuales suele radicar el comportamiento efectivamente creativo y significativo para el estudiante.

Mi proposición motivó la respuesta airada de uno de los expertos en currículum: “Eso no tiene sentido alguno. Por definición un diseño curricular contempla los objetivos y aprendizajes que se espera alcanzar, no lo inesperado o fortuito. Tu planteamiento es un absurdo”. Fin de la anécdota.

Propongo aquí al lector que, después de leer cada uno de los capítulos que siguen, realice el ejercicio recursivo de pensar qué ocurriría si el docente, a propósito de cada actividad artística que realiza en la escuela, se pregunta ¿qué aprendizajes inesperados surgieron?, ¿cómo estos aprendizajes profundizan o controvierten los aprendizajes esperados?, ¿qué valor de aprendizaje significativo (sentido) tiene ese aprendizaje inesperado para mis alumnos?, ¿qué potencial de desarrollo creativo y humano revela ese aprendizaje inesperado?, ¿debo calificarlo con una nota mayor, menor o equivalente al logro del aprendizaje esperado por mí, por la asignatura o su “programa”?

Quizás este ejercicio, en relación dialógica con los planteamientos de los autores aquí contemplados, nos permita también reflexionar acerca de un modelo de formación inicial pedagógica, en las universidades o institutos, que entregue herramientas efectivas al joven profesor para que, una vez iniciada su práctica docente en el espacio de la escuela, pueda comenzar su “segunda carrera” o currículum de formación profesional, allí en la interacción cotidiana, atenta y reflexiva con los niños y jóvenes inmersos en su mundo real.

¿Difícil tarea? Si. ¿Imposible tal vez? Talvez.

Pero no desistamos del camino antes de empezar a recorrerlo. La invitación es a avizorar las rutas dibujadas a lo largo de este libro por experimentados y destacados educadores en y por el arte.

Sergio Eduardo Candia Hidalgo

Santiago, febrero de 2023.

Introducción

¡Poetas del futuro! ¡Oradores, cantantes, músicos futuros! No es el presente el que me justifica ni el que asegura que yo esté un día con vosotros, son ustedes, la raza nueva y autóctona, atlética, continental, la mayor de cuantas son conocidas. ¡Arriba! Porque ustedes me justificarán. Yo no hago más que escribir una o dos palabras para el futuro. Sólo me adelanto un instante, para retornar luego a las sombras. Soy un hombre que, vagabundo, siempre sin hacer alto, echo sobre ustedes una mirada al azar, y sigo, dejándoles la encomienda de probarla y definirla, Aguardando de vosotros la realización de la magna obra. Walt Whitman²

Comenzamos con el sentido de las palabras...

Recojo las palabras de Armando Rubio, escritas en el libro “Algunas y algunos” de Luis Weinstein, sin otra referencia que la magnificencia de sus relatos. Por una parte, Luis cuenta que editó el texto como una forma de memoria, con recuerdos, prólogos, presentaciones, y comentarios de diversos libros. Por otra parte, Armando señala que hoy, cuando predomina el poder sobre el ser, la relación con los instrumentos sobre los fines, tiempo de semáforos, de teclas, de pantallas, de cuentas bancarias, de bombas, se impone una ampliación de imaginario, el de los artistas que viven el encanto y la complejidad de la naturaleza.

En la lectura de ese texto encontré coherencia de sentido con nuestro libro, pues las voces que aparecen en el libro de Luis Weinstein coinciden, en lo profundo, con las voces de quiénes componen este libro, voces comprometidas, libres, con deseos de contar y de seguir creyendo en el arte y en la pedagogía. Agrega Armando, como si le hubiese pedido que escribiera este párrafo para nuestro libro: “Investigando, esculpiendo, fotografiando, pintando, estos artistas comprometidos con la vida comparten sus emociones, sus talentos, sus ideas en el contexto de un buscar el reencantamiento, el reencuentro con la naturaleza, desde la verdad y desde la belleza”.

² Whitman, W. Poetas futuros, en *Hojas de hierba*. Publicación original, 1855

Tanta falta nos hace detenernos a sentir lo que sucede a nuestro alrededor para reconocer y vibrar con la belleza de la vida. Creo que eso nos permite plasmar lo que queremos desde una ética pedagógica que implica las vidas que contribuimos a formar.

Todos los contextos son potencialmente creadores...

Lo que llamamos arte y que tratamos, demasiado superficialmente, como un adorno de la civilización, es realmente una actividad vital, una energía de los sentidos que debe convertir continuamente la muerta corriente de la materia en radiantes imágenes de vida (Read, H.1957, pág.216)

Herbert Read, en su texto “Imagen e idea”, señala que la actividad artística comienza en el momento en que nos encontramos frente a frente con algo “terriblemente enigmático”, en donde la creación de una obra de arte implica la entrega de la existencia espiritual que eleva el alma. Eso implica la conmoción interna que mueve al artista a crear y a deleitarse con su creación, esa capacidad creadora que lleva consigo un pensar y un sentir diferente a los demás, esa fluidez para concebir nuevas ideas y ver nuevas relaciones entre lo que se considera cotidiano; eso es lo que hace extraordinario lo ordinario. La creatividad tiene tantas aristas como creadores haya, sin embargo, a pesar de su potencia, se la ha limitado y generalizado en la pintura, la literatura o la música. En este sentido, la educación debiese buscar como fin último “no la generación de conocimientos sino de sabiduría, no la producción de mayor cantidad de obras de arte sino mejores personas y mejores sociedades” (*op cit.*).

En el mismo contexto, para Lowenfeld, la capacidad creadora se observa en el comportamiento constructivo y productivo de una persona cuando la vemos en la acción, la que generalmente contribuye a su propia realización. Esto me recuerda que siempre consideré que hay un artista en cada uno/a de los/as buenos/as profesores/as, pues muestran un arte implícito para armonizar los entornos de un aula y crear las relaciones que allí se producen, además de vibrar gracias a la pasión y amor por lo que hacen.

Reconocer la riqueza de la capacidad creadora surge desde los primeros años de vida a través de lo que se mira, se escucha y se siente. Esto no es banal puesto que esos aprendizajes contribuyen a la formación de las éticas a través de las cuales hablaremos y escucharemos al mundo. Ese es el comienzo radical que señala Hanna Arendt cuando se refiere a los/as niños/as como los “salvadores del mundo”, pues el nacimiento de un ser es siempre portador de esperanza de que todo puede suceder³. Por lo tanto, el punto de partida sería el reconocimiento, respeto y puesta en acción de las potencialidades en su máxima capacidad.

Las tentativas adultas domesticadoras en la primera infancia aún no hacen mella en las expresiones concretas de libre expansión que forman parte de su vida (Di Girólamo)⁴. Sin embargo, no son indemnes al poder adulto, razón por la cual desde los primeros años pueden acercarse o alejarse del gusto por explorar, experimentar, relacionar y equivocarse. Si los entornos en los que se crían alejan la capacidad creadora bajo el yugo de las imposiciones y prescripciones, el riesgo es que terminen por perder esa propensión a crear.

Puesto así, tenemos varias tareas pendientes que los/as autores/as de este libro nos alertan bajo las diversas miradas de sus textos, pero sobre todo queda claro que el arte y la pedagogía son parte de la vida misma y que no puede restringirse a la enseñanza de una asignatura. Una de estas tareas nos las regala Gianni Rodari en su libro “La Gramática de la fantasía”⁵ al invitarnos a ver más las “fantásticas” que las lógicas. Eso, según Serres⁶, implica lanzarse por un camino con salida incierta que exige sobre todo un heroísmo tal del que solo la infancia es capaz.

Les invito a compartir los escritos de las y de los co-autores/as de este libro quienes han expresado sus sentimientos y cultivado distintos modos de expresión conservado la intensidad natural de sus percepciones y sensaciones. Como señala Herbert Read, gracias a las artes han podido comprender la naturaleza de las cosas y le han dado “el primer lugar y la función primaria en la evolución de todas las facultades superiores que constituyen la cultura humana” (Read, 1975: 14).

³ Arendt, Hannah (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

⁴ Di Girólamo, C. (2017) La dis-lógica de las preguntas y respuestas infantiles: curiosidad, caos y anti-caos. En: *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.

⁵ Rodari, G. (2016). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Planeta.

⁶ Serres, M. (1999) *El tercero instruido*. Traducción: Luis Alfonso Paláu. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Así se gestó la idea...

Este libro se gesta en una conversación entre Valeska Maria Fortes de Oliveira, Lutiere Dalla Valle, Mario Vásquez Astudillo y Silvia López de Maturana Luna, 4 profesores que formamos parte de la comisión examinadora de la tesis “Encuentros entre estética, infancia y experimentación con las artes: posibles afecciones en la enseñanza”, presentada por Samara Facco, estudiante del Programa de Magíster en Educación, como requisito parcial para la obtención de su grado, en la Universidad Federal de Santa María, Brasil. Dicha presentación nos provocó interesantes conversaciones sobre el tema y nos instó a escribir este libro.

Valeska, Mario, Lutiere y yo conversamos sobre la importancia del arte en la pedagogía y les propuse escribir lo que estábamos reflexionando ya que aquello trascendía una simple conversación. Al comienzo éramos cuatro, pero poco a poco se fueron incorporando otras personas ligadas al arte y al educación, entre las que se incluyó la tesista Samara Facco, y se conformó un libro con 21 profesionales del arte y la educación de Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra y Rusia, que contribuyeron a esta obra escribiendo desde el gozo vivencial, lo visual, la música, la literatura, el muralismo comunitario, el desarrollo humano, la estética, el cine, el arteterapia, la educación, la epigenética, la identidad cultural, los derechos humanos, los carnavales, la creatividad y el teatro, quedando mucho más fuera del libro. Todas las personas invitadas a formar parte de esta obra se mostraron prestas a escribir con alegría y entusiasmo.

Nos propusimos entregar a la comunidad educativa, y al público en general, un texto que diera cuenta de la relevancia de la expresión artística en sus diversas manifestaciones y de cómo aquello podría contribuir a humanizar las aulas y dar mayor sentido a la educación. Partimos desde la base de que la escuela ha equivocado el camino pedagógico relegando a segundos o terceros planos el arte en la vida del ser humano, siendo que es lo que precisamente le da la humanidad a la vida.

La consigna que se le dio a cada autor/a fue sentirse libres para abordar su tema desde donde lo desearan dado que cada autor y autora tiene sus respectivos puntos de vista y especialidades.

Tal como plantea Read, los/as autores/as consideramos que la función más importante de la educación radica en la educación de la sensibilidad estética y no en la educación artística propiamente tal. El ámbito estético refiere a la educación de los sentidos y considera la conciencia, la inteligencia y el juicio, en busca de una relación armoniosa e integrada con el mundo circundante. Educar no es la tarea de fabricación, sometimiento ni dominación; es la práctica ética de libertad responsable y hospitalidad desde los primeros años de vida.

Qué pensamos, sentimos, y creamos...

Claudio Di Girólamo, señala que el arte se manifiesta en la humanidad desde el primer momento de su aparición sobre la tierra, como ritual de contacto con el misterio y que el proceso de humanización de la especie pasa indefectiblemente por la tentativa constante de develar lo desconocido.

Nancy Iriarte señala que el trabajo en las Artes es una manera de diseñar nuestras vidas ampliando la conciencia, conformando las actitudes, satisfaciendo a nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.

Carlos Calvo, señala que gracias a la propensión a aprender creamos arte y ciencia porque nacen del asombro que despierta lo ignoto en todo ser humano. Solo precisa que le dejen explorar, observar y crear relacionando lo que le sugieren sus vivencias.

Silvia López de Maturana reflexiona sobre los determinismos paradigmáticos que minimizan la capacidad creadora en los intentos de normalizar los aprendizajes sobre todo en los primeros años de vida, en donde la curiosidad epistemológica connatural de las infancias circula de manera libre.

Samara Facco, se propuso relatar su recorrido como docente de educación infantil, trayendo en primera persona los movimientos que se dieron durante un período de trabajo como docente itinerante en la escuela. Presenta entre otros, vivencias infantiles que palpitan en el cotidiano de la escuela, como invitaciones a los maestros a sentir un tiempo que va más allá de la demarcación en cronos.

Olivia Concha, nos ofrece las expresiones escritas de tres cursos de III Año de Enseñanza Básica -ocho años de edad- de la Scuola Italiana de Santiago recopiladas en la década de los años 80, a propósito de la *audición interactiva* de la obra contemporánea “*Lontano*”, del compositor húngaro Georgy Ligeti.

Verónica Romo señala que en latinoamérica, en los pueblos originarios, la expresión artística no se concibe separado de lo social y cultural general. Agrega que es posible apreciar que el concepto de arte en los pueblos originarios de América y África se encuentra sumergido en este mundo comunitario.

Víctor Romero, aborda las dimensiones de Discapacidad desde una perspectiva crítica y el Artivismo como una categoría política que permite el cambio y transformación social desde una mirada centrada más bien en los procesos creativos y el derecho a la cultura.

Lutiere Dalla Valle nos dice que el arte nos acompaña desde el principio de nuestra humanidad configurándonos como sujetos singulares y también plurales con la capacidad intrínseca de representar y simbolizar el mundo en nuestro entorno.

Sandra Tacuma enfatiza que los pueblos tienen identidades heterogéneas, donde cada cultura y cada comunidad palpitan y gozan con fiestas, tradiciones, celebraciones, manifestaciones, cantos y rituales propios de su devenir.

Malucha Pinto ha podido ver y sentir claramente el tesoro que significa, desde muchos ámbitos distintos, que una comunidad haga teatro, o sea, escriba sus textos, monte sus creaciones y presente sus obras generando conversatorios en torno a los contenidos y la estética propuesta porque el rito se completa en el encuentro con los otros/as.

Manuel Vieites señala que es necesario determinar el alcance real de la frase “el teatro educa”, y si el teatro educa, deberemos explicar en qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, dónde..., señalando lo diferencial, propio, e incluso privativo, único.

Valeska Maria Fortes de Oliveira, reflexiona sobre el poder del cine en la escuela como vía de acceso a la cultura; como ampliación de los repertorios de las personas de la comunidad y como posibilidad de experimentar con otros movimientos pedagógicos con tiempos y espacios modificados y posibilidad de inventar otras pedagogías.

Mario Vásquez señala que la lectura en clases es poco frecuente y menos aún la creación literaria: o sea, el uso de la palabra para la propia expresión aplicando reglas gramaticales. Comparte algunas estrategias que se pueden integrar en un plan intencionado para desarrollar la creatividad literaria.

Claire Culliford, señala que las artes siempre han desempeñado un papel muy importante en la vida de los seres humanos ya que sirven para desarrollar las aptitudes cognitivas y sociales y activan nuestra propia creatividad.

Diana Gómez señala que el arte terapia tiene que ver con un mejoramiento de la calidad de vida, es una disciplina totalmente transdisciplinar, es decir, atravesada por diferentes concepciones teóricas, como la pedagogía, la psicología y las teorías del arte.

Elena Volkova, Elena Shapovalova y Timur Volkov, nos señalan que la educación artística es el proceso de dominar y apropiarse de la cultura artística de su pueblo y de la humanidad, una de las formas más importantes de desarrollar y formar una personalidad integral, su espiritualidad, individualidad creativa, riqueza intelectual y emocional.

Gabriel Silva y Daniela Araya nos regalan la experiencia estética como provocadora de la percepción e interpretación del medio, como provocadora de la decisión ética, como provocadora de la explosión creadora, como provocadora de la visión del mundo, de los mundos y de la necesidad de belleza.

Reflexiones latentes... Esperamos...

Tomando algunas expresiones de Gianni Rodari en “La gramática de la fantasía” (1986), esperamos que este libro “sea útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; [...] a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. [...] No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo”.

Esperamos contribuir a ver el mundo con más belleza y también con más pensamiento crítico, al disfrute de la estética y el sentir de éticas profundas que nos hagan ser mejor personas.

Esperamos que las infancias tengan oportunidades de escuchar cuentos, mirar imágenes, pasear por el vecindario, nombrar lo que observan, hacer preguntas, cuestionar lo que ven y lo que escuchan, adquirir mucho vocabulario, construir hipótesis, distinguir datos relevantes, entre otros.

Aprende las reglas como un profesional, para entonces poder romperlas como artista (Picasso).

Seguiremos creando...

Gracias Sergio Candia por escribir el prólogo y Claudio Di Girólamo por escribir el epílogo. Gracias Claudio, Nancy, Carlos, Silvia, Samara, Olivia, Verónica, Víctor, Lutiere, Sandra, Malucha, Manuel, Valeska, Mario, Claire, Diana, Elena V, Elena S, Timur, Gabriel y Daniela, por seguir creando...

Nos han quedado fuera de este libro tantas personas valiosas, ligadas al arte y a la pedagogía, que quisiéramos haber incluido en este libro. Una vez enviado a la editorial fueron apareciendo nombres y más nombres que no pudimos incluir. Esperamos publicar una segunda parte y quizá una tercera...

Va todo mi agradecimiento a la Universidad Federal Santa María de Brasil, y a la Editorial FACOS, por haber confiado y apoyado la edición del libro, y especialmente a Mario Vásquez Astudillo, por gestionar esta hermosa posibilidad en la Universidad Federal de Santa María.

Silvia López de Maturana Luna

La Serena, Chile, Julio 2023

Presentación Laboratorios Culturales (defensa de la enseñanza por el arte)

Claudio di Girólamo

Fundamentación

1) *La importancia de las artes en el desarrollo humano*

El Arte se manifiesta en la humanidad, desde el primer momento de su aparición sobre la tierra, como ritual de contacto con el misterio. El proceso de humanización de la especie pasa indefectiblemente por la tentativa constante de develar lo desconocido. En ese intento, el ser humano comenzó por dar nombres y formas a las fuerzas que reconocía como decisivas para la permanencia y el crecimiento de la vida.

Agua, Fuego, Aire y Tierra, nombres y formas que intentaron convertir el misterio en algo cercano, inserto en la cotidianeidad de sus necesidades y de sus actos. El primer arte fue, en esencia, representativo, en el sentido más estricto del término, el de **re-presentar la realidad**, sin rehuir, sino más bien asumiendo todo lo que ella tiene, tanto de trascendente como de exigencia de satisfacer las necesidades básicas de supervivencia. **Las primeras comunidades humanas lograron cumplir con ella, sin esperar solucionar las unas para tratar de develar lo otro.**

En efecto la “función” del arte no es la de copiar la realidad sino que la de re-presentar su complejidad y de tratar al mismo tiempo de develar su sentido más profundo.

En cuanto a la **re-presentación**, es bueno recalcar que ese concepto está en la base de cualquier obra artística, sea cual fuere su origen o estilo. El proceso artístico se desarrolla en etapas bien definidas. La realidad o la idea se le presenta como un estímulo que el artista necesariamente



tiene que internalizar, y filtrar a través de su propia sensibilidad y devolver o re-presentar, objetivado en obras concretas para que pueda ser percibido y asumido por los demás.

Es este circuito de retorno el que posibilita el fenómeno de la comunicación artística, el que permite ensanchar la capacidad de **creación, entendimiento y goce de los valores trascendentes** que caracterizan la especie humana en su mejor expresión.

Así entendida, la actividad artística es el mejor vehículo para lograr el desarrollo pleno de los seres humanos y la armónica relación entre sí y con la naturaleza.

1 A) Su función en la educación

En la antigua Grecia, considerada por muchos como la cuna de la civilización occidental y de un arte excelso bajo múltiples aspectos, la palabra **arte** no existía en el vocabulario cotidiano. Para referirse a ese concepto, tan instalado en la cultura occidental y de todo el orbe, usaban normalmente el vocablo “**tekné**”, origen semántico de la palabra “técnica”. Esto no deja de producirnos cierta desazón ya que, con el tiempo, hemos llegado hasta a considerar los dos conceptos de alguna manera como antagónicos por el simple hecho de que, en la palabra “técnica” no sentimos incorporada la idea de **creatividad** o de **imaginación**.

Sin embargo, bastaría con abrir las páginas de un buen diccionario en la letra T, buscar la palabra “TÉCNICA” y leer atentamente su definición. He aquí algunas de ellas, extraídas de distintas fuentes: “**Del griego TÉKNE, conjunto de habilidades y procedimientos de que se sirve una ciencia o un arte. - pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos**”,

O bien: “**Dícese del hacer bien algo**”.

Seguramente hay muchas más que esas, pero las mencionadas son suficientes para demostrar que, al hacer referencia a **pericias** o **habilidades**, ya incluyen en el concepto la dosis más que suficiente de creatividad e imaginación para poder acceder al más amplio concepto del arte. Por otro lado, eso de “**hacer bien algo**”, tratándose de seres humanos, se refiere a una acción muy compleja que concierne, al mismo tiempo, tanto a problemas estéticos como a fundamentos éticos.

Por de pronto, como toda experiencia cultural, se trata de un proceso que, generalmente, se da en un transcurso de tiempo bastante largo. Por eso mismo, de los sujetos involucrados en él, trátase de maestros o de discípulos, exige mucha constancia, disciplina, discernimiento y un compromiso personal a toda prueba. También necesita herramientas específicas, manejadas en forma idónea, para lograr el objetivo que se propone, que no es otro que el crecimiento y el ensanche de las capacidades de asombro y de síntesis creativa del discípulo

En este caso, la **síntesis creativa**, no se refiere exclusivamente a la capacidad de objetivar puntos de vista en una obra concreta, sino que se remite a una etapa incluso anterior: **a aquella de situarse en un lugar y desde allí dirigir una mirada personal al mundo que nos rodea y comenzar a reconocer el lugar que ocupamos en él, y vislumbrar las múltiples posibilidades de los diferentes caminos de nuestra acción transformadora.**

Esa etapa exige la interacción armónica de los dos sujetos, maestro y discípulo, para ser generadora de un mayor entendimiento y de un más amplio registro de posibilidades de realización personal y grupal.

En el transcurso de ella, el pedagogo, mostraría un abanico de **opciones alternativas** instando al discípulo a buscar cuáles son **sus propias preguntas** y a encontrar **sus propias respuestas** y, al mismo tiempo, a saber, sobrellevar **sus propias dudas** y a trabajar con su presencia constante. **Preguntas, respuestas y dudas** que constituyen el entramado sobre el cual cada uno construye **su** historia y **su** memoria que, a su tiempo, se unirán a las de otros en un todo indisoluble. Es ese conjunto de historias y memorias individuales y colectivas, con su contenido de acciones interrelacionadas e interdependientes, lo que define la verdadera **identidad cultural** de una comunidad.

Esa identidad que no se refiere en absoluto a la **homogeneidad de un conjunto de “idénticos”** sino que, por el contrario, es el resultado de la interrelación de un sinnúmero de individuos con bagajes biográficos y experiencias personales que tienen que ver con las más distintas raíces y recorridos. Es decir, se basa en el logro de **la convivencia armónica entre las diferencias.**

Esa **con-vivencia**, es un estadio al cual se llega a través de un proceso que exige una apertura, no ya al simple y primario esfuerzo para soportar el otro, la tan mentada tolerancia, sino que a

una **aceptación gozosa** del aporte que significa el cotejar nuestra específica visión de mundo con otra distinta, lo que nos trae nuevos parámetros de juicio para mirar y entender mejor la realidad en la que estamos inmersos.

2) Antecedentes y fundamentos de la educación por el arte

“Es urgente que la (imaginación) fantasía ocupe un lugar en la educación, que se tenga confianza en la creatividad infantil, que se crea en el valor de la liberación que puede tener la palabra... No para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Gianni Rodari)

Se entiende como Educación por el Arte, una Metodología específica que usa las diferentes “disciplinas artísticas” (o diferentes “lenguajes artísticos”) como instrumentos didácticos facilitadores de aprendizajes significativos de los educandos en los diversos ámbitos del conocimiento que están en la base de cualquier currículo (matemática, lenguaje, ciencias, ciencias sociales o como se llamen ahora, arte)

Esta última característica respeta y acoge al educando con su primigenia visión holística del mundo que lo rodea y lo estimula a entenderlo en su armónica complejidad. Atendiendo lo anterior, entonces, es muy acertada la definición “educación por el arte”, ya que **se trata de un método aplicable didácticamente a cualquier materia curricular de cualquier nivel.**

Antecedentes y fundamentos de la “Educación por el arte” se pueden encontrar en los documentos del “método Waldorf” o de “Reggio Emilia”. Esos métodos de enseñanza se refieren básicamente al:

“...aprovechamiento del carácter lúdico y la estimulación de la curiosidad y la creatividad de las disciplinas artísticas para atraer al educando a recorrer un proceso de autoconocimiento y autoformación, respetando los diferentes ritmos de aprendizajes en los que el docente “acompaña” y estimula las decisiones personales fomentando los procesos de investigación comunitaria y cooperativa por sobre aquella individual de corte competitivo...”

Los elementos esenciales de la propuesta reggiana son:

- Una nueva visión del párvulo
- El entorno como tercer maestro.
- El maestro como investigador.
- Los padres como compañeros.
- La documentación como comunicación.

“Hasta hace poco, muchos teóricos de la educación consideraban al párvulo como un pequeño indefenso, necesitado de ayuda continua e incapaz de generar un proceso de aprendizaje. Dentro de este esquema, por el contrario, la nueva visión del niño está fundamentada en la capacidad y no en la debilidad. En ella, el respeto por la expresión de la multiplicidad de lenguajes con los que los preescolares llegan al colegio es inquebrantable.

Para la propuesta reggiana mantener estos lenguajes latiendo y desarrollando en el párvulo, es tarea de todos los días. Por eso, el dibujar, modelar, esculpir, bailar, cantar, hablar y por supuesto escribir de manera espontánea (y no dentro de los absurdos cánones que los adultos imponen), son vitales para el desarrollo del pensamiento y la maduración de los conceptos.

Desde el primer momento, el educando adquiere la capacidad de poner de acuerdo sus neuronas con sus hormonas ya que la razón y la emoción son los componentes básicos de cualquier forma de arte y de la práctica de cualquiera de sus disciplinas, así como de cualquiera materia referida a la acción del trabajo humano...”

La breve síntesis anterior sirva para destacar la importancia que reviste este método de enseñanza para entregar a los educandos una mejor y más completa preparación, para enfrentar con creatividad los desafíos que sin duda les exigirá el forjar su propio camino de realización personal.

La educación formal es, sin duda, el instrumento que ha permitido el proceso de socialización de innumerables generaciones de individuos, desde su aparición en las estructuras de los más variados sistemas de organización social. Como instrumento se ha ido perfeccionando y complejizando hasta constituirse en los tres niveles de enseñanza que hoy se reconocen en todo el mundo como los más eficientes.

Sin embargo, en el mismo proceso de enseñar, los maestros perciben cada vez con mayor claridad que su andamiaje exterior no tiene ya relación con lo que sucede cotidianamente en su interior. Los conocimientos transmitidos son cada vez menos útiles en el contexto de la vida cotidiana, a no ser aquellos de carácter técnico que, para ser aplicados, no requieren mayores aptitudes de análisis y reflexión, sino de una fácil adaptación a la rutina.

Esto se debe a que, en la práctica, la mayoría de esos conceptos se refieren al **cómo** lograr un determinado conjunto de conocimientos en forma cada vez más rápida y eficaz, desplazando el interés por alcanzar el **saber**, entendido aquí como el encuentro con el **ser** del hombre y no con su mero **hacer** en el proceso de transformación de su entorno.

Hay que recordar que lo que distingue al ser humano de las otras especies, es su capacidad de procesar los datos recogidos en el camino del conocimiento, de unirlos en un todo coherente en una síntesis que alimente, no sólo su acción transformadora, sino que, y principalmente, su propio crecimiento espiritual.

3) El rol articulador de las artes y las disciplinas artísticas

Propuestas y apuestas

Resolver lo anterior, no es una tarea individual. El proceso descrito, necesita la acción mancomunada de muchos, que deben estar dispuestos a poner en relación armónica sus diferencias para componer un único camino común.

Es urgente, entonces, encontrar, descubrir o sencillamente inventar un método que sea más idóneo para acompañar al estudiante en un trayecto que le revele, paso a paso, los diferentes momentos o etapas de la construcción de una cultura, relacionándolos con el entorno que los modifica y que, al mismo tiempo, se ve modificado por los valores y los modos de vida que se van instalando en la sociedad.

Se plantea aquí una suerte de **laboratorio-eje de investigación teórico-práctica**, dedicado a detectar y despertar en el educando la curiosidad dormida y la necesidad de aportar su visión

y su acción personal, como sujeto activo a la construcción de su propio proceso cognitivo. En el fondo, instar al estudiante a que se apropie de la realidad que lo rodea, para luego transformarla con su creatividad e imaginación.

El laboratorio constituiría, en los hechos, una suerte de eje programático, alrededor del cual se irían insertando las diferentes materias destinadas a aportar conocimientos específicos. Estas, según los intereses personales de cada educando, y relacionadas entre sí de manera tal que lleguen a constituir un todo armónico que aparezca al discípulo como **un solo mega-conocimiento**, fácil de abordar desde diferentes ángulos y puntos de vista. Así planteadas las cosas, el sujeto educando tendría la posibilidad cierta de obtener unas muy particulares y diferenciadas herramientas de análisis, y de saber cómo usarlas idóneamente en la construcción de **su propio proceso de “culturización”**.

En esos métodos, la libertad de expresión y el respeto a las inevitables diferencias no pueden ni deben estar ausentes.

No se trata solamente de respetar en forma pasiva derechos inalienables de cada ser humano, niño, adulto o anciano, sino que de asumir gozosamente esas diferencias como la materia prima para construir un sólido edificio sobre realidades multifacéticas y cambiantes que, a través del tiempo, van instalando expresiones culturales definidas y particulares de las cuales, querámoslo o no, somos herederos.

Es bueno recordar que la educación formal, tal como hoy está estructurada, es apenas una posibilidad de acompañarnos en una pequeña parte de nuestro caminar en el mundo. No la erijamos en el único pilar de todos los conocimientos y de todas las ciencias. No la antagonicemos a la experiencia directa de vida ni menos al irrenunciable derecho de los niños a soñar y a luchar porque esos sueños se hagan realidad.

Reflexiones que pueden ser útiles

Mientras escribía lo anterior, encontré estos apuntes del año 2012, que traté de complementar y que creo sean útiles para nuestra reflexión:

Tunquén, 27 – 1 – 12

Santiago, 17 – 6 – 12

Pedagogía y didáctica

Acerca de las disciplinas artísticas, los “disciplinamientos” y las reglas

DISCIPLINAMIENTOS ----- ¿Cuándo? ¿Cómo?

No impuestos

Ejercicio del “CONVENCIMIENTO”

Asistencia al “AUTO-DESCUBRIMIENTO” DEL “**CÓMO**”

REGLAS----- **CIRCUNSTANCIALES y NO INAMOVIBLES**, fijadas de común acuerdo según las diferentes etapas del proceso de aprendizaje.

Necesarias para pasar de la etapa de la CO-EXISTENCIA a la de la CON-VIVENCIA armónica con los “otros”.

El pedagogo acompaña y guía a través de una didáctica apropiada el proceso de comprensión y de aplicación armónica de las reglas para la con-vivencia social.

Las reglas van mutando y precisándose en el proceso de concientización del niño como sujeto social a través del ejercicio de “negociación” con sus pares para acordar el tipo de reglas, y su aplicación en las relaciones grupales en el juego y en los equipos de trabajo para el aprendizaje.

Es igualmente negativo el ensalzar los disciplinamientos y las reglas como el “satanizarlas” a priori. Es necesario estimular y asegurar la participación del niño, desde la primera infancia, en el proceso de “descubrimiento” de la necesidad de su existencia para una armónica con-vivencia social, y para su estructuración y aplicación práctica en su proceso educativo

El juego

Ámbito Favorable al Descubrimiento

Ese descubrimiento suele ser muy temprano. Generalmente se da en el proceso del paso que va desde el juego individual al juego en común con otros, sean pares o adultos. Es allí donde se producen dos descubrimientos fundamentales que están en la base de cualquier sistema escolar que involucre la primera infancia y que pretenda iniciar un proceso que lleve, con el tiempo, a una educación de calidad y equitativa.

En efecto, al proponer o inventar un juego que implique varios participantes para poder llevarse a cabo, cada vez se ponen en acción **reglas diferentes**, pero ellas estarán siempre presentes en su estructura y son las que garantizan su armónico desarrollo, siempre y cuando sean acatadas por todos los participantes. Es ese acatamiento voluntario el que revela al niño la necesidad de la consecuencia necesaria entre el simple enunciado de reglas y el ejercicio constante de la disciplina necesaria para ponerlas en práctica

Eso también lleva a la comprensión de la necesidad de encontrar sanciones adecuadas para aquellos “jugadores” que transgreden o no cumplen con lo **ACORDADO (y no impuesto)** previamente. *En el sistema escolar, esto significaría estructurar una didáctica basada en reglas ACORDADAS entre educador y educando POR UNA AUTORIDAD COMPARTIDA, ganada en el actuar en comunidad, y NO emanadas “desde arriba” por el arbitrio de una AUTORIDAD IMPUESTA*

Por lo anterior, se desprende que la expresión lúdica es la que en su propia esencia logra hermanar varios conceptos que a veces, en el proceso educativo, por una visión a mi entender decididamente equivocada, se ven como conflictivos entre sí, cuando no antagónicos. En efecto, aparecen: **libertad creativa, reglas, disciplina, acatamiento, autoridad, sanciones.**

Sin embargo, cada uno de estos conceptos tiene la posibilidad cierta de expresarse en la práctica educativa según un estricto orden secuencial que logra construir un camino de comprensión de su interacción armónica, dependiendo exclusivamente de una idónea metodología didáctica, aplicada por los docentes en el aula.

El niño y la escolarización

El niño, desde el mismo instante de su nacimiento, a través de la activación de todos sus sentidos, comienza a recorrer su propio camino de entendimiento del mundo que lo rodea y a través del mecanismo de la curiosidad va construyendo su propia y particular PERCEPCIÓN HOLÍSTICA de su entorno. **Los estímulos externos le llegan contemporáneamente y de manera aleatoria:** sonidos, colores, olores, formas, volúmenes y texturas de todo tipo se sobreponen los unos a los otros en un aparente caos que aprende a ordenar en una práctica cotidiana, siguiendo un propio y personalísimo método de aprendizaje empírico que se ajusta de manera espontánea a las condiciones cambiantes de espacio y tiempo...

El mundo perceptible se le presenta como una unidad armónica y al mismo tiempo naturalmente conformado por múltiples elementos, a veces contradictorios entre sí. Muy tempranamente se da cuenta de que no sólo es posible **“sumar peras con manzanas”** (al contrario de lo que “el sistema” tratará de inculcarle durante todo su período de escolarización), sino que es **la mejor fórmula para poder percibir el mundo en toda su complejidad y belleza e intervenirlo con libertad y creatividad...**

Importancia del arte en la educación

Nancy Iriarte Araya

Este texto es un aporte teórico del Arte en la Educación, se seleccionaron los investigadores más contemporáneos que proponen una nueva denominación de esta área, **Educación Estética**. Existen evidencias de este nombre en las mallas curriculares de la formación de profesores de universidades chilenas. Esta necesidad de cambio de nombre se debe a una concepción más integral de la **Educación Artística**, considerando todos los lenguajes artísticos en sus procesos de comprensión y creación. Se exponen los aspectos teóricos más relevantes de los autores seleccionados, finalmente expongo la experiencia que he tenido con docente en la educación artística.

1. Elliot Eisner. El Arte y la creación de la mente

En su obra, este autor norteamericano desarrolla la teoría del papel del arte en la **transformación de la conciencia**. Se exponen los conceptos y aportaciones teóricas más relevantes.

Este investigador señala la importancia del **uso de los sentidos en la educación**, pues son nuestras primeras vías hacia la conciencia. Sin un sistema sensorial intacto no seríamos conscientes de las cualidades del entorno a las que ahora respondemos.

La capacidad de experimentar el mundo cualitativo en el que vivimos, tiene un carácter inicialmente reflexivo. Aprendemos a ver, a oír, a discernir las complejidades cualitativas de lo que saboreamos y tocamos. Aprendemos a diferenciar y a discriminar, a reconocer y a recordar. Lo que al principio era una respuesta refleja, una función del instinto, se convierte en una búsqueda gradual del estímulo, la diferenciación, la exploración y con el tiempo, del significado. Nuestro sistema sensorial se convierte en un medio por el que proseguimos nuestro propio desarrollo.



Su desarrollo exige herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc. Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos.

El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de diseñar nuestras vidas, ampliando la conciencia, conformando las actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.

La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. Es indudable que vemos con el ojo de nuestra mente. **Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación.**

La imaginación, esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental. En cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos, palpamos. También a diferenciar y discriminar, a reconocer y recordar.

La representación, al igual que la sensibilidad y la imaginación, también desempeña funciones cognitivas de importancia fundamental, concebir que la representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece un material. La representación estabiliza la idea o la imagen de algo material y hace posible entablar un diálogo con ella. Mediante la concreción, la representación hace posible otro, esta vez de revisión o corrección, que también tiene importancia. La inscripción y la revisión se relacionan directamente con otra función cognitiva de la representación, que solemos dar por descontada, la comunicación. El proceso de representación siempre está mediado por alguna forma, algunas de ellas es el lenguaje.

Las **funciones cognitivas del arte** consideradas por Eisner son las siguientes: **ayuda a aprender a observar el mundo, nos ofrecen una manera de conocer, desarrolla la predisposición a**

tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, ofrecen el proceso de creación, son medios para explorar nuestro propio paisaje interior.

La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida directa sensorial, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de “la vida sentida”, como la llamaba Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes, sensaciones y sentimientos que formulan nuestra cognición.

Las artes favorecen la transformación personal y la transformación de la conciencia. El currículo es un medio para alterar la mente. No se diseñan programas educativos sólo para mejorar la escuela, sino también para mejorar la manera de pensar de los alumnos.

Argumentos que entrega el autor para destacar las artes como medio de transformación de la conciencia:

- Los seres humanos son seres sensibles que nacen y viven en un entorno cualitativo.
- El sistema sensorial es el principal recurso para experimentar el entorno cualitativo.
- A medida que los niños maduran su capacidad de experimentar las cualidades del entorno se diferencian cada vez más.
- La diferenciación permite a los niños formar conceptos.
- Los conceptos y los significados que se adquieren se pueden presentar en cualquier sistema material o simbólico que se preste a ello.
- El desarrollo de la capacidad del niño para diferenciar, formar conceptos y representar esos conceptos refleja el uso y el crecimiento de la mente.
- Los aspectos del entorno a los que se presta atención, los fines para los que se usa atención y el material que emplea el niño para representarlos, influyen en el tipo de aptitudes cognitivas que el niño tenderá a desarrollar.
- La decisión de usar una forma dada de representación no sólo influye en lo que puede representar, sino también en lo que va a experimentar.

- Las artes invitan a los niños a prestar atención a las características expresivas del entorno, a los productos de su imaginación y trabajar un material para que exprese una respuesta emocional.
- Uno de los principales objetivos de la Educación Artística, es fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas.

2. Arthur D. Efland, Arte y Cognición

Este autor reflexiona sobre algunas problemáticas donde demuestra cómo el arte contribuye al desarrollo general de la mente, explica la **naturaleza cognitiva del aprendizaje en las artes visuales**, desterrando la concepción del arte como algo exclusivamente emocional.

Analiza el concepto de transferencia de un conocimiento de un campo a otro. Con este concepto es posible describir cómo las obras de arte pueden estar relacionadas entre sí en la mente de la persona que aprende, y cómo el arte está enlazado con otros campos del conocimiento, incluso con la cultura en su conjunto.

Debido a transformaciones de los cambios sociales, políticas y económicas, este autor expresa:

vivimos en una época en que las fuerzas sociales están imponiendo cambios en las prácticas educativas, en los ámbitos nacional y global. Al mismo tiempo, la globalización del mercado y de la cultura popular parece destinada a reducir las diferencias entre culturas, lo que tiene como resultado una pérdida de la diversidad cultural de las gentes del mundo. Así, más que nunca, los que serán profesores de arte en un futuro necesitarán saber no sólo enseñar arte, sino también la manera en que el aprendizaje de las artes contribuye al crecimiento de la mente y a la viabilidad de la sociedad humana. (Efland, 2004, pág.13)

Sigue existiendo el prejuicio de que el arte no sólo exige menos al intelecto, roba tiempo y recursos a las empresas serias. El autor expresa:

Difiero enérgicamente de esta visión, pues los encuentros en y con el Arte pueden ampliar las posibilidades de comprensión en las mentes en desarrollo, y que descuidar u omitir el arte en la educación limita el potencial cognitivo de los adultos del mañana.

Las obras de arte son logros humanos complejos y valorados, capaces de proporcionar conocimiento, una experiencia estética y disfrute. También pueden ofrecer ocasiones de encuentros que inviten a pensar sobre problemas y preocupaciones que afectan a los individuos y a la sociedad. Mi propósito al examinar las implicaciones cognitivas de la educación de las disciplinas artísticas es ver cómo, o si acaso los individuos pueden desarrollar su capacidad de pensamiento de una forma más completa al ampliar su comprensión del arte y de las ideas con las que topamos en el estudio del arte. La tarea educativa es construir una base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida que incluya el arte (*op.cit*).

Efland enfatiza que tres problemas que afectan a las Artes:

- A las artes se le considera como medios de entretenimiento, opciones optativas, pero no una mayor aportación al cultivo de la mente o la formación de la personalidad. Aunque las artes se valoran como capital cultural, no se les otorga la importancia en la educación que se da a aquellas materias que pueden conducir a vidas económicamente productivas en el mundo del trabajo.
- Falta de conciencia del papel fundamental que las artes pueden tener en el desarrollo cognitivo general.
- Los docentes se sienten inseguros sobre cómo utilizar las artes para desarrollar capacidades cognitivas en los niños, o sobre los modos de evaluar tales logros.

Efland emplea el concepto de reconceptualizar la importancia cultural de la formación artística, donde el arte tiene que ver con crear significados. El aprendizaje permite que los indi-

viduos construyan significados culturales que tengan lugar la comunicación social. No es sólo crear significados y comprensiones, el aprendizaje del arte también incluye una construcción cultural. Le da énfasis a la importancia del contexto que es un aspecto crucial en el aprendizaje del arte, puesto que las obras de arte no pueden comprenderse completamente alejadas del contexto social y cultural en el que fueron creadas. De hecho, para comprender cualquier cosa, se trate de los componentes individuales de sistemas económicos, o de ecosistemas globales que comprenden múltiples plantas y especies animales, debemos de ser capaces de captar las cosas de forma holística, en su interconexión.

El autor hace referencia a la necesidad de superar la compartimentación. Comprender el arte implica el establecimiento de lazos entre las áreas del conocimiento con la que están relacionados. Ha existido de parte de los profesores de arte, la tendencia de tener autonomía de la materia que querían enseñar arte, aislado de otras materias que constituyen la cultura.

Sobre las implicaciones cognitivas para la teoría del aprendizaje de las artes, Efland, hace referencia desde la visión de la cognición adoptada para la enseñanza artística, se debería poder explicar las imágenes mentales, las metáforas, la narrativa, y poder identificar las operaciones cognitivas que hacen posible estas funciones, es decir de las **operaciones cognitivas que dependen de imágenes perceptuales y formas no proposicionales de pensamiento.**

Las visiones actuales de la cognición han eliminado en gran parte la distinción entre materias cognitivas y no cognitivas (Parson, 1992). **Actualmente se considera que todas las materias, incluidas las Artes tienen componentes cognitivos y afectivos**(Scheffler,1986). A menudo se enseña Arte como si se tratara de sentimientos y emoción y no de ideas.

3. Anne Bamford, El Factor ¡Wuuu!. El Papel de las Artes en la Educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las Artes en la Educación

Se presentan algunos principios que son el resultado de un estudio que realizó la UNESCO, contempla datos de más de setenta países y presenta entre **sus postulados la diferencia entre la educación en las artes y la educación mediante las artes**. Se expone algunos principios.

La expresión artística siempre se ha situado en lo más alto de las prioridades humanas. Todas las sociedades del planeta cultivan su vertiente artística y en el mundo contemporáneo las artes adquieren una importancia cada día mayor, ya que cada vez más confiamos en su poder a la hora de difundir nuestros mensajes. Las Artes están destinadas a ocupar un papel crucial en la educación, con el objeto de facilitar a los alumnos las competencias sociales e intelectuales que necesitarán para sobrevivir en un futuro difícil de predecir.

La creciente importancia de la tecnología ha motivado un renovado interés por la expresión artística. La cultura estética contemporánea va más allá de lo que denominamos “arte” o “artes”, a medida que la influencia de la expresión artística en la comunicación, la tecnología y la creación de significado va ganando terreno, **las escuelas tienen que reafirmar su apuesta por una formación artística que fomente el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la reflexión. La nueva realidad se inscribe en el terreno crítico y estético del aprendizaje.**

En la economía actual, la capacidad de inventiva, el diseño y la innovación resultan imprescindibles para la supervivencia. Y la innovación reclama un flujo libre de ideas, lo que a su vez exige una educación creativa y de calidad. Los jóvenes de hoy serán los creadores de los nuevos patrones culturales y las filosofías sociales del mañana, por lo que deben ser capaces de diseñar los materiales, las condiciones y las relaciones que regirán este nuevo mundo. Para conseguirlo los jóvenes necesitan formación constante y secuencial, tanto en las artes como a través de las artes.

Las artes pueden desempeñar un importante papel en la experiencia global de la formación que reciben los alumnos, ya que a través de su participación en este terreno crece enormemente su capacidad de riesgos, confianza y responsabilidad sobre el conocimiento. Y es que a través de

las Artes potencian la implementación y fomentan los vínculos comunitarios a través de un espíritu compartido, así como la motivación de los estudiantes para aprender. Gracias a los vínculos que se establecen entre los estudiantes, las artes pueden contribuir a una formación de calidad de una forma única e inherente.

Las artes inciden directamente en la conformación de identidades propias positivas, lo que representa un elemento clave para la consecución de los objetivos educativos y de aprendizaje continuo. Asimismo, puede ayudar en el desarrollo de la conciencia cultural y en la aceptación de la propia persona y de los demás. Las últimas innovaciones tecnológicas han despertado también el interés por los efectos de las artes en el aprendizaje de los estudiantes, en relación con los diferentes métodos de alfabetización multimodal en boga.

4. Imanol Agirre. Teorías y Prácticas en Educación Artística

Después de la revisión de esta obra, los contenidos referidos a la nueva denominación que el autor **asigna a la Educación Artística, identificándola como Educación Estética**. La forma más conveniente de denominar nuestro quehacer de Educación Artística debería ser Educación Estética,

una expresión que resulte perfectamente válida debería salvar las dificultades de la ordenación académica, que hoy en día está siendo puesta en crisis por la creciente tendencia a la interdisciplinariedad, tanto en los departamentos universitarios como en el seno de las propias artes, aún está primando sobre todos ellos el derivado del criterio, aún vigente, que la concibe como educación del buen juicio (gusto) y formación de la sensibilidad para la belleza, incluida la belleza artística (Agirre, 2004, pág. 47).

A través de la lectura de este autor se constata un proceso de discusión que va desde la Educación Artística hacia la Educación Estética, la cual se asienta sobre nuevos fundamentos teóricos y prácticos.

Este autor nombra a varios investigadores que están haciendo aportaciones importantes a la Educación Estética, permitiendo sintetizar que se trata de una educación para la percepción de las cualidades estéticas de las imágenes que permita lograr una apreciación ilustrada, una apreciación consciente, sensible y razonada, producto de la acción y el juicio crítico.

5. John Dewey. El Arte como experiencia

Su obra abarca cuestiones de epistemología, educación, teoría política y por supuesto, estética.

Su concepción estética nos permite comprender la organización de un entramado conceptual que nos aporta la manera de concebir las experiencias estéticas como manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida más digna e inteligente. La estética de J. Dewey articula la relación entre la sensibilidad estética moderna y las prácticas artísticas, la naturaleza y la vida cotidiana. Una vida en la que el arte no sea un adorno ni un entretenimiento de lujo, sino una manifestación de nuestra sensibilidad.

Según el autor,

El mecánico inteligente, comprometido con su trabajo, interesado en hacerlo bien y que encuentra satisfacción en su labor manual, tratando con afecto genuino sus materiales y herramientas, está comprometido artísticamente. La diferencia entre tal trabajador y el chapucero inepto y descuidado, es tan grande en el taller como lo es en el estudio. Con frecuencia el producto no atrae el sentido estético de lo que lo usan. La culpa, sin embargo, no es con frecuencia tanto del trabajador como del mercado para el cual se destina el producto. Si las condiciones y oportunidades fueran diferentes, se harían cosas tan significativas para el ojo como las producidas por los artesanos primitivos (Dewey, 2008, pág.6).

Como aporte para la Educación hay que considerar que existe una ciencia denominada Neuroestética, que desarrolla una Inteligencia Estética en los estudiantes. Que la formación de una Educación Estética no sólo le corresponde a la Educación Artística, sino también es res-

ponsabilidad de todas las disciplinas del currículum escolar. La Estética con todos los conceptos que se derivan de ella, desde Experiencia Estética, Emoción y Sentimiento Estético y otros están relacionados con todos los aspectos de la vida del ser humano.

La teoría que se ha encontrado nos permite comprender que esta disciplina de la Estética, ligada a la Educación está siendo aplicada en varios programas, desde las Universidades a escuelas que se designan con el nombre de Educación Estética. La importancia y rol que tiene el arte en la formación de niños y jóvenes es fundamental, desde las posturas que el arte desarrolla aspectos cognitivos y afectivos del ser humano, y que el arte permite mejorar el rendimiento de los alumnos.

El aporte más significativo de parte de los teóricos es que existe la necesidad de estudios y reflexiones teóricas que permitan reemplazar la denominación de Educación Artística por Educación Estética. Este estudio permite entregar los fundamentos teóricos y aproximarnos para esta nueva denominación.

6. Conclusiones del Estudio Internacional sobre el impacto de las Artes en la Educación. Proyecto impulsado por la UNESCO y desarrollado en colaboración con el Australia (IFACCA). Año 2004

La Educación Artística tiene efectos sobre los niños y niñas, el entorno de aprendizajes y comunidad local.

Los niños y niñas, para que logren desarrollar todo su potencial educativo, necesita de los dos enfoques de educación: **la educación en las artes y la educación a través de las artes**, pese a sus diferencias, son interdependientes y no se debería considerar la posibilidad de quedarnos con una u otra si queremos aprovechar todos los efectos positivos que puedan tener en el desarrollo educativo de los niños.

Una Educación Artística de calidad que se traduzca en efectos positivos en todos los niveles (alumnos, entornos de aprendizaje, y comunidad local), sólo puede materializarse si existen buenos programas, tanto en las materias artísticas como a través de enfoques artísticos, tal como

lo demostraron algunos países como Canadá, Reino Unido, Australia, Finlandia, Nueva Zelanda y otros países.

Los efectos positivos de la Educación Artística, sólo se materializa en el marco de programas de calidad y debe contar con las siguientes características:

- Colaboración activa entre centros escolares y organizaciones artísticas y entre profesores, artistas y la comunidad local.
- Responsabilidad compartida en la planificación, la implementación y la evaluación.
- Oportunidades de exposición y presentación pública.
- Combinación de formación en las diferentes disciplinas artísticas (educación en las artes) y enfoques pedagógicos artísticos y creativos. (educación a través de las artes).
- Espacios para la reflexión crítica, la resolución de problema y la asunción de riesgos.
- Énfasis en la colaboración
- Postura inclusiva, accesible para todos los niños.
- Formación continua para profesores, artistas y la comunidad local
- Estructuras escolares flexibles y límites permeables entre los centros escolares y la comunidad local.
- La implementación de las políticas públicas constituye un tema crucial en el desarrollo de la Educación Artística. Estas políticas no solo corresponden al gobierno central sino también a las autoridades descentralizadas. Los actores y los implicados deben participar en la toma de decisiones.

Una buena Educación Artística debe tener en cuenta seis factores:

1. Objetivos claros y sólidos: unos objetivos explícitos (que comprendan tanto la educación en las artes como educación general con enfoques artísticos) pueden servir como pautas de implementación y ofrecer mayores garantías de éxito.

2. Datos fiables/vínculos causales justificables: muchas políticas de educación artística no tienen éxito porque se basan en vínculos causales erróneos, que no se han puesto a prueba en programas longitudinales.

3. Minimización de bloqueos: una cadena de implementación que reduzca el riesgo de trabas burocráticas, limitaciones de recursos e interrupciones.

4. Implementación a través de profesionales comprometidos y competentes: es necesario realizar todos los esfuerzos posibles para integrar las perspectivas de profesores, artistas y de la comunidad, para velar por una buena formación del profesorado y para estructurar la implementación en torno a los profesionales de primera línea.

5. Apoyo político constante y continuado: las políticas de educación artística seguramente se implementarán mejor si cuentan con un apoyo constante (con palabras y hechos) que valore el papel de la educación en las artes y a través de las artes.

6. Condiciones externas favorables: garantizar que las condiciones externas no suponen un obstáculo para la implementación, como por ejemplo recortes presupuestarios, recesiones, falta de tiempo y recursos, etc.

En ese estudio que entrega la UNESCO, resulta imposible determinar por qué la educación artística ha quedado marginada por parte de las autoridades educativas. **La educación artística es un elemento universal de los planes estudios con contenido artístico, mejoran la calidad de la enseñanza y mejora el rendimiento académico de los alumnos, permite el desarrollo cognitivo y los efectos positivos en el desarrollo de la empatía social y cultural y la defensa del patrimonio natural y cultural.**

El arte permite ritualizar y estilizar aspectos de nuestras vidas y ayuda a entender y abordar mejor las dificultades. El arte pues, es un comportamiento normal y necesario en los seres humanos, al igual que otras necesidades comunes y universales.

Estos rituales, también deben reconocerse, fomentarse y desarrollarse en todos y cada uno de nosotros (Dissayake, 1999)

7. Propuestas para la Educación Artística Orientaciones de Política Pública, para Chile. Año 2022

Documento de política, foro nacional de educación artística análisis y diseño metodológico Carla Pinochet Cobos, asistencia de investigación Nicolás Rojas Inostroza.

Tuve la oportunidad de participar en este foro, como especialista en Artes, representando la IV Región Coquimbo, Chile.

Síntesis de los aspectos más relevantes considerados en este documento.

Valor de las artes y la relevancia de la educación artística

- Aumentar el bienestar y fomentar la solidaridad.
- Propiciar una transformación social orientada a un futuro más sostenible.

Las competencias

- Desarrollan la creatividad, la colaboración y la resolución imaginativa de problemas.
- Desarrollan las capacidades de recuperación.
- Fomentan la apreciación de la diversidad cultural y la libertad artística.
- Cultivan la innovación y las habilidades de pensamiento crítico. Apoyo psicosocial.

Las propuestas de políticas que provienen desde la comunidad internacional, como desde las iniciativas del Estado de Chile, junto con las voces de las personas que participaron del foro, sostienen que la educación artística tiene la capacidad de desencadenar transformaciones significativas en las personas de todas las edades y contextos.

Se definen dos denominaciones de Educación Artística: **Educación en las Artes y Educación a través de las artes.**

Educación a través de las artes, sería utilizar e integrar las artes en varios dominios para mejorar el aprendizaje. Aquí el propósito no es el conocimiento de un lenguaje artístico, sino el uso de las artes como recurso pedagógico:

- Horizontalidad clave de la relación pedagógica.
- Aprendizaje desde el cuerpo y los sentidos.
- Transdisciplina y el impacto social.

Los paradigmas contemporáneos, que promueven una educación artística enfocada en las personas y concebida como instancia de experimentación creativa, se inspiran en metodologías dialógicas y horizontales, que involucran el cuerpo y el movimiento y que apelan a la conexión entre las artes y la vida de las personas para activar aprendizajes significativos. Así, los propósitos de la educación artística se orientan hacia la promoción de sociedades que valoran la diversidad, son respetuosas con el entorno y trabajan por la empatía y la justicia social.

El primer nivel sería la activación de experiencias educativas, la amplia evidencia levantada acerca de cómo la participación en actividades culturales y de educación artística puede desencadenar experiencias significativas, que a su vez abren intereses y fomentan cambios en la perspectiva de las personas, nos invita a considerar un primer nivel de acciones puntuales, focalizadas en el tiempo, el espacio, y dirigidas directamente a las personas.

El segundo nivel, responde a un trabajo de mayor aliento, pero aún enfocado en las personas, y que se caracteriza por su efecto duradero en quienes participan de la educación artística. Este nivel se ve caracterizado por el desarrollo y fortalecimiento de capacidades de las personas y las instituciones a través del diseño e implementación de planes y programas de educación artística.

El tercer nivel, ámbito aún más abstracto y estable es el de las políticas culturales y educativas. Este tercer nivel refiere a aquellas acciones que inciden en la educación artística en el largo plazo y desde una perspectiva estratégica a nivel nacional, por medio de instrumentos institucionales que aseguran cierta continuidad en el tiempo y cuyos efectos impactan en una o más comunidades de forma colectiva. Por su naturaleza, éstas solo aplican a los dos primeros actores considerados para el Estado y la gestión educativa y cultural.

¿Porque una educación estética y no educación artística? A manera de Conclusión.

En la actualidad, existen dos tendencias a denominar esta área, Educación Artística y Educación Estética. Comparto lo que propone la escuela cubana para la Educación Artística es un programa definido como **Educación Estética**, que tiene por finalidad la formación integral y humanista de los escolares. Considerando procesos de apreciación y valoración del arte mediante el cual se expresa la cultura. Educación estética que permita formar generaciones cultas, conocedoras y defensoras de sus raíces, de su identidad, favorecer la apropiación de conocimientos y valores humanos. Formar ciudadanos creativos, reflexivos aptos para interpretar los procesos sociales insertarse en dinámicas transformadoras y formar hombres y mujeres sensibles ante el hecho cultural y hacedores también de sus propias creaciones.

Las últimas investigaciones teóricas realizadas y presentadas en conferencias plantea otro nombre a la Educación Artística, por Educación Estética, basados sobre todo en los estudios sobre la neuroestética.

La neuroestética considera la construcción de la belleza a partir del estudio del cerebro humano. Es una ciencia que busca las bases biológicas y neuronales de la creatividad, belleza, disciplina que estudia el fenómeno de la comprensión del fenómeno artístico desde la neurociencia.

El objetivo de la neuroestética es combinar la investigación psicológica con la estética. Investigación de la percepción, la producción y la respuesta al arte, las interacciones con los objetos y escenas que evocan una sensación intensa. **Estudios sobre el fenómeno de la belleza y los procesos cerebrales que experimentamos cuando se contempla y se crea el arte.**

8. Una vida profesional dedicada al arte y la educación artística

Algunas referencias con respecto a mi relación con la Educación Artística y Educarte Chile, institución creada en Santiago que nos entregó las bases y los postulados de Educación por el Arte. Profesores y ex-alumnos de Arte, se reunieron para crear una sede en la ciudad de La Serena,

posteriormente se independizó de Santiago fundando Educarte La Serena. Desde el año 1985 al 2011, fue sede y luego en 2012 es una organización autónoma.

Educarte La Serena, es una organización sociocultural y artística, comprometida con el desarrollo educativo- artístico y cultural de la población, ofrece servicios de educación y difusión artística, con enfoques interdisciplinarios, liderando y gestionando acciones innovadoras, contribuyendo a formar audiencias con un perfil creativo, estético, respetando el medio ambiente, los valores y la identidad cultural.

Desde los inicios de sus funciones, logró posesionarse en la región como una organización con experiencia y vanguardista en los **enfoques interdisciplinarios de la Educación Artística**, buscando las alianzas y apoyos de instituciones como: Secretaría Ministerial, Ministerio de Educación, Universidad de La Serena, Museos y Centros Culturales de la ciudad.

La agrupación está integrada por profesionales ligadas a las artes y docentes de todas las áreas artísticas, expongo los más relevantes hitos de mi desempeño como presidenta de la Organización EDUCARTE, LA SERENA:

Organizadora en la ciudad de La Serena, de Encuentros Nacionales (10) y Encuentros Internacionales (3) de **Educación por el Arte**. El programa consideraba la participación de especialistas de todo el país, en educación artística con conferencias, muestras de experiencias educativas, exposiciones de arte, de artistas-educadores y de estudiantes.

He tenido a cargo programas de capacitación en otras ciudades de la IV Región de Coquimbo, respondiendo a las necesidades de perfeccionamiento en los **Lenguajes Artísticos**, de **Arte Integrado** y **Educación por el Arte**. Apoyé al Ministerio de Educación, con el uso del recurso del multimedia, **Interdisciplinariedad**. (autor de este recurso educativo Fernando Azula Ponce). El Arte y la Cultura en el mundo del trabajo.

Se realizaron capacitaciones docentes en varias ciudades de la región. Se editó un libro recogiendo los resultados de esta investigación, ámbitos teóricos de Educación Estética y el uso de este recurso en los colegios.

He participado como presidenta de Educarte, por 4 años consecutivos, en la Mesa de la Educación Artística, Secretaría de las Artes, la Cultura y el Patrimonio, Región de Coquimbo, difundiendo los aportes contemporáneos de la Educación Artística.

He dictado conferencias, talleres y exposiciones a profesores de artes de la región, con los resultados de proyectos de: investigación, creación y difusión del Arte, Cultura y Educación, Arte y Salud (Pintura de las salas UCI del pediátrico en el Hospital de Coquimbo), Arte e Inclusión social, presentando los resultados a nivel nacional e internacional.

He colaborado en varios programas de perfeccionamiento del Ministerio de Educación, Secretaria Ministerial de Educación, Corporaciones Educacionales y otras organizaciones como JUNJI, SERNAM, INTEGRA.

A través de la presentación de un proyecto a la Universidad Autónoma de Madrid, fuimos sede nacional de proyectos internacionales de Educación Artística. Los resultados fueron difundidos a nivel internacional a través de plataformas virtuales. Este Programa duró 5 años.

He sido invitada para presentar exposiciones de arte e investigaciones de educación y creación artística en Congresos y Jornadas en el extranjero: Buenos Aires, Tandil, Montevideo, Medellín, Lima, Caracas, Madrid.

Referencias bibliográficas

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Octaedro-EUB: Universidad Pública de Navarra.

Bamford, A. (2009). *El Factor ¡Wuu! El Papel de las Artes en la Educación*. Barcelona: Octaedro.

Del Piano, E. (2022). *Propuestas para la Educación Artística. Orientaciones de Política Pública. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Santiago. Chile.

Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. España: Paidós.

Efland, A. (2004). *Arte y Cognición*. Barcelona: Octaedro.

Eisner, E. (2004). *El Arte y la Creación de la mente*. España: Paidós. Errázuriz, L. (2005). *Sensibilidad Estética*. Santiago de Chile: Universidad Católica. Ferrucci, P. (2008). *Belleza para sanar el alma*. Barcelona: Urano.

Marín, R. (1995). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.

Ruiz, A. (2008). *Estética: Perspectivas Contemporáneas - Estética posición Multidisciplinar*. España: Universidad de Salamanca.

Varela, J. (2007). *La Educación Estética como Estrategia Reeducativa en Niños con Necesidades*. EcuRed Educarte. Santiago, Chile

La educación como el arte del gozo sutil

Carlos Calvo Muñoz

Como seres humanos que vivimos en el siglo XXI orientado por el positivismo y el capitalismo heredamos una cosmovisión que todo lo separa y que después no consigue recomponer ni menos recuperar la sinergia entre sus elementos constitutivos porque los yuxtapone de acuerdo a un orden que simula el estado original, que es dinámico y cambiante y no estático ni fijo.

Una consecuencia de ello es que nos encantan los esquemas, las taxonomías, los croquis y todo lo que sistematice y ordene la complejidad de la tarea que debemos realizar. No impugno la importancia que tienen en el vida social porque desempeñan un rol decisivo en la sistematización de un proceso natural o cultural, pero que son ajenos al inicio del proceso, que emerge caóticamente y dependiendo de las condiciones iniciales, que fácilmente son alteradas por pequeñas perturbaciones, que se ha bautizado como *el efecto mariposa*. La necesidad de crear algún boceto o un catálogo cobra importancia después que se ha explorado lúdicamente un territorio porque ayudan a simplificar las complejidades, evitan la dispersión y orientan las futuras exploraciones. Sin embargo, para que la exploración de un territorio sea genuina, el mapa solo debe orientar y no imponer, pues siempre debe quedar abierta a lo imprevisto (Calvo, 2016).

La primatóloga Jane Goodall relata que su primera observación sistemática sobre los animales la hizo a los cuatro años y medio cuando esperó por cuatro horas a que una gallina pusiera un huevo, pues quería saber por dónde salía. Agradece a su madre que le escuchó atentamente el relato de su descubrimiento, a pesar de que la estaban buscando con la policía por haber desaparecido por tanto tiempo. Con los años se convirtió en la experta mundial sobre los chimpancés en la Reserva Gombe en Tanzania y modificó radicalmente ese tipo de investigación, aunque no tenía estudios universitarios. Louis Leakey la eligió para ese estudio porque no tenía licenciatura y el

buscaba a alguien “cuyo pensamiento no estuviera ya comprometido por demasiados prejuicios académicos o creencias preconcebidas”. Es altamente probable que sus descubrimientos sobre “las emociones y personalidades de los animales, nunca habrían sido posibles si hubiera sido entrenada para negar que los animales pudieran tenerlas, como era común en las universidades en ese momento”. (Goodall & Abrams, 2021:17). Se puede contrargumentar que Jane es especial, lo que no cuestionaré, pues lo es, pero argüiré que toda/o niña/o también lo es, pero que la imposición de respuestas escolares a preguntas que nunca han enunciado reprime que propendan a aprender y que desarrollen sus talentos (Calvo, 2014). Goodall fue aceptada por la Universidad de Cambridge para cursar el doctorado en etología aunque no tuviese el pregrado. Su admisión excepcional fue la octava realizada por la Universidad fundada en el año 1.209 (Tippet, 2020).

Este maravilloso ejemplo muestra que la seducción que ejercen los punteos escolares para realizar una tarea escolar inhibirá las preguntas emergentes que harán los/as estudiantes, evitará la indagación lúdica, sesgará la percepción sensorial, limitará la observación desprejuiciada sobre lo que *está-siendo-ocurriendo* al subordinar las acciones a procedimientos y a metas previamente definidos. Consideramos que corresponde a la responsabilidad pedagógica de quien pretende enseñar (Freire, 2006) determinar el criterio de qué información y cuánta deberá aportar a sus aprendientes, cómo lo hará para entusiasmarles a involucrarse en una exploración lúdica y no aplastarlos con información innecesaria y perturbadora. La recomendación debe ser insinuante y provocativa para ilusionarles con lo imprevisto de les deparará la búsqueda y no inhibirlos por sus dificultades. No olvidemos el proverbio que nos advierte que el infierno está plagado de buenas intenciones. La sugestión debe facilitar el encuentro con lo inesperado e intrigante, que provoca asombro y ensimisme al estudiante en un estado meditativo, ajenos al espacio físico y al tiempo cronológico (Osho, 1999).

Se trata de momentos de aprendizajes intensos en el que se crean relaciones tan diversas como curiosas, gracias a las cuales el aprendiente busca atribuirle sentido a lo que está viviendo. Son relaciones provisorias que se podrían descartar muy pronto por erróneas o disfuncionales, pero que les ayudan a insinuar cuáles podrían ser los patrones que organizan aquello que están



comenzando a comprender. No debemos olvidar que ninguna de esas relaciones se puede anticipar, si es que son genuinamente emergentes. Solo anuncian posibilidades de que ocurra un acontecimiento, pero del que no se tiene certeza. Son mera elucubración; son relaciones que no solo dan cuenta de las posibilidades de que algo acontezca, por lo que no deben ser juzgadas como verdaderas o como falsas, correctas o inexactas, sino también anuncian sorpresas inquietantes, que hay que elogiarlas y conversar sobre el misterio que enmascara.

Para hacerlo es indispensable recabar información que sustente que lo que se anuncia como posible tenga alguna oportunidad de suceder bajo circunstancias determinadas; esto es, que tenga alguna chance de acontecer si las condiciones lo permiten. Algo es probable cuando tenemos alguna certeza en la que apoyarnos para afirmar que ocurrirá si se cumplen esas condiciones. A partir de este punto de inflexión podemos juzgar la relación seguridad en función de la probabilidad de que ocurra y valorar si es correcta o no.

Recuérdese que muchas invenciones pasaron de lo posible a lo probable después de siglos de intentos fallidos, que terminaron cuando los descubrimientos científicos y los desarrollos tecnológicos lo hicieron posible, tal como el teléfono, el avión e internet. El proceso de invención requiere de una habilidad inusual para poder visualizar un mundo imaginario que permite bocetarla en papel o simular en el computador (Kennedy, 2016). Muchos de estos inventos son el resultado de la intuición serendípica, casual, fortuita, que podría no haber acontecido, de duración tan fugaz que si no la escribimos inmediatamente se pierde totalmente y no podremos recrearla. El desconocimiento o, peor, la negación de este hecho, genera el error epistemológico más grave que acaece en las escuelas perjudicando al estudiantado y desprofesionalizando al profesorado.

La sutil, aunque profunda diferencia, entre aquello que es posible y lo que es probable es crucial en el proceso educativo, pues muestra la secuencia que debe guiar el proceso de mediación de quien educa. Primero, asombrar y deslumbrar a sus estudiantes con los misterios que encierra aquello que desea enseñarles; nada de respuestas doctas ni dogmáticas, sino solo motivación para que preste atención difusa, es decir, esté atento a todo y a nada, a fin de facilitar la aparición

sorpresiva de algo que le llame peculiarmente la atención. Puede ser un matiz etéreo en la gama de colores o un sonido levemente diferente o un movimiento que le resulta curioso.

Algunas *relaciones probables* pueden evolucionar y convertirse en *relaciones practicables* o *realizables*, tal como vemos en la creación artística, el descubrimiento científico y la innovación tecnológica. Por el contrario, la escolarización, que no es más que la educación enclaustrada en los espacios y tiempos escolares y, por ello, privada de las oportunidades que aporta el deleite lúdico de descubrir *lo que sea*, se encuentra constreñida a reducirse a la *repetición de relaciones pre-establecidas* por otros.

Lo común es que en la mayoría de los casos atisbe la belleza inefable, que lo seduce y que buscará expresarla de alguna manera. Podemos presumir que su explicación será equívoca, incompleta, incorrecta, etc., pero ello es secundario en ese momento del proceso de aprendizaje, pues lo primario reside en cómo argumenta, qué relaciones establece, cuál es su gestualidad, miradas, sonrisas, movimientos, que denotan su inmersión plena en el proceso, en el que se integran sinérgicamente aspectos cognitivos, motrices y estéticos, por ejemplo. Es la oportunidad de la metáfora, de la alegoría y de las analogías que enriquecen el contexto al aportar nuevas perspectivas. Podemos decir que se trata de nutrientes que amplifican las posibilidades de nuevas relaciones y alimenta la indagación intencionada.

Elisa Loncon, mujer mapuche, relata qué vivió cuando se preparaba para conocer a *la mar*, que nadie en su familia conocía, a los once años y durante quince días.

Antes de partir, me pasé horas imaginando su extensión, me la imaginaba tan ancha. Dos kilómetros caminaba, desde mi casa a un árbol mirador que teníamos para esperar a la gente que venía del pueblo, contaba los pasos para calcular el tiempo que me tomaría atravesar la mar. Ahí me ponía a pensar en la mar. Cuando la conocí, me impresionó su inmensidad, su infinitud, me costó entender que la mitad del espacio que miraba podía ser de pura agua, mientras la micro recorría el camino del borde costero a Tirúa. Me impresionó su sabor salado, el ruido de las olas que bramaban como un toro, la arena fina de la playa. (Loncon, 2023:25)

La niña Elisa fantasea cómo será la mar. Sus reflexiones le ayudaron a anticipar lo que viviría. Su descripción, técnicamente errónea, muestra, sin embargo, la riqueza cognitiva que tiene si consideramos todas las variables que puso en interacción para imaginar cómo sería esa mar desconocida: cuán extensa y ancha podía ser, para dimensionarla caminaba dos kilómetros, contaba los pasos y calculaba el tiempo que le tomaría atravesarla. Cuando la conoció le impresionó su inmensidad, su sabor salado, el ruido de las olas y la arena fina de la playa. ¿Cuánta riqueza pedagógica se hallan como semillas esperando su cultivo? Espero que su profesora/o lo haya hecho y que no haya sido burlesco/a ante la suposición de que podía atravesarla caminando.

Si su profesor/a le hubiese corregido, tal vez hubiese perdido el entusiasmo, aunque la inmensidad del océano se habría impuesto igualmente. Empero, no todo lo que acontece en la vida de un infante tiene ese impacto emocional y cognitivo tan profundo como el de la extensión oceánica.

En el mismo tenor, Amgaangaq, chamán inuit, narra el impacto emocional que tuvo para su hermanito cuando por primera vez en su vida pescó en el Ártico y podía colaborar en la alimentación de toda su comunidad.

Cuando pescó su primer pescado ... mi madre y mi padre lo dejaron todo y convocaron con tambores a toda la aldea para celebrar el acontecimiento. Todos ... se acercaron a nuestra barca. ... La trucha que había pescado mi hermanito no fue tocada al principio. ... Pero luego, cuando llegaron todos, cada uno ... recibió un trocito de trucha. Y mi hermanito, que entonces tenía dos años, se convirtió así en proveedor de una aldea entera. (Amgaangaq, 2001:29-30)

El aporte de este niño esquimal a la nutrición de la comunidad, no solo la de la familia, es trascendente y profundamente significativo para toda su vida. ¿Qué tal si aceptamos que nuestros/as niños/as también pueden colaborar sinérgicamente con ideas, pinturas, cantos, actuaciones, chistes, entre una infinidad de contribuciones efectivas? El reconocimiento debe ir más allá de una caricia en la cabeza o un gesto de aprobación, de tal manera que les permita apreciar que su ayuda ha sido necesaria, oportuna y efectiva, lo que afianza la generosidad, la colaboración y la

solidaridad. Entristece pensar en tantos/as pequeños/as a quienes se les priva de estos aprendizajes y contribuciones porque se teme a muchos fantasmas imaginarios que les pueden dañar.

De este modo sencillo y no estresante para ninguno de los actores se crean contextos propicios que favorecen aprendizajes significativos y trascendentes abiertos a una mayor complejidad. Además, el aprendiente se siente genuinamente satisfecho porque comprueba que lo que dice y/ hace es relevante para los otros.

Ahora es el momento en que el educando recabe antecedentes sobre el asunto y se le estimula a preguntar, pero cuidando de mantener viva la curiosidad epistemológica que favorece la búsqueda más que la meta. El peligro reside en quienes educamos, pues fuimos escolarizados en que lo importante es saber la respuesta y hemos olvidado preguntar. “Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?” nos interrogó Wagensberg hace un par de décadas (2002). Las alegorías, analogías y metáforas, las redundancias, símiles y tautologías, el lenguaje corporal y no verbal, el pictórico y el sonoro son medio comunicativos maravillosos para que puedan expresar sus hallazgos y emociones que bullen caóticamente buscando cómo expresarlos de la manera más fidedigna. Usan una pluralidad sorprendente de lenguajes, aquellos *110 lenguajes del niño*, que nos propuso Loris Magaluzzi (The Reggio Emilia Approach). No podemos robarles ninguno de esos lenguajes ni esclavizarlos a procedimientos formales para que expresen sus interrogantes, aciertos y confusiones (Villarreal, 2020 a, 2020 b).

Basta atenderles y dejarles observar a su manera y ritmo; todo es tan simple que extrañamente se nos vuelve sospechoso y nos resistimos a confiar en ello. La persona que educa debe prestar atención a lo que hacen, comprender sus gestualidades, cadencias y silencios para poder atrapar los patrones subyacentes en aquello que despierta su curiosidad. De ese modo, descubriremos al/la filósofa/a en pañales y al/la científico/a en la cuna (Gopnik, 2010, 2001). Si se toma en cuenta lo que dicen y no a lo que se espera que deberían exponer, nos asombraremos por la agudeza de sus comentarios y por la complejidad que tienen sus relatos prolíficos en posibilidades.

Ayudarles es tan simple como es el escucharles, pues solo se requiere que los ambientes donde interactúan sean “activos modificantes” y no “pasivos aceptantes” (López de Maturana y Calvo,

2014) para que estimulen la curiosidad investigativa infantil y eviten que el proceso se estanque por causa de formalismos estériles o por demandas que, a primera vista, parecen cruciales, pero que en rigor no lo son. A saber, toda institución escolar y universitaria debe tener todo aquello que se considere que favorece el aprendizaje y la enseñanza; sin embargo, las instalaciones físicas no son *conditio sine qua non* de una buena enseñanza y de un mejor aprendizaje, sino solo colaboran en el proceso. Debo precisar, sin embargo, que el equipamiento es conveniente, y en muchos casos, muy ventajoso, pero no es imprescindible para despertar y alimentar a la curiosidad infantil.

Lo dicho no implica bajo ninguna consideración que postulo que la infraestructura escolar puede ser deficiente; muy al contrario, debe ser excelente y, además, bella y grata para favorecer las interacciones con las personas y el ambiente porque es una manera de manifestar la valoración que se tiene de la dignidad de las personas que participan en los procesos de enseñanzas y de aprendizajes.

Esto responde al derecho de todo ser humano a vivir en un contexto estéticamente armonioso, ecológicamente sustentable y éticamente respetuoso de las diversidades, lo que favorecerá la creación de bucles recursivos de aprendizajes consistentes, aunque flexibles, que entusiasmarán por continuar indagando por regularidades que en algún momento mostrarán patrones que dan cuenta de su extraordinaria y potente capacidad autoorganizativa, que busca el goce sencillo para enhebrar complejidades admirables, como las de tantos/as chicos/as que nos maravillan con sus hallazgos fenomenales, para los que no han precisado inicialmente de grandes infraestructuras.

En el mundo escolar es frecuente asumir que al estudiantado hay que enseñarle a pensar. Aquello no es cierto, pues todo ser humano está dotado para hacerlo bien, aunque se puede enriquecer, tal como podemos mejorar nuestro caminar o saborear discriminando mejor o cantar más entonado. Esta postura epistemológica se infiltra en todos los niveles de la educación formal. Lamentablemente desde hace años ha infectado a muchos jardines infantiles. También afecta gravemente a la educación de jóvenes y adultos (EPJA) porque sus usuarios han sido eufemísticamente estigmatizados como vulnerables, ocultando de ese modo que ya han sido vulnerados por la sociedad y el mismo sistema escolar que les ha hecho fracasar (Calvo, 2013).

Estas consecuencias son consustanciales con la escolarización, que la literatura educacional la ha reconocido llamándolas efecto Pigmalión y profecía autocumplida, entre otras expresiones. Recuerdo el impacto que me causó la lectura del estudio de caso etnográfico de Rosenfeld (1971) en una escuela vulnerada en Harlem, donde muestra que a pesar del trabajo de los estudiantes negros nadie les creía ni confiaba en sus capacidades cognitivas ni en su ética. Al finalizar el año y después de obtener buenas calificaciones finales, el director rechaza los resultados y exige una nueva prueba, bajo la supervisión de otros docentes, pues atribuye ingenuidad fiscalizadora al profesor. Los estudiantes vuelven a aprobar y el director, mientras guarda bajo llave las pruebas, comenta tajante y sarcásticamente: “igual copiaron”.

Algo similar se muestra en la película autobiográfica de Jaime Escalante, boliviano residente en Los Ángeles, California, *Stand and deliver (Con ganas de triunfar)*-, que decide enseñarles cálculo a sus estudiantes de la Escuela Secundaria Garfield. Sus colegas le argumentan que no podrá hacerlo porque no saben matemáticas; de hecho, la encargada del área de matemáticas de la escuela renuncia al cargo arguyendo que Escalante les hace creer en quimeras. Ante los excelentes resultados finales y por un error colectivo se asume que copiaron en el examen; equivocación que irónicamente fue enseñada por el mismo Escalante. Es decir, sus estudiantes aprendieron bien lo que él, un buen educador, enseñó mal. Aunque se use decir que “errar es humano y perdonar es divino”, la autoridad jerárquica no condonó al profesor. Para avalar el castigo se invoca que los/as estudiantes son tramposos/as. Además, dado que uno de los evaluadores creció en ese lugar afirma categóricamente que él les conocer y sabe cómo son. Ante este hecho, como no recordar el proverbio que ha acuñado la sabiduría popular a lo largo de los siglos y que nos enseña que “no hay peor cuña que la del mismo palo”.

El fracaso descrito engaña al estudiante autoconvenciéndole de que es él o ella quien no puede aprender y al profesorado de que ha hecho todo lo posible para ayudarlo. Se trata de una consecuencia catastrófica que lo acompañará toda su vida y que le costará superar, de tal manera que rehuirá el estudio formal y la lectura. Además, recordemos que estudiar demanda un alto gasto de energía por lo que es muy comprensible que el cansancio desaliente y descorazone; más

todavía, si se aburre por no comprender lo que le explica o lee. Todo esto engendra la privación cultural que despoja a la propensión a aprender de la curiosidad por lo distinto y se busca lo común, que con frecuencia deviene vulgaridad. El goce por la belleza en cualquiera que sea su manifestación se evapora, al igual como se empobrece la comunicación interpersonal al reducir la riqueza lingüística a códigos restringidos y no elaborados, que obstaculizan el análisis de los procesos sociales y ecológicos con consecuencias aciagas (Calvo, 2023)

La escolarización concierne a aquellos procesos educativos que han sido enclaustrados por una cultura escolar que restringe los procesos de aprendizajes y de enseñanzas a una dimensión proxémica estrecha y a una temporalidad cronológica. Se asume que se enseñará bien y que se aprenderá sin problemas en la sala de clases y en el horario definido. Dicho de otra manera, esta cosmovisión paradigmática coarta los movimientos corporales al estar sentado atentos a quien enseña y limita la comunicación al uso de los códigos lingüísticos elaborados que, muchas veces, el/la estudiante no comprende claramente ni quien los usa lo maneja con soltura, lo que le permitiría explicar de diferentes maneras.

Des-escolarizar la cultura escolar es sencillo. Es suficiente soltar las amarras, permitir que fluya la propensión a aprender y a enseñar, ir a lo simple, que paradójicamente llevará a la complejidad, observar lo sutil y efímero que mostrará la riqueza de la diferencia, sin exigencias ni presiones, excepto aquellas que impone la vida (Kluger, 2008; Maeda, 2007; Wheatley y Kellner-Rogers, 1996). De este modo, se tonificarán las fortalezas, sin angustiarse por las debilidades *aunque existan y perturben*, porque primero que nada quien educa debe crear confianza y experiencias de éxito genuino, nunca superficiales porque el/la estudiante se da cuenta. Es por esto que *educar es el arte de lo sutil y de asombrar con lo misterioso*.

Referencias bibliográficas

Amgaangaq. (Christoph Quarch, compilador) (2001). Escucha la voz del hielo. La magia de la sabiduría ancestral de los Inuit. Urano.

Calvo, C. (2023). “Tránsito desde la ceguera epistemológica hacia la autoorganización de la esperanza” (pp. 52-74). En Calvo, C. y C. Dorador. La propuesta de la esperanza: una Constitución para un nuevo Chile. La Serena: Editorial Nueva Mirada.

Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena, 6ª edición.

Calvo, C. (2014). “¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?”, *Polis* [En línea], 37 | 2014, Puesto en línea el 6 mayo 2014, recuperado de <http://polis.revues.org/9687>; DOI: [10.4000/polis.9687](https://doi.org/10.4000/polis.9687).

Calvo, C. (2013). “Propender al aprendizaje en la EPJA” (pp. 79-87). En Picón, C. *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro: CREFAL.

Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Goodall, J., & Abrams, D. (2021). *The Book of Hope: A Survival Guide for Trying Times* (Global Icons Series) (English Edition) [Kindle iOS version].

Gopnik, Alison, Andrew Meltzoff y Patricia Kuhl. (2001). *The scientist in the crib. What early learning tells us about the mind*. New York: Harper Perennial.

Gopnik, Alison. (2010). *El filósofo entre pañales. Relaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida*. Madrid: Planeta: Temas de hoy.

Kennedy, P. (2016). *Inventology: How We Dream Up Things That Change the World* (English Edition) [Kindle iOS version].

Kluger, Jeffrey. 2008. *Simplexity. Why simple things become complex (and how complex things can be made simple)*. New York: Hyperion.

Loncon, E. (2023). *Azmapu* (Fuera de colección) [Kindle iOS version].

López de Maturana y Carlos Calvo. (2014) “Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes”, *Polis* [En línea], 37. URL: <http://polis.revues.org/9715> ; DOI: [10.4000/polis.9715](https://doi.org/10.4000/polis.9715)

Maeda, J. (2007). *La leyes de la simplicidad*. Barcelona: Gedisa

Osho. (1999). *El libro del niño*. Barcelona: Editorial Debate.

The Reggio Emilia Approach: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>.

Rosenfeld, G. (1971). *Shut Those Thick Lips: A Study of Slum School*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, Inc.

Stand and Deliver (Con ganas de triunfar). Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=T8oOdl-RvN5k>.

Tippett, K. (2020). On Being. Jane Goodall. What It Means to Be Human. Last Updated August 6, 2020. Recuperate de <https://onbeing.org/programs/jane-goodall-what-it-means-to-be-human/>.

Villarroel, K. (2020 a). Imaginarios Educativos. Significaciones sociales que otorgan los adultos educadores a los lenguajes en la primera infancia. La Serena: Editorial Nueva Mirada.

Villarroel, K. (2020) b. “Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas”. Revista Senderos Pedagógicos No11, Enero - Diciembre 2020, pp. 29 – 43. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/356270853_Avanzando_hacia_una_pedagogia_de_la_escucha_de_ninos_y_ninas.

Wagensberg, J. (2002). Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? Y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre. Barcelona: Tusquets editores.

Wheatley, Margareth and Kellner-Rogers, Myron. A Simpler Way. San Francisco CA. Berrett-Koehler Publishers, Inc. 1996. Traducción al castellano sin datos: Una manera más sencilla.

Epigenética creadora

Silvia López de Maturana

Si tuviera que contestar cuantas semillas es conveniente sembrar, respondería: ¡tantas como sea posible! Si nos fijamos en el desarrollo cultural de este momento de la evolución, notaremos que se puede ofrecer a los niños una gama ilimitada de actividades, pues éstos cuentan con infinitudes de elecciones posibles y no deberían sentirse obstaculizados en su elección por la ignorancia.

Si la semilla se siembra demasiado tarde, ya no quedará ningún interés; sin embargo, a los seis años se recibe toda manifestación de cultura con entusiasmo, y estas semillas que se siembran hoy en el niño crecerán y se expandirán mañana. (Montessori, 2007, pág.10).

Epigenética y propensión a aprender y a crear

La infancia es el mejor *ethos* de desarrollo pleno del ser humano que se manifiesta en el impulso cognoscente que todos/as los/as niños/as traen consigo. No se corresponde solamente con una de las edades cronológicas de la vida, pues es una categoría filosófica y antropológica que se evidencia en la imperiosa necesidad de conocer el medio y el mundo que les rodea. Cada niño y niña que comienza a conocer el mundo lo hará a través de lo que se le muestra en la convivencia diaria. “Pero si en este periodo especial, la mente no recibe la atención suficiente o no logra satisfacer sus necesidades vitales, termina por atrofiarse artificialmente, y a partir de entonces se resistirá al conocimiento que se le pueda impartir” (Montessori, 2007, pág.10).

Asbury y Plomin (2015) señalan que solo el 5% del ADN constituye el carácter heredable que marca las diferencias entre las personas y que el 95% restante, compartido por la humanidad, depende de cómo nuestros genes interactúan entre sí y con el medio ambiente. Esto no es

baladí si pensamos en el tipo de relaciones que se gestan desde los primeros contactos del recién nacido con su entorno circundante.

Las infancias viven con gozo cada momento, escuchan, observan, sienten, tocan, con inocencia, asombro y encantamiento, hasta que se reprimen por la insistencia en reglamentar y normalizar los estados de bienestar latentes en los que viven. Por ejemplo, en la escuela comienzan a celebrarse sus logros en tanto cumple con los objetivos programáticos y a invisibilizarse la propia condición humana manifestada en los deseos, esperanzas, y gustos.

Es así como observamos los determinismos paradigmáticos, que minimizan la capacidad creadora, en los intentos de normalizar los aprendizajes sobre todo en los primeros años de vida en donde la curiosidad epistemológica connatural de las infancias circula de manera libre. Como señalan Asbury y Plomin (2015), a pesar de toda la censura que implican, los determinismos han llegado a construir la norma.

En ese contexto surgen las aptitudes y talentos individuales que necesitan de atención especial para fertilizar, como diría Montessori, adecuadamente esa semilla. Por lo tanto, dar lo mismo a todos/as y de la misma manera no ayudará a descubrir los propios talentos, por el contrario, los conducirá irremediablemente a la uniformidad. Es el profesorado quien tiene que descubrirlos a través de la observación de sus acciones, juegos, preguntas y respuestas.

Por consiguiente, la especial aptitud y gusto por la música, la plástica, la danza, el teatro, la lectura, entre otros, que se observa en la diversidad de las infancias están influidas, pero no determinadas, por los genes puesto que éstos “no tienen la última palabra” (Feuerstein, 1991).

Sin embargo, necesitan de un ambiente que brinde espacios y tiempos para que desarrollen esas aptitudes puesto que, si los/as niños/as no los encuentran, lo más probable es que solo se beneficiarán los que viven en un espacio epigenético rico en experiencias y oportunidades. Gracias a eso, tendrán mayor posibilidad de desarrollo y sacarán mayor ventaja que aquellos que no tienen la posibilidad de vivir esas experiencias gratificantes en los ambientes propicios, distanciando mucho más los puntos de partida. El riesgo de una epigenética desfavorable incide



en el anquilosamiento de la propensión a aprender de las infancias, que termina por hacerles creer que nunca la tuvieron.

... es muy común que en el periodo precioso y sensible de producción, en que nace el impulso de autonomía (entre los dieciocho y los treinta y seis meses), los padres se molesten y reaccionen agresivamente a las negativas del niño y a sus manifestaciones de voluntad propia, con lo que bloquean algunos aspectos esenciales de su desarrollo (Reichert, 2013. pág. 47).

La infancia es alteridad y *Experimentum potentiae* (Agambem s/r), en donde la misma infancia es su propia potencia y vive su propia posibilidad, ya que aquel ser llega al mundo encarnado de potencia cognitiva, afectiva, espiritual, social, motora, presta a ser activada. Cada niño que nace es el “salvador del mundo” diría Hanna Arendt, (2001) aludiendo a que todo está en la propia potencia al interior de cada niño/a.

Si alguna vez ese cuerpo sin lenguaje, titubeante, zozobante, atolondrado, desacompasado, coleccionista, soñador, metido para sí en su propio mundo y a la vez abierto al universo, enroscado en sus propias sensaciones y percepciones, ha dado muestras de presencia y existencia, su semblante corresponde a una época distinta a la de hoy, o estuvo siempre fuera de época, o es un concepto vago y sin época, aunque quizá siga vivo en los retratos frecuentados de una temporalidad a veces literaria, otras veces filosófica, y tal vez cinematográfica Skliar (2016 s/r).

Es una etapa de la vida donde todo puede suceder si las familias, los jardines infantiles, las escuelas, las comunidades, dejamos que suceda. Por lo tanto, siguiendo con la idea de Arendt (2001), la gran tarea que nos compete es preparar a las infancias con tiempo para la tarea de renovar el mundo y no abandonarlas a su propia deriva. La diferencia fundamental está en el tipo de ambientes que se les ofrezcan, ya que no es lo mismo un ambiente de hospitalidad y acogimiento que uno de hostilidad o rechazo.

A pesar de eso, gran parte del profesorado sigue creyendo que saben quién es un niño o una niña porque tienen un listado de sus datos familiares y escolares, y porque les aplicaron una pauta para definir sus características a determinada edad. Si los/as niños/a no cumplieron con los indicadores preestablecidos hacen predicciones acerca de su rendimiento futuro y establecen prescripciones que les hacen creer que eso es lo que hay que enseñarles. A menudo nos olvidamos que los seres humanos no se fabrican a imagen y semejanza de un ideal producto de la idea adultista de la infancia, sin significado ni trascendencia.

Desde la etapa infantil, de acuerdo a los ambientes en que las infancias se crían, comienza a producirse una disociación entre la percepción y la expresión, separando las sensaciones y sentimientos por lo que quiere aprender de lo que se le impone que debe aprender. De esa manera, paulatinamente, las infancias comienzan a asimilar un sistema de pensamiento y simbolización que no sienten como propio, pero que terminan por aceptarlo. “En otras palabras, el niño tiende a dibujar lo que sabe, no lo que ve; y lo que sabe es inexacto, incompleto, un misterio que será representado por un símbolo más que por una imagen visual” (Read, 1975, pág. 21).

La mente de las infancias, según Alison Gopnik (2010), tiene profundas raíces filosóficas y científicas. La autora ha demostrado, gracias a sus estudios e investigaciones, que los niños y las niñas aprenden y experimentan más que cualquier adulto siendo más imaginativos/as, más cuidadosos/as y más conscientes. Sin embargo, el afán por *meterlos* en una misma casilla de desarrollo fomenta la copia mecánica y la repetición sin sentido fomentado, en la escuela, el diseño de procedimientos que justifica los resultados creando, como señala Kelly (2001), el “sesgo verificacionista” que nos lleva a actuar ingenuamente como “pescadores” que lanzamos al mar las redes de las teorías que poseemos, y terminamos recogiendo los conocimientos que proceden de la comprobación ingenua de dichas teorías.

Podríamos decir que lo opuesto a la infancia es *una estancia sin gestos*, ya que los adultos que han logrado confinar a las infancias, les han derrotado interrumpiendo su percepción del mundo, ajena a los conceptos rigurosos o predefinidos (Cfr. Skliar, 2016).

Mirtha Chokler (2021) se pregunta qué mundo le llega al/a la niño/a cuando éste/a llega al mundo ya que sus genes, preparados para aprender y crear, influirán en su aprendizaje dependiendo de las experiencias a las que se expone en sus primeros años de vida. Es la protoinfancia, “la primerísima” experiencia vital del ser humano, señala la autora, en donde gracias a las huellas tónico-emocionales que dejan marcas e inscripciones en el cuerpo el/la niño/a va construyendo una meta comprensión de sí mismo/a. Es allí en donde se apropia de las herramientas propias de su cultura y construye las éticas que le acompañarán en la vida; aprende a mirar, escuchar, tocar, y sentir el mundo. De esa manera llegará a ser un sujeto de acción para llevar a cabo sus intenciones y no solo de reacción en un mundo competitivo donde aprenderá a ser obediente, sometido/a, inseguro/a, anhelante de premios, competitivo/a, existista, y mero espectador/a (*ibid*).

No queremos alumnos conformistas u obsecuentes, queremos que sean fervorosos, nos proponemos sembrar vida en el niño, no teorías; deseamos ayudarlo a crecer mental, emocional y también físicamente; y para eso es menester brindar a la mente humana ideas magníficas y elevadas, pues esta siempre está dispuesta a recibirlas y constantemente requiere más y más. (Montessori, 2007, pág.22)

Las infancias caminan y corren por los senderos que les apetece, no tienen una meta al caminar (Benjamin, 1989) como no la tienen al bailar, pintar, dibujar, cantar. Se distraen con todo lo que llama su atención, sonidos, colores, texturas, movimientos. Son los pájaros, las mariposas, los gatos, los perros, los caballos, las flores; toda la gama de estímulos que aflora al unísono. Quienes les direccionan son los adultos que les dicen que leer, escuchar, mirar, tocar. Por lo tanto, no da lo mismo por dónde y cómo comienzan a caminar como tampoco da lo mismo lo que escuchan y sienten cuando comienzan a hablar y a referirse al mundo.

El niño debería amar todo lo que aprende, pues el crecimiento mental está ligado al crecimiento emocional. Hay que hacer que todo lo que se presente ante él sea claro y bello, que le llegue directo a la imaginación. Una vez que se encienda la llama de este amor, se acaban todos los problemas del educador (Montessori, 2007, pág. 33).

Capacidad creadora de las infancias

La prevención de la neurosis en el mundo solo será posible cuando aprendamos a cuidar de quien todavía está sano, de quien aún no fue dañado: nuestros niños. Wilhelm Reich.

La creatividad es la característica única de las infancias pues viven experimentando, indagando, probando y preguntando ¿qué es? ¿cómo es? ¿por qué es así? ¿para qué sirve? Sus preguntas conllevan interés genuino por las cosas y por los hechos que ven cuando comienzan a explorar los estímulos que el mundo les presenta, y que necesitan procesar. “En esta etapa se siembra la semilla de todo, pues la mente del niño es similar a un suelo fértil dispuesto a acoger lo que más adelante germinará en forma de cultura” (Montessori, 2007, pág. 9).

La pregunta adulta lidera el marco de la razón y las preguntas de las infancias el saber algo les trastoca todo su ser. “Así como la razón adulta se atrinchera y elabora un marco epistemológico que la define, del mismo modo la niñez vive un marco epistemológico que la configura” (Flores, 2017, pág. 71). No nos percatamos que cuando “el niño se pierde en su mundo” no pierde el tiempo, puesto que el proceso de pensamiento infantil “desencadena una serie de preguntas porque aquí los niños son trastocados en su ser mismo” (*ibid*: pág.72).

Di Girólamo (2017) señala que no existe un mundo más atractivo, fascinante y sorprendente que el que se devela cuando las infancias, sin un motivo aparente, expresan su necesidad compulsiva de conocer para entender el complejo entorno que comienzan a percibir en su propia e intransferible cotidianeidad. No se hacen problemas y no se enredan en ese afán de encontrar respuestas “inteligentes” para el criterio adulto, muy por contrario,

Se dejan llevar por lo primero que acude a su mente, gatillado por la provocación de una pregunta insólita e inesperada, que se le formula “gratis”, por pura CURIOSIDAD, casi en un juego, sin una sombra implícita de juicio, sin esa apéndice de evaluación positiva o negativa como suelen venir las que en la escuela les formularán o ya les formulan “otras y otros” del mundo de los adultos (*ibid*: 63).

Jorge Larrosa (2017) señala una gran diferencia al proponer hablar de la infancia de la vida que de la vida de las infancias, del mismo modo que no es lo mismo referirnos a la infancia de las preguntas que a las preguntas de las infancias.

La infancia de las preguntas no es lo mismo que su puerilidad. Las preguntas que nos interesan son las preguntas infantiles, no las infantilizadas. Por eso no hay que confundir la escuela infantil, la escuela de la infancia y para la infancia, con la escuela infantilizada e infantilizadora, esa que, como el shopping, supone que los niños son graciosos y divertidos y los convierte en protagonistas, en clientes, riéndoles todas las gracias (Larrosa, 2017, pág. 103).

La capacidad creadora de las infancias es connatural a su desarrollo integral y, como ya lo hemos dicho, dependerá del tipo de ambientes que se les ofrezca. Donata Elschenbroich (2010) se pregunta si hemos dado a los/as niños/as los estímulos que necesitan para su óptimo desarrollo y si hemos posibilitado los entornos enriquecidos y libres para la exploración infantil. Nos presenta una serie de experiencias que debiesen haber experimentado los niños y las niñas a los siete años, lo que significa que antes de esa edad, en la primera infancia, debiesen haber sido vividas.

A saber: haberse metido en un arroyo, envolver un regalo, aprender a cocinar dos recetas para amigos, haber trepado a un árbol, realizar cuatro tareas del hogar, cómo alimentar animales diferentes, ayudar a cambiar a un bebé, saber curar una herida, saber lo que sucede en su cuerpo cuando se resfría, regar una planta, dominar dos trucos de magia, conocer palabras en otro idioma, dirigir el movimiento lento de una sinfonía, saludarse de acuerdo a las culturas, cantar canciones, construir un instrumento musical, decir un trabalenguas, haber estado en una librería, conocer la historia familiar, conocer qué es la hospitalidad, conocer qué es un malentendido, haber estado en un museo, describir un ejemplo de injusticia, entre otros.

Todas estas experiencias de conocer, construir, realizar, saber, entre otras, refuerzan la imagen anti burguesa del mundo infantil, ya que ellos/as coleccionan objetos y los comparten guardando con ellos una sensación de intimidad y de exploración que el adulto ya no tiene. Acumulan por el solo placer de guardar una relación de intimidad con los objetos (Benjamin, 1989).

Después de leer y comprender el sentido del listado anterior nos preguntamos que pasa en el desarrollo de las infancias antes de los siete años cuando los mensajes que reciben son “no toques”, “no muevas”, “no busques”. Si eso sucede, ven sesgadas sus capacidades de investigar, descubrir, probar, y equivocarse. La premisa básica que subyace a estos ambientes es un ser humano pasivo y reproducible. Una manera de superar esta situación es la creación de ambientes activo modificantes que animan, refuerzan y creen en las potencialidades de las infancias.

Ambientes activos para la creatividad

Una manera de visibilizar a las infancias es formar parte, en conjunto, de los ambientes activo modificantes que ofrecen tiempos y espacios de convicción plena en sus posibilidades (Feuerstein, 1991). Esos ambientes los ofrecen las personas que conforman su entorno próximo puesto que las infancias dependen de las oportunidades que se les ofrezca para que se desarrollen en profundidad. Reconocerles en su singularidad nos acerca a su centro interno y no a la imagen construida de “niño”, lo que nos lleva a comprender que educarles no es arrancarles su infancia al adultizarlos/as.

La infancia es la etapa fundacional de la vida del ser humano, es el origen en donde se crean todas las redes neuronales de base que comienzan con la pregnancy del contacto que constituye las matrices de aprendizaje y de identidad. Si lo primero que se fija en la retina, oídos, piel, emociones, motricidad y cognición de un niño son los cimientos del desarrollo cognitivo y socioemocional futuro del niño y de la niña, todo lo que suceda en esta primera etapa es crucial. La responsabilidad de los/as adultos como figuras de apego es fundamental ya que es la primera experiencia de alteridad. “La voz de la infancia es una voz entrañable, corporal, que piensa con los brazos, el pecho, los ojos, los oídos, las piernas, la espalda, en fin, con la piel” (Skliar, 2017, pág. 13).

En el ámbito epigenético se reconocen, entre otros, dos grandes tipos de ambientes, los activos y los pasivos que, por su parte, Feuerstein ha denominado ambientes activo modificantes y pasivos aceptantes respectivamente. En los primeros, se incentiva el desarrollo de las potencia-

lidades de cada niño/a, y en los segundos, se acepta pasivamente las dificultades o impedimentos a la hora de emprender una tarea.

En la correlación genotipo-ambiente (Asbury, K & Plomin, R, 2015), se espera que quienes educan hagan surgir las potencialidades connaturales a las infancias y elaboren planes individuales de educación para cada niño/a en particular, antes que ocupar el tiempo en la preparación de exámenes arbitrarios iguales para todos/as.

Existen escuelas muy bien intencionadas pero limitantes de los entornos para el desarrollo de la creatividad de los/as niños/as, puesto que les entregan patrones a reproducir basados en la lógica de la razón instrumental, lo que impide el libre desenvolvimiento de sus grandes capacidades. Ese es un ejemplo de ambientes pasivo aceptantes que no plantean desafíos ante situaciones nuevas y más exigentes, y no promueven la activación de los potenciales creativos para ser descubiertos y desarrollados (Feuerstein, Feuerstein, Falik. 2010).

Estos ambientes impiden que un/a niño/a se beneficie de los estímulos del medio tal como le parezca, ya que las gruesas paredes de la imposición y de lo normativo no le permiten avanzar. Se le inculca a los/as niños ciertos tipos de aprendizajes prefijados que van alejando su potencial de desarrollo para tratar de cumplir aquello para lo cual no tienen ni el más mínimo interés. El riesgo se presenta pronto, cuando confirman la profecía de su inutilidad. En estos casos hay una falta de convicción de los/as educadores/as en las habilidades de los/as niños/as, razón por la cual complican los procesos de enseñanza y los de aprendizaje transformándolos en una tarea ardua, dificultosa y aburrida. Al tratarlos con bajas expectativas en cuanto a su capacidad de aprendizaje, la profecía se cumple y se confirman las expectativas.

Este tipo de ambientes que, por lo general homogeneiza a los/as niños/as, va formando personas seguidoras de pautas estandarizadas. Eso podemos verlo en niños/as que ya no se confrontan con los desafíos para buscar las novedades y complejidades en su vida cotidiana. La curiosidad latente en las infancias termina por escolarizarse y se transforma en aburrimiento y obligatoriedad.

Un ambiente que bloquea o no promueve el descubrimiento y la indagación, centra su atención en los niveles de capacidad actuales en lugar de las capacidades potenciales, por lo tanto, deja a los/as niños/as inalterables en sus situaciones actuales, sin posibilidad de modificabilidad (Feuerstein, Feuerstein, Falik. 2010).

De la educación

El secreto de la buena educación consiste en hacer de cuenta que la inteligencia del niño es un suelo fértil donde se sembrarán semillas que crecerán al calor del fuego de la imaginación (Montessori, 2007, pág. 21).

La docencia es una carrera generativa y, por ende, también lo son quienes la profesan y demuestran preocupación, interés, cuidado y compromiso por el bienestar de las futuras generaciones (Mc Adams y Logan, 2004). De tal manera, quienes educan a las infancias de manera formal en las instituciones educativas, debiesen formar parte del proceso de generatividad, manifestado en la responsabilidad con los/as otras/as. Por eso, desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe, pues es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago (Levinas, 2012). En caso contrario, cuando no se asume esa responsabilidad ni tampoco existe el interés por preocuparse de aquello, aparece el “estancamiento” (Erikson, 2000).

De cada educador/a se espera, entre otros, que valore en sí misma/o la expresión del desarrollo humano, sea más consciente de sí mismo/a, clarifique metas y valores, valore las posibilidades del medio y del mundo, haga revisión crítica de conceptos, teorías y fundamentos, sea un/a efectivo/a mediador/a de la expresión de las infancias, y logre que los discursos se manifiesten claramente en sus acciones.

Hay materias que podrían ser un estímulo noble y creativo para la imaginación y, en mi opinión, es un crimen presentarlas ante el niño de una forma que le impida usar esa facultad del mismo modo, es cruel hacer que memorice lo que no ha podido visualizar. Temas así hay que mostrárselos de modo tal que le lleguen a la imaginación y lo entusiasmen; luego, solo restará echar combustible sobre ese fuego ya encendido. (Montesso-

ri, 2007, pág. 21)

Un aspecto de crucial relevancia que compete a los/as educadores/as es saber que todo cambio de la conducta a través del tiempo tiene más probabilidades de ser el resultado de la experiencia que de los genes (Asbury, K & Plomin, R, 2015), sobre todo si se considera la potencia de los “recursos” internos del ser humano.

Sin embargo, la naturalización de los procesos educativos ha convertido a la educación en escolarización, creando estereotipos de cómo aprender, cómo sentarse, cuándo preguntar, y de qué manera realizar alguna tarea. Cuando educamos creamos relaciones posibles, probables y realizables; cuando escolarizamos, repetimos patrones preestablecidos (Calvo, 2017). Romper con los estándares homogéneos y las racionalidades meramente instrumentales es urgente para poder diferenciar la educación de la escolarización.

Preguntarnos por lo que pasa cuando evaluamos con pautas estandarizadas el caminar de las infancias es crucial al momento de pensar en los errores que cometemos cuando se encierra y encapsula su propia integralidad. Cómo evaluamos su tristeza al no poder manifestar su alegría, o su alegría al darse cuenta de que logró comprender lo que no entendía. Una pauta de evaluación estática hará que encontremos decenas de defectos y de problemas porque no caminan por la ruta marcada. Se trata de acercarse a la plenitud en donde haya otras preguntas y otras respuestas, otras miradas, otras escuchas, otros sentires y otro tipo de vida.

Las explicaciones de los adultos hacen del mundo un universo material, estricto y estrecho, mientras que las argumentaciones de los niños en estado de infancia lo conservan aún en estado mítico, espiritual, poético (Skliar, 2017, pág. 13).

Tela de juicio a los modelos subyacentes

Es crucial poner en tela de juicio a los modelos paradigmáticos que normalizan, condicionan y estructuran las acciones docentes obstaculizando el desarrollo y la actualización de la propen-

sión a aprender desde las primeras edades. De esa manera se pueblan las escuelas de potencias apagadas, ineptas, dóciles y sumisas, cuyos cuerpos, mentes y espíritus devienen manipulables.

Por lo tanto, nuestro objetivo no es meramente hacer que el niño comprenda, y mucho menos forzarlo para que memorice hechos; nosotros apuntamos a conmover su imaginación y entusiasmarlo hasta lo más profundo de su ser (Montessori, 2007, pág. 22).

Las prácticas escolarizantes ocultan los rostros y los deseos infantiles tras la repetición mecánica y la asignaturización de la libre expresión artística, razón por la cual, en más ocasiones de las que quisiéramos, el arte es relegado a un curso dentro del curriculum, el que muchas veces es tratado como un comodín, ya que esa hora puede ser ocupada para otras actividades emergentes que se requieran. El paradigma que está incrustado en las mentalidades humanas hace que las horas de matemática, lenguaje y ciencias sean intocables. Aquello impacta en la propensión a aprender de las infancias, fragmenta sus saberes y restringe sus posibilidades a espacios y tiempos limitados, por ejemplo, rincones y juegos planificados, pautas estandarizadas para medir logros, horarios preestablecidos para cada actividad, y tantos otros *cosificadores* que restringen las posibilidades de los/as niños/as para que sean los/as creadores/as de su propia interpretación del mundo.

Creo urgente construir una nueva ética y una estética de la educación como tarea política. Para ello es necesario visibilizar a los niños y a las niñas más allá de las cifras, estándares y categorías, arrancarlos/as de la lógica adultista y recuperar para ellos/as el *Aion*, ese tiempo de gran intensidad que viven las infancias cuando experimentan su propia potencia, misma sensación de los/as artistas cuando se introducen en el goce estético de sus obras y en la de los demás.

Por lo tanto, nos compete transitar por otras posiciones éticas, lo que implica visibilizar los rostros de las infancias, atender a sus voces, profundizar en sus miradas, observar sus acciones, sus juegos... ver de qué hablan y como inventan, imaginan, crean y sueñan en contextos de incertidumbre y aprendizajes informales.

La mirada educadora necesita recuperar el rol garante del derecho a desarrollar las potencialidades con las que se ha nacido, la responsabilidad ética para creer en la propensión a aprender que parte desde las infancias, la responsabilidad ética para construir ambientes bien tratantes, y el fortalecimiento de nuestro propio desarrollo.

La educación tiene que ver con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo... y como no nos gusta este mundo, querríamos que los nuevos, los que vienen a la vida..., y a un mundo que nosotros les damos... pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir (Larrosa, s/r).

Para finalizar, considero de gran relevancia destacar que desde el Ministerio de Educación chileno se ha establecido para la Educación parvularia (infantil, prescolar), el estándar N° 4 que señala lo siguiente: “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas”. Eso significa que quienes se forman para educar a las infancias deben cumplir, entre otros, con ciertos estándares de calidad que describen los conocimientos que deben *saber* y que deben *saber hacer* quienes se forman para ser educadores/as de párvulos. En este caso, está explícito el valor que se le otorga las expresiones artísticas en la formación humana. Con eso, se intenta resaltar la responsabilidad de quienes van a educar a las futuras generaciones (2012, pág. 5).

En la actualidad existe amplio acuerdo sobre la importancia de estimular el aprendizaje de las artes desde la primera infancia, pues se reconoce que ello favorece el desarrollo de las capacidades de goce, apreciación, interpretación y expresión artística. Asimismo, beneficia el desarrollo de otras capacidades intelectuales, como el pensamiento creativo y divergente, y propicia la participación socio-cultural. En consecuencia, la educadora de párvulos que ha finalizado su formación inicial cuenta con una sólida base teórica sobre las artes visuales, musicales y escénicas, que le permite descubrir, valorar, crear, analizar y reinterpretar los elementos formales y simbólicos del arte, ampliando así su comprensión de diversas formas de expresión artística. Gracias a estos conocimien-

tos, puede apreciar contextualizadamente obras de las artes visuales, musicales y escénicas, y generar experiencias didácticas para desarrollar la inteligencia artística, el pensamiento divergente y hacer más significativa la experiencia con las artes de las niñas y los niños a su cargo (MINEDUC, 2012, pág.52).

Referencias bibliográficas

Agamben, G. *Para una filosofía de la infancia*. s/r

Arendt, Hannah (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Asbury, K., & Plomin, R. (2015). *Genética y aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Calvo, C. (2017) *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Universidad de La Serena.

Chokler, M. (2021). Protoinfancia en el camino de ser y de aprender. En: López de Maturana (Ed.), *Círculos pedagógicos. Espacios y Tiempos de Emancipación* (217-223). La Serena: Nueva Mirada y UCN.

Di Girólamo, C. (2017) La dis-lógica de las preguntas y respuestas infantiles: curiosidad, caos y anti-caos. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.

Elschenbroich, Donata (2010). *Todo lo que hay que saber a los siete años*. Barcelona: Destino.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós

Feuerstein, Feuerstein, Falik. (2010). *Beyond Smarter*. New York: Teachers College, Columbia University.

Feuerstein, Reuven, (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London, Freund Publishing House ltd.

Flores, P. (2017). Una mirada a la epistemología infantil desde la perspectiva de sus preguntas. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Gopnik, A.(2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Temas de Hoy.

Kelly, G. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2017). La infancia de las preguntas. En: López de Maturana, S. (Comp. y Ed.) *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (101-103), La Serena: Universidad de La Serena.

Larrosa, s/r. *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona. Serie «Encuentros y Seminarios».

Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. España: Sígueme.

McAdams, D. P. y Logan, R. L. (2004). *What is generativity?* Washington, D.C: American Psychological Association.

MINEDUC Chile (2012) *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Montessori, M. (2007). *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires: Longseller.

Read, H. (1957). *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. México: Fondo de cultura económica.

Reichert, E (2013) *Infancia, la edad sagrada*. Barcelona: La Llave.

Skliar, C. (2016) *Niñez, infancia y literatura*. (CONICET/FLACSO) Argentina: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Skliar, C. (2017) *Querer preguntar, desear responder: la conversación ente niños y niñas en estado de infancia* (Prólogo). En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Universidad de La Serena.

Caminos estéticos de una maestra itinerante en educación infantil

Samara Facco

Habitar el mismo espacio de la infancia es una invitación a cruzarse con la vida, a perderse en el tiempo cronológico, a encontrar posibles intermedios en aulas llenas de actividades utilitarias. Cambiando la idea de un docente que planifica y controla por la posibilidad de perder el tiempo experimentando conversaciones, leyendo, callando, observando a los niños y sus formas de relacionarse con el entorno, sin pretensiones, pero con fines educativos en sí mismos. Es un silenciar en medio del caos de la necesidad de los conocimientos ansiosos, que siempre sirven para algo en el futuro. Un tiempo que se nos escapa mientras dedicamos tiempo a perder el tiempo en la educación. Tiempos que transcurren diferentes cuando se comparten con bebés, y niños pequeños y otros muy pequeños en la etapa de educación infantil, a los que se referirá este capítulo.

Durante el año 2022, como pedagoga en una Escuela Municipal de Educación Infantil, asumí el reto de ser profesora itinerante en cuatro clases con niños de entre 3 y 6 años. Fue un desafío permanente, no tener un espacio físico fijo para una sala de referencia, no realizar un proyecto de clase, estar menos cerca de los niños, sus familias y sus historias, hacer registros de observaciones de los caminos de un grupo. Era como estar en la cuerda floja, tener la tarea diaria de llevar los materiales propuestos a una sala diferente, adaptándome y tratando de conocer un poco de cada realidad, llevando experimentos de atelieristas móviles a las salas de referencia de las clases y diferentes espacios de la escuela.

En la medida de lo posible, teniendo en consideración esta realidad, organicé los experimentos de las clases en torno a sus temas de interés, en los que viajábamos por estrellas y planetas



de la Vía Láctea con cuentos y pinturas en pequeños grupos, incluso buceando por el fondo de los mares para descubrir cómo las conchas guardaban los sonidos del movimiento de las aguas. El término atelierista al que me refiero durante este capítulo proviene de los estudios realizados por Loris Malaguzzi con las escuelas de Reggio Emilia en Italia:

En lugar de llamar 'sala de artes' al espacio dedicado a la investigación creativa con niños, Malaguzzi eligió el término francés atelier, que evoca la idea de un laboratorio para muchos tipos de transformaciones, construcciones y expresiones visuales. Así, al docente que trabajaba con los niños en la expresión visual se le denominaba atelierista" (Gandini et al.; 2019, p. 06).

Invito a dialogar con estos escritos, las experiencias documentadas en Reggio Emilia con todo su equipo, donde trae el papel fundamental del atelier¹ en la Educación Infantil. En el libro El papel del estudio en la educación infantil, los organizadores Lella Gandini, Lynn Hill, Louise Cadwell y Charles Schwall (2019) nos traen muchas experiencias en sus narrativas:

El atelier tenía que ser un lugar para investigar las motivaciones y teorías de los niños a partir de sus garabatos, un lugar para explorar variaciones en los instrumentos, técnicas y materiales que usamos para trabajar. Debía ser un lugar que favoreciera los itinerarios lógicos y creativos de los niños, un lugar para familiarizarse con las similitudes y diferencias entre los lenguajes verbales y no verbales (Gandini et al., 2019, p. 9).

Comparto este testimonio referente a las escuelas de Reggio Emilia, lejos de apuntar a un lugar fijo al que llegar, sino para sumar y dialogar con los trabajos artísticos que hemos desarrollado dentro de las escuelas de primera infancia brasileñas, incluso sin tener un espacio de atelier físico en la mayoría de las escuelas, traeré mis experiencias, que representan narrativas de tantas otras escuelas de educación infantil que emergen con ideas innovadoras en medio del caos, y de la falta de inversión y valorización en la que viven. En el documento orientador brasileño

¹ Dentro de las obras de Malaguzzi y de la experiencia en Reggio Emilia con la educación de los niños pequeños, se habla del atelier como el espacio físico de la escuela dedicado a la experimentación artística.

titulado “Base Curricular Común Nacional para la Educación Infantil”, tenemos como ejes rectores de las prácticas educativas: cuidar y educar. En este texto me propongo ir más allá de estos dos ejes pedagógicos, invitándolos a aprender con los niños, observándolos y estar presentes en sus descubrimientos. Que podamos, como dice el patrón de la educación brasileña, Paulo Freire (2015), cultivar nuestra curiosidad epistemológica, escuchando y validando las hipótesis inocente y auténticas de los niños, y también brindando buenas experiencias para que siempre puedan ir más allá, a partir de lo que ya saben y traen como conocimientos sociales.

En este sentido, a lo largo de este capítulo me propuse relatar mi recorrido como docente de educación infantil, trayendo en primera persona los movimientos que se dieron durante un período de trabajo como docente itinerante en la escuela. Inicialmente, se presentarán en el subcapítulo “Después de todo, ¿cómo es ser un maestro itinerante en educación infantil?”, vivencias infantiles que palpitan en el cotidiano de la escuela, como invitaciones a los maestros a sentir un tiempo que va más allá de la demarcación en cronos. En un segundo momento, con el subcapítulo “Experimentaciones infantiles: el sonido de los mares”, traigo la narración de una experiencia presenciada con los niños, con el fin de traer algunas relaciones posibles entre pedagogía y artes. Los invito a habitar este texto poco a poco, haciendo conexiones con su docencia, tratando de suspender en unos instantes el tiempo que discurre inquieto, dejando espacio al tiempo que discurre en la educación.

Después de todo, ¿cómo es ser un maestro itinerante en educación infantil?

Estar con los niños es ser invitado frecuentemente a caminar a pasos de tortuga, observar como las lechuzas en la noche, observan el camino de las hormigas en el suelo. Brechas constantes dentro del espacio escolar, que comúnmente se guía por horarios, objetivos de aprendizaje y adultos que corren sin dirección.

Durante este período de diez meses, que transcurrió desde fines de febrero hasta diciembre, período académico en las escuelas del sur de Brasil, tuve el privilegio de conocer, caminar juntos,

brindar experiencias para grupos de niños e intercambiar con los profesores de aula. Todo este período de vivencias me sucedió como invitaciones formativas para estar más atentas y presentes en este habitar infantil con las infancias, fueron tiempos oportunos de vivencias. Ejercí un breve período cronológico de profesión, teniendo 3 años de formación inicial en pedagogía y el mismo período de experiencias en escuelas siguiendo con la formación continua. Durante ese tiempo tuve siempre una o dos tripulaciones definidas, experiencias distintas a las que me propongo relatar en este capítulo, referidas al tiempo que estuve navegando con cuatro tripulaciones concomitantes.

Figura 1– Mirando más allá de lo obvio



Fuente: Colección de la autora

Para agregar, traigo el concepto de formación en dialogicidad propuesto por Paulo Freire: “En el fondo, no hay comunicación sin dialogicidad y la comunicación se encuentra en el centro mismo del fenómeno vital. Es en ese sentido que la comunicación es, en un momento, vida, en otro, factor de más vida” (Freire, 2015, p. 92, nuestra traducción). La dialogicidad está presente en

la formación de uno mismo y de los otros, en estas relaciones e intercambios que establecemos con adultos y niños dentro del jardín de infancia. Cuando pensamos en un proceso de formación docente, sabemos que sucede en el sujeto, a partir de las interacciones que establece con su entorno.

La forma en que percibimos, aprehendemos, experimentamos y sentimos estos momentos en diferentes contextos de tiempo y espacio y, posteriormente, o incluso simultáneamente, la forma en que reflexionamos y organizamos estos fragmentos vividos, configuran la práctica de vida que llamamos experiencia (Martins y Tourinho, 2016, p.179).

Es interesante pensar que, en esas relaciones entre los sujetos y el ambiente escolar, además de diálogos en torno a conceptos educativos, espacios de juego potentes y desarrollo infantil, también hay espacio para que brote aquello que es micro, haciendo que los momentos cotidianos sean auto formativos, vividos junto a bebés, niños pequeños y otros muy pequeños, en un espacio que se comparte. Diálogos que están impregnados de pocas certezas, y muchas preguntas involucradas. Al final,

Estar en el mundo sin hacer historia, sin estar hecho para ella, sin hacer cultura, sin “tratar” la propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar la tierra, las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin visiones del mundo, sin hacer ciencia ni teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin formar ideas, sin politizar no es posible. (Freire, 1996, p. 30).

Ser profesora itinerante, como me llamo en esta condición de estar con cuatro grupos diferentes en el lapso de una semana, viene del latín *inerans, antis, part.pres. de itiněro,as,āvi, ātum,āre*, definido por el diccionario como “el que transita, el que se mueve, el que viaja” (Idiomas Oxford, 2023). Me gustaría destacar que, en las clases itinerantes, a veces, pude dialogar con las profesoras de los grupos y proponer experimentos artísticos dentro de la investigación que estaban desarrollando. En otros momentos, percibía en los subgrupos de las clases otros deseos de experimentar o aprender más sobre temas distintos a los que ya estaban involucrados. En

ese sentido, entonces, propongo insertar aquí narraciones de experiencias que surgieron de la curiosidad momentánea de los niños, no siempre para todo el grupo, ya que este siempre está lleno de singularidades. Después de todo, compartiendo uno de los pilares de la concepción de la infancia en Reggio Emilia, “todo niño es creativo, lleno de potencial y tiene el deseo y el derecho de dar sentido a la vida en el contexto de relaciones ricas en muchos sentidos y utilizando muchos idiomas” (Gandini et al., 2019, p.2)

Volviendo al término profesora itinerante como aquel que viaja, suscito otro concepto que me es muy querido: el tiempo. Sabemos que el tiempo de las experiencias vividas por la niñez no es el tiempo de cronos, que maneja la rutina adulta y productivista de levantarse, tomar café (muchas veces comiendo las redes sociales junto con la comida), ir al trabajo con una hora de llegada y salida programada. El tiempo de la infancia es un tiempo que no tiene tiempo para regirse por el tic-tac del reloj universal, ese que dilata el final del juego pidiendo quedarse un poco más, dejando suspendidas las necesidades fisiológicas para vivir el tiempo del juego sin parar, compone con objetos y otros temas como si fuera un baile donde hay lugar para todos.

Figura 2– El tiempo de la experiencia



Fuente: Colección de la autora

Este tiempo, que suspende la demarcación cronológica, se denomina *aión*: “(...) se percibe en la intensidad con que los niños se involucran en sus proyectos, juegos y construcciones, de manera que casi nada los distrae, viviendo con profundidad y totalidad el momento presente” (Araújo. et al. 2021, p 08). También según los investigadores,

“Esta entrega y esta forma en que el niño se relaciona con la vida y el tiempo no están presentes solo en el juego, sino que se pueden experimentar en sus bailes, en sus experiencias de dibujo, en los movimientos corporales que experimentan, al subir y bajar por el tobogán innumerables veces y en sus formas de involucrarse plenamente con la vida que pulsa” (Araújo. et al. 2021, p. 8).

Pensar en esta suspensión del tiempo convencional nos hace abrir brechas dentro de nuestras formas habituales de educar, en la medida en que, como docentes, también podemos disfrutar de este tiempo de experiencia junto a los niños. Como profesora itinerante, suspendía el tiempo en muchos viajes que hacía con los niños, a veces eran posibles por mí, por la disposición de los ambientes de aprendizaje, y en otras, me dejaba llevar por la imaginación creativa de los niños para descubrir otros lugares. Sabemos también que no es posible dentro de la estructura escolar suspender completamente el tiempo cronológico, ya que tiene sus entradas y salidas, pero lo que propongo aquí es la hipótesis de que ese tiempo *aión* puede existir dentro de nuestras rutinas escolares. Cuando hablo de tiempo *aión*, no me refiero a experiencias habituales, sino a experiencias que nos llaman a existir de otras maneras.

Y para apreciar la experiencia, esa palabra movediza que nos es tan querida en educación, Walter Kohan nos dice en una entrevista no idioma original en portugués que: “Experiência’ é uma palavra que tem esse ‘per’ no meio que é o mesmo ‘per’ de percurso, por exemplo, que significa movimento. Ou seja, a experiência é como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar” (Kohan, 2018, p. 299).

Comúnmente, la obligación de seguir el tiempo cronológico dentro de la escuela, como institución social regida por normas y un patrón de rutina preestablecido, no nos permite darnos

cuenta de que subexisten otros tiempos. A veces la rutina, el cansancio, la falta de equilibrio entre el trabajo y el ocio, la sobrecarga emocional con tantas exigencias a las que tenemos que hacer frente para hacer de la escuela un tiempo precioso para que vivan su infancia, no nos permite sentir el tiempo de la experiencia con ellos.

Experimentos infantiles: el sonido de los mares

Una mañana entro en una de las salas de referencia del grupo de 5 años y organizo un contexto de investigación sobre animales de aguas profundas. Los niños interactúan con los materiales y se interesan curiosamente por las conchas, colocándoselas en la oreja y pasándoselas una a una, para que todos puedan disfrutar de la experiencia. Y entonces empiezan a preguntar: “¿De dónde las sacó profe?” “¿Por qué y cómo tienen ese sonido dentro de ellos?” De estas preguntas, la otra semana cuando volveríamos a tener clase juntos, separé un cuento ya conocido sobre este curioso tema que les había despertado el interés y también un espacio de creación colectiva con bolígrafos, colas de colores, conchas y piedras, para que manejasen sus composiciones libremente (figura 3).

Figura 3- Componiendo con los mares



Fuente: Colección de la autora

Sabemos que cuando organizamos los materiales, proyectamos posibilidades de exploración por parte de los niños, pues presento una propuesta de organización del contexto investigativo que se ofreció a los niños, pero también tenemos que tener espacio en la planificación para aquello que producirán durante las acciones, para que tengan tiempo de descubrir cuántas gramáticas son posibles, como nos diría el investigador Charles Schwall (2019) en la gramática de los materiales.

Es a través de las interacciones entre un niño y un material que se puede desarrollar un alfabeto. A medida que los niños usan papel, arcilla, alambre, etc., se desarrollan diferentes alfabetos a partir de diferentes materiales. A medida que los niños usan la mente y las manos para actuar sobre el material (...) se desarrollan estructuras que pueden considerarse una especie de alfabeto o gramática (Schwall, 2019, p. 50-51).

Con estos relatos muestro el tiempo de la experiencia con las conchas, momento oportuno que sucedió dentro del tiempo cronológico de la escuela, que rompió con el tiempo de nuestra clase, prolongándose por curiosidad una semana más, hasta nuestro próximo encuentro, y sabemos cuánto más es el poder inventivo de cada niño. La experiencia que viven los niños es parte de sus formas creativas y peligrosas de habitar el mundo y que nos recuerda a Walter Kohan al señalar que:

Tendo otra palabra que tiene la misma raíz de experiencia que la palabra 'peligro', es decir, sugiere que cuando tenemos una experiencia, si tenemos una experiencia real, es peligrosa. Significa que salimos de un lugar donde podemos sentir cierto confort y no sabemos a dónde vamos a llegar. Entonces es un riesgo, una experiencia real es un riesgo. Pero, de hecho, hay cosas interesantes en la vida que solo llegan cuando tomamos algunos riesgos, en la comodidad de la inercia no pasa nada (Kohan, 2018, p. 299).

En estos momentos, me siento salvada, por la invitación de los niños, salir de la inercia en el tiempo cronos, porque los movimientos que ellos proponen, puedo acceder también a ese tiempo que me abrume, haciéndome salir de la inercia docente. Y con eso me atrevo a decir que son fragmentos de vida que nos hacen latir también a nosotros con más vida y conciencia de

que la educación se hace en el diálogo. Lo que traen consigo es la “lectura del mundo” que nos recuerda Freire, ya que aquellos que aún no leen ni escriben palabras, dibujan símbolos socialmente conocidos, pero de esos sujetos sociales que habitan la tierra todos los días, como si fuera la primera vez.

Lo que quiero decir es lo siguiente: no puedo, de ninguna manera, en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares, prescindir de sus conocimientos basados en la experiencia. Su explicación del mundo de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo. Y todo esto se hace explícito o sugerido u oculto en lo que llamo “leer el mundo” que precede siempre a “leer la palabra”. (Freire, 1996, p. 42).

Este enorme bagaje de vida que palpita en los niños también desemboca en nuestra enseñanza, a través de la curiosidad por el cotidiano de la educación infantil, haciendo que los docentes asuman riesgos, naveguen en planes menos estructurados y que les proporcionen espacios potentes y de tiempo de sobra para que vivan sus mundos, dentro del ambiente de la escuela. En ese sentido, traigo aquí una experiencia en relación con los niños, para visibilizar sus lecturas de mundos, que se entrelazan con los nuestros, de manera que sea posible para nosotros leer otras palabras, y por ellos. Porque cuando vamos más allá del cuidado de los niños y nos proponemos estar con ellos, observarlos en sus investigaciones y evidenciar sus descubrimientos dentro de los registros pedagógicos, estamos afirmando una infancia potente y creadora de significados sociales.

Estos movimientos solo se hacen posibles cuando hay una apertura docente atenta a los caminos recorridos por la infancia, disponibilidad y reflexión pedagógica, procesos que lamentablemente los docentes tienen pocas oportunidades de vivenciar dentro de las realidades educativas que viven. Sabemos que, para ser buenos proveedores de experiencias para los niños, necesitamos que estas tengan sentido para nosotros y también sean probadas en nuestras propias vidas, ya que la profesión docente siempre está entrelazada con la existencia misma. En consecuencia, según Pereira (2016, p. 50) “la personalidad y la profesionalidad del docente van de la mano, es decir, ser docente es una alternativa, una salida que construye el sujeto para realizar un proyecto emergente

en su subjetividad”. Partiendo de la idea de que ser docente no es un estado de identidad fija, sino un movimiento impermanente de devenir en ese estado en el que uno se encuentra, con el grupo que comparte, con los intereses y necesidades que presencia. La forma en que nos disponemos a aprender y realizar intercambios con las infancias dice mucho de nuestro constante proceso de (auto)formación, al fin y al cabo “la docencia es una huella que se produce en el sujeto, es un estado, una diferencia en la organización de práctica subjetiva” que depende de cuánto estemos dispuestos a vivir en la impermanencia constante.

La investigadora Susana Rangel Vieira da Cunha (2019) nos invita a pensar por qué hemos perdido a lo largo de los años la forma inventiva de habitar el mundo, dejando de lado lo que nos fue tan querido durante la infancia. Con esto, la posibilidad de seguir pensando en nuestras habilidades docentes y en cómo nos producimos como adultos entre los niños.

En un contexto más específico de la educación formal, ya sea desde el jardín de infancia hasta la educación universitaria, la mayoría de las veces, la enseñanza del arte y también de otras áreas del saber, en lugar de promover acciones pedagógicas que conduzcan a niños y adultos al universo de la creación y estructuración de lengua, termina obstaculizando las formas únicas de los estudiantes de comprender y expresar sus lecturas y relaciones con el mundo” (Cunha; 2019, p. 13).

Es posible entonces percibir la relevancia de habilitar un repertorio de experimentación no solo para los niños, sino también a lo largo de la vida, como en la formación inicial y continua de los docentes de Educación Infantil. Pero lamentablemente estudios alrededor del mundo prueban que ésta aún no es una realidad frecuente (Danko-McGhee, 2021; Cutcher; Boyd, 2017; Follari y Navaratne, 2019), teniendo poca familiaridad con los materiales, sintiendo de primera mano sus posibilidades, permitiéndose sentir las aventuras de habitar su propia enseñanza y convirtiéndose así también en propiciadores de estas experiencias para los niños. Después de todo, ¿cómo podemos estar con niños y no abrirnos para acceder al niño que vive dentro de nosotros a través de su invitación y las materialidades del mundo?

Preguntarse, escuchar y dialogar con las preguntas de los compañeros y viajar con las preguntas de los niños son verbos frecuentes dentro de una rutina escolar que late con vida y experimentación. Llevamos la certeza de nuestra incompletud como docentes, que diseñamos espacios de juego, pensamos en las etapas del desarrollo infantil, pero sabemos que las infancias son plurales y singulares a la vez, son múltiples. Según Freire (2015):

Y es precisamente porque nos volvemos capaces de sabernos inacabados que se nos abre la posibilidad de insertarnos en una búsqueda permanente. Una de las raíces de la educación y lo que la hace especificidad humana se encuentra ahí, en la radicalidad de la inconclusión que se percibe como tal. La permanencia de la educación o la formación también está ahí. Como en el carácter de constancia de la búsqueda que se percibe como necesaria (Freire, 2015, p. 93).

Los niños nos provocan a existir en este lugar: “Muchas veces nuestra escuela parece un laboratorio, con un espacio para pruebas y experimentos, pero no para experiencias” (Tragante, 2020, p. 14). A contracorriente, nos invitan con frecuencia a estar abiertos el uno al otro ya las aventuras de vivir.

En este sentido, los movimientos generados en diálogo con la infancia como docente itinerante pueden relacionarse con las experiencias atelieristas vividas y documentadas en las escuelas de Reggio Emilia, porque “Los niños son los oyentes más extraordinarios que existen”. A través de las invitaciones de los niños, aquí también experimentamos movimientos generados por su curiosidad por el mundo, por miradas que integran todas las áreas del conocimiento, sin considerar nunca sólo lo racional, lejos de lo estético, cuando “escuchan la vida en todas sus facetas, escuchan a los demás con generosidad y pronto se dan cuenta de que escuchar es un acto esencial de comunicación” (Gandini et al., 2019, p. 44).

Consideraciones finales

Hemos evidenciado en muchas encuestas y observaciones en las prácticas dentro de las escuelas que la educación infantil brasileña todavía tiene como eje guía histórico el cuidado de bebés, niños pequeños y muy pequeños. Con este capítulo pretendo llevar el encantamiento, la observación, la interacción, el registro y la creación al círculo de diálogo sobre la infancia. Invitaciones infantiles a sentir otros tiempos, más allá de la demarcación del reloj y la separación de disciplinas como si fueran piezas separadas. Considerando la Educación Infantil como un momento primordial para el desarrollo humano, los entornos y las oportunidades de aprendizaje para los niños deben ser intencionales, planificados en diálogo con los educadores de pares, las familias y construidos en un escenario no cotidiano rico en experiencias con los niños.

A partir del tiempo vivido y experimentado con ellos, se pudo percibir el poder inventivo de la infancia y cuánto nos convocan a existir en el mundo con presencia. El tiempo de *aión* nos remite a dos invitaciones que hace la vida y cómo los niños aprovechan todos los momentos que conviven, produciendo significados y aprendiendo de la convivencia con sus pares y no encontrando los materiales y la creación de sus propios lenguajes.

En este capítulo se logró dar voz a las producciones infantiles, con relatos de una enseñanza que se comparte con ellos, provocada a existir con más presencia y creatividad, oliendo con lupas y binoculares para ver siempre más de lo obvio.

Referencias bibliográficas

Araújo, J. D. A. B. et al. (2020) *De chrónos à aión - onde habitam os tempos da infância?*. Rio de Janeiro: Childhood & Philosophy, v. 17, maio, p. 01 – 24. Consulta realizada 15 fev. 2023. https://www.researchgate.net/publication/352429034_de_chronos_a_aion_-_onde_habitam_os_tempos_da_infancia.

Brasil. (2017) Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Cunha, S. R. V. (2019) *Como vai à arte na Educação Infantil?* Florianópolis: Revista APOTHEKE. v.5, n.3, ano 5, p. 10-24. Consulta realizada 01 fev. 2023. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827>.

Cutcher, A.; Boyd, W (2018). *Preschool Children, Painting and Palimpsest: Collaboration as Pedagogy, Prac-*

tice and Learning. International Journal of Art and Design Education, v. 37, n. 1, p. 53–64.

Danko-McGhee, K (2021). Preparing Preservice Teachers to Implement Art-Viewing Experiences for Young Children. *Art Education*, v. 74, n. 3, p. 31–36.

Kohan, W.O. (2018). *A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan*. [Entrevista concedida ao 3º Simpósio Internacional de Educação]. Dário jr, I. R; Silva, L. F. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos (SP), v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr.

Martins, R. Tourinho. I.(2016). *(Des)Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência*. En: Martins, R. Tourinho, I. Souza, E. C (org.).*Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, p. 168-196.

Gandini, L. et al. (2019) *O contexto e a inspiração do nosso trabalho*. En: Gandini, L. et al.(org). *O papel do ateliê na Educação infantil: a Porto Alegre: Penso*. 2. ed, p. 01-04.

Gandini, L. et al. (2019) *A escola inteira como ateliê*. En: Gandini, L. et al.(org). *O papel do ateliê na Educação infantil: a Porto Alegre: Penso*. 2. ed, p. 43-47.

Gandini, L. et al. (2019) *Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamentos e estratégias de Loris Malaguzzi*. En: Gandini, L. et al.(org). *O papel do ateliê na Educação infantil: a Porto Alegre: Penso*. 2. ed, p. 05-13.

Schwall, C. (2019) *A gramática dos materiais*. En: Gandini, L. et al.(org). *O papel do ateliê na Educação infantil: Porto Alegre: Penso*. 2. ed, p. 49-63.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2015) *À sombra desta mangueira*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Follari, L.; Navaratne, M. Artists First, Teachers Second. *Childhood Education*, v. 95, n. 6, p. 14–23, 2019.

Oxford languagens (2023). Em: *Oxford languagens and google portuguese*. Consulta realizada 10 fev. 2023. <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>.

Experiencia de audición musical interactiva en comunidad

Olivia Concha Molinari

Contexto

Las expresiones escritas que se presentarán a continuación pertenecen a tres cursos de III Año de Enseñanza Básica -ocho años de edad- de la Scuola Italiana de Santiago recopiladas en la década de los años 80, a propósito de la *audición interactiva* de una compleja obra musical de arte del siglo XX que como profesora de Educación Musical propuse a mis alumnos. Se trata de la obra contemporánea “*Lontano*”, del compositor húngaro Georgy Ligeti compuesta en 1962.²

La selección de oraciones infantiles que se transcriben a continuación -extrapoladas de textos más extensos de un total de 73 niños - surge como una de mis iniciativas pedagógico-musicales: ofrecer a niños y niñas, la posibilidad de escuchar valiosas y variadas músicas - étnicas,

² **Lontano (“Lejos”)** de Georgy Ligeti (1934 / 2006), es una obra exclusivamente instrumental de 1967, duración 10’ 17”. La poética musical de Ligeti se expresa con instrumentos acústicos de la orquesta clásica, pero con estructuras divergentes, tendencia rupturista que ocurrió no sólo en la música de arte del siglo XX sino también en las otras artes - pintura, escultura, dramaturgia, poesía, danza, literatura, etc- quebrando los cánones estilísticos y estéticos de los siglos anteriores. *Lontano* es música expresiva, pero, en otros términos, “usé ritmo y melodía, pero no en el modo tradicional” confiesa Ligeti. Efectivamente la obra carece de ritmo en términos convencionales, no hay impulsos o pulsos isócronos (iguales en tiempo igual) por lo tanto no se distinguen ni métrica (compases) ni figuras de valor temporal dando la sensación de encontrarse frente a una música estática, carente de ‘cronos’; tampoco hay melodía porque desaparecen las notas articuladas en los términos conocidos (fáciles de memorizar y/o cantar); las notas o alturas están fusionadas en grupos sonoros o gamas micro-interválicas que aumentan y disminuyen en densidad. Ligeti funde la melodía en “clusters”(acordes de notas contiguas) o masas sonoras sobrepuestas a veces compactas a veces enrarecidas (como nubes rarefactas, en sentido figurado). Ligeti se aleja del romanticismo tonal y cromático del siglo XIX y no adhiere al dodecafonismo de Schönberg (siglo XX). Dice Ligeti, “La forma de la música es continua: parece que viniera y se perdiera en el infinito no siendo más que un momento audible de la música de las esferas, que permanece inmutable y eterna”.

folclóricas, populares, de arte - que raramente se escuchan en los medios de comunicación en el país, por la imposición exclusiva de la música *de consumo*, *la música de mercado*.¹

Propósitos de las audiciones colectivas

Mi programa experimental-musical en la Scuola comprendía: taller de movimiento (rítmica de Dalcroze), propedéutico de lecto-escritura musical y -como se dijo anteriormente- audición interactiva de variadas músicas desconocidas para los niños, como un derecho cultural de la infancia.

Se entiende por *audición interactiva* -no pasiva ni guiada- a la estrategia *de dejar en libertad al curso de escuchar o no escuchar la música propuesta por la docente*, de manifestarse, de moverse, de conversar acerca de la música escuchada, de dibujar, de hacer y hacerse preguntas, de hablar y/o escribir sobre ella, etc., transformando este espacio curricular de audición colectiva semanal (de 30 minutos) en una instancia que pretendía desvelar y estimular el mundo interior, la imaginación, las emociones de los niños, sus pensamientos, su espiritualidad convencida de que la música, más que otros lenguajes expresivos (pintura, danza, poesía, teatro, etc.) emociona, motiva, estimula, despierta y evoca recuerdos, imágenes, situaciones, intuiciones precoces, siendo -además- un óptimo espacio de ampliación cultural del curso y una inmejorable ocasión para escucharse sincrónicamente entre los niños y, para ella como docente, de conocer más profundamente el delicado e inconfesado mundo interior de niños y niñas, construyendo finalmente, todos juntos el conocimiento en comunidad.

¹ Es oportuno mencionar que el período en que fueron escritos los trabajos infantiles ocurría durante el quiebre de la democracia en Chile acaecido en septiembre de 1973, debido al golpe militar. También es necesario considerar que la Scuola italiana era y sigue siendo un excelente centro educativo de carácter privado cuyo alto nivel socioeconómico está por encima de la clase media chilena.



Método

El taller de audición generalmente iniciaba con una introducción: *“He traído una música que estoy casi segura de que ustedes no la han nunca escuchado... Después de escuchar la música veremos ¿qué quieren hacer con esta música?”*

Los niños luego de escuchar la obra propuesta discutían, intercambiaban proposiciones, tomaban decisiones y elegían o bailar (en ese caso la clase se trasladaba al patio o al gimnasio techado) o pintar, dibujar, percutir, imitar, cantar la música escuchada etc. Pero también -y a medida que transcurría el proceso formativo- estimulados por la profesora, los tres cursos involucrados comenzaron a comentar oralmente las músicas, lo que permitió a los niños concentrarse e ir relacionando, reconociendo, profundizando auditivamente parámetros sonoros, elementos teóricos y compositivos, sosteniendo diálogos con las músicas escuchadas, entre ellos y con la profesora.

Propósitos de las transcripciones

Uno de los propósitos de las transcripciones de los ‘dichos’ de los niños -que en ese entonces se exponían en grandes papelógrafos en los pasillos de la Scuola- era aquel de compartir los comentarios escritos infantiles como instrumento de *evaluación iluminativa* al ir haciendo circular evidencias públicamente de los progresos verbales cognitivos y emocionales de los niños, que fueron creciendo, madurando e ‘interpretando’ aquello que escuchaban, signos sonoros y discursos musicales, durante el proceso formativo anual.

Las transcripciones de sus expresiones eran además una oportunidad para aprender a ‘hablar’ de música como otra de las formas de ‘comprender’ las músicas, y revelaban la fina y rica sensibilidad (varios términos y especificaciones) de los niños, resultando la audición de músicas, una experiencia significativa para ellos y un “bien cultural comprensible” para los adultos que fueron sorprendidos por las capacidades insospechadas de sus hijos.

Otro propósito consistía en presentar evidencias de los niños como ‘protagonistas de su propio desarrollo’ cuando el adulto otorga a ellos tiempo y espacio curricular para expresarse como señal de estimación, de aprecio y se les escucha (se les “lee”) con atención e interés.

El objetivo final de estas notas es destacar el perfil del niño como un interlocutor válido, un ser pensante y vibrante capaz de comunicar sensaciones, percepciones, emociones, ideas y que, de no contar con esta estrategia interactiva -por ejemplo- habrían quedado inconfesadas en su mundo oculto.

A través de sus palabras, frases, proposiciones e imaginación, ellos -pareciera- demuestran ‘entender’ -en este trabajo que presentamos- la compleja obra del compositor Ligeti llegando a manifestarse en representaciones simbólicas, metafóricas, poéticas, además de concretas en lo sonoro y estructural.

Relato

En esta ocasión la profesora solicita a los niños que abran sus cuadernos porque desea que mientras escuchan (o al término de la audición) escriban “*todo lo que pasa por sus mentes*” y les advierte que la obra que hoy escucharán es larga, de aproximadamente 10 ‘17”. Ella no entrega ninguna otra indicación.

Terminada la audición los niños van dejando de escribir, la profesora inicia a recoger los cuadernos... se produce un revuelo de voces en el curso comentando lo que han escuchado por tratarse de una música “muy diferente” a la que ellos habían escuchado hasta ese momento.

Habiéndose extendido demasiado tiempo el taller, no fue posible leer los textos, como se hacía generalmente, por lo tanto, el próximo paso de esta experiencia consistió en el análisis de los textos infantiles por parte de la profesora que comunicará en la clase siguiente. Ella subrayó, destacó, **extrapoló** frases, pensamientos, “sentires coincidentes” entre los niños que dividió y clasificó en los siguientes sub-grupos o categorías:

A) Los materiales de la música (¿cómo está hecha la música?)

- B) Referentes (lo que nos dice la música, lo que imaginamos, lo que pensamos)
- C) Emociones (lo que sentimos)
- D) Poética, poetas, metáforas
- E) Textos completos

Extrapolación de frases y de pensamientos

A) *¿Cómo está hecha la música?*

Gigliola P: Parece que fuera un sonido que viene de muy lejos y que se va acercando, pero de pronto se aleja y se acerca y que después estuviera en las tinieblas.

Roberto N: Da la impresión de que fue hecha por un gran artista.

Rodrigo P: Es tenebrosa, extraña, está hecha con una inspiración importante y es música no común.

Gabriel G: La música es estupenda, fantástica, pero tiene algo muy penoso y que llama la atención: sus sonidos son como hipnotizadores.

Daniel C: No es una música tranquila sino inquieta, no deja descansar a las personas. Termina más o menos agradable porque va bajando el volumen. Hay que pensar que cuesta hacer una música así.

Claudia A: La música está hecha con dulzura y oscuridad.

Pier Paolo F: Esta música tiene sonidos diferentes y a mi me gusta por sus sonidos fuertes y diferentes.

Carlos M: Tiene un sonido fuerte al principio de terror y después se pone más fuerte y da más música.

Macarena C: Es muy, pero demasiado silenciosa.

Alejandra E: Al principio hay un sonido grave pero después sube muy agudo. Es música muy imaginaria.

Claudia C: Estos son sonidos muy lindos, aunque no se entiendan mucho. Algunos sonidos son muy largos; hay sonidos de flauta, otros de guitarra y muchos otros instrumentos.

Flavio M: Se me ocurre que a los que están tocando esta música les debe costar muchísimo tocarla.

Inés R: Y los sonidos son agudos y graves tienen características de miedo y son medio desafinados para nosotros.

Paulo B: Parecen instrumentos mágicos.

Marina A: Era una noche muy callada....

Daniela C: No es una música tranquila es una música inquieta que no deja descansar a las personas; hay momentos que es más suave y tranquila, pero vuelve inquieta.

Carolina C: Este sonido a veces parece un helicóptero o también parece un sonido histórico y también un sonido de violín...

Carlos P: Podría parecer también una melodía de iglesia.

B) *Lo que nos dice esta música*

José L: Esta es música del espacio.

José A.V: Esta música es como si pasara un ovni.

Virginia Z: Es como un platillo volador que viaja a la tierra y que no conoce nada de los humanos.

Romina E: Parece un platillo volador que está despegando y luego vuela por el espacio.

Alejandro M: Se me imaginó un platillo volador con extraterrestres muy raros que capturaban aviones de la fuerza aérea de USA.

Alejandro S: Me imagino una nave espacial su sonido me gusta mucho. Me imagino cuando la tierra se comenzó a formar.

Daniela C: Esta música serviría para una película donde haya una escena de miedo.

Carolina G: La música está hecha de feos recuerdos y de algo horrible que sucedió de noche, en la calle.

Macarena C: Esta música me parece solitaria. Una noche tenebrosa.

Alejandra E: Me da la impresión de estar en el pasado, antes que Colón descubriera América y también en el futuro volando en el espacio.

Alessandro B: ...pareciera que hay mucha obscuridad.

M. Inés R: Esta música me sugiere un lugar solitario donde los dioses van a ver los sacrificios y todos se asustan en las tinieblas.

Fernando M: No se define que representa.

Francisca V: Siento en mi corazón que es parte de nuestra vida, como si estuviera en el espacio volando.

Marcela S: Esta música me parece espacial porque es muy extraña.

Roberto N: Me parece música de películas, de cine, de televisión.

Filippo P: Me imagino que es una persona que va a matar a otra.

Carlos P: Me da la impresión de un instrumento que estaba tocando una persona triste.

Rodrigo B: Me parecen las estrellas, el cielo, el universo....

Piero B: Soñando una pesadilla y despierta se cae en un precipicio sin fondo.

Carolina V: ...como en la noche oscura con tinieblas, como si uno fuera solo caminando y no se oye ningún ruido.

J. Luis S: Me gusta porque es bonita y muy interesante, como un intermedio de la muerte.

C) *Lo que sentimos*

Marcelo G: Bella, da susto, da terror.

Rodrigo P: Tenebrosa.

Bárbara A: Me siento en un túnel oscuro

Fernanda B: Da miedo, pero es hermosa.

Franco C: Es tenebrosa, es fuerte.

Daniela C: Es intranquila, no me gusta.

Claudia A: Yo siento que es mala, no me gusta mucho.

Carolina G: Siento algo feo, alguien me llama en la noche pidiéndome ayuda.

Flavio M: Lo que uno siente de noche en un cementerio.

Verónica O: Estoy sola, perdida en cuevas desconocidas, voy por largos túneles.

J Luis S: Me gusta porque es bonita y muy interesante y como un intermedio de la muerte.

Alessandro B: Hay mucha oscuridad, está todo negro.

Rodrigo S: Da miedo, como si fuera un barco en una tormenta terrible, como de fantasía.

Carolina V: ...como en una noche oscura con tinieblas, como si uno fuera solo caminando y no se oye ningún ruido.

Alejandra E: Esta música me hace sentir como si la tierra explotara sobre mi.

J. Sebastián M: Esta música la encuentro muy bonita y tenebrosa y es una de las músicas que más me gustan.

Claudia A: Yo tengo miedo de esta música.

Carolina G: Me da miedo escucharla, es como un sueño sin fin.

Ximena S: La música es para mi bella porque es buena, es tranquila y lenta y algunas veces es fuerte, porque es romántica.

Fernando M: Es tenebrosa, es relajadora, es suave, es como encantada.

D) Poética, poetas, metáforas

Franco C: Es comprensiva y se relata de los mismos sonidos repetitivos y es suave.

Rodrigo P: Es un umbral de sonido y misterio.

Macarena C: Me recuerda la prehistoria, cuando me sentía sola.

Lucina V: Siento como si alguien estuviera recordando cosas antiguas y muertas.

Verónica O: Siento como si yo estuviera en un bosque que nunca conocí.

Romina E: Parece la soledad de una persona. Muchas personas están sintiendo el sonido del silencio.

Paulo B: Parecen galaxias perdidas en el infinito.

Alessandro B: Al inicio parecen las tinieblas.

Carolina G: Me da miedo escucharla es como un sueño sin fin.

Carolina C: Es un sonido que se siente cuando aparece una sirena en el mar

Verónica O: Siento como si yo estuviera en bosques que nunca conocí.

Juan P. R: El maestro hizo esta música para llenar el corazón de alegría y de paz, pero la tranquilidad para tener más amistad, para que no haya más guerras ni batallas, ni violencia.

Giuseppe B: Cuando termina todo está en silencio y de nuevo la oscuridad de la noche.

E) Textos completos

Gigliola P: Me parece que estuviera en el desierto, que el sonido viniera de muy lejos y que se va acercando, pero de pronto se aleja y se acerca y que después estuviera en las tinieblas. Y de pronto se recordara el pasado; parece una música de cementerio recordando los parientes muertos que estuvieran volando por el cementerio y pareciera que estuvieran llamando y me llevaran a las tinieblas bien oscuras. Parece un cuerno tocando suavemente

Macarena C: Esta música me parece solitaria, muy bella, esta música también es muy tranquila, como si fuera un milagro que ha hecho alguna persona, nunca la he oído, también es muy fuerte, nunca la he escuchado. Esta música me parece muy antigua me parece que un cazador quiere matar a un pájaro cuando fui al bosque y me mandaban a buscar toda la leña que encontrara por ahí cerca. Es muy pero demasiado silenciosa jamás la podré volver a escuchar es muy bella, también me recuerda la prehistoria cuando me sentía sola, me parece una noche tenebrosa, he tratado de escuchar esta música y lo logré y me parece tan bella. Así es la música

Giuseppe P:

Es una música agradable, hermosa
bella, bonita y dulce.
Me da pena, me gusta, me da miedo,
es religiosa, es relajante,
es clásica, es ruidosa,
es bellísima, tranquilizante
buena y linda.
Me preocupa

Rafael U:

La música es bonita pero muy suave y muy extraña.
Dice que todo era paz.
Pero llega la destrucción y no queda nadie.
Y después vuelve la vida.
Llega un remolino y destruye casi todo.
La destrucción si, pero sobreviven algunos y vuelve la
vida y vuelve la paz.
Los sonidos fuertes ¿qué representaban?

La destrucción.

Los sonidos graves ¿qué representaban?

La paz.

La paz ¿era intermitente o prematura?

Era intermitente.

Alfredo D:

Yo siento que algo se libera en mi
cuando escucho esta música
pero sólo sucede
algunas veces.

Patricia S:

La música es una cosa importante para mi
es una cosa bella, es real,
es romántica y espléndida,
es música,
es sincera, es tímida,
es fuerte, es suave.
¿Por qué es así?

Comentario final

La lectura colectiva de los resultados de la audición confirmó a los niños, como en otras ocasiones, que las opiniones frente a una obra de arte pueden ser semejantes pero también muy diferentes, hasta opuestas por lo que fueron aprendiendo que frente a la belleza de una pintura, de una poesía, de una música hay muchos maticesEl arte ofrece variadas 'lecturas' tan variadas

como somos de variadas las personas ...nadie debería imponer al prójimo su 'propio gusto' (subjetivo) por lo tanto es bueno aprender a ser flexibles, tolerantes y saber aceptar las opiniones del 'otro' y de la 'otra' (compañera, amiga, pariente) como legítima otra y tan aceptable como la propia.

Los niños se preguntan

En esta ocasión es tanta la sorpresa y el asombro que causó entre los niños la música de Ligeti que por primera vez asoman preguntas:

Silvana M:

- ¿Cómo el hombre inventó la música?
- ¿Cuántos instrumentos hay en el mundo?
- ¿En qué siglo se inventó esta música?
- ¿Quién fue el hombre que inventó esta música?

Alfredo D:

- El rock ¿Es música?
- ¿Por qué la gente tiene sentimientos distintos sobre la música?
- ¿Quién inventó las notas musicales?
- ¿Hay música solo donde uno canta o también cuando solo aparece la música?

María J. S:

- ¿Con cuáles instrumentos se toca esta música?

Marta S:

- ¿Por qué siento esto?
- ¿Por qué me dan estas ansias?

Piero B: ¿Se grabó de algún programa?

Francisca V: ¿Estoy soñando?

Romina E: ¿Es como un tipo de ópera?

Gabriel G:

¿Cómo se llama?

¿Quién es el autor?

Matías S: ¿Cuáles son sus instrumentos?

Juan M:

¿Cómo pueden hacer esta música?

Fernanda B:

¿Cómo está hecha esta música?

¿Por qué es tan miedosa?

¿Por qué es tan diferente a las otras?

CODA

Muy grato ha sido encontrar en la prensa nacional una entrevista hecha al laureado poeta chileno Nicanor Parra donde menciona que está interesado en la poesía de los niños y declara: *“Los niños expresan lo que sienten. Dicen lo que piensan, no lo que les conviene. Hay que registrar lo que dicen, pero sin intervenir. Cuando el autor mete mano, se estropea todo”* (Diario “La Tercera”, sábado 27 de marzo de 2010, p.99).

Es lo que he hecho desde hace muchos años.

Arte y DDHH: educación integral

Verónica Romo

Al buscar la relación entre estos dos mundos, se puede apreciar que lo que se busca es unir la ética y la estética, la belleza con la bondad y la verdad. Y sin duda un posible pensamiento en esta línea se encuentra en el poema de John Keats, “Oda a una urna griega” (en Vidal Peña, 1985)

“Tú, forma callada, nos tientes al pensamiento
De igual forma que la eternidad ¡fría égloga!
Cuando la vejez desgaste esta generación
Tú seguirás en medio de otro dolor,
Que no el nuestro, amiga del hombre, a quien dices:
“¡la belleza es la verdad, la verdad belleza” esto es todo
Lo que sabes de la tierra y todo lo que saber necesitas”

Y se plasma maravillosamente esta unión de la belleza, la bondad social y la verdad del pueblo, en Nicolás Guillén (en Moreno, Ivan, 2013):

Para hacer esta muralla,
tráiganme todas las manos:
Los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.
Ay,
una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte,
desde el monte hasta la playa, bien,
allá sobre el horizonte.
— ¡Tun, tun!
— ¿Quién es?
— Una rosa y un clavel...
— ¡Abre la muralla!
— ¡Tun, tun!

- ¿Quién es?
- El sable del coronel...
- ¡Cierra la muralla!

Y parece necesario, para desentrañar esta relación maravillosa, acordar algunas aproximaciones a los conceptos que aparecen involucrados en ella.

Ética

Julio De Zan (2004) nos recuerda la diferencia que se puede plantear entre ética y moral, elementos que parecen necesarios de aclarar al momento de pensar en una educación que aborde los aspectos fundamentales que constituyen lo humano: su actuar, su sentir y su pensar. Para este autor, la diferencia estaría en que lo moral corresponde a aquella dimensión del comportamiento humano referido a las normas y costumbres que dirigen el comportamiento de las personas. En tanto que la ética, estaría referida a aquella disciplina filosófica que elabora teorías que permiten analizar la validez o no, de los comportamientos morales. En consecuencia, puede apreciarse que lo moral está relacionado con el actuar y el sentir de las personas, en tanto que la ética está más relacionada con el pensamiento, con la posibilidad de argumentar respecto a la forma en que los comportamientos son coherentes con el bien común, o con el bien de aquel grupo de personas o seres a los cuales se considera dignos del bien estar. Así el comportamiento moral será diferente según la teoría ética que lo sustente. Por ejemplo, en un mundo nazi el comportamiento moral está referido a las acciones que favorecen al grupo de la raza aria; en tanto que, en un mundo democrático y humanista, el comportamiento moral está referido a las acciones que favorecen al bien común, esto es, al bien de todos y todas independiente de sus diversidades. Incluso más, en un mundo en que la dignidad, el bien estar físico y psicológico, se considere más allá de lo meramente humano y abarque incluso lo no humano, lo moral estaría relacionado con las acciones que favorecen el bien estar de todas y todos los seres del planeta, humanos y no humanos.

Etimológicamente lo moral y lo ético tienen raíces similares. En efecto, Gustavo Ortiz (2016) nos recuerda que ambos términos son muy similares desde esta perspectiva, involucrando ambos



la idea de “costumbres”, vale decir, acuerdos sociales respecto a formas de comportamiento en la esfera de las interrelaciones y la promoción del bien común o del grupo que se privilegia. Desde los planteamientos de De Zan, resulta claro que la postura filosófica ética guía el comportamiento moral y por tanto no parece posible la existencia de conflictos entre ambas esferas que, en definitiva, son ambas éticas, puesto que ambas están referidas a la regulación de los comportamientos humanos en forma tal que promuevan el bien estar de quienes se consideran dignos de ello.

Para efectos de las reflexiones que acá se presentan, se adopta la postura de Gloria Betancur (2016) quien plantea como definición de ética, “*reflexión sobre los actos libres y la argumentación de los motivos de la acción*” (pág.110). La autora sostiene que al definir de esta forma la ética, se están considerando aspectos como reflexión, argumentación derechos y deberes. En tanto que la moral, para la misma autora, corresponde a “*las acciones de los sujetos, en la relación con los otros*” (pag.110), obviamente en el marco ético que lo sostiene.

Así entendido, el concepto de ética puede ser relacionado con la estética, como se analiza más adelante.

Estética

Para comprender el concepto de estética se pueden considerar, inicialmente, las ideas que John Dewey (2008) plantea en su obra “Arte como experiencia”. En este texto el autor nos expone el concepto de experiencia, considerándola como el intercambio de un ser vivo con su medio ambiente, intercambios que pueden ser clasificados desde dos perspectivas: la experiencia ordinaria (intercambio rutinario y no consciente y que se vive de una forma no integral); la segunda posibilidad, es la llamada experiencia real que es vivida en forma integral es decir, con sensaciones-acciones, sentimientos y pensamientos y que es llevada hasta el final, es decir es consumada. La persona que vive una experiencia real percibe la consumación de la misma en forma consciente y plena. Es este segundo tipo de intercambio o experiencia, la que nos permite aprender, y se constituye en un continuo de experiencias que generan aprendizajes profundos y transformadores, que nos

permitan ser mejores personas. Es en estas experiencias reales en la que se alcanza lo que John Dewey llama la “fase estética”. En esta etapa, que se caracteriza por lo estético o vitalmente bello, se percibe la consumación de la experiencia, su perfección y su profundo impacto y significado en nuestras vidas y en las vidas de los demás con quienes interactuamos. Esta etapa resulta difícil de describir o expresar mediante lenguajes cotidianos, si nuestra intención es expresarla a un grupo más allá de nuestros seres próximos, que nos conocen en profundidad (y a quienes bastará una simple explicación para que nos digan “Si, te entiendo”). Es este elemento estético de esta etapa, el que sólo puede ser expresado en toda su magnitud y profundidad, cuando se busca comunicarlo a un grupo mayor, mediante la utilización de los lenguajes del arte.

Por otra parte, resulta de enorme importancia destacar la postura de Benvenuto Chavajay (2015), (en Walter Mignolo, 2019), guatemalteco de la cultura Maya. Al respecto Mignolo plantea que:

lo que él hace pertenece a la esfera de lo sagrado y de la espiritualidad comunal, no del arte. Chavajay describe su hacer como un hacer necesario para la sanación. Chavajay remueve y reemplaza el concepto de arte y por consiguiente de estética que en occidente van de la mano, por el “hacer” en la esfera de lo sagrado y la espiritualidad (pág.19).

Mignolo explica que el abordaje de lo estético desde una mirada descolonizadora, se asocia más que a teoría del conocimiento y estética, a los conceptos de gnoseología y aisthesis. Ello, por cuanto la gnoseología amplía la mirada colonizadora del conocimiento desde las ciencias, hacia todo tipo de conocimiento y aisthesis ya no es sólo la teoría estética y del arte, sino el sentir pleno y profundo, que en palabras de Chavajay se relaciona con lo sagrado, la sanación, lo espiritual.

En este escrito consideraremos la estética más como aisthesis y el arte como una manifestación de la gnoseología. El concepto de experiencia de Dewey, con su etapa que él llama Fase Estética, puede ser comprendido más correctamente desde la gnoseología (puesto que no es demostrable científicamente); y también desde la aesthesis, es decir desde ese cúmulo de sensaciones y emociones plasmada en lenguajes artísticos o no cotidianos, que abarca más allá del

conocimiento y la estética occidental. Y su expresión implica lo íntimo, lo más humano, lo sagrado que sin duda permite sanaciones.

En efecto, Mignolo aclara que “la historia del arte” en el archivo de Europa y Anglo-América, ya no es relevante para la reconstitución *aesthetica* de la estética, sino en la medida en que permite destacar la diferencia colonial entre la estética y la *aesthesis*” (pág. 16)

Ética y estética (*aesthetica*)

La unión ética y estética no es reciente. Por una parte, está la expresión humana desde los inicios de la existencia de esta raza, mediante elementos bellos y sagrados, bellos y medicinales. En esta línea Flor Abarca (2017) nos recuerda la conferencia dada por el jefe Avrol LookingHorse, en febrero de 2010. La autora plantea que este es un “reconocido líder espiritual de las naciones Lakota, Dakota y Nakota de América del Norte” (pág. 3) y que en su conferencia destaca que el jefe Avrol Lookinghorse nos recuerda que “perdimos la sencillez y la humildad, dejamos de valorar la belleza de la naturaleza y la serenidad que ella nos comparte; necesitamos recuperar nuestro balance espiritual, nuestra sanación porque el Gran Espíritu no creó basura, solo cosas hermosas” (pág.3).

Y citando a Assmann, (2002) Flor Abarca enfatiza las ideas de este autor en relación con la necesidad de captar y expresar nuestro mundo interior siempre en armonía con la belleza de la naturaleza, uniéndose en esta forma la verdad, la belleza y generándose la bondad hacia todos los seres.

En la misma línea, de destacar esta relación ética-estética en los pueblos originarios, Gerardo Hernández (2020), destaca la presencia de elementos valóricos y simbólicos en las obras de arte, que nos permiten apreciar en estas expresiones humanas, procesos experienciales elementos tales como los

...históricos, culturales, sociales y políticos de producción de sentido e

identidad, estos valores y símbolos se resemantizan dentro de la trama humana y revalorizan sus significados (en tanto homo aestheticus y homo symbolicus) en sujeción mediata e inmediata a los procesos socio-históricos y geopolíticos en los que los seres humanos se encuentran inmersos. (Hernández, 2020, pág. 12)

El autor incorpora entonces el concepto de folklore, que se aleja definitivamente de la epistemología propia de occidentes y “enuncia una propuesta que considera a los pueblos originarios como poseedores de sus particulares formas valorar y de construir sus valores” (Hernández, 2020, pág. 12).

Hernández se focaliza en José Martí, luego de un largo recorrido de los planteamientos europeos que hacían referencia a la unión ética-estética, desde la Kalokagathía griega, que unía la idea de bien y de belleza; y concluye que en su unión estética-ética-política, Martí ha vuelto a unir estos mundos del bien, la belleza y la verdad del pueblo. Y resalta la idea que plantea Martí en cuanto a que no resulta posible vivir sin belleza reconocida y expresada, y que esta belleza es algo de nosotros mismos que nos lleva a mirar y re-conocer al “próximo”, al que también valoraremos, surgiendo así el elemento ético.

Es posible apreciar entonces, desde nuestros orígenes como humanos y como pueblos originarios aún no colonizados, que hemos tenido claridad respecto a esta perspectiva holista que nos lleva a valorar lo bello y amarlo; y desde este amor, a cuidarlo atentamente reconociendo su unicidad y diversidad, su propia verdad.

En formas diversas, los colonizadores nos llevaron hacia un pensamiento que separaba lo sensible, la aesthesis, de lo bueno. Ello ocurrió fuertemente en los colonizadores que imponían la religión católica a los pueblos originarios, generando identificaciones perversas entre lo sensorial y placentero con lo pecaminoso. Y también nos han conducido a pensar que el conocimiento y por tanto la verdad, sólo se logra mediante el método científico. En la reflexión de Carlos Porto (en Héctor Alimonda, Catalina Toro y Facundo Martí, 2017), se analiza la forma en que la colonización invade las realidades americanas, africanas y asiáticas, destacando, entre las múltiples formas que los colonizadores emplearon y emplean en la búsqueda de la sumisión y aprovechamiento

de los pueblos del sur, la urbanización, la consideración de ciertos idiomas del norte para generar el conocimiento y todo ello propio de los hombres, no de las mujeres. La vida civilizada, que es propia del norte blanco y heteronormado machistamente, deja fuera el saber holístico de los pueblos del sur.

Ya no parece que la belleza natural y su expresión, la proteja de la voracidad humana. Ya no se aprecia con claridad el amor a la Tierra, la pacha mama, la mapu. Ya no resulta fácil la unión de lo bello, la verdad y la bondad. Siguiendo la opinión de Gabriela Mistral sobre José Martí, (citada por Gerardo Cáceres, 2020), ella decía que Martí daba una lucha sin odio, y contra los enemigos de la libertad y la dignidad, por una verdadera independencia de América, su pueblo y su hermosa tierra. Por tanto, debemos seguir los pasos de tantas y tantos que no han decaído en la búsqueda de nuestras verdaderas identidades reconociendo esa mirada holística que no separa lo humano de lo no humano, lo bello de lo bueno y verdadero.

Valores y DDHH

Son pocos los documentos que explicitan los valores que están a la base de diferentes declaraciones de los derechos de las personas en toda su diversidad.

En la página de la Procuraduría para la Defensa de los DDHH de Salvador (en línea), se plantean los siguientes valores de los DDHH:

- Dignidad humana: Respeto y buen trato que tiene derecho toda persona.
- Justicia: Igualdad y equidad sin discriminar a nadie.
- Solidaridad: Colaboración mutua y prestarse apoyo.
- Integridad: Actuar con verdad, honestidad y transparencia.
- Compromiso: Prestación de servicios con calidad, oportunidad y mística de trabajo en equipo.
- Tolerancia: Capacidad para reconocer y respetar los derechos de las demás personas

Amnistía Internacional, Sección Chilena, llevó a cabo un trabajo en la década de los años 90 del siglo recién pasado, para identificar los valores que podrían cumplir la misión de potenciar una cultura de respeto a los DDHH. En el artículo de la revista IEYA, N°2 se exponen los valores que se consideraron en aquellos trabajos (Romo, 2016)

En efecto, se presentan en este texto, el conjunto de estos valores, considerando las definiciones planteadas en el año 1992 por el equipo de Educación en Derechos Humanos¹.

Se considera en primer lugar tres valores que son autoestima, empatía, e iniciativa.

Estos tres valores son considerados como tales puesto que son actitudes deseables para todos y todas; y resultan ser la base fundamental de otro conjunto de valores que han sido más frecuentemente asociado a los derechos humanos.

Se entiende por autoestima aquella actitud constante de autovaloración sustentada en el autoconocimiento. Si bien es cierto la autoestima se construye lentamente desde los inicios de la existencia humana, resulta un elemento fundamental para el desarrollo pleno y sano de las personas. “Se manifiesta en espontaneidad de acción y en una capacidad de defender sus ideas sin desvalorizar a otros y sin decaer anímicamente cuando el grupo no las acepta” (pág. 75)

Respecto a la empatía, esta actitud es comprendida como

La capacidad de comprender al otro ser y ponerse en su lugar. Implica una comunicación horizontal, un saber escuchar y comunicar. En sus inicios, y como parte de esta capacidad, está la capacidad de expresar sentimientos, de imaginar, aceptar y comprender sentimientos de otros, sintiendo con ellos (pág. 75).

Y la iniciativa, es comprendida como la “Motivación interna para la acción, manifestada en voluntad de hacer que involucra, por tanto, autoconfianza y entusiasmo” (pag.76).

Sobre estos valores se construyen en las personas, mediante el ejemplo y el buen trato, los seis valores restantes, considerados en este trabajo de Amnistía Internacional, Chile. Desde una

¹ Este equipo fue creado en 1990 y participaron en este trabajo, Jacqueline Silva, educadora diferencial (qepd), Bernardita Aravena y Verónica Catalán (educadoras de párvulos), entre otras, coordinadas por Verónica Romo. El trabajo se extendió hasta fines de esa década.

perspectiva didáctica, el equipo optó por trabajar en primer lugar, los tres valores ya mencionados y como segundo trío, los siguientes:

- la solidaridad, entendida como la actitud de empatía y de iniciativa, que lleva a la persona a compartir lo que el otro u otra necesita.
- En paralelo con la solidaridad, se consideró necesario el trabajo con la libertad, entendida como la actitud del individuo para ser y hacer lo que auténticamente él/ella mismo/a es; se manifiesta así la originalidad, la flexibilidad y la fluidez de ideas, propio de este individuo libre y creativo. Se destaca que la libertad deberá llevar aparejada la humildad, cómo esta actitud de reconocerse como un ser único en un contexto social y natural, en donde hay muchos otros y otras diversos, que también tienen su propia unicidad y a los que hay que respetar no impidiéndoles su propia libertad.
- Por último, en este primer trío está el valor de la verdad. Se entiende como una actitud de aceptación de lo objetivo aceptando que ello, lo objetivo está en permanente cambio y posee visiones diferentes, construyéndose desde diferentes personas, verdades diversas, apreciándose así que en esta objetiva verdad hay siempre una perspectiva subjetiva. El valor de reconocer y construir nuestras verdades, involucra la honestidad, en el sentido de estar abierto a aceptar la realidad como algo variable, reconociendo y actuando coherentemente con aquella a verdad que hoy se ha construido, en tanto a esa construcción no atente contra el bien común tanto de lo humano como de lo no humano, ahora y en el futuro.

Como tercer trío, fue el de la justicia, la dignidad y la vida.

- La justicia es entendida en como el equilibrio entre lo legal y la moral. Es la actitud de búsqueda permanente de la igualdad en la diversidad, que requiere de solidaridad, de justicia y de verdad. En consecuencia, se aprecia que lo moral estaría en el marco ético de los derechos humanos como del humanismo democrático y holista.
- En segundo lugar, el valor de la dignidad, considerado por muchos y muchas como el valor fundamental de los DDHH. Hoy se hace necesario expandir este valor al mundo no humano, hacia el mundo natural y cósmico, pensado para hoy e imaginado para el bien estar futuro. La dignidad se entiende como la actitud de cuidado atento y permanente, del bienestar físico y psicológico de los otros seres del planeta. Puede apreciarse claramente que, en esta actitud de respeto y promoción de la dignidad, están incorporados, o se requiere, de todos los valores anteriores. Es decir, la justicia y la libertad, la solidaridad y la verdad, no pueden estar ausentes.
- Finalmente, está el Valor de la vida. El equipo de Educación en Derechos Humanos consideraba la Vida, como el valor que implica una actitud de respeto, defensa y promoción de toda forma de vida en el planeta y de aquellos elementos que la sustentan. Puede apreciarse en este Valor una gran similitud con el Valor de la dignidad.

El énfasis que el equipo en aquella época quiso dar a este valor tiene que ver con el respeto a la naturaleza toda y, didácticamente, se consideraba en este valor la necesaria unión entre la belleza y la bondad. Sólo despertando la sensibilidad a la belleza vital de lo existente, (que emerge de las sensaciones, la aiesthesis y las percepciones integrales, recordando, conectando), lo amaremos y respetaremos cuidándolo atenta y permanentemente. Se consideraba que la vida y aquello que representa lo vital, es bello, es verdadero (honesto) y es bueno.

Educación a través del arte y por los valores de los DDHH

Las posibilidades de definir el Arte son enormes. Hay quienes sostienen que es una herramienta que posee el ser humano para generar cambios en sí mismo y en su cultura; incluso, de acuerdo a las culturas más antiguas, el arte podría provocar cambios mágicos en la naturaleza tanto interna del ser humano como en aquella que lo rodea. Entre las personas que se han dedicado a pensar lo que es el arte, existe esta tendencia (llamada tendencia estética referencialista), que sostiene que el arte es la simbolización de aspectos que cambian a las personas y/o a la naturaleza en general.

Otros/as pensadores/as sostienen que el arte es una actividad humana, que puede o no tener un producto permanente y que tiene por objetivo provocar algún placer en el creador y el espectador. Es el planteamiento de Marcel Duchamp (llamado tendencia estética formalista), pintor de principios del siglo XX, quien resta importancia a la elaboración del objeto e introduce el tema de los “ready-made”, esto es, objetos pre-hechos, a los que se les agrega o no algo del artista que los encuentra. Lo que importa es el placer, el deseo del creador o “encontrador” de exponer este objeto, que complace por su forma o por la acción de su encuentro o alteración y no por el contenido a transmitir. En este sentido, el arte pornográfico o del horror, caben perfectamente en el mundo del arte a ofrecer en la educación artística.

Y hay quienes sostienen que el arte es una actividad comunicativa del ser humano que le permite transmitir y aclarar, primero a sí mismo /a, y luego a otras u otros, ciertas cualidades de las experiencias, que las hacen únicas y significativas, que no pueden ser expresadas y comunicadas con lenguajes cotidianos (llamada tendencia estética expresiva). Es el caso del filósofo John Dewey, quien sostiene que el arte es el cultivo intencionado y consciente de la fase estética de nuestras experiencias vitales, que se expresa (se presiona hacia afuera) en un objeto que utiliza uno o más lenguajes artísticos, que permite compartir con otros el sentido profundo de la experiencia. Para Dewey, lo bello es lo vitalmente bello.

Estas agrupaciones de las definiciones de arte, corresponden a las dadas por J. Carney, quién basándose en diversos estudios de estética plantea la existencia de estas tres agrupaciones de

definiciones o tendencias estéticas para definir el arte, todas ellas sustentadas en la perspectiva eurocentrista.

La definición expresiva, es tal vez la que ofrece la coherencia mayor con las ideas de expresión artística del mundo del sur. Sobre todo, al considerar la perspectiva de Dewey que valora la vida que la obra de arte expresa y celebra. En efecto, en Latinoamérica, en los pueblos originarios, la expresión artística no se concibe separado de lo social y cultural general. Si se considera la postura de Ticio Escobar (2011) es posible apreciar que el concepto de arte en los pueblos originarios de América y África, se encuentra sumergido en este mundo comunitario. Sin embargo, no podemos decir que la belleza no se encuentre presente, ya que es posible identificar la presencia de la *aisthesis*, esto es, formas de bella expresión emocional y sensorial, para servir a la comunidad. Esta concepción de expresión artística se distancia de la concepción de lo estético europeo, que se concibe distanciado de lo social y cultural en la mayoría de los casos. Las obras artísticas de los pueblos originarios tienen presente la memoria de la comunidad y en este contexto, la belleza se inserta en las verdades que representa, para beneficio de la misma comunidad y su identidad. Se aprecia así que la verdad, la belleza y la bondad se encuentran interconectadas.

Escobar nos permite destacar la necesaria perspectiva de expresión artística, como algo más efímero y que está más allá de los museos. El autor alude a razones políticas y culturales que le llevan a argumentar en favor del “arte indígena”, puesto que, en las obras de estos pueblos y comunidades, se aprecia sensibilidad y creatividad auténtica que expresa en diversos lenguajes su compromiso comunitario, con la naturaleza, desde su propia interioridad. Y este “arte indígena” no puede ser considerado inferior ni superior al arte europeo y anglo norteamericano, sino simplemente diferente e igualmente valioso.

En esta perspectiva del arte en el sur del mundo, se puede apreciar la forma en que estas formas de expresión pueden contribuir a una cultura que incorpora los valores de los derechos humanos. Dado que esta expresión artística contribuye a potenciar la identidad de las comunidades, ello contribuye a la autoestima de sus integrantes y posiblemente a la empatía entre los miembros de esa comunidad.

Considerando que existen luchas entre comunidades de los pueblos originarios, por diversos motivos (territoriales, mayoritariamente), y que en muchas culturas originarias se evidenciaron costumbres y acciones que atentaban contra los derechos a una vida buena y digna de algunos de sus integrantes, vale la pena pensar en contribuir a desarrollo de una cultura de respeto a los derechos de todos y todas, en el norte y en el sur del mundo.

Se debería, por tanto, efectuar acciones de formación, tanto en los ámbitos formales como no formales e informales de toda comunidad humana.

Visto desde la perspectiva analizada, de unión ética y estética, es la expresión artística (entendida desde la tendencia estética expresiva), en sus cuatro lenguajes básicos integrados de la forma que el/a creador/a lo desee, los que permitirán, tanto al/ creador/a, como al/a interprete o apreciador/a, apropiarse de aquel aspecto expresado que une lo social y cultural, generando comprensión de la autenticidad encarnada en la obra y de la diversidad de obras según diferentes momentos históricos y en diferentes espacios naturales en que habitan las comunidades.

La unión ética y estética sin duda requiere del desarrollo integral de la persona.

Los lenguajes del arte, por otra parte, pueden ser analizados en sus formas de construcción, para apreciar la estrecha relación que existe entre la integralidad de la vida humana y estos lenguajes artísticos. Así, la música posee un énfasis físico corporal en la expresión rítmica; un énfasis emocional en la melodía y un énfasis cognitivo en la forma musical y en la armonía. En las artes visuales se puede apreciar un énfasis en lo sensorial propio, al percibir la forma o al crear con ella; un énfasis emocional en la percepción y uso del color y un énfasis cognitivo en la forma y uso del espacio. En las artes literarias, la sonoridad del lenguaje incorpora elementos físicos sensoriales; ciertas figuras literarias como las comparaciones y metáforas enfatizan lo emocional y la forma y composición literaria tiene el énfasis cognitivo. Finalmente, en la expresión corporal, el cuerpo y su espacio vital incorporan lo sensorial propio; el movimiento y el gesto que este cuerpo realiza incorporan un énfasis en lo emocional; y el uso del espacio, la coreografía, tiene el énfasis en lo cognitivo.

Para finalizar estas reflexiones se puede argumentar junto con Assman (en Abarca, 2002), con Chavajay (en Mignolo, 2019) y con Martí (en Hernández, 2020), que la expresión artística conducida desde las perspectivas de los mundos del sur puede potenciar lo espiritual, lo sagrado de la naturaleza y nuestra sanación, llevándonos al respeto de la vida y dignidad de todo ser del planeta.

Esta expresión artística honesta y verdadera, desde nuestro interior y en armonía con la naturaleza, diría Assman, uniendo lo estético, ético y político, como plantea Martí, nos lleva a generar una autoestima sana, valorando nuestra identidad. Y en la apreciación integral (sensorial, emocional y cognitiva) de las obras de otras comunidades, reconoceremos el “próximo” diverso/a, que nos educa informalmente con su ejemplo y nos enriquece. Habremos, intuitivamente, mediante nuestra expresión artística sensorial emocional y cognitiva y mediante la apreciación empática de obras de otras comunidades, alcanzado la comprensión de los valores de justicia, de solidaridad y de la libertad que no daña.

Si partimos del supuesto que todo ser educa, con o sin intención de hacerlo, parece un deber ineludible de todo adulto humano, tomar conciencia de esta potencialidad educativa no formal e informal que poseemos todas y todos.

Y desde allí, auto educarnos en los valores de los DDHH y en las formas de expresión auténtica, en armonía con lo sagrado de la naturaleza y en la apreciación integral de obras diversas de distintas comunidades.

Sólo mediante esta educación formal, no formal e informal y sustentada en el marco ético de los DDHH, potenciada desde las expresiones artísticas aiesthesicas, podremos algún día aspirar a un mundo que respete la dignidad y la vida de todos /as los seres de este mundo.

Referencias bibliográficas

Abarca, Flor (2017) Aprendizajes en sincronía con la vida. *Revista Electrónica Educare* (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 21(3) SETIEMBRE-DICIEMBRE, 2017: 1-17.

Alimonda, H; Toro, C; Martí, F (2017) *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* Vol II Ed- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México:

Universidad Autónoma Metropolitana; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciccus, 2017.

Betancur, Gloria (2016) La ética y la moral: paradojas del ser humano. *Revista CES Psicología ISSN 011-3080 Volumen 9 Número 1 enero-junio 2016* pp. 109-121 Artículo de Reflexión.

De Zan, Julio (2004) *La ética, los Derechos y la Justicia*. © 2004 KONRAD - ADENAUER - STIFTUNG E.V. Montevideo Uruguay.

Dewey, John (2008) *Arte como experiencia*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Duchamp, M (1978). Apropos of ready-made, en Kostelanetz, R *Esthetics contemporary*. P New York: Prometheus Books.

Escobar, T. (2011) Arte indígena: el desafío universal. En *Una teoría del arte desde América Latina*, ed. José Jiménez, Badajoz, MEIAC; Madrid; Turner.

Hernández, Gerardo (2020) Política, ética y estética: ejes fundamentales en el pensamiento de José Martí. Ayrampu | *Revista de humanidades y ciencias sociales*. Pags. 106-127. Perú.

James Camey (1991), "What is a work of art ", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 16, Nº3.

Mignolo, Walter D.(2019) Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 14, núm. 25, 2019 Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279063839002>.

Moreno, Iván (2013) Ética, Humanismo y poesía: análisis de la obra de Nicolás Guillén. *Revista Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes*. Universidad de La Sabana, Colombia.

Procuraduría para la Defensa de los DDHH de Salvador: <https://www.pddh.gob.sv/>.

Romo López, V. (2016). Derechos humanos e infancia: el rol del juego. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 2(1), 64–95. DOI: [10.22370/ieya.2016.2.1.585](https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.1.585).

Vidal Peña (1985) Algunos problemas metafísicos de Aristóteles y "metafísica" de la Ode on a Grecian Urn de John Keats: un ensayo ucrónico. *Conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de León*, febrero 1983.

Discapacidad y Artivismo en los Espacios Públicos en Chile: una forma de acción colectiva para ejercer ciudadanía y desarrollar identidad cultural

Víctor Romero-Rojas

Introducción

En el presente capítulo se abordan las dimensiones de Discapacidad desde una perspectiva crítica y el Artivismo como categoría política que permite el cambio y transformación social desde una mirada centrada más bien en los procesos creativos y el derecho a la cultura, del cual todas las personas debiésemos tener acceso a experimentar (ONU, 2006). En ese sentido la invitación es poder comprender el rol social y político que cumplen las artes en el trabajo con diferentes comunidades.

Se pretende articular el concepto de Discapacidad y Artivismo con las diferentes herramientas y prácticas que se pueden ejercer en diferentes espacios (Mortilla, 2019; Proaño, 2017), específicamente desde las prácticas espaciales en los espacios públicos urbanos, considerando las posibilidades de libre expresión que las artes otorgan para la articulación social y política a la vez. Por otro lado, por medio de un análisis profundo y crítico, revisaremos la importancia de recuperar y apropiarse de los espacios públicos, conociendo diferentes herramientas artivistas que no solo permiten conectar con otras personas, sino que además fortalecen el sentido de pertenencia, identidad y construcción de ciudadanía de las personas con discapacidad (PcD).

Quienes creemos firme y fielmente que las artes transforman vidas y que son parte fundamental de la cultura humana, comprendemos que este espacio de expresión, canalización y resignificación de vivencias ha sido un espacio muy restringido para PcD. Este capítulo invita a visibilizar que, la propia ciudadanía, es la que en la actualidad sale a las calles a manifestarse, a expresarse y a exigir una mayor justicia y equidad.

Marco conceptual

El marco teórico e interdisciplinario del presente capítulo, ha sido parte de una revisión bibliográfica e incluye **Estudios sobre la Discapacidad como Categoría Política** (Barnes, 1998; Charlton, 1998; Delgado, 2021; Ferante, 2008; López, 2020; Oliver, 2008; Shakespeare, T. y Watson, N. 2002; Yarza de los Rios et al., 2019;), **Estudios sobre el Espacio Público y Producción Social** (Borja, 2003; Blomley, 2011; Childs, 2004; Delgado, 2011; Fernández, 2014; Harding y Blockland, 2014; Jaramillo Cruz, 2022; Kim, 2015; Lefebvre, 2013; Low, 2000; Mehta, 2013; Mitchell, 2017; Parker, 2015; Varna, 2014; Webb, 1990; Zukin et al., 2016), **Estudios Culturales y de Ciudadanía** (Arthur, Davies y Hahn, 2008; Borja, 2003; Buttler, 1993:2006; Butler, J. y Fraser, N., 2000; Fierro, 2017; Hogg, 2006; Marshall, 1998; Osler y Starkey, 2018; Sassen, 2015; Serafini, 2018; Tajfel y Turner, 1979; Young, 2020) y **Estudios sobre Apropiación Espacial, Artivismo y Ciudadanía** (Arent, 2008; Berti, 2021; Centella, 2015; Delgado, 2004:2007; Fernández, 2014; Pol, 1996; Valera, 2010; Vidal y Pol, 2005), que permiten investigar sobre la construcción de ciudadanía de la discapacidad en el uso y apropiación del espacio público, por medio del artivismo, tomando como base los planteamientos de la perspectiva epistemológica y teórica de la Psicología Social Crítica (Fernández 2006; Íñiguez, 2005; Montero y Fernández, 2003; Pavón-Cuéllar, 2011; Piper, 2007), que permitiría poder investigar a nivel teórico y empírico los constructos de discapacidad, espacio público y artivismo, con el objetivo de comprender su crítica a los procesos sociales y dar cuenta de cómo las PcD construyen y ejercen su derecho a la ciudadanía, apropiándose del espacio público a través del artivismo.



Discapacidad como categoría política y espacio público como producción social

Históricamente las PcD han sufrido la opresión y la discriminación que recae sobre lo considerado “diferente” de acuerdo al paradigma dominante de la *normalidad*. Dentro de la corriente del posmodernismo, surgen algunas aproximaciones y un fuerte interés por estudiar la discapacidad desde una perspectiva crítica y como categoría política que apunta a la justicia social (Yarza de los Rios et al., 2019; Shakespeare, T. y Watson, N. 2002). Esto ha comenzado a ser cuestionado y cada vez más difundido a partir de la segunda mitad del siglo XX, gracias al surgimiento de movimientos sociales de PcD que, basándose en el Modelo Social, en el Paradigma de los Derechos Humanos y a los *Disability Studies*, reclaman validación y respeto como sujetos de derecho en la elaboración de políticas de inclusión; de ahí el lema “Nada sobre nosotros sin nosotros” (Charlton, 1998; Yarza de los Rios et al., 2019).

El activismo político de PcD es algo propio del siglo XX (Barnes, 1998; Oliver, 2008), donde en la década de los 60’ - 70’ comienzan movimientos y colectivos anglosajones, principalmente de personas con discapacidad física, quienes producto de la agitación política y social de la época empezaron a organizarse para protestar en contra de un sistema neoliberal y capitalista que marcaba una fuerte discriminación y segregación social a la cual debían enfrentarse. La pobreza, la falta de oportunidades y el encierro en instituciones residenciales fueron hitos importantes en la historia. Algunos ejemplos de dichos hitos son el Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos, el movimiento de autorrepresentación sueco Self-Advocacy Movement y el movimiento The Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) en Gran Bretaña. Estas experiencias desencadenaron un nuevo enfoque sociopolítico bastante radical, conocido como el modelo social de la discapacidad, que tiene sus planteamientos y revisionismo en prácticas marxistas, feministas, culturales, postcolonialistas y postmodernas.

En Chile, este modelo ha ido desarrollándose de manera progresiva y con mayor fuerza durante los últimos años, sobre todo considerando que según los resultados de la Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia (ENDIDE, 2022), alrededor del 18% de la población adulta vive en

situación de discapacidad. Por otro lado, las PcD suelen experimentar mayores barreras al acceso a la educación, al empleo, a la salud, a la vida independiente, a la participación, entre otros. En ese marco, se torna fundamental romper con la discriminación y generar acciones o prácticas que favorezcan los procesos de cambio social. En ese sentido, los cambios socioculturales tienen que ver principalmente con las formas en las que habitamos el mundo, principalmente porque venimos de ciertas relaciones y nos vamos construyendo en la interacción con otras personas. En ese marco, el uso del lenguaje es fundamental, donde por ejemplo, los conceptos “personas con discapacidad”, “persona en situación de discapacidad” o “persona con diversidad funcional”, suponen una mirada digna con un enfoque de “sujeto de derecho”, aludiendo a la persona antes que a la discapacidad. Se hace referencia a que la persona tiene una discapacidad y no que es un “sujeto discapacitado”, valorando sus posibilidades para decidir su presente, su futuro, sus vocaciones e intereses, más allá de las limitaciones que pueda presentar debido a su condición. Por otro lado, con los estudios críticos de la discapacidad se comienza a evidenciar un interés por elementos vinculados a la interseccionalidad (Yarza de los Rios et al., 2019) que complejizan y tensionan las reflexiones sobre el constructo de discapacidad y pone en tensión al “ser moderno”, que según López (2020), tiene relación con las críticas a las relaciones de poder y al capacitismo, entiendo este último como un sistema que valora el cuerpo y la mente de las personas, basándose en ideas de normalidad, como excelencia, productividad, inteligencia y competencias, entre otros.

Pero, ¿cómo desprenderse del capacitismo cuando es parte del sistema estructural? Una aproximación puede estar situada desde las perspectivas críticas en Psicología Social, donde la psicología sale de sí y se vuelve reflexiva en sí misma. Siguiendo a Pavón-Cuéllar (2011), ello implica cierta tensión hacia lo que es y hacia el lugar donde se inserta, como lo es el sistema capitalista, heteronormativo, patriarcal y colonial. Por lo tanto, esta crítica permitiría acercarse a ciertos cuestionamientos de nuestras prácticas, de lo que hacemos, para que lo hacemos y por qué lo hacemos. Según Iñiguez (2003), parte de estas características tienen relación con la reflexividad del conocimiento, con las aportaciones de la epistemología feminista y del conocimiento situado,

donde de acuerdo con López (2020), se han materializado en duras críticas hacia los procesos sociales, políticos, históricos de desigualdad y dominación.

Delgado (2021), siguiendo la línea de López (2020) plantea que estas ideas forman parte del paradigma de la normalidad y se sustentan en conceptos como el racismo, la misoginia, la eugenesia, el colonialismo y el capitalismo. Finalmente lo que plantean las autoras no es más que una forma de opresión sistémica que faculta a la sociedad para determinar quiénes son personas más valiosas y dignas, en función de su color de piel, su forma de pensar, apariencia física, la “capacidad” para producir y/o reproducirse, entre muchos otros factores. Retomando entonces, el capacitismo, en el ámbito de la discapacidad, se configura como formas de exclusión que se codifican y naturalizan en diferentes sistemas de poder y estructuras sociales. En otras palabras el capacitismo se configura como una interrelación entre diferentes causas (Delgado, 2021), donde por ejemplo, la identidad corporal obligatoria da cuenta de la existencia de un ideal de un cuerpo normativo (López, 2020) que debe ser completo, sano, deseable, hetero-normado y con todos sus sentidos. Michel Foucault, basándose en ciertas conceptualizaciones marxistas, ha logrado instalar y desarrollar el concepto de cuerpo a lo largo de la historia con algunas reflexiones contemporáneas. Para Foucault (1967) el cuerpo no es una especie de canal que permite que la propia realidad social se escriba. En ese sentido, la corporalidad vendría siendo una manifestación en sí misma que permitiría una construcción de realidad, donde la reflexión se podría situar en cómo el cuerpo podría constituirse como un espacio donde se “tejen” las relaciones sociales. Así mismo, el planteamiento de Judith Butler (1993) ofrece una alternativa tanto a la noción de construcción social como a los límites de la discursividad. Por lo tanto, la identidad desde la corporalidad se convierte en lo que usamos y asumimos políticamente, pero que a la vez resistimos por diversas razones, entre ellas la necesidad de impulsar alianzas entre múltiples identidades (ej: reconocer y asumir mi corporalidad, en diálogo con la orientación sexual, diferencias de género, identidad y expresión de género, etc).

Por otro lado, las mediciones y clasificaciones también están sustentando el capacitismo, por ejemplo cuando hablamos de una persona con autismo de alto o bajo funcionamiento, esta-

mos categorizando y fomentando la mirada capacitista, con una construcción social y jurídica en base a diagnósticos (Delgado, 2021), de la mano de la mirada biopolítica de la inclusión, en donde se plantean soluciones homogéneas con bases en la “normalidad” (Delgado, 2021; López, 2020), asumiendo que todas las personas deseamos ser incluidas a un sistema que fomenta y valida ciertas categorías sociales. Por eso es necesario replantearse y tensionar los estándares de calidad y normalidad, sujetos a la construcción de la vida, para lograr instalar la idea de que las PcD sean agentes sociales donde su historia y acciones pasen a ser protagonistas, dado que históricamente han sido excluidas y agenciadas por otras personas.

Un medio que permitiría que las PcD sean agentes sociales protagonistas de su historia es el espacio público urbano, que si bien se ha investigado de diversas disciplinas, independientemente de ello, se reconoce socialmente que éstos espacios (como las plazas, los parques y las calles), pueden aportar y definir a diferentes territorios colectivos, caracterizados al mismo tiempo por diferentes prácticas y diversos en su forma, estilo y tamaño; siendo lugares que no le pertenecen a alguien en específico y que en principio son están abiertos a todas personas de la sociedad (Blomley, 2011; Childs, 2004; Kim, 2015; Low, 2000; Mehta, 2013; Mitchell, 2017; Varna, 2014; Webb, 1990; Zukin et al., 2016). Parker (2015), sostiene que las ciudades poseen elementos de poder y una cultura propia de una comunidad, permitiéndolo a las personas acceder a ciertos niveles de autorreflexión, como agentes individuales y miembros de un grupo en particular dentro de una sociedad. Para Harding y Blockland (2014) la ciudad es una organización social y económica que presenta dificultades vinculadas a la segregación y a estructuras hegemónicas y definen la ciudad como sistema social y político, donde se derivan procesos sociales y globales en el contexto urbano, asociados a la actividad humana y a la interacción. En ese contexto, entender el espacio público como un espacio de producción social y cultural, permitirá profundizar la idea de un espacio que cambia, que es permeable y por tanto se va transformando y/o reconfigurando en relación a ciertos aspectos materiales como simbólicos (Lefebvre, 2013). En ese sentido, siguiendo lo propuesto por Lefebvre, si bien se puede entender el uso de los espacios públicos desde diferentes perspectivas, en este capítulo se considera la **dimensión social y corporal de habitar los espacios**

públicos urbanos, principalmente para analizar los procesos de construcción de ciudadanía de organizaciones de PcD cuando se apropian de espacios públicos, por medio de prácticas artivistas, considerando las demandas, necesidades y ciertas lógicas de que se sostienen sobre la base de articulaciones sociales y corporales a la hora de habitar un territorio, cuestionando el lugar que tienen los cuerpos otros, los anómalos, los que exceden los sistemas de clasificación (Foucault, 1967). Ante dicha consideración, Foucault sostiene que: “El cuerpo humano es, como sabemos, una fuerza de producción, pero el cuerpo no existe tal cual, como un artículo biológico o como un material. El cuerpo humano existe en y a través de un sistema político” (Foucault en Barrera, 2011). El cuerpo, según Castelli (2022), será considerado entonces como una categoría de análisis simbólica y política que contiene en sí misma diversas trayectorias y biografías que deben salir del modelo de clasificación, en el marco dominante de la normalidad. Esta idea se relaciona con uno de los aspectos que Butler (1993) sostiene en su teoría de la performatividad, donde lo performático tiene relación con un rol adquirido, es decir con una especie de actuación en donde las formas de comportamiento social que vamos adquiriendo muchas veces determinan la manera en la que debemos actuar en relación a nuestros cuerpos y nuestro género. Vivimos en una sociedad en donde hay ciertos cuerpos que importan dentro del sistema de género, clase y raza. Por lo tanto, cuando éstas ideas son reconocidas, o más claro aún, cuando un cuerpo es reconocible dentro de una clase privilegiada, entonces pareciera ser que esos cuerpos sí importan; pero cuando eso no ocurre, esos cuerpos otros entonces no importan y son desplazados socialmente.

Ferrante (2008) siguiendo a Butler, sostiene que lo crítico en discapacidad tiene que ver con asumir que no existe la discapacidad por fuera de relaciones sociales determinadas. A su vez tiene que ver con pensar lo relacional problematizando de forma permanente la producción social del “cuerpo discapacitado” y “el cuerpo capaz” en la cultura, sin anular la posibilidad de agenciamiento de PcD, ni privar su derecho a una plena ciudadanía, favoreciendo la interdependencia, la participación social en la cultura y el uso y apropiación de los espacios públicos (Jaramillo Cruz, 2022; Fernández, 2014; Delgado, 2011; Vidal y Pol, 2005; Borja, 2003).

En ese sentido, en los últimos años el espacio público ha cobrado relevancia y ha surgido también una importante necesidad de resignificarlo. Si bien existe una amplia literatura sobre espacio público, será su carácter político, social y cultural, lo que releva la participación ciudadana de PcD que han sido vulneradas en sus derechos de manera histórica en materia de acceso, participación social y apropiación de los espacios públicos (Blanco, 2006). Delgado (2007), considera que el espacio público es un lugar con construcciones simbólicas y materiales, que es dinámico, cambiante y que reúne diversas situaciones, flujos o alteraciones que pueden surgir. Siguiendo esta definición, Mehta y Palazzo (2020), plantean que es la propia ciudadanía la que en la actualidad sale a las calles a manifestarse, a expresarse y a exigir una mayor justicia y equidad. En ese sentido, el espacio público es un espacio político, que conlleva una ideología que está determinada por una serie de relaciones de poder y dominación (Jaramillo Cruz, 2022), expresados en diferentes actos de resistencia, donde las PcD muchas veces son segregadas y/o discriminadas. Analizar la discriminación que viven las PcD, es necesario conocer su lucha por recuperar los lugares y las ciudades, junto con comprender cómo se articulan sus propias identidades, significados e intereses en una sociedad que ha sido afectada por el neoliberalismo. Por ello, relevar la necesidad de la ciudadanía por reclamar su derecho al uso del espacio público, es una idea que Mehta y Palazzo (2020) avalan al sostener que dichos espacios se logran construir más allá de lo visual, más allá de la creación de lugares. Esto tiene relación con el establecimiento de nuevos procesos, en donde la propia ciudadanía ha ido generando y posibilitando en los espacios de participación, estructuras y dinámicas de interacción más abiertas y flexibles. Esto, con la finalidad de posibilitar un lugar donde se manifiesten significados, demandas, factores sociales, políticos y económicos; logrando así reconocer el valor por lo diverso, los estilos de vida, las costumbres y por ende las propias estéticas geográficas en la creación y apropiación del espacio por parte de las personas.

Desde esa perspectiva, es la propia ciudadanía la que busca y exige una nueva interpretación del espacio público. Son las propias personas, sin importar su condición, (o al menos no lo debiera), quienes le entregan un valor y componente activo y vivo a los espacios públicos dado que, de no ser así, éstos se transforman en un componente meramente físico de la ciudad. Así

lo plantea Lefebvre (1976) al postular que es el espacio urbano el que se convierte en el territorio donde opera el contacto entre las cosas y las personas. Para el autor, el espacio público urbano, la calle en lo particular, es un territorio dentro de otro territorio, donde se debieran conjugar componentes políticos, culturales, religiosos e incluso geográficos. Es la calle un lugar de encuentro, de intercambio de ideas y significados; un lugar donde la vida humana adquiere movimiento.

Por ello, estar dentro del espacio público permite investigar sobre la vida social, cultural y política de las ciudades; idea que Mehta y Palazzo (2020) refuerzan. Por esa razón, uno de los desafíos al abordar el tema de espacio público y su apropiación por parte de PcD, es poder abordarlo desde un sistema ecológico completo, donde el entorno cumpla un rol fundamental (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Es decir, desde la interrelación del espacio público actual, del siglo XXI, con los significados emergentes y los que se construyen, la política, la cultura y los roles sociales contenidos ahí, contemplando que los espacios públicos son una plataforma para la expresión individual y colectiva.

Prácticas espaciales artivistas, sentido de comunidad y derecho a la cultura como esfera política

Las prácticas espaciales urbanas como intervención y acción artística son las que modifican y transforman el espacio público, otorgándole un valor en sí mismo, representado y simbólico, pasando a ser un espacio artístico, de construcción de subjetividad (Butler, J. y Fraser, N., 2000), donde la interrelación entre el arte y la política permiten que las personas desarrollen una determinada acción o creación sobre él. Siguiendo a Hermansen y Fernández (2020), es en la manifestación callejera donde la noción de cuerpo está en juego y queda en evidencia, ejerciendo performativamente el derecho a reconfigurar temporalmente el espacio público, sus usos y, en general, sus relaciones políticas. Autores como Fierro (2017), Borja (2003) y Sassen (20115) señalan que la ciudadanía sólo es efectiva cuando las personas se constituyen como ciudadanas a través de acciones políticas públicas. En ese sentido las prácticas espaciales urbanas artivistas,

pueden ser mecanismos de denuncia y transformación social, permitiéndoles a grupos culturales minoritarios, como lo son las PcD, reivindicar sus derechos colectivos, mantener sus costumbres, tradiciones particulares y fortalecer su identidad colectiva.

Autoras como Boselli, Guiña y Vásquez (2022) plantean que son las artes vivas las que abarcan lenguajes, soportes y formatos de carácter tradicional como son la pintura, la escultura, el teatro, la performance, etc. Las autoras plantean que desde una acción- participativa de resistencia, la acción pasa a ser un registro de ideas, gestos y testimonios que construyen la identidad, el reconocimiento y el respeto de las personas en torno a la interacción, que de alguna manera se materializa y encarna en la sociedad (Honneth, 2006). Por otro lado, Miessen (2006), ha incorporado mecanismos similares en la práctica, entendiendo la participación de forma productiva desde una noción del diseño y acción colectiva. Frente a esta idea de participación, Miessen (2006) refiere y desarrolla el concepto de **práctica espacial crítica**. De esa manera el autor, al igual que Lefebvre (2013), reivindica un nuevo enfoque, estableciendo una aproximación que piensa el espacio público de una manera política, considerando el contexto, las situaciones contingentes y valorando los procesos por sobre los resultados. En ese sentido las intervenciones artísticas podrían ser un elemento central para el desarrollo de la construcción ciudadana y política de la discapacidad. Es el arte el que permite reconectar con esa esfera política de ciudadanía (Motilla, 2019; Barriandos, 2007), dado que articula la acción con el activismo ciudadano con el punto donde convergen las diferentes representaciones políticas y estéticas de quienes habitan la ciudad. Para Rancière (2002) lo político en el arte tiene relación con las distintas maneras de comprender los objetos, los cuerpos, los lugares y sus funciones en relación con un orden social, es decir, el arte es político en la medida que irrumpe e impacta a nivel emocional, generando nuevas interpretaciones y configuraciones de la realidad.

En cuanto al espacio público, “constituir un espacio público, donde hay política, supone transformar los espacios materiales de la circulación de personas” (Rancière, 2005 p.58). De acuerdo con ello, parte de dicha transformación está en congruencia con la transdisciplinariedad propia de la Psicología Social Crítica (Íñiguez, 2005; Montero y Fernández, 2003; Piper, 2007),

donde dicho enfoque epistemológico-teórico articula diferentes saberes para dar respuesta a los fenómenos sociales. Por ello, las artes en su manifestación artivista, pudiesen ser entonces una herramienta vital para establecer cuestionamientos y reflexiones que permitan apropiarse del espacio público como una vía de transformación y reconfiguración de los territorios con componentes simbólicos, permitiendo crear espacios de identidad y construcción de ciudadanía por parte de PcD, re-pensando nuestras relaciones, nuestros significados, los cuerpos y la manera en la que habitamos los espacios.

Se plantea la idea de que el arte público y político permite potenciar el sentido de comunidad y de identidad cívica, vinculado a la comunidad y a las personas con discapacidad (Cudny y Appelblad, 2019). No obstante, Fierro (2017), sostiene que serán las personas quienes podrán cuestionar las relaciones, más allá de ser parte de una determinada comunidad. Dicho de otra manera, ambos planteamientos nos entregan la visión de que las personas anteceden moralmente a la comunidad a la que pertenecen, pudiendo de acuerdo a sus contextos, tomar distancia de ella (si así lo prefieren), pero también tomar acciones que reivindiquen el derecho por reconocimiento.

En las últimas dos décadas, en Chile, ha surgido una necesidad de ocupar y recuperar los espacios públicos con un sentido de pertenencia, donde uno de los aspectos fundamentales a contemplar es resignificar los conceptos de comunidad, apropiación y territorio con participación de las propias PcD en los territorios. La visibilización de la discapacidad, en los espacios públicos, ha permitido avanzar a una sociedad donde todas las personas puedan ejercer su derecho a la ciudadanía, explorando e instalando formas de intervenir sobre el espacio público que permiten entender la cultura, rescatando en dicha práctica una dimensión política. Es por ello que la transversalidad de la cultura conecta todas las prácticas sociales que realizamos y es parte fundamental de la transformación social. Visibilizar todo el potencial que tienen las PcD y generar un espacio de expresión a partir de diversas manifestaciones o prácticas artivistas. Se plantea que desde la intervención artística y el activismo se promueve el acceso público al arte y la inclusión social de las PcD. La principal demanda de ciertos colectivos de PcD en Chile y en Latinoamérica, es que a

través de la performance y manifestación, se les reconozca constitucionalmente como PcD y se les considere como personas ciudadanas plenas y sujetas de derecho.

Si bien la cultura como categoría política es el lugar que organiza la vida social, por ello debe ser reconocida como un espacio que va más allá de lo material, donde ocurren diferentes acciones rituales y simbólicas, que potencian la comunicación y el intercambio:

Ese espacio público materializado no se conforma con ser una mera sofisticación conceptual de los escenarios en los que desconocidos totales o relativos se encuentran y gestionan una coexistencia singular no forzosamente exenta de conflictos. Su papel es mucho más trascendente, puesto que se le asigna la tarea estratégica de ser el lugar en que los sistemas nominalmente democráticos ven o deberían ver confirmada la verdad de su naturaleza igualitaria, el lugar en que se ejercen los derechos de expresión y reunión, como formas de control sobre los poderes y el lugar desde el que esos poderes pueden ser cuestionados en los asuntos que conciernen a todos (Delgado, 2007, p.34).

Este enfoque basado en el lugar no solo mejora la comprensión del entono y territorio, sino que además permite comprender la cultura como la apertura de este espacio en una dimensión que no es solamente física, sino que también social, ya que permite el encuentro y la interacción entre las personas y grupos, aun cuando éstos muchas veces requieran trato digno, respeto y reconocimiento a nivel cultural.

Experiencias artistas en Chile como un ejercicio de construcción ciudadana

Como ya he mencionado anteriormente, el activismo puede considerarse como una manera de apropiarse del espacio público, encarnando lo político del cuerpo de quienes se consideran excluidos y que en sus diferentes formas de expresión, de alguna manera, reclaman y hacen visible dicha exclusión. En ese sentido el activismo se ha considerado como práctica de resistencia (Bronfman y Bronfman, 2022) que en los últimos años ha logrado desarrollarse y posicionarse

como un medio que reúne diversas expresiones artísticas, articulando innovadoras prácticas espaciales de participación ciudadana, social y cultural.

En Chile, las PcD siguen encontrando importantes barreras actitudinales, físicas, jurídicas, económicas, sociales y de comunicación a su participación en la vida pública. Sin embargo, durante los últimos 15 años las artes en general se transformaron en un medio fundamental para fortalecer y dar paso a formas de acción colectiva. Para Proaño (2017), este tipo de experiencias tiene relación con el conocimiento sobre los conceptos de artivismo como una forma de expresión política, artística y de participación ciudadana. Ahora bien, el espacio público para que esté vivo, requiere de uso ciudadano, donde la experiencia de la apreciación de los espacios públicos es individual y personal, pero la intervención del factor sociocultural otorga un enfoque perceptivo más avanzado del espacio colectivo (García-Doménech, 2014). En esa misma línea, es la esfera pública la que se constituye como un lenguaje político que ofrece un sistema de relaciones y espacios de encuentro. Durante el estallido social en Chile, el grafismo y las intervenciones de artistas callejeras hicieron de los muros del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM), un importante espacio de encuentro y soporte para manifestar el descontento social.

Un caso relevante a destacar es la marcha del día 3 de diciembre de 2019, con ocasión del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, hubo a lo largo de todo Chile manifestaciones y marchas de PcD para reclamar su visibilización como sujetos de derecho en el contexto del estallido social. El patio del GAM, adquirió un rol fundamental de transformación sociocultural, pasando a ser un espacio donde diversos colectivos activistas pintaron sus cuerpos para convertirlos en coloridos y creativos lienzos (Figura 1 y 2). En ellos se desplegaban sus denuncias particulares en torno a la discriminación, pero también se expresaron demandas colectivas del propio movimiento social, como “No + AFP” (aludiendo al sistema privatizado y obligatorio de pensiones); educación gratuita, inclusiva y de calidad; entre otros. La marcha fue un hito dentro del mismo movimiento, dado que por primera vez se manifestaron colectivamente personas con diferentes discapacidades.

Figura 1 – Día Internacional de las Personas con Discapacidad: Cuerpos convertidos en lienzos



Legenda: Colectivos y organizaciones sociales de activistas con discapacidad pintaron sus cuerpos para convertirlos en coloridos y creativos lienzos en las afueras del GAM, en el día internacional de la discapacidad¹.

Figura 2 – Día Internacional de las Personas con Discapacidad: Cuerpos convertidos en lienzos



Legenda: Colectivos y organizaciones sociales de activistas con discapacidad se autoconvocaron en las afueras del GAM, en el día internacional de la discapacidad².

¹ Meléndez Tormen, David (2019), *Chile. Marcha de las Personas con Discapacidad: el neoliberalismo discapacita*. [Fotografía].

² Cancino, Paula (2019), *Marcha 3 de diciembre de 2019* [Fotografía].

Otra práctica artivista ocurre en el marco de la conmemoración del Día Mundial del síndrome de Down, donde un 21 de marzo de 2022 se lleva a cabo una intervención lumínica digital 3D, donde se recopilan más de 400 rostros y mensajes de personas con síndrome de Down que han participado de la convocatoria de la intervención denominada “21M, un Chile mejor en 21 palabras y colores”, relevando sus propios mensajes en 21 palabras, donde imaginan un Chile más inclusivo. Dichas imágenes y textos se proyectaron en diferentes regiones y edificios públicos del país: en el frontis del edificio de la Delegación Presidencial y Gobierno Regional de la ciudad de Temuco, región de la Araucanía, en el Congreso Nacional de la región de Valparaíso, en la Casa Central de la Universidad Católica de Chile y en el frontis del Palacio de La Moneda (Figura 3 y 4). Esta práctica vino a resignificar los conceptos de comunidad, apropiación y territorio con participación activa y protagonista de las propias PcD. Uno de los participantes dijo: “imagino que pronto llegue el día en que no tengamos que hablar de inclusión, que naturalicemos las diferencias y las valoremos” y un joven con síndrome de Down expresó: “Imagino un Chile donde nos vean como sujetos de derechos, donde me pregunten a mi lo que quiero y deseo ¡Mi opinión cuenta!”.

El mismo año (2022), para conmemorar el Día Mundial de la Concienciación del Autismo, se lleva a cabo la intervención del espacio público “Santiago, un estallido de colores”, que consistió en generar un trabajo territorial en 4 territorios de la comuna de Santiago (Barrio Yungay, Parque Almagro, Frontis Casa Central UC y Fontir del Museo Bellas Artes), con la finalidad de crear un mural colectivo itinerante de 40 paneles, relevando por sobre todo la participación social y colectiva de PcD, buscando intervenir y apropiarse del espacio público (Figura 5 y 6). El proyecto fue inaugurado en la Plaza de la Constitución, detrás del Palacio de La Moneda, con presencia de autoridades políticas y de la sociedad civil.

Figura 3 – Intervención lumínica “21M, un Chile mejor en 21 palabras y colores”



Leyenda: Colectivos, organizaciones sociales, familias y personas con síndrome de Down se autoconvocaron en las afueras del edificio de la Delegación Presidencial y Gobierno Regional de la ciudad de Temuco, en el Día Mundial del síndrome de Down³.

Figura 4 – Intervención lumínica “21M, un Chile mejor en 21 palabras y colores”



Leyenda: Colectivos, organizaciones sociales, familias y personas con síndrome de Down se autoconvocaron en las afueras del Palacio de La Moneda, región Metropolitana, en el Día Mundial del síndrome de Down⁴.

³ La Jardinera Producciones (2022), *21M de 2022* [Fotografía].

⁴ Hartley, Oliver (2022), *21M de 2022* [Fotografía].

Figura 5 – Mural colectivo itinerante de 40 paneles, “Santiago, un estallido de colores”



Legenda: Colectivos, organizaciones sociales, familias y personas con discapacidad se autoconvocaron en el Barrio Yungay, en el Día Mundial de la Concienciación del Autismo⁵.

Figura 6 – Mural colectivo itinerante de 40 paneles, “Santiago, un estallido de colores”



Legenda: Inauguración y exposición del mural colectivo itinerante en La Plaza de la Constitución del Palacio de La Moneda, en el Día Mundial de la Concienciación del Autismo⁶.

⁵ Romero-Rojas, Victor (2022), 2 de abril de 2022 [Fotografía].

⁶ Fuenzalida, Karina (2022), 2 de abril de 2022 [Fotografía].D

Luego de la crisis sanitaria, el día 3 de Diciembre de 2022, para el Día Internacional de las PcD, se realizó una intervención lumínica en distintos espacios públicos de Santiago de Chile, con la finalidad de ejercer un espacio de manifestación artística por parte de las propias PcD, con un mensaje que busca homenajear a personas con discapacidad activistas, que históricamente han luchado y trabajado por una mayor visibilización de sus derechos, junto con hacer visible las demandas históricas que entre diversos colectivos y organizaciones levantaron a partir de diferentes cabildos ciudadanos (Figura 7). Esta intervención es el resultado de un trabajo colectivo de la Coordinadora Nacional por los Derechos de Personas con Discapacidad, quienes buscan expresar la urgente necesidad de reconocimiento constitucional y respeto por sus derechos. La intervención cuenta con imágenes recopiladas de diferentes fuentes, propias de la revuelta del año 2019 y además contempla creaciones plásticas de Constanza Espínola, de personas con discapacidad cognitiva y con la creación musical interpretada por la Cia Música-Teatro de Fundación Mawen.

Figura 7 – Día Internacional de las Personas con Discapacidad: intervención lumínica



Legenda: Intervención lumínica en distintos espacios públicos de Santiago de Chile, homenaje a PcD activistas y demandas históricas⁷.

⁷ Romero-Rojas, Victor (2022), 3 de diciembre de 2019 [Fotografía].

Palabras finales en construcción permanente

Considerar la acción artística como intervención que modifica y transforma el espacio público, permitirá promover instancias de reconocimiento y participación social de PcD. Siguiendo a Fraser (2006), es fundamental conjugar el reconocimiento cultural con la igualdad social, sobre todo cuando vemos la falta de reconocimiento de ciertos grupos de personas. Esto es lo que Butler y Freiser (2000), entre sus debates por el reconocimiento y la redistribución, consideran como sería otorgarle al espacio público un valor en sí mismo, representado y simbólico, pasando a ser un espacio artístico, de construcción de subjetividad. En ese sentido, el acceso al arte y a la cultura como dimensión política, resultan entonces fundamentales para la expresión, la construcción de la identidad, el reconocimiento y transformación de los espacios públicos, dado que aporta de forma integral al desarrollo de las personas (Capasso, 2018). La acción artística podría pensarse como una herramienta que hace uso del territorio y lo transforma activamente, para disputar espacios de poder simbólico y construir instancias de discusión, reflexión, denuncia social. Es en el espacio público donde el arte se manifiesta en su máxima expresión, por lo tanto el desafío actual es recuperar los espacios públicos, en su valor social, cultural e identitario. Gómez (2004) plantea que es a través del arte donde se pueden recuperar los espacios urbanos y crear lugares que potencien la cultura para la ciudadanía. En ese sentido, la idea de “barrio cultural”, que se ha introducido en las prácticas artivistas, permite identificar la experiencia de grupos y asociaciones culturales en América Latina, pero particularmente también en Chile, lo que da cuenta de un interés creciente por este fenómeno social como formas de intervención y apropiación en el espacio público que permiten entender la cultura. Dichas intervenciones, contemplan acciones activistas colectivas y culturales, también denominadas como prácticas espaciales artivistas (Savazoni, 2016; Salazar y Olivos, 2012). Para Tejeda (2018) la cultura es algo “vivo”, en movimiento, que se produce desde el territorio. En ese sentido el espacio público urbano puede ser el escenario de la reconstrucción de lazos sociales, de participación y deliberación popular sobre los problemas y retos comunes, dado que la cultura está íntimamente ligada a la transformación social y a

la construcción de ciudadanía, que busca en la mayoría de las ocasiones reivindicar su historia, identidad y su sentido de pertenencia a la comunidad.

Referencias bibliográficas

Barnes, C. (Len Barton). (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad*, 59-76. Ediciones Morata.

Barrera, O. (2011). *El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault*. En Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año VI, No. 11. pp. 121-137 Universidad Iberoamericana A.C., Ciudad de México.

Barriendos, J. (2007). El arte público, las ciudades-laboratorio y los imaginarios urbanos de Latinoamérica. *Aisthesis*, (41), 68-88. ISSN: 0568-3939.

Berti, G. (2021). *ARTivismo en América Latina*. Artivismo WebZine. <https://artivismo.info/2021/07/20/editorial-n2/>.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Blomley, N. (2011) *Rights of Passage: Sidewalks and the Regulation of Public Flow*. Abingdon: Routledge.

Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza

Boselli, A., Guiña, C. y Vásquez, M. (2022). arteMa Colectivo de artistas. Camino a los 10 años de activismo colectivo. Karina Bidaseca y Marta Sierra (Ed.). *El amor como una poética de la relación: discusiones feministas y activismos descoloniales*. Buenos Aires, CLACSO, ISBN 978-987-813-207-5

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 793-828. John Wiley & Sons Inc.

Bronfman, P. y Bronfman, N. (2022). *Performance, ciudadanía y activismo en Chile 2010-2020*. Editorial Oso Libre. Chile.

Butler, J. y Fraser, N. (2000). ¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo. *Nex Left Review* en español. Editorial Traficantes de Sueños, España.

- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- Capasso, V.(2018). Lo político en el arte. Un aporte desde la teoría de Jacques Rancière. *Estudios de Filosofía*, (58), 215-235. DOI: [10.17533/udea.ef.n58a10](https://doi.org/10.17533/udea.ef.n58a10).
- Castelli, L. (2022). Describir los cuerpos. Entre la mirada diagnóstica y la escritura etnográfica. *Horizontes Antropológicos*. Horiz. antropol., Porto Alegre, 28(64), 71-96. DOI: [10.1590/S0104-71832022000300003](https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000300003).
- Centella, V. O. (2015). El Artivismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 10(15), 100-111. DOI: [10.14483/udistrital.jour.c14.2015.1.a08](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.1.a08).
- Cudny, W. & Appelblad, H. 2019. Monuments and their functions in urban public space. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography* Vol. 73, 273–289. ISSN 0029-1951
- Charlton, J.(1998). *Nothing About Us Without Us*. University of California Press.
- Childs, M. (2004) *Squares: A Public Space Design Guide for Urbanists*. Albuquerque: University of New Mexico Press
- Delgado, Y. (2021). Hacia una práctica anticapacitista en Trabajo Social En: Berenice Pérez Ramírez, Norma Cruz Maldonado y Élia Lázaro Jiménez, E. (Ed.) *Estudios Críticos sobre Discapacidad: hacia un diálogo multidisciplinar*. Primera edición. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, 12.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Editorial Catarata. Madrid: España.
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Editorial Anagrama. Barcelona: España.
- Delgado, M. (2004). Cultura e inmigración. El espacio público como marco de integración. En Rodríguez J., Alonso J.M. (Coord.). *Repensar la intervención social: los escenarios actuales y futuros*. Barcelona: Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.
- Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia, ENDIDE. (2022). [http://observatorio.ministerio-desarrollosocial.gob.cl/storage/docs/endide/230128_Presentacion_resultados_ENDIDE_2022\(Poblacion-adulta\).pdf](http://observatorio.ministerio-desarrollosocial.gob.cl/storage/docs/endide/230128_Presentacion_resultados_ENDIDE_2022(Poblacion-adulta).pdf)
- Fernández Droguett, R. (2014). Espacio público y manifestaciones políticas en Santiago de Chile: ¿el regreso del ciudadano? *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*. 3(2), 93-109.

- Ferrante, C. (2008). Cuerpo, discapacidad y posición social: Una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en Argentina. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(1),1-13.
- Fierro, J. (2017). *La ciudadanía y sus límites*. Editorial Universitaria S.A.
- Foucault, M. (1967). Los Espacios Otros en: *Architecture, Mouvement, Continuité*, no. 5, (octubre 1984), 46-49.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Editorial Morata
- Gómez, F. (2004). "Arte, ciudadanía y espacio público". *On the w@terfront, Barcelona*, 5, 36-51.
- Harding, A. y Blockland, T. (2014). *Urban Theory: A critical introduction to power, cities and urbanism in the 21st century*. London, UK: SAGE Publications Ltda.
- Hermansen, P. y Fernández, R. (2020). Photo-ethnography and Political Engagement: Studying performative subversions of public space. *Dearq*, 26, 100-109. DOI: <https://doi.org/10.18389/dearq26.2020.11>.
- Hogg, M. A. (2006). Social identity theory. In P. J. Burke (Ed.), *Contemporary social psychological theories*. Palo Alto, CA: Stanford University Press
- Íñiguez, L. (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post-construccionista. *Athenea Digital*, 8. ISSN: 1578-8946.
- Íñiguez, L. (2003). La psicología social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias tres décadas después de la "crisis". *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2),221-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437204>.
- Jaramillo Cruz, P. J. (2022). Discapacidad y derecho a la ciudad en la producción social del espacio público. *Revista INVI*, 37(104), 152-168. DOI: <https://doi.org/10.5354/0718-8358.2022.65643>.
- Kim, A. M. (2015) *Sidewalk City: Remapping Public Space in Ho Chi Minh City*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitan Swing. España.
- López Radrigán, C. (2020). Estudios feministas de discapacidad en Iberoamérica: una aproximación al estado de la discusión. *Nómadas*, (52), 97-113. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a6>.
- Low, S. (2000) *On the Plaza: The Politics of Public Space and Culture*. Austin: The University of Texas Press.
- Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998): *Ciudadanía y Clase Social*, Madrid, Alianza Editorial.

- Mehta, V. y Palazzo, D. (2020). *Companion to Public Space*. Routledge
- Mehta, V. (2013) *The Street: A Quintessential Social Public Space*. New York: Routledge.
- Miessen, M. (2006). Spatial Practices in the Margin of Opportunity. En Miessen, M & Basar, S (ed.) *Did Someone Say Participate? An Atlas of Spatial Practice* (pp. 273-289) Frankfurt am Main: Revolver.
- Mitchell, D. (2017) People's Park Again: On the End and Ends of Public Space. *Environment and Planning A*, 49: 503-518.
- Montero, M. y Fernández, P. (2003). Psicología Social Crítica. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 211-213. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437202>.
- Motilla, J. (2019). Puro Veneno: artivismo y acción colectiva. *El Ornitorrinco Tachado*, (10), 73-81. DOI: [10.36677/eot.v0i10.12066](https://doi.org/10.36677/eot.v0i10.12066).
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas en Barton, L. (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Parker, S. (2015) *Urban Theory and the Urban Experience*. Encountering the city. New York, NY: Routledge.
- Pavón- Cuellar, D. (2011). Teoría y crítica de la psicología. La psicología crítica de Ian Parker: análisis de discurso, marxismo trotskista y psicoanálisis lacaniano. *Hidalgo (Morelia, México)* 1, 56-82. ISSN: 2116-3480 56.
- Piper, I. (2007). *Materiales para una cartografía de la psicología contemporánea: Tradiciones teóricas*. En: Adriana Kaulino y Antonio Stecher (edit.) *Serie Universitaria, LOM, Santiago* (en edición).
- Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. En L. Iñiguez y E. Pol (Eds.). *Cognición, representación apropiación del espacio. Colección Monografías Psico-Socio-Ambientales 9*(45-62). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. *Original, 1994, en Familia y Sociedad*, 12(233-249).
- Proaño, L. (2017). "Artivismo" y potencia política. El Colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo: cuerpos, memoria y espacio urbano. *Telondefondo. Revista De Teoría y Crítica Teatral*, 13(26), 48-62.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2017). *DESIGUALES, orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*.
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y Política*, Salamanca: Consorcio Salamanca.

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*, Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Salazar, X. y Olivos F. (ed.). (2012). *Artivismo: Cambio social y activismo cultural*. Seminario debate. Lima: UPCH.

Savazoni, R. (2016). *Los nuevos bárbaros. La aventura política de Foro do eixo*. Buenos Aires: RGC Libros

Shakespeare, T., y Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28. Recuperado de:

http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Shakespeare2.pdf.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Valera, S. (2010). Identidad y significado del espacio urbano desde una perspectiva psicosocioambiental: nuevo espacio público y nuevos retos sociales. *Arquitectonics: Mind, Land & Society*, (19-20), 125-136.

<http://hdl.handle.net/2117/120934>.

Varna, G. (2014) *Measuring Public Space: The Star Model*. London: Routledge.

Vidal, T. y Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297. Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.

Webb, M. (1990) *The City Square: A Historical Evolution*. London: Thames and Hudson.

Yarza de los Ríos, A., Sosa, L. M., & Ramírez, B. P. (Eds.). (2019). *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. CLACSO. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00ws>.

Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*, Madrid, Editorial Cátedra.

Zukin, S., Kasinitz, P. and Chen, X. (eds.). (2016) *Global Cities, Local Streets: Everyday Diversity from New York to Shanghai*. London: Routledge.

Metodologías Visuales y Artísticas en la formación cultural y social de maestras de primaria

Lutiere Dalla Valle

¿De qué está hecho un olor?
¿Un olor tiene sabor?
Y el color, ¿huele?
Y el olor, ¿de qué color es?
¿Qué recuerdos guardan los olores?
¿A qué huelen las historias?
¿A qué huelen los colores?
Y la infancia, ¿tiene olores?
¿Y qué sabores tiene la infancia?
(Fragmento del diario del autor. 2020)

La experiencia artística nos ha posibilitado desde los tiempos más antiguos imaginar e interpretar los fenómenos producidos por la naturaleza, así como crear mundos posibles a nuestra existencia. Como una forma de desarrollo cognitivo, el arte nos acompaña desde el principio de nuestra humanidad configurándonos como sujetos singulares y también plurales con la capacidad intrínseca de representar y simbolizar el mundo en nuestro entorno.

Empiezo este texto con un fragmento lanzado en mi cuaderno después de una clase con un grupo de estudiantes de pedagogía en la Universidad donde actúo como docente a fin de establecer conexiones entre la experiencia artística (Dewey, 2010) y la formación del profesorado de primaria por las vías de la interpretación creativa. En este sentido, la nutrición estética ha estimulado comprender la relevancia de la expresión artística en sus diversas manifestaciones y de cómo contribuye para humanizar las aulas y dar mayor sentido a la formación docente.

En aquel momento, hablábamos del arte contemporáneo y su perspectiva inclusiva, sobre todo su potencia como activadora de todos los sentidos más allá de la visión. Debatimos a partir de sus imaginarios colectivos en general configurados desde perspectivas hegemónicas y tradicionales del arte basada en las dimensiones del dibujo, de la pintura o la escultura. Por suerte, empezamos acercándonos a las obras de Ernesto Neto lo cual nos permitió ampliar y resignificar estos tres lenguajes: sus obras (en su gran mayoría) consisten en grandes instalaciones dispuestas en amplios espacios, a partir de hilos que se despliegan desde el techo y construyen formas orgánicas, suspendidas, con diferentes texturas y colores, exhalando diferentes olores, invitando a los visitantes ingresar en su interior, interactuar y activar todos los sentidos e ir más allá de lo simplemente “ver” o “tocar”. Al final de la clase en nuestro proceso de síntesis, concluimos que Ernesto Neto produce una especie de “dibujo expandido” que habita todo el espacio, quizá un poco de “pintura expandida” haciendo uso de materiales distintos. Finalmente concluimos que sería imposible ponerlo en una caja o categoría pues su trabajo va más allá de la visión: no es dibujo ni pintura, tampoco escultura – sino que es otra cosa. Y tampoco existe la necesidad de atribuirle un lenguaje en específico, una designación. Lo que realmente nos interesa es lo que su obra nos posibilita aprender sobre el mundo y sobre nosotros mismos a partir del momento en lo cual establecemos relaciones.

Después de visualizarnos y compartimos algunas ideas en torno a las obras del artista, nos pusimos a imaginar vínculos pedagógicos o prácticas educativas con niños y niñas a partir de materiales distintos – como hizo el artista. Y a partir de este punto, elegimos colectivamente nuestra trayectoria del curso empezando por tres aspectos relevantes que nos gustaría aprender: los repertorios artísticos, la experiencia estética y las circunstancias de aprendizaje. El primero tendría que ver con la necesidad de ampliación de las referencias artísticas para nuestra “nutrición estética” (Martins, 2018) – sobre todo desde una mirada decolonial interesada en las referencias locales o nacionales; el segundo, con el sentido de permitirnos experimentar procesos de creación artística con materiales distintos más allá de las técnicas del dibujo o de la pintura. El tercer aspecto sería examinar los vínculos pedagógicos que podríamos establecer a partir de la expe-



riencia vivida anteriormente con énfasis en comprender efectivamente el arte contemporáneo como pensamiento pedagógico (Cunha, 2017).

Caminar con Lygia para encontrar(se)

¡Maestro! ¡Me gustaría comentar que tus clases
me están haciendo ir al psicólogo!
¿En qué sentido?
¡No sé si es bueno o malo, pero me ha sacado constantemente de mí lugar
y me ha hecho cuestionar mis propias concepciones... no sé... estoy en crisis!
(Conversaciones. Fragmento del diario del autor. 2022)

Al principio del año 2022 empecé una clase enseñando a las jóvenes maestras algunas imágenes de obras producidas al final de los años sesenta en Brasil por una artista brasileña llamada Lygia Clark (1920-1988). La obra “Caminando” (1968) consistía en una acción sobre una cinta de papel (inspirada en la cinta de Möbius, creada en el año 1858 por el matemático y astrónomo alemán August Ferdinand Möbius (1790-1868). Una espiral con una superficie continua en la cual con una tijera la artista se dedicaba a recortarla mientras caminaba. En aquel momento Lygia comentó que en la medida que se cortaba la cinta, esta se volvía más delgada y se desplegaba en entretejidos (MOMA, 2023). Eso resultaría que al final del camino estaría tan estrecho que no sería posible volver como antes. O sea, cómo una línea activa y en movimiento le posibilitaría entranarse por vías de incursión en sí mismo. Aún de acuerdo con su argumentación – también disponible en el archivo del MOMA – la acción producida por el hecho de caminar sería el propio proceso creativo: nada existiría antes y tampoco después, sino que durante su desplazamiento. La acción de caminar y pensar más allá de los gestos produciría, por lo tanto, la experiencia estética enredada por la reflexión profunda de encontrarse en sus propios pensamientos.

Esta experiencia tocó intensamente a las maestras durante una tarde mientras caminaban y redescubrían los espacios de la facultad de educación. En parejas se desplazaron cortando las cintas mientras compartían sus historias de vida. Al final, la última orientación del ejercicio que

les propuse fue que sacasen una foto involucradas por los resultados de los recortes. Las derivaciones fueron muy potentes e interesantes: hubo gente que los puso en la cabeza, otros en los brazos, otros en las espaldas en distintos colores y composiciones (Imagen 2).

Volvimos al aula y empezamos a compartir nuestras sensaciones a partir de las preguntas: ¿qué nos pasó? ¿de qué fue la experiencia? ¿qué nos aportó que aún no sabíamos? ¿qué temas podrían conectarse al ejercicio de la docencia? ¿qué aporta a la educación tomar el arte como activadora de experiencias o circunstancias de aprendizaje? Hubo maestras que contestaron argumentando que lo más significativo sería la relación intrínseca entre el arte y la vida. Otras mencionaron que les despertó el interés por establecer conexiones entre sus narrativas personales y los movimientos colectivos.

Pero las percepciones más comunes en sus diálogos fue el tema de los afectos y de la experiencia: cómo la experiencia estética fue capaz de afectarlas con una gran fuerza y significación. Para Fernando Hernández, la potencia de los afectos tiene que ver con

una fuerza natural invisible (a diferencia de las emociones que son visibles) que preceden a la individualidad, y que posiciona a la relación (siempre hay un otro) como eje ontológico. Los afectos, por tanto, producen y reconocen transformaciones, como parte de una intra-acción relacional. Lo que significa prestar atención a los movimientos de afecto que se generan en las relaciones. No como categorías o indicadores pre-definidos (como sucede con las emociones) sino como ‘emergencias’ que, a través de los recuerdos de lo vivido (de la experiencia), visibilizan lo que ha afectado. (Hernández, 2013: 111)

Según los relatos compartidos en el aula, lo más importante de la acción fue la posibilidad de inmersión en el mundo de la creación, algo como suspender el tiempo ordinario y abrir espacio a la imaginación. Las cintas recortadas serían para ellas una “excusa” para hablar de sí mismas y al mismo tiempo, mientras dialogaban con sus compañeras de caminata, encontrar puntos de conexión entre las narrativas.

Al final de la experiencia el relato producido por las estudiantes se situaba en torno a una especie de “descubrimiento” de las posibilidades artísticas contemporáneas. Cerca de noventa

y nueve por ciento de los relatos argumentaron que lo que estaban viviendo en la universidad era totalmente distinto de lo que aprendieron en la escuela donde sus imaginarios respecto al arte se restringía a comprenderla como desarrollo de técnicas de dibujo y pintura, así como sus referentes: arte producido por hombres blancos, europeos de los siglos pasados, como Leonardo da Vinci, Michel Ángelo, Van Gogh, Pablo Picasso, Claude Monet. Además, constataron que poco sabían del arte producido por artistas mujeres de Latinoamérica, sobre todo mujeres brasileñas contemporáneas.

Figura 1 – Caminar inspiradas en Lygia



Fuente: archivo del autor. 2022.

En este sentido, la experiencia inspirada en la obra de Lygia Clark les permitió, además de aproximarlas a las prácticas artísticas contemporáneas basadas en la experiencia compartida, igualmente a establecer relaciones con perspectivas efímeras y performáticas del arte. Empezando

por la noción de transgresión o resignificación de los materiales utilizados para su producción artística.

Figura 2 – Caminar inspiradas en Lygia



Fuente: archivo del autor. 2022.

Aceptar el desafío de “caminar con/a partir de Lygia” les permitió descubrir otros caminos posibles, experimentando estar en deriva y percibir los espacios por donde transitaban cotidianamente desde otros puntos de vista. La curiosidad enredada por prácticas artísticas les permitió activar una noción de pedagogía experimental profundamente articulada pela experiencia creativa.

La búsqueda de sentido en cada proposición que les fue dirigida sin bordes fijos configuró una alternativa para pensar cómo se relacionaban con el campo del arte contemporáneo situándose en un devenir constante, prestando atención a la deriva que el arte actual les ofrecería. Igualmente las hizo posible plantear otras preguntas, cómo transitar por los territorios inestables del

arte contemporáneo desde una perspectiva pedagógica. Al fin y al cabo, configurando procesos que no definen de antemano el camino a seguir, sino que se deja sorprender por lo que sucede mientras fluye el proceso y la experiencia, sobre todo tomando el arte contemporáneo como un modo creativo de plantearse constantemente temáticas y entornos culturales distintos.

Metáforas Visuales para accionar otros modos de aprendizaje

¿Escribir con imágenes?

¡Sí! Más o menos en este sentido: desde lo académico

cómo dar cuenta visualmente de las experiencias

que nos atraviesan y nos permiten seguir

estableciendo otras o nuevas conexiones?

Pero eso es muy difícil: no estamos acostumbradas a hacer

este tipo de conexión con las imágenes.

Pero, ¿no producís y compartís imágenes diariamente con tu móvil?

¡Sí, es cierto! Pero nunca lo pensamos desde una perspectiva académica o de investigación.

(Conversaciones. Fragmento del diario del autor. 2022)

Aprender por metáforas visuales ha sido otro camino muy potente y desafiador en nuestro contexto de formación docente por aportarnos otro tipo de relación con los textos. Además, la experiencia de aprender a partir del “pensamiento visual y/o artístico”, sobre todo a partir de los sentidos y relaciones que establecemos con/a partir de las imágenes, proviene de otra naturaleza: requiere procesos cognitivos mucho más relacionales e interpretativos que lo descriptivo o ilustrativo.

Durante las experimentaciones desarrolladas junto a las estudiantes de pedagogía fue posible percibir que los retos de “dar cuenta visualmente” de un texto les requeriría, por un lado, profundizar los conceptos con los cuales estarían operando en aquellos momentos, y por otro, buscar formas creativas y diversificadas de presentar las ideas mediadas por perspectivas metafóricas. Esta dinámica les sacaba constantemente (a veces abruptamente) del sentido común provocándoles accionar modos más relaciones y conectivos desde perspectivas biográfico-narrativas para hablar “no de sí mismas” pero desde “sí” lo que la experiencia estética les posibilitaría aprender.

El carácter subjetivo de la interpretación en torno a las imágenes funcionaría, para nosotros como dispositivo de la mirada (Hernández, 2013) o propulsora de circunstancias de aprendizaje (Deligny, 2018) basadas en una sucesión de acontecimientos. Nos interesaba principalmente establecer relaciones entre texto e imagen sin cualquier tipo de jerarquía, intentando pensar visualmente lo que las experiencias de aprender compartido en la universidad (desde el arte) promueven en la formación del profesorado.

Desde la perspectiva de la Nutrición Estética sugerida por Mirian Celeste Martins, he optado por empezar mis clases con imágenes de obras de variadas artistas, con el objetivo de invitarlas a una conversación. En las palabras de Martins:

La Nutrición Estética es un momento lo cual ofrezco algo estético, artístico o poético para alimentar el alma. Puede ser un fragmento de una película, una imagen, una música, una pequeña historia, una apreciación de una obra de arte, entre otras posibilidades. Acontece siempre al principio de la clase igualmente para que todo el grupo se conecte al mismo tema, para comenzarnos la clase mirando hacia el mismo punto de partida. También puede suceder como un modo de ampliar el universo cultural de los estudiantes. (Martins, 2018: 5)

Desde este abordaje, durante el curso pasado les presenté una obra de una artista que vive muy cerca donde vivimos nosotros, pero no la conocían. La obra de Elidad Tesser “¿dame tu palabra?” (presentada por primera vez en 2004) nos permitió reflexionar sobre los usos de objetos cotidianos como metáfora visual en proyectos artísticos producidos desde movimientos colectivos. Para eso, elegí esta serie donde la artista utiliza pinzas de ropa como materialidad para producir una narrativa visual compuesta por una gran cantidad de palabras escritas en las pinzas dispuestas ordenadamente en una especie de tendedero de ropa. En su obra, las palabras que aparecen en las pinzas fueron producidas por los visitantes de la exposición cuando se les invitó a participar.

En nuestro contexto, inspiradas en la obra de Elida, les propuse construir una narrativa con las pinzas a partir de tres palabras clave que destacaban en sus procesos de aprendizaje de la docencia en la universidad. La idea era materializar las ideas poniéndolas en composición con palabras hechas por toda la clase para establecer algún tipo de conexión, es decir, volver a leer e

interpretar lo que la nueva disposición de palabras posibilitaría aportar – en un según momento, desde una mirada colectiva. El tema era preguntarnos ¿cómo podemos “devolver” visualmente nuestras ideas a partir de lo que nos ha afectado la lectura del texto? ¿Cómo podríamos vincular una experiencia de lectura en una experiencia estética compartida? ¿En qué circunstancias podríamos establecer vínculos afectivos y pedagógicos con la potencia simbólica de los objetos cotidianos?

Figura 3 – la palabra académica inspirada en Tessler



Fuente: archivo del autor. 2022.

Las pinzas de ropa como materialidad cotidiana desconectadas de su función inicial (suspender la ropa) constituyeron un importante ejercicio para que, además de ampliar sus repertorios visuales respecto a las obras y la artista, las llevó a percibir la potencia poética de los materiales que rutinariamente participan de sus prácticas laborales, culturales y sociales, pero desde otros puntos de vista. Igualmente invitándolas a revisar la noción de “material para el arte” que en

general atraviesa un abordaje muy tradicional en las escuelas (como hemos dicho anteriormente, centrado en el dibujo, la pintura o la escultura de modo muy lineal y desconectado de las posibilidades del arte contemporáneo).

Figura 4 – Intervención artística: “Panapaná de la libertad”



Acciones pedagógicas. Fuente: archivo del autor. 2022.

Otra estrategia potente con la cual logramos experiencias muy significativas fueron las producciones colectivas de intervenciones en espacios públicos de la Facultad de Educación. La experiencia les ha permitido además del ejercicio colectivo de decisiones sobre qué presentar como propuesta de final de curso, igualmente ponerse en diálogo con las preguntas que emergían del público que se desplazaba por el local.

Durante este proceso, eligieron un tema a ser explorado, investigaron materiales, buscaron los espacios disponibles y produjeron lo que llamamos “pausas poéticas en la facultad”. O sea,

distribuidas entre los cuatro edificios de la facultad, habría pequeñas intervenciones artísticas dedicadas a ofrecer a la comunidad educativa una experiencia estética distinta.

La imagen 4 presenta parte de una intervención formada por cerca de doscientas mariposas en color negro y dispuestas en las ventanas de un pasillo que conecta dos edificios de la facultad. El registro nos enseña el momento exacto de la presentación del grupo formado por cinco estudiantes junto a la clase: sus miradas atentas y curiosas empeñadas en descifrar qué podría significar la producción. La intervención titula “Panapaná de la libertad” significaba para el grupo el momento en la universidad: acabaron de acceder a la universidad como una oportunidad de acceder a la libertad a través del conocimiento. Acompañaba la intervención un fragmento del texto de Rubén Alves, escritor brasileño: “no habrá mariposas si la vida no pasar por largos y silenciosos metamorfosis”. En sus argumentaciones compartieron con la clase lo que significaba estar en la universidad y que esperaban del futuro como docentes en proceso de formación.

Así sucedió con todos los grupos: compartir con la clase el tema, los desafíos y los logros y también lo que la experiencia compartida les permitiera aprender y que quizá antes no sabían. Estas fueron las tres preguntas que les propuse que al final de la realización del trabajo habría que contestar: cuál sería el tema y por qué elegirlo como punto de partida; retos y éxitos de proceso; y qué les posibilitaría conectar o aprender.

En este sentido, me pareció importante que los ejercicios propuestos pudiesen contar con preguntas que les ayudasen a reflexionar más allá de su realización experimental. O sea, reflexionar sobre qué significaría hacer uso de las metáforas visuales como un modo de producir circunstancias de aprendizaje de la docencia y, al mismo tiempo, articulando producción de sentido sobre ser y estar en el mundo contemporáneo. En este sentido, destaco la importancia que tiene la experiencia estética enredada por preguntas que contribuyan a una especie de síntesis o de cierre provisorio de la experiencia artística. Puede que no sea tan productivo simplemente proponerles hacer algo a nivel experimental y no invitarles a volver a mirar hacia atrás y percibir la trayectoria recorrida mientras establecen hilos de conexión con los campos epistemológicos con los cuales se produce el aprendizaje.

De este modo, a partir de la nutrición estética enredada por prácticas artísticas vinculadas con los temas “académicos” sucedieron, como comenta Fernando Miranda “otras miradas sobre una realidad, que requieren ser consideradas desde otros modos de pensar e indagar, y hacerlo a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren” (2021: 371). Algo que tiene que ver con “desplazar la mirada” (Hernández, 2013) para incluir otras formas de mirar: múltiples, diversificadas e inclusivas. La creación de circunstancias de aprendizaje basadas en estos cambios de puntos de vista igualmente contribuye para subvertir las lógicas usuales de los marcos culturales que les moldean y definen sus prácticas (culturales) pedagógicas, ofreciéndolas la posibilidad creativa de accionar los procesos educativos.

La propuesta de imágenes-metáforas para la docencia en primaria empieza por formular preguntas que solo pueden ser contestadas desde la producción visual mediante el uso de diversificados formatos y perspectivas. No hay una única vía, sino que múltiples posibilidades de ejercitar sus miradas: desde el carácter estético hacia los procesos reflexivos, críticos y creativos donde se vincula lo pedagógico y lo afectivo.

La creación de circunstancias de aprendizaje

Cuando empezamos el curso me di cuenta que tenía miedo de interpretar de modo equivocado a las obras y no me permitía sentirlas libremente. Sin embargo, mientras seguimos con las clases fui comprendiendo que la experiencia artística es sobre permitirse, pertenecer, y (re)conocer(se) – el mundo y nosotros mismos.
(Conversaciones. Fragmento del diario del autor. 2022)

Los fragmentos que accionan cada una de las cinco partes que componen este texto corresponden a apuntes o relatos coleccionados en la universidad en distintos tiempos, cursos y trayectos académicos junto a estudiantes de diferentes niveles y contextos. Eso me ha permitido además de reconstruir la narrativa sobre la formación, reflexionar sobre qué piensan las jóvenes en torno a la docencia, cómo se relacionan con el contexto, e igualmente ampliar nociones de lo que significa

enseñar y aprender en estos tiempos de exacerbación de las imágenes, sobre todo en las culturas juveniles altamente conectadas a sus móviles, redes sociales y producción e intercambio de relatos visuales de sus experiencias diarias. Como argumentó Giselle Beiguelman (2020), nunca en la historia de la humanidad se produjo tantas imágenes como en los últimos años. Sin embargo, qué relaciones establecemos entre los llamados “contenidos académicos” que “hay que enseñar” en la universidad con las experiencias de vida de los jóvenes, sobre todo lo que tiene que ver con sus repertorios culturales que alimentan sus imaginarios y producen modos de ser y actuar en un mundo en transformación.

En los últimos dos años he experimentado junto a las estudiantes (en su mayoría jóvenes mujeres de más o menos veinte años) prácticas educativas que me permitan actuar como un activador de circunstancias de aprendizaje basadas en experiencias artístico-pedagógicas. Anualmente invito a los grupos a pensar el aula como un espacio que nos permita compartir puntos de interés y experiencias de sentido en torno a los objetos de la cultura visual más allá de los artefactos designados como objetos del mundo del arte o de la pedagogía. Eso nos ha posibilitado establecer conexiones muy potentes en torno a lo que nos pasa en la universidad y consecuentemente en la vida diaria. Es decir, basado en aquello que nos toca y nos posibilita establecer otros tipos de relaciones, eso porque

la práctica artística en la formación docente es relevante para la formulación de perspectivas colaborativas y de cooperación basadas, por un lado, en la reciprocidad, y por el otro, en el devenir poético como parte de su formación humana, sensible, singular. A través de un enfoque dialógico, maestros y maestras podrán involucrarse en prácticas artístico-pedagógicas independientes y socialmente transformadoras, empezando por sus propias concepciones reexaminadas y puestas en suspenso mientras aceptan el desafío de lanzarse en procesos creativos distintos e inspiradores. (Valle, 2022: 78).

La perspectiva de creación de circunstancias de aprendizaje propuesta por Fernand Deligny (2018) nos invita a pensarnos como activadores de aprendizaje, o sea, que accionan circunstancias basadas en la experiencia compartida en la cual cada uno y cada una pueda encontrar su lugar

para aprender a su tiempo. Para el autor, el docente es un creador de circunstancias dispuesto a avanzar por paisajes desconocidos valorando lo que sucede a partir de un encuentro o de una ruptura, una condición experimental que pueda ser accionada a partir de un acontecimiento. Una circunstancia tiene que ver con el modo como el sujeto se relaciona con el medio y el modo como se ve afectado por los procesos afectivos, cognitivos y que le permiten moverse.

Frente a las nuevas circunstancias en las que vivimos de la “extensa gama de imágenes vernáculos y mediáticas, de la imaginería electrónica contemporánea y de toda la historia de la imaginería producida y utilizada por las culturas humanas” (Duncum, 2011: 21), ¿cuáles son las contribuciones de los procesos creativos a la formación docente? Una vía posible para contestar la pregunta sería lo que argumenta Fernando Hernández cuando nos dice que “lo visual y lo artístico consiguen respuestas tanto multisensoriales y emocionales como también intelectuales, y pueden ser mucho más memorables que muchos textos escritos y, por lo tanto, tener más fuerte influencia” (Hernández, 2013: 347).

Figura 5 – inspirados en Alexandrino



Fuente: archivo del autor. 2022.

En otra oportunidad, invité a las estudiantes a desarrollar una propuesta a partir del perfil de Instagram de una artista que problematiza el campo visual a partir de la ausencia de las imágenes. En general, comparte textos muy cortos que evocan la producción visual del imaginario colectivo o instiga la imaginación individual. Es decir, establece un juego con el público invitándoles a imaginar o crear imágenes que puedan dar cuenta de las preguntas que formula. Luego, les propuse elegir, dos o tres preguntas formuladas por la artista con las cuales podrían establecer relaciones con los temas que estábamos estudiando. En seguida, crearon una intervención en un pasillo de la facultad (figura 5) como un modo de activar las miradas de los demás estudiantes que por allí transitaban diariamente. Elidayana Alexandrino es una artista brasileña que se dedica a activar nuestra reflexión en torno a lo qué hacemos con las imágenes, cómo dialogamos con los imaginarios con los cuales nos relacionamos ordinariamente. En Instagram produce casi diariamente problematizaciones que nos ayudan a pensar qué hacemos con lo que vemos.

El movimiento de pensar cuáles imágenes podría ser activadas por los textos fue la experiencia ‘al revés’ de lo que estábamos acostumbrados a hacer en las clases. El desafío de crear circunstancias de producción de imágenes desde preguntas sistematizadas por el texto les pareció algo distinto: “qué estamos haciendo? ¿volvimos a revés? Para contestar sus inquietudes recurro a Fernando Miranda cuando comenta: “mantengo la idea de la importancia de usar imágenes, remixar materiales, generar entornos y acontecimientos con elementos existentes, crear nuevos eventos de producción simbólica” (2021, p. 372). Es decir, cuando hablamos de la cultura visual y de la creación de circunstancias de aprendizaje en arte y educación estamos hablando de una multiplicidad de caminos posibles, de experiencias y narrativas basadas en la sensibilidad humana que es inexorablemente creativa y diversa. Y por eso mismo – teniendo en cuenta esta perspectiva, sigo de acuerdo con Fernando Miranda:

Hay una primera cosa sobre la que me gusta retornar cada tanto. Es la vigencia de la idea, expresada originalmente por Fernando Hernández, de que los educadores y las educadoras tengan

una actitud de espigadores y espigadoras de la cultura visual para su trabajo cotidiano, desde la escuela a la universidad o en distintas prácticas en ámbitos pedagógicos o culturales (Miranda, 2021: 375).

Así que hemos pensado la docencia como activadora de circunstancias de aprendizaje para que nos permita ir más allá del dicho “contenido que hay que enseñar” y que “aprender”. Es decir, una práctica docente capaz de reconocer la potencia existente en la diversidad humana y al mismo tiempo en las singularidades; una docencia capaz de seguir atenta a lo que pasa a su alrededor como posibilidad de establecer relaciones; una docencia sensible dispuesta a invitar a la gente a imaginar caminos posibles a una educación humanizadora, inclusiva y creativa.

Una espiral infinita para permitirnos combinaciones múltiples

¡No imaginaba que el arte pudiese ser tanto!
¿En qué sentido lo comentas?
¡Ahora empiezo a ver potencia en todo!
(Conversaciones. Fragmento del diario del autor. 2022)

El movimiento infinito de la espiral de Möbius sigue estimulando múltiples miradas en la facultad donde estamos insertos. Como una espiral renovada sigue permitiéndonos combinaciones variadas activadas por el interés en generar posibilidades distintas de interlocución entre arte y pedagogía. Las distintas alternativas que hemos desarrollado colectivamente han favorecido las relaciones afectivas entre los participantes en constante diálogo con las cuestiones que nos interesan en momento actual en torno a la política y la justicia social. Caminar con Lygia, compartir el tiempo, el espacio y la percepción, narrar e intervenir supone construir conocimientos basados en las experiencias vivenciadas colectivamente y en colaboración. Considerar las dinámicas de los fenómenos educativos desde perspectivas creativas, sensibles y en transformación ha producido relatos significativos a través de ciclos de experimentación, reflexión, acción y análisis.

Reconocer el tiempo, el espacio y la acción como un modo de examinar creencias e igualmente explorar aquello que pueda ser resignificado desde otros puntos de vista ha implicado

una posición constante de investigación, es decir, que asume que el conocimiento (sobre todo del arte) no se produce aisladamente, sino que desde el colectivo y necesita la interacción. Desde estos enfoques, nuestras clases de artes visuales y educación nos han permitido comprender los materiales artísticos más allá del simple lenguaje técnico, sino como activadores de experiencias individuales y colectivas, como estratégicas que contribuyen a seguir desarrollando nuestras capacidades sensibles, éticas y empáticas.

Las derivas poéticas instauradas provisoriamente en la facultad de educación pueden ser comprendidas también como escenarios participativos mediados por acciones efímeras de construcción visual, relacionadas con la naturaleza y la cultura. Incorporar la mirada poética a través de la producción de “imágenes-metáforas” o “pausas poéticas en la facultad” nos ayudan a contestar preguntas académicas o dilemas con los cuales especialmente estoy vinculado: ¿cómo dar cuenta de una experiencia de aprender a ser docente a partir de las imágenes y procesos creativos? ¿qué nos enseñan las imágenes? ¿qué memorias activan?

Frente a estas consideraciones, pensar y proponer la formación de maestras de primaria a partir de la experiencia artística implica también el hecho de establecer vínculos entre imágenes y formas de ver desde el punto de vista cultural de la mirada, escudriñando relaciones de poder implícitas que quizá no serían posibles de otra manera. ¿Qué sería la formación docente sin la producción de preguntas sobre quiénes somos y qué hacemos con lo que vemos y consumimos de la cultura visual actual?

La experiencia educativa requiere, por esta vía, redescubrir la docencia como acción (con) textual, ejercicio democrático basado en el protagonismo de sus participantes. Escuchar qué piensan y cómo se enfrentan a los temas sociales emergentes cruzados por las nociones de género y sexualidades, política y sociedad, diversidad étnica y raza, deseo y utopía, subjetividad y colectividad a través de las experimentaciones estéticas configuran importantes herramientas pedagógicas en la Universidad. Además, nos ofrece caminos de distintos matices para dar cuenta, por un lado, de lo que se supone “hay que aprender” en la universidad, y por otro, “lo que significa aprender a ser desde/con el arte”.

Referencias bibliográficas

Beiguelman, G. (2021). *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo: Ubu Editora.

Cunha, S. R. V. da. (2017). *Arte do nosso tempo para crianças de hoje*. In: Cunha, S. R. V. da.; Carvalho, R. S. (Eds.) *Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Deligny, F. (2018). *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-I edições.

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Duncum, P. (2011). *Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer*. In: Martins, R.; Tourinho, I. (Eds.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

Hernández, F. (2018). *Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales*. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, p. 103 - 120 – mai./ago.

Hernández, F. (2013). *A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação*. In: Dias, B.; Irwin, R. (Eds.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

Martins, M. C. (2018). *Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor*. Anais XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Brasília, DF, 6 a 9 de novembro.

Miranda, F. (2021). *Educación y cultura visual... qué hay de nuevo, viejo?* In: Alonso, S; Miranda, F. (Eds.) *No fue posible encontrar lo que buscábamos. Reflexiones sobre prácticas culturales, acciones artísticas y educación*. Montevideo: Ediciones Casa Mario.

MOMA, 2023. Disponible en: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2392#:~:text=Lygia%20Clark%3A%20The%20Abandonment%20of%20Art%2C%201948%E2%80%93%931988&text=Narrador%3A%20A%20fita%20de%20M%C3%B6bius,e%20C3%A9%20desdobrada%20em%20entrela%C3%A7amentos>. Acceso en: 12/03.2023.

VALLE, L. D. (2022). *Dibujo expandido: acción pedagógica y formación docente*. In: AGUILLAR, María del Carmen Razo (Ed.). *Reflexiones sobre el dibujo como campo multidisciplinario*. México: Lomas Anáhuac, Facultad de Diseño

Arte y procesos de co-creación Carnavales, fiestas e intervenciones en espacios públicos como procesos de creación colectiva

Sandra Tacuma

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. [...] La educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos.

Paulo Freire / Pedagogía de la autonomía

Desde tiempos antiguos el arte y sus diferentes disciplinas han estado presentes durante el devenir de las civilizaciones. Así, cada una de las manifestaciones artísticas se han considerado pilares fundamentales en la historia del ser humano y representan un baluarte del patrimonio cultural de la vida de los pueblos y los hombres, podemos decir, sin temor a equívocos, que son el reflejo de lo que la sociedad vive, siente y piensa en determinado momento de la historia, siendo una parte esencial del legado del ser humano y un registro casi intangible que trasciende culturalmente de generación a generaciones. Este lazo esencial favorece la construcción sociopolítica de vidas en comunidad, mediante las cuales, y alrededor de las prácticas artísticas, se genera una sensibilidad que parece ser nueva, abierta y plural. Y no es menor el hecho que en situaciones difíciles o de condiciones extremas las artes propician un espacio de inclusión que transgrede y transforma formas de vida.



Es un hecho notorio que, desde el ámbito de la investigación crítica, las prácticas artísticas como problema estético dentro de una comunidad, comienzan a poseer un cuerpo conceptual alrededor del s. XVIII. El escritor Charles Baudelaire realiza un ensayo crítico acerca del arte y su relación efímera y fluctuante en la vida de las metrópolis, problematiza sobre algunos de los rasgos y costumbres de la modernidad, de tal modo que para el autor francés (Baudelaire, 2021) lo contingente, lo transitorio y lo fugaz constituyen la otra mitad del arte. Esta “otra parte” es imprescindible a los valores estéticos de una nación, de allí que buena parte de su ensayo se dedique a describir y observar estos bienes culturales que están presentes en las pompas, desfiles, ceremonias y los cuadros artísticos que representan oficialmente a un territorio.

Siglos más adelante las tensiones y contradicciones estéticas encarnadas en el seno de lo social no han dejado de ser objeto de análisis y escenario de estudio para la filosofía, los estudios culturales y el ámbito educativo. En el contexto actual de Latinoamérica, cabe mencionar que el concepto de arte transferido y replicado en los espacios tradicionales, tiene sus bases en las posturas de pensamiento occidental pero no se limita rigurosamente a ella. Según los aportes sobre crítica y claves de las manifestaciones del arte popular suramericano, el paraguayo Ticio Escobar propone que las culturas indígenas y, en general, las culturas populares y las alternativas –en fin, las no occidentales-, carecen de un sentido de la figura “arte” (Escobar, 2021). La figura de “arte” es entendida como aquella que tiene los arquetipos culturales hegemónicos, aquella que preserva una tradición moral heredada, sin embargo, es interesante que bajo el río de la cultura tradicional fluyen otro tipo de simbolismos, elaborados fuera de los cánones académicos y normas artísticas, y que tienen sus propias formas de ser. Esta situación está presente en las culturas indígenas americanas y aquellas comunidades ancestrales no occidentalizadas, pues, sus ritos tradicionales, ideologías y técnicas artísticas están en una indisoluble relación con su cosmovisión y su cotidianidad, casi que lo sagrado y lo profano no es una paradoja dualista sino más bien funciona como un pulso presente, vital y en movimiento.

En contrapunto, conviene reflexionar sobre la importancia de la educación artística. Puesto que las artes propenden en la vida del ser humano un territorio sin límites, éste es un espacio

pedagógico para gozar el hecho mismo de aprender, una oportunidad de generar procesos de aprendizaje y enseñanza en donde los problemas complejos del conocimiento fluyan en un curso y ritmo que impone la clase y ese particular esfuerzo de búsqueda y asombro que los conduzca al planteamiento de nuevas preguntas que formen su criterio. En este sentido, enseñar la sensibilidad humana es entonces un deber y responsabilidad social para cualquier proyecto educativo. De allí que, en la actualidad, exista una gran preocupación acerca de la importancia de la educación artística para la primera infancia, ésta no sólo desarrolla el pensamiento creativo y abierto de los niños y niñas, sino también funda un espacio de libertad y autonomía y de hermandad con los semejantes.

Dentro de estas formas de ser y hacer arte, las manifestaciones como el carnaval, la fiestas y celebraciones religiosas son parte de la vida en común de un territorio. Muchas de estas son consideradas como patrimonio cultural inmaterial por la UNESCO, ya que no solo incluyen tradiciones heredadas del pasado, sino también son la mezcla de diferentes expresiones características socioculturales de un diverso grupo (UNESCO, 2016). En esa dirección, hay que resaltar que tanto el carnaval y las diferentes intervenciones artísticas públicas de carácter colectivo, son expresiones vivientes a un mismo tiempo, es decir, evolucionan constantemente según el contexto coyuntural y los entornos cambiantes de la sociedad, creando un vínculo entre el pasado y el futuro a través del tenue lazo que el presente de la fiesta conjura.

Su importancia consiste en que éstas celebraciones, enraizadas en la geografía del caos que mayoritariamente entra en discusión sobre el país y el mundo, ayudan a cohesionar socialmente a un grupo en torno a una identidad, valores o creencias que contribuyen a estas personas a sentirse miembros de dicha comunidad, o un pueblo o un tipo de sociedad; y, además, no hay que olvidar que el río de la fiesta logra abrir un espacio único para decir las cosas en voz alta o con la complicidad de la multitud. Así, el carnaval es una compleja red de relaciones humanas e idiosincrasias, en las cuales mediante expresiones vivas e intervenciones artísticas *in situ*, se crea, se recrea, se co-crea y se transforma periódicamente como valor común, bien sea en forma de símbolo, mito o práctica de resistencia para ser conservada, preservada, mantenida y transmitida culturalmente.

Sin embargo, hay que advertir que algunas manifestaciones artísticas u obras de carácter popular, puedan representar un peligro para determinadas clases o empresas sociales, de modo que la luz tenebrosa de la censura y la violencia no ha dejado de rodar y manipular las imágenes del arte. Por citar un ejemplo, menos conocido que las manos armónicas del compositor chileno Víctor Jara (1932-1973) o el *11 de Marzo-1982* de la artista colombiana María Evelia Marmolejo (Marmolejo, 2023).

Espectros de rechazo y aprisionamiento en los que el arte parece ser un caudal y río furioso que, al propiciar piedras que modifican nuestros hábitos de ser y percibir, es mejor contener y desviar su curso a toda costa y, así, seguir distribuyendo y preservando el ordenamiento, la economía y la razón hegemónica. De revisar un poco la historia nacional podemos encontrar que este tipo de situaciones se han reiterado constantemente ya sea en los hechos que ocurrieron durante la reconquista española en Chile, o antes de retirarse del gobierno el estratega militar Casimiro Marcó del Pont, quién dicta una ordenanza en la cual prohíbe el desarrollo de carnavales, juegos y festividades, y por tanto, emite un mando en donde ninguna persona, estante, habitante o transeúnte de cualquier calidad, clase o condición que sea, pueda jugar los recordados juegos tradicionales, usar máscaras o disfraces, juntas o bailes (Aura de Chile, en línea).

Todos estos casos anacrónicos y de puntos cardinales aparentemente opuestos tienen una línea en común ¿Qué es aquello que representa peligro y acecha el estado de las cosas que contiene el arte o se desarrolla gracias a aquellas manifestaciones artísticas? Pareciera que, amparada en la flexibilidad de pensamiento dinámico, plural y divergente, las manifestaciones de creación colectiva y de encuentro comunitario como las fiestas, los carnavales, las intervenciones de arte públicas, el arte callejero, los grafitis, ayudan a visibilizar problemas de una comunidad completa, transmitiendo mensajes sociales y políticos que dejan en evidencias inconformidades, desigualdades, abusos, necesidades colectivas.

Más allá de ser un lugar de denuncia, en este tipo de espacios también se deslizan una serie de relaciones directas y de buena efectividad comunicativa de los conceptos de identidad, del ejercicio de libertad, alegría, disfrute, libre expresión, libre modo de participación y reunión.

De lo que resulta, un espacio de empoderamiento social y colectivo que logra mover estructuras complicadas y hegemónicas por medio del accionar creativo del arte y sus procesos comunitarios. Recordemos un poco el impacto de los diferentes movimientos sociales generados tras los diferentes estallidos sociales en Latinoamérica, durante el último tiempo. Estas manifestaciones colectivas visibilizaron un escenario transcendental para la transmisión de sensaciones y emociones que movilizaban a miles de ciudadanos en pro de las demandas sociales, la justicia y la calidad de la educación. Estas manifestaciones llevaron toda su fuerza, sin importar las consecuencias de exacerbar los conflictos sociales, a desquebrajar las reglas o el uso de lenguajes poco ortodoxos y de compulsiva confección expresiva.

Dando una mirada al panorama de nuestro país, el colectivo feminista de mujeres chilenas “La Tesis”, a partir de la creación de un performance titulado “Un violador en tu camino”, lleva a las calles una intervención de noventa segundos, su estructura es tan precisa como compleja que en tan solo en unos días las letras, coreografía e iconografía se convirtieron en intervenciones masivas en diferentes puntos no solo del país, sino se convirtió en una manifestación mundial. En el ensayo “Chile en revolución feminista: Las Tesis y el nacimiento de una nueva representación social” (Díaz y Mena, 2020) las investigadoras interpretan la representación social de democracias machistas y autoritarias, realizada a partir de teorías feministas, para codificar y recodificar posturas que han sido derrocadas en favor de las elites y actividades económicas y políticas de las clases dirigentes, este tipo de tensiones contradictorias del lenguaje, permite fijarse en el sistema de valores tradicionales y la justa reclamación radical que erosiona la cosmovisión de la vida de las personas. Llevarlo al espacio público, cargado del detonante de denuncia del arte, tiene un efecto sorpresivo que replica y rasga los ojos al ciudadano sobre el lamentable nivel de tolerancia ante situaciones de violencia y abandono.

Esta línea de reflexión no deja ser un contrapunto al efecto radical y social que dejó la pandemia, la idea libertad y democracia social se transformó en la idea de un mundo insular, privado de la libertad de salir y, sobre todo, la constatación de una sociedad enferma y vulnerable, ¿algo está sucediendo, es letal? El covid-19 era la punta del iceberg de un malestar social, restringiendo al ser

humano del contacto fraternal y directo con los otros, constriñendo y corrompiendo las formas de interacción habituales y creando fronteras invisibles del tamaño de un muro impenetrable, la atención humana se teledirigía, movía y aceleraba por medio de fluidos de información.

Pese a ello las razones anteriores no niegan la apertura y el desarrollo de otros lenguajes y formas de comunicación y, sobre todo de la creación de procesos colectivos para desarrollar mecanismos de defensa a favor de la salud y preservación del ser humano, tampoco se niega aquí el despliegue de energía creativa y la explosión de imaginación e ingenio comunicativo que el ser humano puso a su disposición gracias a las herramientas digitales y la soledad de su habitación, permitiendo en la mayor parte del planeta entablar una relación asertiva con el ser creativo que habita en cada uno de nosotros y buscando a toda costa no perder la percepción del mundo exterior y el contacto solidario y empático con el otro.

Bajo este pequeño marco de referencia, soñamos y tenemos esperanza que es verdad que los procesos de creación colectiva y el arte logran trascender el espacio y el tiempo y que logran modificar herramientas sensitivas que salvaguardan al ser humano de estos laberintos y recorrecos autocráticos; las manifestaciones y prácticas artísticas son cultura que sobrevive frente a aquellos sistemas económicos o edificaciones sólidas que desaparecen de los mapas. Y sobreviven no sólo por ser el arte por el arte, sobreviven porque desde niños se propende a aprender sin límites, aprender es una capacidad inherente al ser humano (Calvo, 2017). El pedagogo y doctor en ciencias de la educación Carlos Calvo, ha dedicado su actividad académica en defender la idea que el niño aprende y se alegra por aprender, no teme a los prejuicios de su mente y vuelve a empezar las veces que sea necesario, encuentra las condiciones necesarias para resolver una tarea o actividad, en este arduo movimiento su inteligencia va modificándose y crea relaciones posibles e infinitas que colindan con lo imposible. Este ferviente deseo origina procesos de comprensión y análisis a la par que estimula el desarrollo de relaciones socioafectivas, porque su mismo proceso de aprendizaje le ha enseñado que la construcción del conocimiento es un acto de empatía social y de esfuerzos comunitarios.

Por simplicidad, podemos suponer que el arte es un lugar común para el ejercicio de la libertad, ya que mediante sus prácticas puede conectarnos y generar lazos de amistad y hermandad recíprocas, por eso puede decirse que gracias a sus infinitos hilos de fina sensibilidad y a sus pulsos eléctricos corporales, conecta al ser humano con la esencia humana de nuestro ser. Es así como el arte, y esa capacidad de asombro, permite volver a los valores humanos, a lo sensible no desde el discurso técnico, sino desde lo práctico, bien sea desde lo emocional, o educando nuestros oídos, o puliendo el tacto, o ya sea transformando las estructuras del lenguaje y pensamiento a fin de comprender las imágenes y símbolos gráficos, a fin de mejorar nuestros modos de interactuar e interpretar las esculturas y el espacio que nos rodea, o a participar de la composición que hay tras el telón de una danza. Por la sinergia producto del arte el ser humano aprendió a transformar sus lazos sociales y de trabajo cooperativo, en pandemia no dejó de ser cierto el proverbio chino de Lao-Tse (2023) *sin salir de tu propia casa puedes conocer el mundo, sin mirar por la ventana, uno puede ver el camino hacia el cielo*. Y más allá del arte como objeto de consumo, hobby, mercancía, o disciplina de carácter erudito, las prácticas artísticas invitaron alrededor de nuestro planeta a quitar ese velo de lo sublime o de lo sagrado, y pensarlo, entonces, desde lo sensible, creativo y desde la profunda capacidad de imaginar e inventar respuestas para un problema de ese tamaño.

Así no es vano y superficial el esfuerzo diplomático y poético, pero sobre todo de proyección pedagógica, que defendió con sabiduría la nobel de literatura chilena Gabriela Mistral (1889-1957). Sus palabras y presencia propiciaron experiencias educativas en Chile que aún resuenan en los territorios y aulas latinoamericanas, devolviendo a los niños y niñas la oportunidad de creer en sus sueños, construir su futuro y amar sus comunidades tras la independencia del país (Mistral, en línea, 2023). Recordemos que Mistral reivindica el factor decisivo del arte para el desarrollo integral del ser humano, y también recalca el hecho de que los procesos artísticos, independientemente de sus disciplinas y líneas, están estrechamente relacionados con la calidad de vida y bienestar de la persona y su comunidad. Así, las investigaciones sobre el arte han tenido en cuenta la comprensión de características sociodemográficas y culturales, orientadas desde aspectos socio

antropológicos, psicológicos, pedagógicos, ético-políticos al conjunto de habilidades emocionales y cognitivas que contribuyan a resolver los desafíos que implica la sociedad que enfrenta.

Tanto para niños y jóvenes, especialmente, el arte es un elemento propiciador para liberar y expresar toda la riqueza que tienen dentro, facilitando nuevos retos y la comprensión del mundo que los rodea, por esa razón mediante el arte está en juego la capacidad de reestructurar su proyecto de vida, siendo así que en zonas marginales el arte da la esperanza de un mundo nuevo, otorga la llave de otros horizontes por vivirse.

En este sentido, cualquiera de las disciplinas artísticas puede ser una columna que promueva y fortalezca el desarrollo de una estructura cognitiva y afectiva en el ser humano, así, la autoestima, el amor propio, el reconocimiento y valorización a su propio ser y cuerpo son temas a desenvolverse de forma análoga junto al proceso o actividad artística ejecutada. Es altamente significativa la importancia que tiene la fuerza del proceso creativo, a través de éste se estimula el desarrollo de facultades distintas en un mismo acto, se canaliza la atención y concentración de las personas a medida que abre el espacio para el gozo, el juego y la creación. Momento único que permite el aprendizaje de conceptos, ideas y descubrimientos insospechados que suelen aparecer de modo inesperado tanto para los estudiantes, espectadores, docentes y el artista.

El neurólogo francés Boris Cyrulnik (En línea, 2017), estudiando la relación entre la etología del ser humano y el arte, indaga sobre ¿qué sucede cuando la experiencia de aprendizaje está mediada por alguna de estas disciplinas?, ¿hay transformaciones de vida?, ¿qué acontece en el cerebro y la mente cuando hay actividades artísticas? Para Cyrulnik, el arte es una herramienta capaz de movilizar acciones en la individualidad del ser, y que por eso mismo ayuda a superar traumas, la resiliencia se concibe metafóricamente como un arte de navegación para aprender a vivir y nos ayuda a metamorfosear los traumas de la realidad.

Sin embargo, las relaciones entre pensamiento, educación y arte son la superficie de un lienzo blanco cuyo fondo es la sociedad misma y su memoria, éstas cambian cual micelios metamorfoseándose de contexto y de problemas culturales conforme a la pluralidad de territorios y poderes simbólicos y regentes que dinamizan las sociedades. En ese caso el bastidor sobre el cuál

se apoya esta estructura es permeado por el conjunto de habilidades derivadas de las tecnologías de la comunicación, del desarrollo prolífico de los lenguajes semióticos a través de imágenes y discursos visuales y no visuales, de los medios para el transporte de la información y sus formas de fluir comunicativamente, debido al avanzado progreso técnico de los procesos artísticos. Tanto ojo como mente, manos como ideas, sueños como realidades se vuelven movimiento y origen en el acto de comprender, interpretar e integrar los fragmentos de los cuales se compone la ilusión y discurso creadas en los procesos de arte.

Todas estas relaciones carecen de sentido, pese a la avanzada especialización de las formas de ser del arte, si las obras artísticas se convierten en una torre de marfil impenetrable, mustia y ausente del contacto social. Recordemos que por naturaleza biológica el ser humano no puede definirse como individuo de naturaleza solitaria, para “ser y existir” conforme al *ethos* cultural es necesario participar activamente en una vida de comunidad, allí tiene la capacidad de reflexión de sí mismo y ejerce la libertad de consciencia, pensamiento y creencias, los seres humanos hacen parte de un conjunto de cosas, pero requieren integrarse a dicho conjunto de cosas (Cfr. Art. 18 DDHH).

Estar en comunidad es uno de los objetivos implícitos a los procesos de creación colectiva, y puesto que la sociedad es una tarea abierta a favor del bien común, los seres humanos se hacen personas y ejercen su derecho de ciudadanía al vivir dentro o alrededor de procesos colectivos enmarcados en el proyecto de familia, barrio, comunidad Estado, bien sean instancias de participación políticas, económicas, religiosas, deportivas, culturales o artísticas. No es una casualidad el hecho que seamos personas que vivimos en contextos colectivos y participamos de ideas colectivas, y desde hace ya más de un siglo se concede que el mejor sistema de organización social es la democracia, una democracia incluyente que tiende a crear puentes perdurables entre los hombres sin discriminar raza, colores de banderas, rasgos étnicos, libertad de cultos o diferencias de *Carta Magna* para cada pueblo. Una democracia, no obstante, que pone en juego la discusión y exposición de proyectos e ideas para un grupo de personas y que por eso mismo es

una construcción inacabada y requiere que las distintas partes de la sociedad encuentren formas para entenderse y evitar la destrucción de sus comunidades.

Bajo ese umbral jurídico-político en dónde se incluyen los derechos, deberes y libertades sociales se da prioridad a la atención y educación inclusiva de la infancia, jóvenes y el cuidado de los adultos mayores. En razón al compromiso social pactado a comienzos del siglo XX, la UNESCO tiene la misión de contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el dialogo intercultural, es muy interesante que, para esta compleja tarea y misión, el motor de arranque se fundamenta en una serie de principios pedagógicos que son constantemente evaluados mediante procesos de la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información (UNESCO, 2023), en una palabra, el conocimiento.

Las prácticas artísticas tienen la capacidad de sumergirnos en mundos creativos, abren nuevos senderos para la imaginación y propician la fantasía, y esto ocurre porque todas conllevan un sentido pedagógico de estrategias didácticas, lúdicas y procesos de aprendizaje significativos, sin que sean necesariamente un objetivo final de aprendizaje de la actividad o la finalidad del arte, no se trata de formar artistas, se trata de humanizarnos a través del arte. En dicha instancia el Arte es capaz de situarnos en otras realidades humanas, nos interpela e interroga con diversas formas de sentir e interpretar la realidad, a la par que visibiliza problemas cotidianos que convergen al interior de las personas que habitan determinado tipo de realidad social, y ayuda a cambiarlas incluso cuando se trate de un solo momento transformado. No obstante, si bien es cierto que por medio de los lenguajes artísticos se obtiene un canal favorecido para la indagación interior, también es importante recalcar que dicha libertad creativa está anclada hacia una empatía, de lo común, que la conecta con el territorio y cada uno de los escenarios de ese entramado social. Esta quizá sea la clave del arte en comunidad, no se trata sólo de ayudar a agudizar la mirada de nuestros sentidos y afinar nuestros pensamientos, sino que además ayuda a visibilizar realidades y contextos que subyacen a un orden social a fin de transformarlos o intervenir activamente en él.

En este contexto, el concepto de co-creación es el proceso de reflexión, escucha activa, intercambio de ideas y propuestas entre varios integrantes de un grupo o una comunidad que

tiene como objetivo visibilizar a través de manifestaciones o intervenciones artísticas alguna problemática o tema en común. Al mencionar, **Arte y procesos de co-creación con identidades territoriales**, se pretende la búsqueda y desarrollo de procesos artísticos y culturales para generar identidad territorial y comunitaria. A lo largo de mi experiencia pedagógica he tratado de generar estos procesos de reflexión a la par del arte, fortaleciendo en diferentes comunidades la posibilidad de generar intervenciones, sean estos carnavales, murales, exposiciones itinerantes. El rol dentro de estos equipos consiste en la mediación y dinamización por medio de espacios abiertos para el diálogo que propician el juego, goce, disfrute, reflexión y pensamiento crítico. De esta forma, al generar un trabajo de co-creación con la comunidad y en el aula, se planifican las actividades de acuerdo con los siguientes factores: primar el interés común; promover el trabajo en comunidad; escuchar los intereses de todos los integrantes de la comunidad; establecer relaciones horizontales de comunicación; conocer las realidades coyunturales de la comunidad y conocer las realidades individualidades; fortalecer el pensamiento crítico; sistematizar el proceso; formar equipos de trabajo; llevar a práctica co-diseñando, prototipando; salir de la zona de confort; fortalecer la capacidad de asombro; propiciar espacios para el diálogo; y fortalecer el trabajo transdisciplinario.

Dichos pilares permiten el goce de actividades culturales y el análisis reflexivo de las prácticas artísticas locales en diversos escenarios de trabajo, además, conduce hacia el pensamiento colectivo de ellas puesto que hay co-creación y emergen nuevos puntos de vista y discusión. De este modo, un proceso co-creativo conlleva una formulación no secuencial o lineal de los principios enunciados, sino que éstos se integran y complementan de mano a otras metodologías activas, en donde la escucha, la tolerancia, el respeto y la capacidad crítica anudan el proceso artístico a un lenguaje común, en el cual todos los participantes estén incluidos.

Si bien es cierto que el término de co-creación se ha incorporado recientemente en los ámbitos de innovación, tecnología, diseño de las artes, no es casual, que en los procesos de creación colectiva se presente de manera tacita e intuitiva. Los espacios y tiempo de co-creación abren las fronteras y emancipan las habilidades cognitivas de las personas, sin juicios de discriminación, la pared social parece fracturarse y así las prohibiciones civiles parecen ser olvidadas cuando las

personas sienten ese bienestar colectivo. Las teorías derivadas de *El pensamiento del Diseño o Design Thinking* (Tim Brown, 2008), Educación STEAM (Myint Khine, 2021), Habilidades Siglo XXI (MINEDUC, 2023), Metodologías Activas (Tacuma, S. Rodríguez-Malebrán, M., Contreras, 2022) tienen mucha analogía con los procesos de co-creación artística, que no son lineales y requieren empatizar, definir, idear, prototipar, testear o probar. Estos procesos no se dan de un día a otro, no. La mayoría exigen constancia, disciplina y trabajo cotidiano entre el aquí y el allá de ir pensando y transformando las ideas en proyectos artísticos. De allí que, en el caso de los procesos creativos de los carnavales, la fiesta y manifestaciones culturales colectivas, se exponen y proyectan de forma concisa nuevas estrategias artísticas para la ejecución de proyectos comunitarios y de intervención en espacios abiertos.

El museo de cielo abierto, por citar un ejemplo específico, ayuda a que los niños, jóvenes y ancianos alcen la mirada del asfalto de las autopistas y sientan que en los muros de las edificaciones modernas y fachadas de casas antiguas hay una invitación. Entre algunos podemos mencionar el Museo Cielo Abierto San Miguel (San Miguel, sur de Santiago de Chile, 2023), con murales cuyo contenido hacen diferentes denuncias sociales y la mayoría interpelan al ser humano. Pensemos en los cerros de Valparaíso y en la juventud que le da vida a este lugar, el conjunto de obras Museo Abierto Valparaíso (Valparaíso, 2023) es un acierto artístico no solo al bravo mar del puerto y sus problemáticas, sino también al otro bravo mar de ese momento apasionado de los estudiantes y sus miles de inquietudes universitarias suspendidas en su reflejo.

Este tipo de prácticas artísticas trascienden las fronteras políticas y tienen una estructura similar asimilable en cada uno de los países vecinos, es decir, el proceso repercute y se moviliza hacia otros territorios. Si quisiéramos tomar un ángulo de reflexión metafórico y coherente a los procesos del arte y la co-creación, éste sería *el juego*, el juego como una herramienta y estrategia didáctica para llegar a un objetivo acordado por el grupo. Tanto juego como arte y fiesta pueden sorprender por la estabilidad en el tiempo, las simulaciones y el vértigo siguen presentes de generación a generación.

Bajo esta dirección de estudio, quisiera mencionar aquí los principios metodológicos para los procesos de co-creación artísticos. Estos se sostienen con una acción pedagógica flexible y propositiva de los siguientes lineamientos:

Tiempo y espacio para la conversación con el equipo, comunidad, grupo donde se realiza una escucha y diálogo activo a partir de herramientas comunicativos y lúdicas. Escuchar al otro con todos los sentidos, percibir esa otredad, despojándose de prejuicios que puedan alterar los resultados de la atención y comprensión activa. El protagonismo de quien acompaña el proceso creativo (profesor, mediador, líder, docente o facilitador) pierde relevancia en el grado que el lenguaje es circular y todas las personas manifiesta sus pareceres, argumentan sus intenciones y/o proponen sus ideas.

Co-diseño de posibles soluciones. Co-diseñar es proponer la participación de todos los que están presentes, las ideas y el objeto de aprendizaje se van enriqueciendo con los aportes de todos. Los mediadores tienen el compromiso de propiciar la conversación y la participación a través de preguntas, evitando girar en respuestas o puntos de vista personales.

Empatizar con diferentes puntos de vista. Cada conocimiento puede ser válido, puede generar nuevas propuestas y ser susceptible a la experimentación práctica. De modo que una relación empática construya éticas con el otro y su contexto, así la comunidad expresa sin prejuicios o temores sus ideas que se validan durante el proceso creativo y comunitario.

Definir disciplina (técnica o qué se hace). Es importante conocer anticipadamente a la comunidad, cuáles son sus fortalezas, habilidades, herramientas socioculturales, y qué tipo de disciplinas y saberes hay en el territorio. Aparece aquí una pedagogía de la solidaridad que se familiariza y enriquece los conocimientos previos comunitarios para definir a donde y que es lo que vamos a co-diseñar, mural, carnaval, danza, intervención.

Prototipar. Iniciar la apuesta pedagógica con posibles ideas. En términos de diseño, llevamos a la práctica aquello que se co-diseño, en una escala menor. Es el primer tiempo y espacio para poder a través del ensayo y error, realizar pequeñas maquetas bocetos que durante el proceso se validan o no. Una vez puesto en común y aceptado por todos los integrantes de la comunidad,

se procede a la acción. A experimentar con los materiales y las ideas manos a la obra, llevando a cabo lo definido y co-diseñado.

Co-Creación de la obra. Un mural, un mural de piso, un carnaval, una intervención artística, la creación de máscaras, manufactura de vestuarios para la fiesta. Se ejecuta todo aquello co-diseñado en el proceso. Esta coparticipación colectiva genera espacios de complicidad afectiva con la comunidad, abre el dialogo a conversaciones que no necesariamente están vinculadas al objetivo final. Conversación que puede transformar o no espacios y tiempos para reivindicar, denunciar, modificar y establecer cambios de cosmovisión en la comunidad.

Relato de la experiencia. Muchos de los procesos de co-creación artística no se sistematizan. El archivo de procesos como éste, quedan en la memoria colectiva y la transformación del territorio, pasan de voz a voz y más adelante, el aire del tiempo, llegará a convertirse en hitos que hicieron comunidad y generación. Pero de ser posible propiciar archivo.

Celebración. Al finalizar el proceso artístico y entregar como resultado una obra colectiva para que sea observado, disfrutada por el otro, el grupo participante percibe un reconocimiento social y esto se celebra. Este visibiliza aquella importancia del valor y trabajo humano donde se co-diseñó, se co-creó y hubo gozo. Celebrar en comunidad la vida y el trabajo es un factor emancipador.

Desafíos. Una vez concluido el proceso se invita a proponer desafíos y nuevas estrategias de acción para mitigarlos. Esto implica evaluar no para calificar o poner notas que validen todo un proceso sino para proyectar y reestructurar el trabajo colectivo, para continuar.

Los anteriores principios no necesariamente son lineales, al contrario, están presentes e interrelacionados en un proceso continuo de una metodología activa y abierta, en la cual se pueda volver a ella, y así, mejorar o transformar el proceso de co-creación. La riqueza del trabajo colectivo, permite despojar a las personas de las ideas preconcebidas tradicionales del arte y hacer parte de la creación que se le propone. La experiencia compartida con la comunidad educativa del jardín infantil Manitos Creativas, ubicada en el sector de las Compañías de La Serena, realizada en el año 2021, nos ofrece un horizonte de educación artística acerca del cómo se abren

espacios de co-creación mediante murales de piso. (ArtCC, 2021 en línea). Durante esta experiencia, inicialmente se aplicó los principios metodológicos con la comunidad educativa. El arte en comunidad dinamiza los procesos de aprendizaje y genera puente casi invisible dotado de una sensibilidad diferente que contribuye a fortalecer las relaciones interpersonales y propicia el encuentro comunitario y fraterno.

Referencias Bibliográficas

ArtCC, 2021. Proyecto Arte + Ciencia. Región de Coquimbo. Disponible en: <https://artcc.cl/proyectos-proyecto1/>.

Aurora de Chile, 2023. Prohibición de los carnavales en Chile. Disponible en: <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-2533.html>.

Baudelaire, Ch. 2021. *El pintor de la vida moderna (1863)*. Trad. Acierno S. Madrid: Alianza editorial.

Benjamín, W. 2003. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica (1936)*. Editorial Ítaca. Trad. Weikert A. México D.F. Disponible en: https://monoskop.org/images/9/99/Benjamin_Walter_La_obra_de_arte_en_la_epoca_de_su_reproductibilidad_tecnica.pdf.

Calvo, C. 2017. Ingenuos, ignorantes, inocentes. [de la educación informal a la escuela autoorganizada]. *Pedagogía comunitaria: diseñando sinergias educativas con la comunidad*. Ediciones de la Junji. Santiago, Chile. Disponible en: <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Carlos-Calvo.pdf>.

Caillois, R. 1997. *Los juegos y los Hombres. La máscara y el vértigo. Les jeux et les Hommes. Le masque et le vertige*. 1967. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Cyrulnik, B. 2017. Conferencia Red cultural del banco de la República Colombia *Resiliencia y arte, los relatos del trauma*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6CC_g157QL0.

Díaz, M., & Mena, V. 2020. *Chile en revolución feminista: Las Tesis y el nacimiento de una nueva representación social*. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191008045136/Revolucion_feminista.pdf

Escobar, T. 2021. Aura latente: Estética. Ética. Política. Técnica. *La pequeña muerte del arte*.

Aura disidente: arte y política. Editorial Tinta Limón. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://tintalimon.com.ar/public/zr8ohxo4u9nzif7dxrt48mewom3h/Tinta%20Lim%C3%B3n-Aura%20latente-Ticio%20Escobar.pdf>.

Freire, P. 2004. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra S.A.

Jara, V. 2023. *Víctor Jara. Mi canto es una cadena sin comienzo ni final*. Memoria chilena. BDN. Biblioteca Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7680.html>.

Khine, Myint & Areepattamannil, Shaljan. (2021). Introduction - STEAM Education: Theory and Practice.

Lao-Tse. 2023. *Tao Te Ching. De caminos y virtudes*. Disponible en: <https://marisabelcontreras.files.wordpress.com/2014/01/tao-te-ching.pdf> Trad. Josan Ruiz Terrés s.f.

Marmolejo M. 2023. *El cuerpo político de María Evelia Marmolejo. 2012*. Rev. ArtNexus 85. Arte en Colombia. Disponible en: <https://www.artnexus.com/es/magazines/article-magazine/5d64034190cc21cf-7c0a342e/85/maria-evelia-marmolejo-s-political-body>.

Ministerio de Educación (MINEDUC). 2023. Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-86740_thumbnail.jpg

Mistral G. 2023. *Prensa escolar: palabras y ecos de las escuelas y liceos en el Chile republicano*. Memoria chilena. BDN. Biblioteca Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-333810.html>.

Naciones Unidas. 2023. *Declaración Universal de Derechos Humanos.1948*. Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano. Disponible en: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/spanish>.

Sarlo B. 2007. *Siete ensayos sobre Walter Benjamín. Postbenjaminiana. Árboles en el shopping-mall. Museum-shop. Film y clip*. Editorial FCE Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://epistemologiauv.files.wordpress.com/2014/08/sarlo-beatriz-siete-ensayos-sobre-walter-benjamin.pdf>.

Tacuma, S. Rodríguez-Malebrán, M., Contreras, C. y Cortés, P. (2022). *Manual de apoyo docente: Aplicabilidad de metodologías activas para reforzar habilidades para el siglo XXI en el aula*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena. ISBN 978-956-6071-39-6.

UNESCO. 2023. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Acerca de la UNESCO Santiago*. Representación de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/about?hub=66920>.

Valparaíso. 2023. *Museo a cielo abierto. Labryere 284, Valparaíso, Región de Valparaíso*. Disponible en: <https://valparaiso.com/place/museo-a-cielo-abierto/>.

Palmerino D. 2004. “*La Bauhaus y el Diseño*”. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Abierta Interamericana. Taller proyectual guiado. Disponible en: <https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC048659.pdf>.

Zurbriggen, C., & González L. 2020. *Innovación y co-creación: nuevos desafíos para las políticas públicas*. Rev. Gestión Pública. V. 3(2), pp. 329–361. DOI: [10.22370/rgp.2014.3.2.2245](https://doi.org/10.22370/rgp.2014.3.2.2245).

Teatro y educación, una alianza indestructible

Malucha Pinto

Para mí, mujer de teatro, es un honor ser parte de una publicación que reflexiona seriamente en torno a la educación. Voy a compartir algunas ideas y descubrimientos atesorados a lo largo de los años como académica pero, sobre todo, como teatrística apasionada que transita por tierras chilenas y que ha trabajado con distintas comunidades del país. He podido ver y sentir claramente el tesoro que significa, desde muchos ámbitos distintos, que una comunidad haga teatro o sea, escriba sus textos, monte sus creaciones y presente sus obras generando conversatorios en torno a los contenidos y la estética propuesta porque el rito se completa en el encuentro con los otros/as.

Origen

Caía la noche de los primeros tiempos, sin saber si volvería a salir el sol y ahí estaba el calor de ese otro/a que nos cobijaba y salvaba de la soledad y el miedo. En ese contacto se fue tejiendo cultura y comunidades.

Pronto aprendimos que juntos/as y solo juntos/as podíamos **sobrevivir**, recolectar, cazar, criar. Fuimos aprendiendo a estar aledaños. Con la aparición del lenguaje se manifiesta la conciencia de ese “estar juntos” y los primeros llamamos a esta manera de estar: KO. KO nos hizo posible, nos abrió el futuro y la permanencia en la tierra. No es azar que muchas palabras sagradas empiezan con KO: conocer, comer, colaborar, copular, compartir, comulgar.



Rápidamente descubrimos que necesitábamos intercambiar saberes, habilidades, emociones, medicina y tanto más. Y a esto llamamos: MEI. La comunión de KO y MEI da a luz **KOMEIN**: común. ¿Y qué es común? Es el **vínculo**. Es la complicidad y el tapiz que se teje en el abrazo colectivo para seguir vivos. Es ese “versar-con” que necesariamente incluye y educa. Es salir de la invisibilidad para vivir en la plenitud de un NOSOTROS que aprende, un “nosotros” que existe gracias a su diversidad y a la colaboración.

La gran perversidad de este sistema ha sido sembrar la ilusión de que solos, compitiendo, ideando en privacidad y en el aislamiento, desde la hegemonía implacable de una sola mirada, podremos desarrollarnos y sobrevivir. Aclaremos que sobrevivir es un acto simple y complejo a la vez y nos involucra y convoca de manera integral.

Al mismo tiempo, somos la única especie capaz de poner afuera su experiencia, observarla, modificarla y en este acto sagrado y mágico, convertirla en lenguaje **artístico**. Tenemos la imperiosa necesidad de expresarnos, tenemos el ímpetu de comunicarnos con otras, con otros. Así llenamos las cavernas con pinturas, plasmamos información en nuestros cacharros, bailamos, cantamos, contamos historias alrededor del fuego hasta danzar y ser danzarines, hacer teatro y ser teatristas, crear conciertos y ser músicos con una intencionalidad sensible. En ese ejercicio compartimos nuestros aprendizajes, emociones, memoria. Por este camino conocimos, nos conocimos y nos educamos.

Aclaro que, de una manera u otra, todas las especies y todo lo que está vivo, tiene lenguaje y la función de la comunicación, sin embargo la nuestra, añade aspectos ausentes en otras.

Somos seres capaces de generar contenidos y lenguaje específico, de compartirlo, recibirlo y disfrutarlo. De esta manera nos educamos integralmente. Podemos reflexionar en torno a nuestra identidad, nuestra memoria y al espacio que habitamos y desde ahí, imaginar, construir futuros posibles abriendo la oportunidad de la transformación para la continuidad de la vida.

El ritual del teatro constituye una expresión cultural arcaica. Este nos acompaña desde los primeros tiempos y mediante él se reconoce y expresa una cosmovisión o cultura trascendida. En este caso, es un instrumento que tiene que ver con facilitar una herramienta de sanación colectiva

que conecta la experiencia socio-cultural con elementos de trascendencia. Desde la psicología se emplean numerosas técnicas tendientes a la mejora de los pacientes, en el marco de la realización de una terapia. Una de ellas son los rituales terapéuticos, que pueden resultar muy útiles para marcar la transición de un tiempo y ayudar a procesar emociones. El teatro tiene esta cualidad.

La importancia del ritual es que le da un nuevo sentido a lo cotidiano e invita a una reflexión integral que incorpora, mente-cuerpo-emociones-espíritu. Es un acto concreto, en este caso, que se hace al alero de lo colectivo. Por ende, tiene un alto contenido simbólico y despliega aristas distintas y complementarias.

Sin cultura, sin arte, no seríamos posibles. Es un espacio esencialmente nutricional y a pesar de este hecho, no ha entrado al aula ni al proceso educativo de manera estable y sustantiva.

La primera propuesta será la de instalar una educación matrística, una educación que nace del círculo, de lo horizontal, de la valoración de la diversidad como condición para crear. Una educación que integra el “afuera” y el “adentro”, el “abajo” y el “arriba”, la tierra y el cielo. Una educación que integra el espíritu, la mente, las emociones y el cuerpo y nace de la curiosidad natural. Una educación que valora la particularidad de cada una/o vinculándose con la singularidad de otro/a en un bello acto creativo. La educación profunda debe nacer de la libertad y del vínculo, no de la escolaridad con sus múltiples afanes y menos aún del mercado. Y todo esto contiene la huella del arte.

El teatro es un gran aliado de la educación

Hacer teatro es un acto profundamente democrático y participativo. Después de practicar este rito, nadie sale igual como entró. Aprendemos, crecemos y nos transformamos y en esta línea, nos sanamos.

- Un colectivo decide embarcarse en una creación que implica contenidos que contienen las miradas, las emociones de todos/as quienes forman la comunidad creativa.

- Esta comunidad ha mirado hacia adentro y hacia afuera, ha reflexionado integralmente en relación a lo que ve, ha desarrollado un punto de vista común, ha debido enfrentar el desafío de “ponerse de acuerdo”.
- Esta creación cobija la belleza de entregar algo propio a otros/as en un acto de generosidad sin límites; y en el “viaje”, gozar, jugar, dar rienda suelta a la imaginación y a la encarnación concreta de la misma.
- Hacer teatro nos invita a profundizar en las herramientas de la creación, observar el cómo lo han hecho otros/as antes que nosotros/as. Asombrarnos con esos viajes artísticos, valorar lo que se ha creado de otra manera pero nos inspira y aporta.
- Nos invita a conectar con el cuerpo, con nuestros afectos y emociones, con todo lo que es trascendente para nosotros/as. Conectamos y miramos nuestras heridas y alegrías, nuestro origen y memoria.
- Nos invita a “entrenar” y hacer uso del más importante instrumento en el arte teatral: Yo mismo/a en mis múltiples dimensiones: El lenguaje corporal, el uso que hago del espacio, mi voz, mi ritmo, mi dinámica, mi respiración, mis ideas, mi intuición, mi linaje.
- Hacer teatro nos abre a conspirar con la música, la imagen, la danza, la plástica y comprender que somos parte de un tejido mayor. Nos abre a descubrir nuestra propia “voz”, expresión y de cómo, en el diálogo con otras, aparece la belleza.
- Hacer teatro es un acto de investigación que nace de una pregunta, de una hipótesis, que se va resolviendo paso a paso de manera lúdica, dejando espacio al asombro, a

partir de nuevo, a experimentar. Podemos y debemos sistematizar la experiencia que no es otra cosa que desarrollar metodología.

- Para que exista teatro es fundamental incluir la diversidad. Sin ella no ocurre la magia. El acto de creación teatral solo puede ocurrir en el abrazo de lo diverso y de su legitimación.
- En el teatro se debe considerar y abordar el tiempo y el espacio como parte del proceso y como parte de la difusión del mismo, debemos descubrir cómo transitarlos. Aprender a planificar creativamente.
- En el teatro podemos participar todos/as en distintos roles al servicio de una obra común: El/la dramaturgo/a, director/a, actor, actriz, productor/a, economista, diseñador/a, técnico/a... en fin... múltiples roles que recogen y potencian nuestras habilidades.
- Aprendemos de nosotros/as mismos/as, de los/as, otros/as, de lo que nos rodea, mejoramos nuestra capacidad de ser con el otro/a. Nuestra creatividad e imaginación, nuestra capacidad de observación se fortalece, la responsabilidad y la disciplina aflora como un acto natural, aprendemos a regular y apreciar nuestras emociones. Le otorgamos valor a nuestra fragilidad, a la intuición, a la sensibilidad y a conectar lo que es invisible a los ojos.
- Descubrimos cómo nuestro cuerpo y nuestro gesto modifica el espacio. Descubrimos los atributos del espacio, sus rincones, sus tensiones, sus significados.
- Exploramos su tridimensionalidad y la relación de los múltiples planos con nuestros cuerpos.

- Aprendemos de confianza con el otro/a, de coraje.
- Nos permite entender el juego de roles en una historia. Nuestro rol en nuestra propia historia. Adentrarnos a las fuerzas en conflicto, al proceso dialéctico que ellas generan dando como resultado una nueva realidad transformada.

Podríamos continuar nombrando nuevas características que confirman la importancia de abrir el ámbito de la educación y abrazar el teatro como camino pedagógico como lo son las matemáticas, las ciencias sociales, la química, etc. Por eso es esencial que existan facilitadores preparados para instalar la experiencia de **esta** manera. No basta con ser profesor/a de lenguaje y abordar el teatro solo en cuanto obra dramatúrgica sino poder vivenciar plenamente todas las dimensiones y alcances que este tiene. En algún sentido hacer teatro es hacer la vida.

Sin duda el drama y su escenificación son herramientas poderosas de autoconocimiento y conocimiento profundo, una herramienta educativa que hay que seguir explorando.

Para que exista el KOMEIN indispensable para la sobrevivencia de nuestra vida, hay que hacer teatro desde la infancia y para siempre.

Teatro, pedagogía y razón crítica

Manuel F. Vieites

Presentación

En 1991 Eisner finalizaba una conferencia señalando que “proponer para las artes un lugar adecuado en nuestras escuelas debería ser el primer paso para una genuina reforma educativa” (1992: 33). Y siempre que en algún país de nuestro entorno cultural se acomete una reforma asoman a la esfera pública voces que reclaman mayor presencia del teatro en la educación, en tanto entienden y defienden que “el teatro educa”. No obstante, tal reclamo olvida la necesidad de afrontar cuestiones importantes, que afectan la ideación y concreción de la propuesta, porque si bien es cierto, como decía Eisner, que las artes pueden potenciar una “vida digna de ser vivida” (33), lo mismo se puede lograr de otras muchas formas.

Se ha dicho que el teatro fomenta creatividad, resolución de problemas, sociabilidad o pensamiento divergente, y combate el neoliberalismo, pero todo eso cabe lograrlo con otras actividades, como pueda ser la construcción de “goitiberas”, que favorece el trabajo en equipo y además implica reciclar todo tipo de desechos. En consecuencia, es necesario determinar el alcance real de la frase “el teatro educa”, y si el teatro educa, deberemos explicar en qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, dónde..., señalando lo diferencial, propio, e incluso privativo, único.

Eisner tampoco olvidaba resaltar que las artes pueden ser importantes al desarrollo de las personas “cuando son bien enseñadas” (1992: 15). Un principio que no debemos perder de vista porque nos hemos habituado a añadir al teatro adjetivos en positivo, cuando las mismas actividades con las que construir una conciencia transitiva y crítica (Freire, 1970/1995), pueden, con



otra orientación, generar sumisión, dependencia, intolerancia o xenofobia. No cabe aceptar, sin más, el axioma de que “el teatro educa”, pues en cualquier patio de colegio o cafetería de centro superior podemos escuchar lo que en su día sacudió a Hornbrook al oír a un alumno decir: “drama’s boring” [ese ¡me aburro! demoledor] (1989: viii). Si además consideramos cuanto enseña el caso del “niño flor”¹, más común de lo que estamos dispuestos a aceptar, vemos como la “actividad teatral” puede impregnarse de todos los estereotipos con que se suele definir la educación más tradicional, domesticadora y reproductora (Suárez, 2004: 58).

Debemos establecer, por tanto, nuestra posición “ideológica”, recordando, con Eagleton, que ideología “originalmente significaba el estudio científico de las ideas” (1991: 63)², pues las palabras terminadas en “logía” refieren el estudio de un determinado fenómeno. Y toda persona que trabaje en docencia y/o en intervención psico-socio-educativa tiene valores e ideas en relación al mundo, la sociedad, el individuo y los fines de vida, y a/en su propia actividad, lo que nos lleva a los usos del conocimiento y los intereses que permean toda actividad humana, como bien explicó Habermas en su artículo “Conocimiento e interés” (1965/1984). Una cuestión que planteaba Pérez Gómez (1993) al considerar varias posibilidades en la formación de formadores, destacando la necesidad de un paradigma sociocrítico. La cuestión radica en qué enseñar, pero también en el cómo, por qué y para qué, sin olvidar la cuestión central del aprendizaje (cómo aprendemos). Y sabemos que al lado del sociocrítico se sitúa el paradigma tecnocrático, tecnológico o instrumental, que busca resultados, tantas veces aparentes³, y en el caso que nos ocupa muchas veces deudor de “recetarios”, manuales del hacer, para llenar las aulas de actividades, sin otra consideración

¹ Referimos el caso de un niño o niña en un espectáculo infantil que se realiza en un centro escolar, a veces para el festival de fin de curso, que, convenientemente disfrazado de “flor”, pasa media hora quieto en el escenario, a veces haciendo algún ruido (e.g., hace viento) o un pequeño gesto (e.g., las flores se cierran y se ponen a dormir). En ese tipo de prácticas que reproducen el funcionamiento del teatro adulto (reparto de papeles) nada hay de educativo, todo lo contrario. La experiencia puede ser frustrante.

² La traducción de citas de obras consultadas en inglés o francés, es responsabilidad del autor.

³ Muchas veces tales resultados se trasladan a artículos que se publican en revistas arbitradas y de muy alto impacto, obtenidos mediante procedimientos cuantitativos, aunque se intente “vender” un supuesto carácter “interpretativo”. Estamos ante una deriva instrumental y tecnocrática de la investigación que solo persigue encumbrar carreras docentes y el prestigio supuesto de revistas, avalado por agencias de “rating” académico muy parecidas en sus procedimientos a las del “rating bancario”. Bárcena Orbe señala prácticas en la que el investigador “habla sobre experiencias, pero no a partir de ellas, es decir: no se habla ya ni se piensa, cuando se investiga, desde lo que las experiencias dan a pensar” (2012: 31).

que la diversión del grupo de clase, con lo que se plantea la necesaria distinción entre recreación y aprendizaje, por mucho que el aprendizaje sea fuente de placer.

Retomando la cuestión de la necesidad de justificar ese axioma de partida, “el teatro educa”, se hacen necesarios varios discursos, al menos los siguientes:

1. La reconstrucción, en su historia, de la educación teatral y las prácticas educativas asociadas, y de su proceso de configuración, en contextos formales y no formales.
2. El análisis de la dimensión formativa de tal conjunto de prácticas, sus aportes específicos y diferenciales frente a otras áreas educativas.
3. La consideración de ámbitos de educación y áreas de conocimiento en su sistematización, lo que implica disciplinas, materias y asignaturas, y especialidades de estudios, como Teatro, Arte Dramático o Pedagogía Teatral.
4. La reconstrucción de las culturas empírica, normativa y científica propias de tales ámbitos, áreas, materias y asignaturas.
5. La construcción de la Pedagogía Teatral en tanto ciencia y marco curricular al que se acogen ámbitos, áreas, disciplinas, materias y asignaturas.
6. La determinación de principios, metodologías, técnicas y recursos que son distintivos, propios, diferenciales y comunes a ese conjunto de prácticas educativas, en su diversidad.
7. Los procesos mediante los cuales se debieran formar los especialistas en Pedagogía Teatral, el alcance del sintagma “pedagogo/a teatral”, en tanto designe una persona

altamente especializada en saberes específicos, y los modelos posibles desde los que acometer tal formación, ya que valores, posiciones e ideas (con su *logos*) son determinantes.

8. El rol de la investigación educativa y las líneas preferentes, considerando la investigación como algo más que cortar, medir y pesar fragmentos de realidad de acuerdo con una metodología mecánica y rutinaria, como actividad que vaya más allá de lo sabido, capaz de provocar sorpresa, incertidumbre, problemas o crisis.

Todo ello ha de hacerse⁴ en un momento en que la pugna curricular es mayor y en el que la “obsesión por la eficacia”, que nos domina desde inicios del siglo XX (Gimeno Sacristán, 1988), parece haber desplazado cualquier posibilidad de construir un currículo orientado a aprender a vivir o aprender a comprender (Morin, 2016), en el que la escuela sea, como dijera Dewey (1938) un proceso de vida, y en el que las “artes” tengan más protagonismo (Eisner, 2004). Ideas a las que sumamos un interesante reto de Bowater, al decir que “no se ha hecho nada para persuadir a los que ven la expresión dramática con escepticismo de su valor” (1985: 209), y al escribir “drama” dice Expresión Dramática. Por ello dedicamos esta aportación a enfrentar la cuestión del valor, eso en lo que el “teatro” puede educar de forma diferencial y substantiva. Y para comenzar debemos explicitar lo que cabe entender por teatro, porque dada la polisemia del término podemos estar hablando de cosas distintas, como escribir un texto, ver un espectáculo, o hacerlo, entre otras posibilidades.

Operamos en dos direcciones complementarias. Partimos de algunos principios de la investigación básica, en tanto se trataría de repensar el mundo de la educación teatral, sus teorías y sus prácticas, con la finalidad de comprenderlo mejor, y nos ocupamos de conceptos clave, que revisamos, para intentar buscar modos nuevos de conceptualizar determinados fenómenos.

⁴ Se trata de un programa tan amplio como necesario, que se ha de abordar desde diferentes áreas, disciplinas y perspectivas, pero fundamental en la justificación y defensa de esa idea general de que “el teatro educa”, y para contestar las muchas preguntas que suscita tal afirmación.

Combinamos esa mirada con una revisión de literatura en disciplinas diversas⁵, para intentar ampliar perspectivas y puntos de vista en nuestra observación de la realidad, para mejor poder describirla, comprenderla e intentar explicarla. Este aporte forma parte de una investigación en curso sobre la Pedagogía Teatral, disciplina que se ocupa de áreas específicas de educación, y más que resultados ofrecemos preguntas y ciertas ideas que manejamos para buscar respuestas, sabiendo que toda respuesta contiene preguntas nuevas.

Teatro, educaciones, pedagogía

Teatro, en su etimología (θέατρον), designa un espacio para ver. Por extensión pasó a designar lo que en él se presenta a la vista, un espectáculo que recrea un mundo dramático, con sus situaciones, conflictos, personajes y otros elementos con los que construye su ficción. En su reducción fenomenológica, Brook dirá que para que el teatro sea, basta con que un hombre camine por un espacio vacío mientras otro le observa (1968/1973: 9), aunque Grotowski precise que se trata de encuentro y relación entre un/a actor/actriz y un/a espectador/a (1968/1974: 13), y antes Ortega habla de “dos funciones opuestas pero conexas: el ver y el hacerse ver” (1946/2008: 234). En esencia, la actriz activa una conducta (1) que consiste en (re)presentar una segunda conducta, la del personaje (2), que habita un mundo propio. En la escena hay una doble emisión: para el primer caso (1), hablamos de expresión teatral, y para el segundo (2), de expresión dramática. Son dos modos expresivos superpuestos, uno propio del arte y otro de los procesos de vida. En ambos casos vinculados al verbo “actuar”, que refiere “poner en acción”, “obrar” o “realizar actos libres y conscientes” (RAE, 1997: 35). Así, en el trabajo de la actriz se superponen dos actuaciones, la de la persona(a) y la de la propia actriz (b), que actúa la persona, con lo que aquella no solo ha de aprender a actuar la conducta de la persona sino a replicarla, a mostrarla. Al decir aprender a actuar en el segundo caso (b), estaríamos refiriendo un aprendizaje (pre)profesional, y en el primero (a) un aprendizaje general, con lo que no solo hablamos de sujetos de educación dife-

⁵ Desde ya decimos que hemos sido muy cautos con las referencias bibliográficas para calibrar el espacio disponible al discurso. Hay muchas referencias substantivas que no han sido indicadas.

rentes sino de tiempos, espacios y finalidades educativas igualmente diversas. En este trabajo nos ocupamos de lo último (a).

La idea de teatro nos traslada una idea fundamental, “aprender a actuar”, que supone aprender a imaginar y desarrollar la acción en toda situación de vida, ante conflictos diversos y asumiendo los roles más adecuados a situaciones, conflictos y objetivos que cada persona va formulando a veces de forma inconsciente. Un aprendizaje fundamental pues el ser humano, como destaca la Sociología, es un actor social. Rocher lo expresaba así: “la multiplicidad de roles de cada persona viene a reforzar más la idea del sujeto social como un actor que debe asumir sucesivamente diferentes personajes”, para también remarcar “no nos es dado a todos hacer gala de idéntica flexibilidad para pasar de un rol a otro” (1969/1992: 46), con lo que explicita la cuestión educativa (hay que aprender). Ello nos lleva a otro aspecto esencial a considerar en nuestra mirada al teatro, y es que en formas muy diversas y con estéticas muy dispares, en la escena contemplamos personas en acción, que viven situaciones, conflictos, problemas, e interactúan entre sí. El teatro se alimenta de vida, presentada como tal, y por eso con la metáfora teatral (Beltrán Villalva, 2010)⁶ se quiere referir que la vida es como un teatro, en el que actuamos nuestros propios personajes o roles. Con lo cual podríamos decir que al hacer teatro hacemos vida y aprendemos a vivir. Y por ahí asoma la cuestión del aprendizaje, y es cuando podemos establecer, más y mejor, el sentido de la frase “el teatro educa”, pues en tanto sea vida, será escuela de vida.

Tendría entonces sentido diferenciar entre educación teatral (ET) y educación dramática (ED), en función del modo en que se active la relación entre educación y teatro. En el primer caso, hablamos de educación artística, finalista y/o propedéutica; en el segundo de educación general, siempre finalista. La educación teatral persigue el desarrollo de competencias para “aprender a actuar” como actividad (pre)profesional (escuela de teatro, enseñanza media) o de ocio (animación teatral), en tanto la educación dramática se ocupa de competencias que reclama el escenario social, donde la persona actúa en función de su existir. La idea del sujeto como actor social se refrenda en estudios de sociología, psicología, filosofía, antropología, y en ellos destacan los que

⁶ Se ha de señalar, con todo que autores como Burke (1945), Goffman (1959/1971) o Courtney (1985) hablan de “metáfora dramática”, porque la vida no sería como un teatro, sino que es acción (*dráō*, en griego).

se ocupan de la acción social (Burke, 1945; Goffman, 1975/2006; Leontiev, 1975/1978; Luckmann, 1992/1996)⁷. En una dirección paralela, Bleger señala que “el carácter dramático de la conducta es el punto de partida de todas las corrientes y de todos los encuadres en psicología (1963/1983: 124), en tanto “drama” es acción. Cabría hablar de “conducta dramática”, a pesar del pleonismo, pues toda conducta es “dramática” (“enacted”), “situada” (“situated”) y “encarnada” (“embodied”)⁸. Supone acción, asunción de roles y siempre concurren unas circunstancias dadas.

Cuadro 1 – Educación dramática y Educación teatral



Educación dramática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación general ▪ Formación integral ▪ Actor social ▪ Inteligencia dramática
Educación teatral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación artística ▪ Formación (pre)profesional ▪ Actor escénico ▪ Competencias específicas

Fuente: Elaboración propia.

En esa dirección, estaremos reconsiderando la cuestión del valor, que planteara Bowater, en una perspectiva nueva, destacando el valor que cada educación puede aportar a la construcción de la persona, en relación a competencias que ninguna otra área, disciplina o saber, pueden desarrollar. En el caso de la educación dramática, considerando su valor intrínseco en el aprendizaje de la actuación social; en el de la educación teatral, sumando a esa orientación la construcción de competencias que permiten aprender y ejercer una profesión, sea como actriz profesional sea

⁷ Tiene relevancia la “teoría de la actividad”, formulada por Leontiev, a partir de Rubinsteyn y Vygotsky, aunque con desarrollo propio (Chaiklin, 2019), y que cabría vincular con el “dramatismo” de Burke. En ambos casos se señala la dimensión del sujeto como un actor, que se configura en su actuación.

⁸ En los últimos años, se han ofrecido visiones del aprendizaje que en sus denominaciones se definen como “reflexive learning”, “situated learning”, “embodied learning”, “learning by enacting”, que muestran formas de hacer que son habituales en educación dramática y educación teatral, y que algunas voces vinculan al uso de la expresión dramática y la expresión teatral en la didáctica de materias y asignaturas.

como médico que utiliza la simulación dramática en procesos formativos o clínicos, sin olvidar lo que las educaciones dramática y teatral aportan a la animación teatral (Caride y Vieites, 2006). En educación dramática, la finalidad es la construcción de la persona como sujeto social actuante, a través del desarrollo de la inteligencia dramática, que implica capacidad para generar cursos de acción desde los roles más adecuados en función de situaciones y conflictos, como muestra el cuadro 1.

Para perfilar más aún la idea de la educación dramática, recordamos que la UNESCO presentó en los últimos años informes relevantes en los que destaca la necesidad de atender “otros saberes”, fundamentales al desarrollo de persona y sociedad. Así tenemos *Aprender a ser* (1973), supervisado por Faure; *La educación encierra un tesoro* (1996), coordinado por Delors, o *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), elaborado por Morín. Delors incluye en su informe el trabajo, “Los pilares básicos de la educación”, en el que resalta aprendizajes que van más allá del currículo compartimentado: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Morín, más recientemente, resaltarán la importancia de “aprender a comprender” y “enseñar a vivir” (2016). Ideas substantivas que precisan concreción al ser trasladadas a procesos de enseñanza y aprendizaje, y a las culturas de centro, desde la transversalidad y/o en la centralidad de algunas materias. Esos seis pilares (aprender a conocer, hacer, vivir juntos, ser, comprender y vivir), son centrales en los procesos de vida, en la experiencia cotidiana y diaria de toda persona, y por ello se echa en falta aquel que los unifica, “aprender a actuar”, porque es en la actuación, en la acción del sujeto en el escenario social, cuando todos se concretan. Por ello algunos autores pedirán situar lo que en inglés se conoce como “drama” (expresión dramática) en el centro del currículo (Bolton, 1984).

Y así, el campo de la Pedagogía Teatral (PT)⁹ crece y se enriquece, pues además de las dos áreas señaladas (ED y ET), se ha de incluir la Animación Teatral (AT), con una notable diversidad

⁹ Si proponemos la existencia de una educación dramática y una educación teatral, ¿tiene sentido mantener la denominación Pedagogía Teatral? ¿Habría que postular una Pedagogía Dramática? Entendemos que no, dada la implantación y el carácter global del primer término.

en su naturaleza, programas, intervenciones o usuarios, y la formación de formadores tanto en ED, ET y AT como en la propia PT.

Cuadro 2 – Ámbitos en Pedagogía Teatral

pedagogía teatral			
educación dramática	educación teatral	animación teatral	formación formadores

Fuente: Elaboración propia.

La PT adquiere entonces su verdadera dimensión como ciencia de saberes y prácticas educativas, y no cabe reducirla a una didáctica, en sinonimia con la Didáctica de la Expresión Dramática (Laferrière, 1997) o a una metodología (García-Huidobro, 2018). Pero también se configura como marco curricular al que se acogen áreas y disciplinas de los cuatro ámbitos señalados, y ofrece un discurso substantivo sobre la naturaleza de cada uno, y sobre los rasgos pertinentes que comparten sus materias y asignaturas, principios y técnicas comunes. La PT propone, en suma, sistematizar el campo, dotándolo de lenguaje propio, riguroso y preciso, aumentando la claridad y dimensión científica de los discursos que se generen, y desarrollando la dimensión plenamente educativa de sus prácticas, en tanto se vinculan a procesos formativos. Un programa académico y científico que formulamos más arriba, y en el que una de las tareas primeras consiste en ahondar en la cuestión del valor de aquello que, en esencia, comparten los modos expresivos aludidos, el dramático y el teatral, que se vincula con los conceptos de actuar y actuación y están en la base de lo que se ha denominado “método dramático”. Para Finlay-Johnson consistiría en “aprender las lecciones jugándolas y actuándolas” (1912: 13), lo que demanda una movilización plena de

la persona en diferentes niveles (cognitivo, físico, emocional, perceptivo, relacional, expresivo, creativo), en una actividad a un tiempo individual y grupal.

El aprendizaje de la actuación: aspectos básicos

Hace ya muchos años, escuché a Alfredo Mantovani iniciar un juego con la frase: “dale que yo era *** y vos ***”. Una formulación similar aparece en *Io ero l'albero (tu il cavallo)* (1972) libro de Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis. Se utiliza el pretérito imperfecto de indicativo, copretérito, para indicar hipótesis, posibilidad, probabilidad, casi operando en modo subjuntivo. No decimos “yo soy y tú eres”, porque con la frase se propone transitar a un marco transicional que supone generar una tercera realidad, que no es la interior (primera) ni la exterior (segunda) sino que se sitúa en medio de las dos. Winnicott hablaba de una “área intermedia de experiencia” (1951/1980: 14), y Vygotsky de un “estadio transicional” (ca. 1933/2000: 149), para definir un cronotopo o marco espacio-temporal con unas pautas de funcionamiento propias, que se formulan en esa primera frase que lo genera. Ahí reside la base del teatro como fenómeno transicional, al establecer las convenciones del juego, como ocurre en cualquier texto dramático o en cualquier espectáculo escénico.

Si reparamos en lo que la frase dice, vemos que propone un juego, con unos roles iniciales, que pueden variar y transformarse, o ampliarse si en el juego hay más participantes, que se pueden sumar con un “y entonces yo era ***” explícito, o implícito en la acción. Además de juego, y dramático (en tanto haya acción y rol)¹⁰, hay improvisación, y dramatización, pues la acción surge y se genera desde esa situación inicial, en un proceso de creación colectiva, a la que todo el grupo contribuye. Más allá de la historia resultante, se propone la creación de un proceso de vida en un mundo concreto que se activa en la “narración” y en los diálogos que provoque. La frase inicia el juego y activa la conducta del sujeto, y en ella procesos psicológicos básicos, como percepción,

¹⁰ Contrariamente al modo en que se utilizan términos como “juego dramático”, “improvisación”, “dramatización” o “creación colectiva” (Mantovani, 1980; Motos Teruel, 2020), entendemos que estamos ante técnicas dramáticas (en tanto hacen uso de la acción y el rol) que son propias de áreas substantivas: Expresión Dramática y Expresión Teatral.

atención, memoria, pensamiento, motivación, emoción, o lenguaje, necesarios para afrontar el flujo incesante de estímulos y respuestas. Unos y otras se vehiculan a través de los recursos expresivos de la persona, y en todo interviene la capacidad de accionar y responder, con originalidad, espontaneidad y creatividad, aunque pueden aparecer conductas estereotipadas, e igualmente bloqueos, resistencias o dificultades para jugar o participar, que pueden superarse mediante intervenciones adecuadas y normalmente indirectas e implícitas.

La frase que inicia el juego dará lugar a la construcción, mediante un complejo proceso continuado de procesamiento de información en diferentes códigos y por diferentes canales, de una narración que puede tomar muchas direcciones, desde mundos de fantasía a reflejos de lo real, mostrando sus potencialidades para explorar áreas de experiencia relevantes en la (re)construcción del mundo y en la (re)construcción de sentidos y significados (Bruner, 1990/2018). El juego adquiere una profunda dimensión cognitiva, acrecentada por recrear contextos auténticos en un aprendizaje realmente situado y encarnado (Andersen, 2004), lo que nos retrotrae al “aprender haciendo” de Dewey, y más aún, a un aprender actuando. El juego, a través de las diferentes situaciones de vida que puede conjurar, se puede ocupar de aprendizajes antes señalados, “conocer, hacer, vivir juntos, ser, comprender y vivir”, a través del actuar en el propio aprender a actuar.

No se trata de una obra de teatro, sino de un acto diferente de creación, igualmente diferente, pues en el juego emerge otra realidad, con sus normas de funcionamiento, que pueden cambiar a cada poco, en función de acuerdos que se explicitan en el acto mismo de crearla, mediante el gesto, el movimiento y la palabra. La clave está en que no hay guion (pre)establecido sino que la acción se desarrolla y modifica en el curso de su propia emergencia, lo que supone una implicación integral de la persona en el juego para que este pueda ser, y al decir integral señalamos la totalidad del ser. Por ello el juego puede provocar lo que Slade (1954: 29) denomina “ensimismamiento”, (“absortion”), para referir la implicación, compromiso y concentración del que juega.

La educación dramática, también la teatral, demandan lo que cabría definir como una pedagogía de la “presencia”, porque se trata de una condición *sine qua non*, para que el juego (del

aprender) pueda ser. Cabría hablar de una pedagogía de la “situación”, con Barret (1991), o incluso una pedagogía de la “existencia”. No olvidamos lo que escribe Bruner en relación a la importancia de tal aprendizaje, pues:

Al entrar en la vida, es como si saliéramos a un escenario para participar en una obra de teatro que se encuentra en plena representación, una obra cuya trama algo abierta determina qué papeles podemos interpretar y en dirección a qué desenlaces podemos encaminarnos. Otros personajes que hay en el escenario tienen ya una idea acerca de sobre qué va la obra, una idea lo suficientemente elaborada como para que la negociación con el recién llegado sea posible (2018: 52).

Tal negociación toma la forma de procesos como socialización (aprender la norma social) y enculturación (aprender la cultural), centrales en educación. En ellos, el juego, y más concretamente el protagonizado, adquiere especial relevancia, en tanto permite reconstruir procesos de vida y de experiencia, y explorar la acción y los roles sociales (Elkonin, 1980), y dar respuesta a la pregunta de Coburn-Staeger: “¿qué es la actuación social y cómo se aprende?” (1980: 11).

La formulación anterior, “dale que yo era *** y vos ****”, supone que tanto “yo” como “vos”, han de generar un curso de acción a partir del rol asignado, de lo que puedan ser *** y ****, y de las relaciones a establecer entre tales identidades, que se han de asumir y construir, en las circunstancias dadas que vayan emergiendo, y sumando otras personas participantes con sus propuestas y demandas. Además de responder al estímulo, y ser aquello que se nos dice, con las conductas propias del rol, para que el juego continúe y no se interrumpa, se ha de elaborar una dramaturgia en proceso de desarrollo constante, lo que implica (re)construir de forma permanente cursos de acción emergentes (no dados de antemano) en función de situaciones, conflictos, roles y circunstancias cambiantes. Lo cual demanda capacidad y habilidad para responder y resolver, con imaginación, adaptabilidad, creatividad y originalidad. La clave radica entonces en construir la actuación en una dramaturgia en progreso, y entra en juego la inteligencia dramática, sintagma con que designamos un conjunto de habilidades, capacidades y destrezas, un tipo más de saber (hacer), que opera en un nivel básico de la conducta, para elaborar lo que definimos como “dramaturgia de la existencia”, la construcción de la acción en la vida diaria, un hacer en el que

nos construimos como personas, con una identidad determinada, porque somos acción y en la acción, lo que nos lleva a la “teoría de la actividad” (Leontiev, 1978).

Podríamos decir que el “teatro educa” por motivos diversos (Jackson, 1996; Gallagher y Booth, 2003), pero lo diferencial o privativo, está en el desarrollo de la inteligencia dramática, capacidad o suma de capacidades que permiten que el individuo pueda construir la acción en su existencia diaria, o como antes se dijo, su actuación en el escenario social¹¹. Y la mejor forma de desarrollar la inteligencia dramática es actuando, mediante los procesos propios de la educación dramática.

Si bien Gardner no incluye la dramática entre sus inteligencias (1985), autores como Courtney (1985) se ocupan de ella, y destacan conceptos como “dramatic thinking” y “dramatic imagination”, señalando que “el mundo que conocemos no es real sino dramático. Se crea a partir de las posibilidades que imaginamos y después actuamos” (1990: 71). Se trata de una capacidad, o suma de capacidades, esencial, que nos permite situarnos, como sujetos, y no como simples objetos, en el escenario social, y su desarrollo es consubstancial a la persona, y tal vez por ello permanezca invisible para la mayoría, no así para quienes al inicio del siglo XX escriben sobre un “instinto dramático” (Klein, 2012) que está en la base de este tipo de inteligencia.

A diferencia de otras muchas áreas del saber y del hacer en las que el objeto de aprendizaje es exterior al sujeto (escribir, contar, tocar el piano, pintar), en el aprender a actuar el objeto es el mismo sujeto (yo me actúo), un sujeto que se constituye en una serie de capacidades, habilidades y destrezas que configuran el ser del sujeto, en tanto persona e identidad. Por eso se trata de un aprendizaje fundamental, en tanto relacionado con lo que somos, queremos o podemos ser, un aprender en la vida y para convertirse en persona. Del mismo modo, la inteligencia dramática es una condición inherente al sujeto en tanto ser actuante, y se vincula al mundo real, a cada momento de su existencia. Y por ello tiene todas aquellas características que se suelen invocar cuando se considera la inteligencia a la luz de nuevas perspectivas, pues es práctica, intuitiva,

¹¹ La inteligencia dramática debiera ser una cualidad indispensable para actrices y actores, si bien no cabe equipararla con la capacidad para replicar conductas, pues esta puede ser un simple ejercicio de mimetismo conductual. Curiosamente no pocos actores y actrices demuestran poseer muy poca inteligencia dramática atendiendo al modo en que actúan en su vida diaria. Otro tanto ocurre con la dirección escénica, campo en el que hay profesionales con una notable incapacidad para trabajar con grupos, desconociendo cuanto enseña la dinámica de grupos y por tanto la Sociología y la Psicología.

social, estratégica e integral, en tanto implica los recursos todos de la persona (Vieites, 2022a). De ahí su transcendencia.

Cabría relacionar la dramaturgia de la existencia, en tanto aprendizaje de la acción, con las teorías del aprendizaje, y con algunas que últimamente adquieren relevancia en tanto cuestionan tendencias dominantes en la ideación de la educación¹². Ya señalamos la transcendencia de la “presencia” en el momento actual, y con ella queremos destacar la posibilidad de que la educación dramática promueva la construcción de una racionalidad dialógica, en la que tanta importancia tienen conceptos como comunicación, cooperación o deliberación, y vinculada con la idea de emancipación, con Freire o Gramsci, y de una pedagogía crítica (Vila Merino, 2011). Una de las claves que definen el aprender a actuar, es la necesidad de hacerlo con y ante los demás, con lo que la otredad adquiere particular relevancia, y con ella conceptos como tolerancia, libertad, empatía, responsabilidad, solidaridad, respeto por la diversidad y apuesta por la igualdad y la no discriminación.

La dramaturgia de la existencia, también se relaciona con una finalidad fundamental de la educación cual es la construcción de un tránsito armónico y progresivo entre la heteronomía y la autonomía personal, lo que implica desarrollar plenamente las competencias necesarias para actuar de forma reflexiva, responsable y autónoma en todas las circunstancias que definen cada escenario social, tomando las decisiones adecuadas en función de unos valores, que entendemos deben estar en plena consonancia con la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La actuación es un aprendizaje especialmente necesario a toda persona. En consecuencia, la Expresión Dramática debiera ocupar un espacio central en el currículo en educación infantil, primaria y secundaria, con independencia de que el método dramático de aprendizaje, con téc-

¹² Además del nuevo impulso a la racionalidad tecnocrática, técnica y cientifista, no es menos importante el impacto de los “influencers” educativos, muchas veces con un discurso próximo a la sanación, tanto que se podría hablar de una especie de “recetario sanador”. En España es un fenómeno mediático y por doquier aparecen encuentros y debates en los que se presentan los “mejores profesores” (de España, de Europa, del Mundo), siendo personas que tras lograr impacto en los medios con su discurso (muy discutible), abandonan la docencia para instalarse en un ir y venir imparable como conferencistas, imitando tantas veces la forma de presentación escénica de Steve Jobs. Su discurso, lleno de recetas, tópicos y lugares comunes, siempre se construye en torno a lo que el auditorio quiere oír, en un ejercicio de “buenismo” universal (“todos somos artistas”, “todos tenemos un potencial ilimitado”...) que en ningún caso ofrece una mirada crítica y política a las diversas problemáticas de la educación.

nicas y procedimientos propios de la expresión dramática, pueda ser utilizado por otras áreas en sus orientaciones metodológicas, de matemáticas a lenguas extranjeras. De igual modo, debe ocupar un lugar similar en aquellos procesos en contextos no formales orientados a la educación de personas adultas, la resocialización, la enculturación o la animación sociocultural¹³. No obstante, también debiera ser una materia obligatoria en la formación en determinados ámbitos profesionales en los se precisen competencias en interacción social. Y así ocurre, por ejemplo, en carreras como Pedagogía y Pedagogías (con el Magisterio), Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Psicología, Sociología, Antropología, Derecho, Periodismo, Medicina, Enfermería, o Turismo. Un campo que no cabe olvidar es el de las enseñanzas técnico-profesionales en las que encontramos perfiles en los que una solida formación en Expresión Dramática resulta igualmente relevante.

En el campo de la formación del profesorado, tendríamos cinco grandes líneas: (1) especialistas en Educación Dramática, (2) especialistas en Educación Teatral, (3) especialistas en Animación Teatral, (4) formación de formadores, y (5) especialistas en Pedagogía Teatral¹⁴. Cada uno de estos ámbitos presenta características y demandas específicas, y diversidad notable. Así en el campo de la Educación Teatral no es lo mismo la formación de un docente para la enseñanza media que para una Facultad de Teatro, lo que puede dar una idea de la complejidad de una tarea, que no termina con la formación inicial, sino que continúa en la permanente, en constante actualización. Pero, en todos los casos, y, en tanto estamos hablando de educación, la formación para el desempeño de la función docente, con independencia del nivel educativo, es especialmente necesaria. Y en ella cabe señalar cuatro áreas fundamentales.

En primer lugar, la formación en actuación. Sarason (1999) ofrecía ideas interesantes en la perspectiva de un docente ajeno al mundo escénico, pero que acierta a mostrar que el aula es escenario en el que una comunicad de actores y actrices (sociales) se encuentra y desempeña

¹³ Destacamos el rol fundamental de la Animación Teatral, en una de sus finalidades básicas, como es la alfabetización expresiva y comunicativa de personas y comunidades para que puedan hacer uso de sus recursos expresivos y creativos en la esfera pública, en su decir el mundo y su mundo, y entonces sus problemas y demandas, o sus fiestas y celebraciones.

¹⁴ A pesar de los usos inadecuados, y a veces interesados, del lenguaje, no es lo mismo ser profesor/a de teatro que ser pedagogo/a teatral. En el primer caso, estamos ante una persona que es competente en la docencia en un área de conocimiento (e.g., dirección escénica) y en algunas materias y asignaturas. En el segundo, estamos ante una persona especializada en los saberes que se refieren al inicio de este artículo, del punto 1 al 8. Son, por tanto, cosas bien diferentes.

roles diversos en la consecución de determinados fines. De ahí la trascendencia de una sólida formación en Expresión Dramática para todo docente, del parvulario a la universidad, para aprender a construir colaborativamente en el aula un escenario de aprendizaje y conocer y aprender a hacer uso de técnicas, procedimientos y recursos. En segundo lugar, la formación disciplinar, pues toda disciplina se configura mediante un conjunto de saberes, y en la formación en cualquiera de las 5 líneas antedichas, confluyen disciplinas diferentes, lo que implica un alto nivel de especialización. En tercer lugar, la formación en ciencias de la educación, porque cuando una disciplina se convierte en materia (y ésta en asignaturas), objeto de docencia y aprendizaje, se han de considerar sus dimensiones histórica, teórica, práctica y, muy especialmente, didáctica, además de sus culturas científica, normativa y empírica. Pero igualmente importantes son otros saberes más generales vinculados, por ejemplo, con Didáctica General, Psicología del Desarrollo, Teorías del Aprendizaje o Sociología de la Educación, en tanto nos ubicamos en el mundo de la educación y no en el campo del arte. En cuarto lugar, la formación en investigación, concebida como una reflexión sobre la práctica, no ajena a la construcción del saber, pero también como una investigación en la acción, que permita desarrollar proyectos colaborativos y cooperativos en la generación y difusión del conocimiento (Vieites, 2022b).

Todo lo cual nos devuelve a los usos del conocimiento en educación, a los paradigmas en formación del profesorado y acción educativa (Pérez Gómez, 2003). Y entonces cabe proponer la actualidad de lo que se viene denominando pedagogía crítica, pues como señalaba Carr, “los problemas de la irracionalidad y de injusticia del proyecto de la Ilustración todavía existen; por esa razón nuestros valores emancipatorios siguen siendo válidos” (2013: 42). Defender una perspectiva sociocrítica es una cuestión profundamente “política”, pues este vocablo hace referencia a la ordenación de la polis (Gimeno Lorente, 2013), y en ella se ha de considerar qué rol o roles han de jugar las personas, y defendemos que estas reciban una formación asentada en el pensamiento crítico y en la conciencia transitiva para adquirir una “corresponsabilidad solidaria con el resto del mundo” y luchar “por una sociedad más justa y menos desigual” (Gimeno Lorente, 2012: 55). No olvidemos que, en nuestra idea de educación y en nuestra actuación diaria en el aula, somos

profundamente políticos, pues operamos en función de fines de vida, y de una visión de la sociedad y de las personas, y del modo en que se considera al alumnado y de la relación e interacción que se establece con él. Todo nuestro ser tiene una profunda carga política que permea nuestra actuación en todo tipo de escenarios, también en los profesionales.

Asumir el paradigma sociocrítico no supone optar por un credo político concreto, sino apostar por la persona y su desarrollo pleno e integral, por su libertad, su autonomía y su capacidad para desarrollar un proyecto propio de vida, ajeno a cualquier tutela, como planteaba Kant al pedir *sapere aude*. O, en palabras de Gramsci, optar por una persona “que al llegar un cierto momento se siente libre, con consciencia de su propia responsabilidad y de su propio valor, no quiere que ningún otro le imponga su voluntad y pretenda controlar sus acciones y su pensamiento” (1910/1974: 8).

Coda

De lo dicho cabría concluir que otro currículum es necesario, como plantea Morin al reclamar una escuela para aprender a vivir, más aún en un momento en que las sucesivas “revoluciones” tecnológicas apuntan a una domesticación de la educación, el ocio, de ciertas clases de trabajo y de la propia existencia, en los espacios de lo doméstico (“domestización”) o en los de lo virtual (“metaverso”). Todo lo cual genera todavía más desigualdad entre los que pueden recluirse en esos mundos paralelos y quienes habitan un mundo real, cada vez más residual y privado de todo, salvo de lo necesario para seguir manteniendo al primer mundo (pues pese a tanta tecnología seguimos siendo una sociedad agrícola, que no nos alimentamos de sílice). Otro currículum que solo será posible en otra sociedad, con otro modelo de ser humano en su plena humanidad, lo cual choca frontalmente con el posthumanismo del metaverso. Esa es, en líneas gruesas, la disyuntiva terrible que habitamos en este momento. Y tal vez ahondando en las relaciones entre educación y teatro podamos contribuir en la construcción de un progreso real, solidario y sostenible.

En el encuentro entre educación y teatro, se generan posibilidades de dar sentido a una forma cada vez más necesaria de reconstruir los espacios, los tiempos y el quehacer educativo. Quienes defendemos que “el teatro educa”, tenemos ante nosotros la tarea urgente de construir la Pedagogía Teatral y ahondar en el desarrollo curricular de las disciplinas propias de la Educación Dramática y la Educación Teatral, muy especialmente en sus dimensiones teórico-prácticas y en sus didácticas, porque no debemos olvidar que en ambos casos lo substantivo es la educación, la (auto)construcción del sujeto, sea en un parvulario o en una escuela de teatro, porque en ese proceso de convertirse en persona hay cuestiones morales, vinculadas a valores, y éticas especialmente relevantes. Un proceso orientado a la auto(revelación) y la (auto)conscientización, camino, insistimos, de una identidad transitiva y crítica, que en nosotros, los formadores, ha de ser una condición de partida.

Referencias bibliográficas

- Andersen, Ch. (2004). Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory into Practice*, 43(4), pp. 281-286.
- Barcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación*, 24(2), pp. 25-57.
- Barret, G. (1991). *La pedagogía de la situación*. Montreal: Recherche en Expression.
- Beltrán Villalva, M. (2010). La metáfora teatral en la interacción social. *Revista Internacional de Sociología*, 68(1), pp. 19-36.
- Bleger, J. (1983). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. Harlow: Longman.
- Bowater, I. (1985). Drama - A Study of Underachievement. En N. McCaslin (ed.), *Children and Drama* (pp. 208-218). New York: University Press of America.
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Bruner, J. (2018). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

- Burke, K. (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall.
- Caride, J. A. y Vieites, M. F. (eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Gijón: Trea.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Barcelona: Graó.
- Carr, W. (2013). *Becoming Critical hoy*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, pp. 35-43.
- Chaiklin, S. (2019). The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology. *Theory & Psychology*, 29(1), pp. 3-26.
- Coburn-Staeger, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Courtney, R. (1985). The Dramatic Metaphor and Learning. En J. Kase-Polisini (ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 39-64). New York: University Press of America.
- (1990). *Drama and Intelligence. A Cognitive Theory*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). Madrid: Santillana y UNESCO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology. An Introduction*. London: Verso.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 191, pp. 15-34.
- (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education. *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), pp. 1-11.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Finlay-Johnson, H. (1912). *The Dramatic Method of Teaching*. London: Gin and Company.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallagher, K. y Booth, D. (eds.) (2003). *How theatre educates*. Toronto: University of Toronto Press.
- García-Huidobro Valdés, M. V. (ed.) (2018). *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Gardner, H. (1985). Towards a Theory of Dramatic Intelligence. En J. Kase-Polisini (ed.), *Creative drama in*

a developmental context (pp. 295-312). New York: University Press of America.

Gimeno Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. *Con-Ciencia Social*, 16, pp. 37-55.

(2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, 77, pp. 77-92.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

(2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1974). *Antología*. Barcelona: Península.

Grotowski, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.

Habermas, J. (1984). Conocimiento en interés. En J. Habermas, *Ciencia y tecnología como «ideología»* (pp. 159-181). Madrid: Tecnos.

Hornbrook, D. (1989). *Education and Dramatic Art*. Oxford: Basil Blackwell.

Jackson, T. (ed.) (1996). *Learning through theatre*. London: Routledge.

Klein, J. (2012). Routing the Roots and Growth of the Dramatic Instinct. En: <https://bit.ly/3Jf78p1>.

Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.

Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Luckmann, Th. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.

Mantovani, A. (1980). *El teatro, un juego más*. Nuestra Cultura.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.

Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Barcelona: Octaedro.

Ortega y Gasset, J. (2008). *La idea del teatro y otros escritos sobre teatro*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Passatore, F.; Destefanis, S.; Fontana, A., y De Lucis, F. (1972). *Io ero l'albero (tu il cavallo)*. Rimini: Guaraldi.

Pérez Gómez, Á. I. (1993). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la en-*

señanza (pp. 398-429). Madrid: Morata.

RAE (1997). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la Sociologie Générale*. Québec: Éditions Hurtubise.

Sarason, S. B. (1999). *Teaching as a Performing Art*. New York: Columbia University.

Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.

Suárez, R. (2004). *La educación*. México: Trillas.

Vieites, M. F. (2022a). Aprender a actuar. *Márgenes*, 3(2), pp. 9-30.

Vieites, M. F. (2022b). Investigación teatral en educación superior: rutas, retos, retornos. *Actos, Revista de Investigación en Artes*, 7, pp. 9-28.

Vila Merino, E. S. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), pp. 1-15.

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos básicos*. Madrid: Austral

Winnicott, D. W. (1980). *Playing and Reality*. New York: Tavistock.

El dispositivo del cine como movilizador de la (auto)formación

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Pensar el cine como el séptimo arte, capaz de trasladarnos a otros lugares y crear otros mundos, produciendo inquietudes, afectos y aprendizajes es también pensar en la posibilidad del encuentro que moviliza la (auto)formación. Escuchamos y encontramos en diferentes áreas del conocimiento que el arte salva, el arte trasciende. Hemos escuchado en las escuelas que el arte forma, el arte transforma, el arte humaniza. El arte amplía nuestros repertorios como personas y como docentes formadores. Pero, ¿de qué hablo exactamente al realizar la propuesta de reflexión sobre el cine como dispositivo? Los procesos formativos son personales, pero, sin embargo y mientras tanto, producidos por dispositivos, entendidos aquí a la manera en que nos los presentó Ferry (1997) como todo aquello que nos pone frente a la posibilidad de un proceso reflexivo con su propio tiempo para ello y, en un proceso de reconstrucción de experiencias, de caminos vividos. Es importante decir, no lo hacemos conectados en situaciones de trabajo, tenemos que alejarnos para poder escuchar, para escucharnos a nosotros mismos. La experiencia estética, ética y política que proponemos, por ejemplo, cuando nos encontramos ante un texto, una clase, un profesor, una película.

La elección de pensar el cine como dispositivo puede extenderse a la escuela, compartiendo así la reflexión de Fresquet y Migliorin (s/f, p. 8) cuando dicen: "...si queremos cine en la escuela, es porque imaginamos que la escuela es un espacio, un dispositivo, en el que es posible inventar modos de ver y de estar en el mundo que pueden perturbar un orden dado, de lo instituido, de los lugares de poder."



Como investigadora en el campo del imaginario social, vengo pensando en el poder de este dispositivo –el cine y el cine en la escuela– como vía de acceso a la cultura; como ampliación de los repertorios de las personas de la comunidad; como posibilidad de experimentar con otros movimientos pedagógicos con tiempos y espacios modificados y posibilidad de inventar otras pedagogías, más apropiadas para trabajar con niños, jóvenes y adultos, que movilicen otros aprendizajes y otros saberes. Dedicaré la reflexión de este capítulo a cada uno de estos puntos.

El cine y la democratización del acceso a la cultura

Vivimos desde la implementación de la Ley 13006 de 2014, en Brasil, que estableció dos horas de cine nacional en las escuelas, una militancia, como docentes y como integrantes de una red latinoamericana de educación, cine y audiovisual, KINO. Nuestros movimientos, entre creencias y desesperanzas, con motivo de políticas de Estado y desgobiernos, se han constituido presentando, problematizando, reclamando y hasta escuchando en muchos espacios educativos: “no sabíamos de la existencia de esta ley”; “otra ley que no se debe hacer cumplir”. Entre imaginarios de los docentes que han movilizado el cine en la educación, en las escuelas y universidades, recuperamos un poco de la historia de la ley.

El Proyecto de Ley del Senador Cristovam Buarque (PL 185/08) inicialmente añadió el párrafo 6 al artículo 26 de la Ley núm. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional, proponiendo que “la exhibición de películas de producción nacional constituirá un componente curricular complementario integrado a la propuesta pedagógica de la escuela, siendo su exhibición obligatoria por al menos, menos dos horas mensuales.

En 2014, la presidenta Dilma Rousseff transformó el Proyecto en la Ley 13.006, sancionada el 26 de junio del mismo año. Según Fresquet y Migliorin (s.f, p. 5) el senador justificó la tramitación de la ley dando “un lugar especial a la necesidad de apoyar la industria cinematográfica nacional (...)”. La parte más pedagógica de la justificación indica que “la ausencia de arte en la escuela, además de reducir la formación de los alumnos, les impide, en la vida adulta, ser usuarios de bienes

y servicios culturales; les quita uno de los fines de la educación, que es dejarse deslumbrar por las cosas bellas”.

Es esta última justificación la que hemos utilizado para movilizar el acceso a los productos audiovisuales en la escuela y, además, traer a la discusión de la democratización del acceso, la demanda de acceso a internet en las escuelas, acceso a medios, computadoras y celulares que puedan ser instrumentos de investigación, información, conocimiento y producción. Durante la pandemia, vimos de cerca, en una de las escuelas donde estamos trabajando con un proyecto cinematográfico, las dificultades de muchos niños y jóvenes que no tenían dispositivos ni internet, ni siquiera para seguir las clases. Resistimos y movilizamos acciones a distancia que, aún sin presencia física, imaginación y energía creativa materializaron el documental “Da Minha Janela”, relatos de niños y jóvenes de la escuela del municipio de Santa Maria, Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Sérgio Lopes.

Un tema que nos acompaña y fue una de las grandes lecciones aprendidas con el uso del cine en las escuelas es la demanda por el audiovisual y la inclusión. Tuvimos la oportunidad de trabajar con un compañero ciego, profesor de la escuela, en el aprendizaje diario de una cultura de audio descripción. Aprendimos cada vez más e incluimos este desafío de acceso y democratización en nuestras actividades de educación continua con los docentes.

El acceso a las películas producidas por los diferentes festivales de cine del país y las muestras y festivales estudiantiles y de producción con docentes, niños y estudiantes de diferentes niveles educativos ha sido un debate constante en nuestra red. El cuestionamiento de los docentes de las escuelas sobre dónde encontrar producciones que no se muestran en las salas de cine ha sido una demanda tanto de nosotros, como colectivo, como de los docentes involucrados en nuestros proyectos.

Como una ampliación de los repertorios de las personas de la comunidad

Nuestros repertorios como personas y formadores de profesores pueden ampliarse. ¿De qué repertorios estamos hablando? De todos aquellos que se refieren a la forma como somos y estamos en el mundo. Lo que nos constituye como persona y como docente. ¿Qué podemos movilizar en nuestras clases además de los conocimientos específicos del campo de mi práctica docente? Los repertorios éticos, estéticos, políticos y afectivos.

Los autores (Azevedo et al., 2017, p. 29) con quienes compartimos el trabajo “Telas da Docência. Professores, professoras e cinema” entienden que el cine, asociado a diferentes factores, las prácticas y consumos culturales de los docentes dialogan y repercuten -más o menos, con mayor o menor intensidad- en la forma en que realizan, entienden y dan sentido al trabajo docente. Influyen en sus formas de ser docente y de ejercer la docencia, la cual es una de las razones que da relevancia a los estudios de prácticas docentes y consumo cultural.

Los autores citados forman parte de un colectivo que coordinó una investigación con representación de varios estados brasileños sobre el cine en la vida del docente. Participamos como grupo invitado por la profesora Inês Assunção de Castro Teixeira, en representación del sur del país, para conocer un poco sobre el lugar del séptimo arte y cómo la profesora se relacionaba con el cine en la vida y en la enseñanza. Un cuestionario muy completo y complejo nos aportó datos significativos sobre la caracterización personal y profesional desde la perspectiva de los docentes como sujetos socioculturales. Conocer los repertorios de los profesores y profesoras de las escuelas es el primer paso para que, a través de sus imaginarios, podamos proponer otras experiencias, otras experimentaciones con el séptimo arte. Además, cuando pensamos en la creación, la invención, con el lenguaje audiovisual, es importante recurrir a producciones desconocidas, familiares, para que nos conmuevan, produzcan otras emociones, sensaciones, inquietudes, reflexiones, experiencias formativas.

Cuando pensamos en la proposición de la Ley 13006 de 2014, también volvemos a la discusión de la exhibición de películas nacionales como forma de ampliar repertorios. En la investigación

nacional realizada con el colectivo integrado por Inês Teixeira, nos encontramos con el desconocimiento y la falta de acceso a películas nacionales distintas a las distribuidas por televisión, o incluso a las exhibidas comercialmente en salas de cine, ya conocidas también en televisión. Películas con otras narrativas, otros tiempos y culturas diferentes, o incluso las producciones de festivales regionales que se realizan en Brasil, son de difícil acceso para los docentes. A partir de 2014, movilizados por la ley 13006/2014, llevamos a cabo el proyecto “Cinema Itinerante” destinado a la formación continua de docentes, disparando la discusión del cine nacional.

Para trabajar con la legislación antes mencionada, se realizaron encuestas, a través de cuestionarios, sobre el cine nacional, sus gustos, usos y desusos por parte de los docentes. Cuando se les preguntó a respecto, la gran mayoría de los profesores todavía muestra una visión negativa, afirmando que el cine brasileño, en cuanto a sus temas, contiene atractivo sexual y vulgaridad. En esa lógica, nosotros, que trabajamos desde la perspectiva del imaginario, percibimos la fuerza del imaginario social establecido a mediados de los años setenta, sobre la producción cinematográfica brasileña, vista como algo sin calidad, con escenas que nos molestan por el enfoque diferente de ciertos temas. (Oliveira et al., 2018).

En un movimiento ético, estético y político reunimos a muchos docentes de escuelas e instituciones de educación superior, problematizando estos imaginarios y exhibiendo producciones nacionales en un proceso de conocimiento y acceso a otras propuestas audiovisuales. Es necesario pensar que la cuestión de la estética nos remite al problema de la formación y del ejercicio de la ética, ya que nos capacita para juzgar (Hermann, 2010).

La cultura brasileña retratada en el cine, que trae discusiones étnico-raciales, cuestiones de género y transgénero, cuestiones generacionales y creencias religiosas en nuestro país, es una invitación a acceder a reflexiones sobre la diversidad de los *Brasiles*. La comunidad, entendida como el espacio/lugar/territorio donde se ubica la escuela, puede ser el dispositivo de autoformación de las personas que la habitan y comparten el espacio educativo, muchas veces solo para sus hijos e hijas. La Ley 13006/2014 es una invitación a proyectos interdisciplinarios, donde las disciplinas puedan estar juntas, docentes en un trabajo colaborativo y significativo para la vida

de los estudiantes y, también, como sujetos socioculturales que mueven sus comunidades. Se rompen barreras disciplinarias, se problematizan lugares de poder y se movilizan proyectos. Cine movilizador en la escuela, sin finalidad instrumental, utilizada sólo para ilustrar contenidos es también nuestra invitación a los docentes. El arte como lenguaje para el excedente en la vida y en la educación. El excedente como repertorio.

En el movimiento reflexivo propuesto por Fresquet y Migliorin (s/f. p. 11) destacamos que otras movilizaciones son significativas con las producciones brasileñas en el espacio de la escuela y la comunidad.

Llevar películas brasileñas a las escuelas también puede crear la curiosidad de conocer a sus autores, directores, guionistas, personajes, o sea, puede borrar los muros para el encuentro de artistas y productores, invitarlos a dialogar con ellos sobre las películas, propiciar una interacción entre la escuela y el universo del cine. Aún así, en la dimensión del repertorio, en el trabajo con la imaginación creadora, el cine muestra lo instituido y activa lo instituyente. Al experimentar con el lenguaje de la producción audiovisual en la escuela, invitamos a los docentes a experimentar con otras pedagogías.

Posibilidades de experimentar con otros movimientos pedagógicos con tiempos y espacios modificados

Pensar en las pedagogías instituidas en las escuelas contemporáneas desencadena nuestra reflexión sobre cómo conciben el tiempo y el espacio que organizan para proponer un trabajo educativo. En nuestro aprendizaje con las escuelas y en el trabajo que hemos supervisado en el campo de los estudios de posgrado, nos dimos cuenta de que, para experimentar con otras pedagogías, necesitamos desaprender lo que naturalizamos como escuela, como educación, como clase, como un buen maestro.

El tiempo que se ha convertido en rutinas fijas en muchas instituciones es muchas veces el obstáculo para que los docentes piensen en otras formas de organizar el trabajo escolar. Los

tiempos cronos y kairos, que diferencian el reloj, la agenda, los días y el año escolar, caracterizando cronos, y el tiempo de los significados, los sentidos, como kairos, se han manifestado como prácticas naturalizadas, como si siempre hubiéramos conocido la escuela tal como se presenta. Recordar el Pedagogía de Proyectos, de la EMEF Prof. Sérgio Lopes, de nuestra ciudad, que rompe con esa rigidez en los tiempos, es recordar la “factibilidad inédita” de Freire (1993), rompiendo situaciones límite y aceptando dócil y pasivamente lo que hay. En el imaginario social, la teoría a la que nos referimos para dialogar con la educación y la formación docente, soñamos a través de la imaginación creadora que lo que encontramos instituido en la sociedad, en las instituciones y en los comportamientos y normas que creamos está siempre sujeto y siendo transformado, recreado, incluso creado. Las creaciones son nuestras y no siempre fueron las mismas, considerando los contextos socio-históricos. Lo que creamos, y ya no tiene sentido, no produce sentido y significados en la vida de las personas, para quienes organizamos nuestras acciones educativas, no se puede naturalizar. Por eso, pensar en otros tiempos y proyectos para nuestros alumnos, ya sean niños, jóvenes o adultos, debe ser nuestro movimiento en la enseñanza, por nosotros, los docentes, que necesitamos desafiarnos a conocer junto a nuestros alumnos, superando barreras jerárquicas de poder y prejuicios alimentados en la cultura docente.

El cine en la escuela y la producción con este lenguaje nos hacen desaprender la rigidez con el tiempo, con su control y el de la clase. Estamos invitados a experimentar desde el tiempo, que no es sólo el del reloj, sino el del sentido. Estamos invitados a mezclar áreas de conocimiento, los campos bien conocidos de las disciplinas que componen el plan de estudios de la escuela. Interdisciplinario o transdisciplinario, cuando moviliza a otros docentes de la institución, capaces de visualizar en un proyecto cinematográfico en la escuela, el aprendizaje de muchos saberes interconectados. Además, añadimos que los (des)aprendizajes de la docencia aislada, con “cajones disciplinares”, que entran aislados en la sala, son desechables en un tiempo complejo como el nuestro, donde en el mundo digital, aprendemos sin estos rígidos criterios de tiempo y espacio.

El aprendizaje de otras disposiciones, como señala Nóvoa (2009) cuando problematiza la concepción de competencias, lo tenemos también en la producción audiovisual cuando se estimula,

por ejemplo, la investigación, el trabajo colaborativo del grupo, la discusión y el estudio de temas para el guión; escribir un guión y decidir qué imágenes filmar; la división de tareas y, finalmente, la toma de las imágenes. Posteriormente, la edición, que lo decide el grupo, y la finalización, que se puede compartir aunque un alumno se haga cargo del proceso final. Todas estas disposiciones a menudo no son favorecidas en la organización de nuestras clases.

Agregaría también, en la experiencia que hemos tenido con la realización de un cine club en la Escuela Sérgio Lopes, que el espacio escolar asume una dimensión cultural importante, en una comunidad con gran vulnerabilidad social. Una comunidad que no va a las salas de cine y que utiliza el espacio escolar como referencia para otras acciones compartidas. Pero, al recordar la primera experiencia de los docentes al decidir exhibir una película, somos testigos de emociones de todos los órdenes: ver una película, venir a la escuela con los niños, comer palomitas, nuestra idea de arrendar una máquina de palomitas, e incluso hablar. La conversación, en un momento dado, tomó una mayor proporción que la película proyectada.

Algunas personas se quejaron del ruido y de la dificultad para seguir la película. La directora de la escuela, hablando conmigo, decidió parar la película y hablar de lo que pasó. Traigo esta situación para agregar, en uno de esos tantos aprendizajes con el cine y, en este caso, el cine en la comunidad, la formación de un público, ausente por prácticas también ausentes en la vida de todos ellos. La sala de cine, que es el espacio colectivo de la escuela, pero que también necesita disposiciones aprendidas para poder compartir una película. Una película, que debe estar bien escogida para el tiempo y el espacio donde se proyecta, para que se convierta en una experiencia para las personas. Un tiempo dedicado a ese dispositivo para que produzca la experiencia. Una reflexión que se puede hacer, a partir de un debate, pero, sobre todo, que el arte puede estar en este tiempo y lugar simplemente porque es arte, sin necesidad de explicaciones y otros objetivos, pudiendo o no movilizar la autoformación.

Posibilidades de inventar otras pedagogías, más apropiadas para trabajar con niños, jóvenes y adultos, sin concluir sino abriéndose al diálogo

Inventar otras pedagogías que podrían incluir el dispositivo del cine es proyectar otros movimientos en las escuelas y con los alumnos, pero sobre todo la posibilidad de autoformación de los docentes que se involucran en estos proyectos. Crear otras posibilidades con el audiovisual va más allá de la exhibición de películas, tan necesarias para la ampliación de repertorios y el uso de otros textos y lenguajes en la enseñanza, tanto en la escuela como en la universidad. A través de estas experiencias, también estamos presentando las culturas y producciones brasileñas, propuestas por la Ley 13006, de 2014, produciendo un aula ampliada, capaz de movilizar saberes y construir una memoria colectiva de los diferentes *Brasiles*.

Aún así, en la posibilidad de crear otras pedagogías, compartiendo el lenguaje audiovisual, planteamos la posibilidad de crear con talleres audiovisuales, otros productos en el aula, o fuera de ella, experimentando con otras disposiciones en la educación de niños, jóvenes y adultos y en la formación de profesores. Son procesos de autoformación o autotransformación, con múltiples posibilidades e invenciones transdisciplinarias, donde el cine y el audiovisual pueden ser un dispositivo más de aprendizaje.

En este movimiento también necesitamos espacios educativos con acceso tecnológico. No podemos prescindir de este debate. La educación digital, como proyecto y como ley, requerirá otros ruidos, hechos por nosotros. En algunas escuelas, somos testigos de la ausencia de herramientas, como teléfonos celulares e internet, para que podamos pensar en otros lenguajes en el trabajo educativo. Las políticas de educación digital necesitarán movilizar otros fondos y otras orientaciones para la formación continua con los docentes, bajo pena de desperdiciar la posibilidad de otros aprendizajes y construir otras pedagogías.

Referencias Bibliográficas

- Azevedo, A. et al. (2017). Cenas da docência: o cinema entre professores/as da educação básica. In: Teixeira, I. et al. *Telas da Docência: professores, professoras e cinema*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferry, G. *Pedagogía de la formación* (1997). Buenos Aires: FFL-UBA. Novedades Educativas.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*.(1993). São Paulo: Paz e Terra.
- Fresquet, A. Migliorin, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a LEI 13.006/14. In: Fresquet, A. (Org.). *Cinema e Educação: A LEI 13.006, Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte-MG: Universo Produções, s/d, p. 04, p.22.
- Hermann, N. *Autocriação e Horizonte Comum*. Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.
- Nóvoa, A. *Professores*. Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.
- Oliveira, V. et al. Cinema e Educação: movimentos instituintes para a formação docente por trás das telas. In: Camargo, M; Brutti, T. e D'oliveira, Mariane. (orgs.) *Cidadania e Democracia viabilizadas por meio da sétima arte*. Curitiba: CRV, 2018.

Creatividad literaria en el aula: un acto de emancipación

Mario Vásquez Astudillo

Fruición

Camila se acercó tímidamente a su profesor de literatura de la escuela secundaria.

—Este libro no era para que nos hiciera una prueba de comprensión de lectura.

—¿Por qué? — pregunta ante el inesperado comentario de aquel libro, el cual no constaba entre los clásicos obligados sugeridos en los programas del Ministerio de Educación.

—Porque me gustó.

Introducción

La educación de la estética literaria en la escuela contempla tres ámbitos muy amplios que convendría que poseyeran el mismo nivel de importancia, similar asignación de tiempo e interrelación: historia de la literatura; lectura y apreciación de obras literarias valiosas y la creación de textos literarios. Un niño o niña, un joven o una joven que lee un libro y sabe su contexto histórico-social, podrá comprender el contenido y alcanzará a gozarlo estéticamente, también sensiblemente si ha experimentado un contacto afectivo y creativo con las palabras, con el lenguaje. Comprenderá el proceso de creación de un cuento, novela o poema sólo si ha creado. Se quiere aquello con lo que se ha familiarizado, jugado. Apreciamos lo conocido.

¿Cuál es la realidad de estos tres ámbitos en nuestras escuelas o colegios? El estudio de la literatura se centra en el análisis literario, histórico y biográfico de autores, movimientos y épocas



literarias. La lectura en clases es poco frecuente y menos aún la creación literaria: o sea el uso de la palabra para la propia expresión aplicando reglas gramaticales. Si queremos que nuestros niños y jóvenes se sensibilicen frente al lenguaje, se apropien de él, lo manipulen, es necesario trabajar con un programa que cree un clima de libertad, de placer, de fantasía y creatividad en el ambiente cotidiano de clases.

El propósito del capítulo es abordar la estimulación de la creatividad para la creación de textos literarios, dado que es el ámbito que recibe menos atención. Comparto algunas estrategias que se pueden integrar en un plan intencionado para desarrollar la creatividad literaria o de manera emergente, como parte de otras, así como para la lectura personal y grupal. Son presentadas a lo largo del texto algunas estrategias, tales como inventar sueños o recrear sueños literariamente; uso de vocabulario contextual; dibujar el significado de palabras cotidianas; la hipertextualidad digital; las interconexiones digitales serendípicas; la lectura personal silenciosa sostenida (Condemarín); los niveles de comprensión lectora (Barret y Català); la didáctica de la corrección de lo escrito (Cassany). Todos estos elementos son integrados en la presentación de un programa para estimular la creatividad literaria, apoyado en las contribuciones de la educación por el arte (Wojnar; Read), en la taxonomía de objetivos creativos (Menchén); y en diversos juegos, estrategias y técnicas para estimular la creatividad literaria (Galdames; Domínguez y Skolnick; Rodari; Zaragoza).

Profesor emancipado y creativo

La emancipación como capacidad humana se conquista y mantiene en la práctica (praxis), en la creación de nuevas realidades. Esta transformación de la realidad es una tarea histórica (Freire, 2019), que requiere, según Adorno (2020) psicológicamente hablando, la voluntad de cada individuo particular de ser autónomo, es decir emancipado. Esta autonomía posee facetas individuales y colectivas. El profesor profesionalmente emancipado es capaz de producir valores y saberes que escapan a la simple transmisión del saber, producir realidades, nuevos contextos y condiciones de aprendizaje y desarrollo humano, hoy en día, facilitadas y potencializadas con

tecnologías, en condiciones de justicia e igualdad. La emancipación debe insertarse en el pensamiento y también en la práctica educativa, en la integración de la perspectiva estética, es decir, en palabras de Silvia López de Maturana (2022, p.45), “la experiencia, la emoción, el deseo, la pasión, el sentimiento y el gozo por preguntar”, por imaginar, soñar, crear.

El entorno digital en que vivimos es una evolución humana natural, forma parte nuestras potencialidades humanas interconectadas a través de inteligencia colectiva, por tanto, la emancipación, no puede interpretarse como la consecución de un derecho profesional individual, sino como la construcción de conexiones entre la realización de la práctica profesional y el contexto social más amplio, que también debe ser transformado. La educación para la experiencia es idéntica a la educación para la emancipación.

La hipertextualidad es una de los principales atributos del entorno digital. Nos ofrece la posibilidad de múltiples recorridos o navegaciones, siendo fácil perderse o naufragar en el mar de informaciones hipertextuales que se pueden tornar laberínticas. En el mito griego Teseo llega al centro del laberinto, donde se encontraba el Minotauro, para regresar usó una madeja de hilo que fue desenrollando a medida que avanzaba por los intrincados pasadizos. En el entorno, cada uno de nosotros puede crear su propio laberinto o su ambiente o entorno de aprendizaje, organizado con nuestras propias madejas, las estrategias de acceso y uso, creando su propio Entorno de Aprendizaje Personal (Martín, Vásquez y Acuña, 2021).

Podemos practicar con nuestros estudiantes la serendipia digital, realizar un hallazgo valioso que se produce de manera accidental o casual. Podemos buscar sin saber que estamos buscando, sólo usando una palabra y dejarnos llevar en el laberíntico mundo de los hipervínculos, de interconexiones serendípicas y en la hipertextualidad de las palabras. Silvia López de Maturana (2022, p.11) nos invita a “explorar el territorio sin saber que va a pasar o con quien nos vamos a encontrar, extraviarnos, pero no perdernos”.

Un profesor emancipado es aquel que tiene dominio sobre los diversos recursos pedagógicos y tecnológicos que están disponibles para ser usados en la educación. La emancipación es la capacidad de atender las particularidades de cada uno de los alumnos y brindar, de manera

planificada, un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, creativo, estético, equitativo e inclusivo (Vásquez y Leguizamó, 2022; Menchén, 2018).

El profesor emancipado posee la capacidad de innovar en su práctica y no se detiene en los recursos rutinarios, explora y aprende de manera autónoma y colaborativa a usar nuevos recursos y aplicaciones tecnológicas para una educación estética, creativa.

Emancipación compartiendo nuestras prácticas

Shulman identifica cuatro fuentes principales de la base de conocimientos para la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente: 1) formación académica en la materia que se va a enseñar; 2) los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, currículos, libros de texto, organización escolar y financiación escolar, y la estructura de la profesión docente); 3) investigación sobre escolarización; organizaciones sociales; el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo del ser humano y otros fenómenos socioculturales que inciden en la labor docente; y 4) la sabiduría que confiere la práctica misma (Shulman, 2001).

La sabiduría sobre la práctica de los docentes competentes, Tardif la denomina epistemología de la práctica profesional, que consiste en el “estudio conjunto de dos tipos de saberes efectivamente utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para el desempeño de todas sus tareas” (Tardif, 2014, p. 255). Por su parte Paulo Freire propone la curiosidad epistemológica, la se construye a partir del ejercicio crítico de la capacidad de aprender. Es la curiosidad que se vuelve metódicamente rigurosa, frente a la curiosidad ingenua que caracteriza al sentido común. Lee Shulman plantea el raciocinio pedagógico y la acción pedagógica como un ciclo a través de actividades de comprensión, transformación, instrucción, evaluación y reflexión. El punto inicial y final del proceso es un acto de comprensión (Facco y Vásquez, 2023).

Las proposiciones de Tardif, Shulman y Freire sobre la reflexión del profesor parten de la propia escuela, comprendiendo y valorando los saberes que en ella se producen, revalorizando la experiencia como fuente de conocimiento y de construcción profesional del docente. Según

el propio Tardif, “las personalidades de los dos profesores impregnan la práctica pedagógica: no hay una manera objetiva ni general de enseñar; todo docente traslada a su práctica como persona” (Tardif, 2014, p.144). A pesar de la importancia de sistematizar la práctica y experiencia de los docentes, Shulmam (2001) afirma que existe amnesia individual y colectiva, muchas veces las mejores experiencias y creaciones se pierden, de modo que no están al alcance de sus actuales y futuros colegas, quienes pueden contribuir a la formación de una estética cultural.

Las reflexiones sobre la personalidad y subjetividad del profesor y la sabiduría que confiere la práctica misma, me hacen pensar que la mayoría de nuestras prácticas pedagógicas no las damos a conocer, en mi caso de más de 35 años de experiencia vinculadas a la formación estética a través de la literatura y la creatividad literaria. Algunas de ellas muy entrañables por los impactos positivos en los/as alumnos/as y en mi propio auto(trans)formación como persona y profesor (Henz, 2015). Este capítulo es una oportunidad para compartir algunas reflexiones y prácticas pedagógicas para estimular la creatividad literaria, en el diálogo con diversos autores, también muy entrañables, algunos de ellos me han acompañado por más de tres décadas.

Estrategias pedagógicas para despertar la libertad de escribir

En “El diablo de los números: un libro para todos aquellos que temen a las matemáticas” (2013), Hans Magnus Enzensberger, poeta y ensayista alemán y amante de las matemáticas, construye un mundo onírico. En la presentación dice que en los sueños, todo es diferente al colegio o a la ciencia, en sueños, todos hacemos lo que queremos. En este libro un pequeño diablo aparece en los sueños de Robert y le va enseñando que las matemáticas no dan tanto miedo como parece y que son mucho más divertidas que como las enseña su profesor. El poeta usa la libertad de los sueños para aproximarse y comprender el complejo mundo de las matemáticas. Mediante ejemplos que usa del entorno del sueño le va ilustrando conceptos como el del cero, la proporcionalidad, los números primos, los compuestos, los números negativos. Así durante doce noches. Para mí fue impactante comprender, con el diablo de los números, de manera simple la

complejidad de conceptos matemáticos como cero e infinito. Es interesante cómo Enzensberger se emancipa de los cánones matemáticos para enseñar y aprender matemáticas y nos ofrece con una libertad creativa, poética y estética que otorgan los sueños, para comprender a través de la literatura conceptos matemáticos muy objetivos.

En mi experiencia pedagógica como profesor de lenguaje y literatura siempre he estado muy próximo al lenguaje de las matemáticas, es un universo que me llama la atención. En mis clases de lenguaje aprendíamos vocabulario. Un día iniciaba mi aula con un “dictado”, de aquellos “típicos” en que leemos un texto para que los alumnos lo transcriban manualmente. Entonces, dictado: por favor, abran una página en blanco de su cuaderno. Se inicia el dictado: dibuje dos calles paralelas; dibuje el mapa de la calle de su casa o de nuestra escuela y de una de las calles perpendiculares; dibuje una pizza redonda con un cuchillo tangente. Los/as estudiantes comparten y comparan sus dibujos, de cómo habían interpretado el “dictado” a partir de la comprensión y conocimiento de algunos conceptos relevantes, tales como: paralela, perpendicular, tangente.

La intencionalidad es aprender y comprender el vocabulario, más o menos cotidiano, antes que las palabras que gustamos los profesores de literatura: egregio, melifluo, ósculo, heteróclito, petricor y así muchas como estas. Mas, las de la vida cotidiana, aquellas que, si no las comprendemos, perdemos el acceso a información y a la adecuada toma de decisiones. Por ejemplo, la diferencia entre las palabras zumo, jugo y néctar. Toda una vida pensando que el néctar era mejor que el jugo, claro que lo que pensamos que era jugo, era erróneamente llamado jugo en polvo. Hasta la legislación fue cambiando para dejar de usar eufemismos y comenzar a hablar directamente de sucedáneos, otra palabra importante de conocer su significado para comprender el etiquetado de algunos alimentos.

Al ver las definiciones del diccionario de las palabras zumo, jugo y néctar, encontramos informaciones bien interesantes y las relaciones que se dan entre los conceptos y cómo el uso en la práctica, los va modificando. El zumo es un líquido obtenido de las hierbas, flores, frutas u otras cosas semejantes, que se saca exprimiéndolas. Por su parte el jugo es un zumo de las sustancias animales o vegetales sacado por presión, cocción o destilación. Ya el néctar se elabora a base de

jugo, puré de fruta o una combinación de ambos. A diferencia del jugo, al néctar se le agrega agua potable, azúcares, acidulantes, aromas naturales y antioxidantes. Y tenemos un nuevo corpus de conceptos para estudiar y comprender el uso de zumo, jugo y néctar: exprimir, presión, cocción, destilación, combinación, potable, acidulante, antioxidante. La comprensión lectora es esencial para una amplia variedad de actividades humanas.

Volviendo a los sueños, todas las noches sueño, muchas veces no los recuerdo y ya el despertador me ha sacado de muchas historias, ha matado preciosos sueños porque al despertar bruscamente con ese sonido, que yo mismo programé en el teléfono celular, salgo de la historia, soy expulsado como un actor, que en plena escena dramática, el director mágicamente lo hace desaparecer, acabando la historia para todos. Despierto, consigo recordar vagamente por algunos segundos sin poder volver. El sueño se esfumó.

La escritora catalana Inka Martí cuenta en su libro *“Cuaderno de Noche”* una práctica para recordar mejor los sueños, para conectarse con su mundo onírico. Inka dice que nada más despertar, sin mover un pelo de su cuerpo, se concentra, con los ojos cerrados, para “tirar del hilo sutil de la mente hasta que acude el recuerdo del sueño”.

Si en los sueños todos podemos hacer lo que queremos, pero se nos esfuman o no logramos sostener su hilo sutil, vamos a soñar despiertos. Claro, que con el riesgo que advertía Sigmund Freud “cualquiera que despierto se comportase como lo hiciera en sueños sería tomado por loco”. Vamos a soñar literariamente, a escribir nuestros sueños soñados despiertos, puede ser una maravillosa estrategia pedagógica para despertar la libertad de escribir. El sueño es el más antiguo de los géneros literarios.

Martilla en mi mente desde hace mucho tiempo un sueño con Gabriela Mistral. Pocos días antes de su muerte en 1957, fue convidada para ser homenajeada en un gran acto público en Nueva York. Como sabemos tenía diabetes y problemas cardíacos, estaba internada en el Hospital de Hemsptead debido a un cáncer de páncreas, siempre acompañada de Doris Dana, una escritora estadounidense, su eterna compañera y albacea. En mi sueño voy por un largo corredor conduciendo a Gabriela Mistral en una silla de ruedas. Ella me susurraba que no le gustaba hablar en

público, le daba mucha vergüenza y se sentía constreñida porque esperaban de ella palabras interesantes e inteligentes. Yo le decía, Gabriela, es un homenaje, es una muestra de cariño, quédese muy tranquila. Hable de su vida, su historia de vida es muy interesante, sigue siendo la primera mujer de Iberoamérica en ganar el Premio Nobel a la Literatura, su vida ha sido fundamental para la defensa de la educación pública y los derechos de las niñas y los niños. Sube al escenario, comienza a hablar con calma, suavemente para ir despertando la corajosa mujer pública, con posicionamientos políticos, insufrible demócrata.

Y ahí, el reloj apaga mi sueño, en el momento más importante de conocer a la Gabriela Mistral que nos fue ocultada toda la vida. Ahora el desafío es concluir mi sueño despierto. Fui profesor de literatura en una escuela femenina ubicada en el Valle del Elqui. Valle, cerros, cielo y su gente siempre presente en la memoria de Gabriela Mistral. Se definió a sí misma como “una chilena ausente, pero no una ausentista”, se mantuvo presente por medio de su literatura. Con los insípidos actos escolares las alumnas aprendieron a través de los años a no querer a Gabriela. El día 7 de abril no representa para ellas ningún interés más allá de una obligación escolar de recordar el día del nacimiento en 1889 de Gabriela Mistral. Las invité a realizar una sutil rebeldía mistraliana, sin acto público tradicional, un día de homenaje personal, íntimo y anónimo. Después debería explicar como profesor responsable del acto por qué “no fue realizado”, colocando en práctica un cierto grado de mi emancipación profesional.

Les pregunté cuáles son los versos que más recuerdan, a coro respondieron “piecitos de niño/azulosos de frío”. Sinestésicamente, los recreamos en cientos de nuevos versos que copiamos en pequeños papeles de colores y pegamos en toda la escuela, antes del inicio de las clases de aquel día, en lugares sutiles para que fueran siendo descubiertos a lo largo del día, con la alegría de quien ofrece un regalo. ¡Albricias!, encontré: “piecitos de niño/azulosos de hambre”, azulosos de... alegría, cansancio, sueño, amor, suciedad, espanto, pena, soledad, rebeldía, envidia, tranquilidad, se multiplicaron las palabras recreando el poema de Gabriela, que ya no era más solo el poema de ella, soñamos a ser poetas, homenajeándola poéticamente, despertando la creatividad

literaria. Ese acto fue una chispa para pensar en un programa más sistemático para estimular la creatividad literaria, el que comparto en el siguiente subcapítulo.

Cabe comentar un portentoso homenaje reciente del Estado de Chile, a través del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio: “un reconocimiento necesario y republicano a Gabriela Mistral, con esta publicación de su Obra Reunida, concebida con un carácter divulgativo y para un amplio público lector. En ellas se incluyen sus distintas manifestaciones y géneros, para ofrecer una lectura más integral de la poeta en sus dimensiones ensayísticas, de pensadora, de educadora e impulsora de la unidad y el conocimiento más cabal del pueblo latinoamericano, con sus particularidades, uniones y diferencias”. La obra está organizada en ocho tomos, con más de cuatro mil páginas, publicados entre 2019 y 2020, todos disponibles íntegramente de acceso público en la Biblioteca Nacional Digital de Chile. En su reportaje, publicado en el diario *The New York Times* en febrero de 2023, Ana Lankes describe como Gabriela Mistral se fue convirtiendo en un emblema de la juventud chilena, en una nueva poeta favorita, reinventada, reivindicada, redescubierta. Ana Lankes comenta que los “ensayos políticos, que a menudo adoptaban posturas internacionalistas y pacifistas y defendían a los marginados, los indígenas y las mujeres, fueron largamente dejados de lado”.

Programa para estimular la creatividad literaria

Todos somos capaces de escribir, de expresarnos literariamente, de crear poemas, cuentos y diversos textos literarios, siempre y cuando se nos ofrezca condiciones favorables a la expresión creativa. Sin embargo, el término literatura ha cobrado una dimensión de tal complejidad, riqueza y dignidad, que en cierto modo ha creado distancia entre las obras maestras de la literatura universal y los/las estudiantes. Esta forma de percibir la literatura como un ente bello, prestigioso, atemporal y propio de grandes autores, puede ser muy justificado, pero ha alejado a los niños/as y jóvenes de la literatura.

Al principio no me gustó mucho escribir ya que al crear poesía o inventar un cuento, no es fácil para una que piensa que no tiene talento, pero luego, al pasar el tiempo, descubrí que era entretenido y de alguna manera te permitía desahogarte, expresar tus sentimientos más ocultos (Irina).

El encuentro cotidiano de estudiantes con escritores y artistas es impensado. No porque sea imposible invitar a un escritor a las escuelas, sino porque no se contempla ni planifica como una estrategia metodológica para la enseñanza de la literatura. En cada ciudad, barrio y en cada escuela tenemos escritores, famosos o no, que publican o no, que podemos invitar a la escuela, a nuestra sala de clases. Para los escritores representa una motivación la posibilidad de compartir su obra de manera auténtica con niños y jóvenes, abriendo espacios para nuevos lectores. Ese contacto tiene un potencial de experiencia humana, estética y a la vez pedagógica, reconociendo la infinita subjetividad de cada estudiante (López de Maturana, 2022).

Enseñamos a nuestros estudiantes de manera abstracta acerca de la diferencia entre “hablante lírico” o el “narrador” y el autor, el escritor real. La humanidad del escritor abre las posibilidades, la motivación para escribir, porque perciben que es un ser real, una persona que escribe disciplinadamente, que realiza un esfuerzo sistemático para crear sus obras.

Lo de traer escritores al colegio fue genial, una se da cuenta que son personas igual que uno, que tienen una cualidad: escribir (Joana).

Nos planteamos como objetivos del programa: propiciar una metodología dinámica, participativa y activa de aproximación, consideración y estudio de la literatura; desmitificar la literatura entendida como un producto de una minoría del genio aislado y, también, desterrar la concepción de que es un objeto suntuario y sólo al alcance y para una minoría; hacer del texto literario un objeto de uso cotidiano y asequible a todos y todas, desde cuya lectura y análisis detenido se pueden desarrollar una serie de aptitudes y actitudes en los alumnos y alumnas (expresión, comprensión, análisis, síntesis, crítica, etc.); implicar al alumno en la aventura de la creación sin complejos, como modo de construcción del propio pensamiento, desarrollo de la sensibilidad, la expresión personal y el goce estético; impulsar la creación por parte de alumnos y alumnas, de

textos literarios, como estímulo y despertar de su creatividad personal y como modo de autoformación y autoconocimiento; fomentar el aprecio y conocimiento de la obra de escritores chilenos y universales contemporáneos y muy especialmente de origen regional (Vásquez, 1996).

La historia del epígrafe de este capítulo es real, la que me removi6 parte importante de mis cimientos como profesor en mi segundo a6o de ejercicio profesional, estimul6 mi proceso de auto(trans)formaci6n. Con las tradicionales pruebas de comprensi6n de lectura estaba matando el gusto por la lectura, alejando de la lectura placentera o frutiva. Cuando Camila comenta “este libro no era para que nos hiciera una prueba de comprensi6n de lectura”, tambi6n est6 diciendo que existen otros libros que s6 son adecuados para una prueba de comprensi6n de lectura, que no estimulan un gusto por la lectura, nacen y terminan en ese control. Mi cuestionamiento fue c6mo podr6a crear un gusto por la lectura. No lo hab6a aprendido en la universidad de la cual hab6a egresado hac6a solo un par de a6os. Por ello, la emancipaci6n en las pr6cticas pedag6gicas es esencial, as6 como la reflexi6n sobre la experiencia para la auto(trans)formaci6n como persona y profesor, ir m6s all6 de contralar si fue le6do el libro, explorar c6mo impacta en la experiencia est6tica.

Uno de los primeros encuentros en la b6squeda de respuesta fue la educaci6n por el arte (Read, 1986). Esta perspectiva nos instiga a sentir aquello que no hemos visto nunca y que quiz6s no veremos nunca, apreciar 6ngulos y aspectos de la realidad invisibles a la mirada com6n. El arte (literatura, teatro, pintura, m6sica, etc.) forma la actitud del esp6ritu abierto ante el mundo interno y externo de ni6os/as, j6venes y adultos. Para ello, Irena Wojnar (1970) plantea la intervenci6n de cuatro elementos enlazados 6ntimamente entre s6, que participan, en la conformaci6n del esp6ritu abierto: agudizamiento de la percepci6n; ampliaci6n de la experiencia; enriquecimiento y ahondamiento del saber; formaci6n del esp6ritu creador.

El agudizamiento de la percepci6n consiste en la manera de percibir la realidad de las obras, descubrir los detalles, el sentido y la dimensi6n profunda de acontecimientos, fen6menos, palabras, versos, poemas, cuentos, personajes, artistas. Ver no es mirar. El “ver” es selectivo, discriminatorio. El mirar es amplio, panor6mico, sin selecci6n.

La ampliación de la experiencia tiene como propósito profundizar el saber sobre el hombre, sobre lo cotidiano y lo alcanzable para el joven por medio del arte, fundamentalmente la lectura. Los adolescentes buscan en los libros respuestas a sus interrogantes, aprenden de sí mismos, de la vida, de los problemas humanos. Pueden superar el estigma de una vida aporreada a través de la identificación con los personajes, la trama, motivos y con los autores de obras literarias.

Por su parte en el enriquecimiento y ahondamiento del saber, el arte representa situaciones o realidades inalcanzables; fomenta sueños, ideas, ideales; despierta el interés por las particularidades del oficio artístico; desarrolla la inquietud intelectual buscando y planteando problemas. El 90% de nuestra experiencia es intangible; las mayores motivaciones y razones para vivir son incorpóreas; “son pompas de jabón”, se crean y destruyen mitos.

La formación del espíritu creador se puede lograr por medio de la literatura y de la expresión literaria personal, niños, niñas y jóvenes ampliarán sus conocimientos culturales y del lenguaje. El lenguaje les permitirá expresarse de un modo personal y a encontrar, a través de su propia creatividad, confianza en sí mismos. La mítica musa inspiradora sólo aparece fugazmente en medio del arduo trabajo creativo, como decía Pablo Picasso. El juego es una herramienta para comprometer, concentrar y describir, en un ambiente de libertad, placer, fantasía y respeto mutuo, los alumnos comparten y confrontan sus descubrimientos y creaciones literarias.

Didácticamente, las actividades para estimular la creatividad literaria, están secuencias según tres grandes pilares, basados en la taxonomía de objetivos creativos de Menchén (2008):

1. Desarrollar la sensibilidad y percepción: Corresponde a la interacción con estímulos externos que agudizan la sensibilidad y la percepción de la realidad e involucra todos los órganos de los sentidos, los recuerdos, sensaciones y sentimientos.
2. Fomentar la espontaneidad y el conocimiento personal: La capacidad de admirarse, hacer preguntas, plantear problemas y romper los estereotipos, desarrolla la curiosidad, lo espontáneo, la autonomía.

3. Estimular la imaginación y la fantasía: La realidad y la fantasía tienen códigos lógicos diferentes. La fantasía no es arbitrariedad, sino una búsqueda de nuevos encadenamientos y asociaciones que sirvan de base a la imaginación.

Sustentado en las contribuciones de la educación por el arte de Read y Wojnar, la taxonomía de objetivos creativos de Menchén y la selección de algunos de los juegos de expresión literaria para escribir y contar del libro “*Sonabras y palabridos*” (Galdames; Domínguez y Skolnick, 1990) (Tabla 1). Ya el título es creativo: Son-idos y pala-abras, el que está organizado en una secuencia de más de 200 juegos: de callar, escuchar y hablar; con sonidos; con ritmo; las palabras; frases; descripciones; diálogos; escribir cartas; hacer poesía; cuentos; libros. Además, seleccionamos varias de las estrategias y técnicas siempre vigentes que proponen Gianni Rodari en su “*Gramática de la Fantasía*” (1983) y Vicente Zaragoza en su libro “*La Gramática (H)echa Poesía*” (1983).

Tabla 1 – Planificación del programa de estimulación de la creatividad literaria

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
I. Desarrollar la sensibilidad y la percepción: 1. Capacidad para expresar las experiencias. <ul style="list-style-type: none"> • Imaginar. • Narrar. • Imitar. • Preparar. • Actuar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de escuchar: atencional, analítico, apreciativo, marginal. • Uso de la voz: volumen, dicción, entonación, velocidad. • Estructura del cuento tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego N° 6. Estoy contando, pregúntenme. • Narrar un cuento en grupo. • Redactar cuentos con títulos inusuales. • Cambiar el final y/o los personajes de los cuentos tradicionales.

Continúa...

Tabla 1 – Continuación

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
2. Capacidad de percepción. <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir. • Recibir estímulos. • Responder. • Vivenciar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción visual y auditiva de formas, sonidos, palabras: suaves, ásperas, oscuras, etc. • Sonidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de ingenio visual. • Juego N° 18. Dibujando figuras. • Juego N° 20. Leyendo al revés. • Juego N° 26. Armando palabras con letras.
3. Capacidad de sensibilización. <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizarse. • Hacer descubrimientos. • Impactarse. • Asociar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación y reordenación de los elementos de la realidad en la poesía. • El ritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer el “Libro de las Preguntas” de Pablo Neruda. • Responder algunas preguntas. • Inventar preguntas. • Juego N° 45. Dibujar un olor. • Juego N° 46. Dibuja la melancolía.
II. Fomentar la espontaneidad y el conocimiento personal: 1. Capacidad para admirarse y extrañarse. <ul style="list-style-type: none"> • Inquietarse. • Hacer preguntas. • Afán de saber. • Plantear problemas. • Observar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación objetiva y subjetiva de la realidad circundante. • Callar, escuchar, hablar. • Las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un poema, en el que predominen los verbos, donde cuentes lo que haces durante el día. • Hacer preguntas inusuales a objetos comunes. • Juego N° 151. Este lápiz es largo. • Juego N° 153. Si yo fuera un árbol. • Juego N° 167. Jugando a los puntitos.
2. Capacidad para manifestarse en forma espontánea. <ul style="list-style-type: none"> • Generar ideas. • Juzgar. • Inventar. • Actuar. 	<ul style="list-style-type: none"> • La expresión espontánea a partir de estímulos. • Construir personajes. • Las palabras. • El cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un cuadro mientras se oye música y poner todos los títulos que se le ocurran. • Inventar un protagonista para una obra de teatro. • Juegos N°:168, 169, 170, 171.
3. Capacidad para responder con autonomía. <ul style="list-style-type: none"> • Formular juicios. • Inventar. • Tomar decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía del personaje. • Objetivos y metas de los personajes. • Condicionantes del ambiente. • Pensamiento divergente. • Las frases. • El diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventar objetos. • Inventar máquinas para trabajos que se realizan manualmente. • Juego N° 176. Dos diálogos de a dos. • Juego N° 182. A mí mismo en el futuro (cartas). • Juego N° 183. A mí mismo en el pasado (cartas).

Continúa...

Tabla 1 – Conclusión

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
III. Estimular la imaginación y la fantasía: 1. Estimular la fantasía. <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar. • Observar. • Vivenciar. • Asociar. • Tener deseos. • Fantasear. • Ensoñar 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes especulativas, reproductivas y visuales. • Combinación de elementos reales. • La descripción. • La poesía. • El cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un poema donde te definas a través de los objetos que te han rodeado desde que naciste. • Juego “El mundo al revés”. • Se presentan situaciones improbables y se describe todo lo que pudiese suceder. • Juego N° 186. A un personaje famoso del futuro. • Juego N° 191. Versos del absurdo.
2. Desarrollar la intuición. <ul style="list-style-type: none"> • Contemplar. • Observar. • Aguardar. • Imaginar. • Exagerar. • Relacionar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intuición prospectiva y retrospectiva. • Tipos de visión: simple, doble, triple y cuádruple • Descripción. • La poesía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suponer que las pinturas de un museo cobran vida. • Juego N° 195. Poesías del diario. • Imaginar una energía que sustituya al petróleo. Organizar el mundo laboral.
3. Desarrollar la asociación. <ul style="list-style-type: none"> • Conectar elementos. • Hacer contactos. • Descubrir relaciones. • Crear relaciones. • Señalar. • Juzgar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de ritmo, sonido, tiempo. • Sinestesias, metáforas y comparaciones. • Tema, argumento y fábula. • La poesía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar semejanzas entre: Un tren y un tractor; un violín y un piano; un gato y un ratón. • Relación de palabras: Se entregan un grupo de 20 palabras. Se eligen al azar dos y tienen que buscar lo que tienen en común. Después se hará con tres, cuatro o más. • Juego N° 188: Rearmar una poesía.

Nota: Los juegos numerados corresponden a Galdames; Domínguez y Skolnick,1990.

Les comparto el cuento “*Deliciosa Espera*” de Natalia, como un ejemplo de los resultados de generar un contexto que estimula la creatividad literaria:

“Aquí estoy de nuevo abrazado a su pijama esperando que la noche llegue para estar junto a ella, su piel tersa como pétalos de rosa, aquella sangre caliente como fuego ardiente que escurre por sus venas, ese pelo sedoso que cubre la almohada por las noches, la respiración agitada al dormir.

Qué linda es, tan bien formada, aquellos brazos tan blancos, sabrosos y suaves como terciopelo. Cada noche recorro su cuerpo afanosamente.

La inminencia de su llegada me tiene nervioso y turbado, se oyen pasos, seguro que viene. Sí, es ella, está subiendo la escalera y va a entrar en la habitación en cualquier momento.

Ahí está, tan hermosa como siempre. Me quedo en silencio para que no me descubra y la observo como se desnuda impudicamente creyendo que no hay ningún ser en la habitación. Aquel vestido que ceñía perfectamente su cintura, ya estaba en el suelo.

Se dispone a acostarse y saca con un movimiento suave su pijama y caigo de mi escondite y voy saltando hacia ella para ensartarle mi lanceta.”

Este cuento es fruto de un año de trabajo sistemático de estimulación de la creatividad literaria. El primer acercamiento es el cuento tradicional, cuya estructura canónica conocida, facilita la creación de los primeros cuentos: “Érase una vez un/a...”: apunta al personaje principal; “que...”, indica la característica extraordinaria que condiciona y determina lo que acontecerá en el cuento; “un día...”, suceso extraordinario o fuera de lo común para el personaje; “debido a eso...”, consecuencia; “finalmente...”, desenlace. Con esta estructura básica del cuento tradicional, van creando diversos cuentos, recreando los elementos tradicionales, por ejemplo: “había una vez...”, “cierta mañana”, “aquel día”, hasta conseguir un inicio del cuento de una mayor complejidad: “Aquí estoy de nuevo abrazado a su pijama esperando que la noche llegue para estar junto a ella”. Paralelamente fuimos abordando los otros dos ámbitos de la educación de la estética literaria: historia de la literatura y lectura y apreciación de obras literarias. Revisamos algunos decálogos del cuento como los de Horacio Quiroga, Julio Cortázar, Edgar Allan Poe. La lectura se realizaba en dos momentos: en clases y fuera de clases. Durante el tiempo de clases, dedicábamos un tiempo para la lectura personal silenciosa y para la lectura grupal comentada.

La lectura personal está basada en el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS) de Mabel Condemarín (1987), el que tiene como finalidad “promover el desarrollo del hábito de leer y de mejorar las actitudes y los intereses de lectura, enfrentándola como una actividad de lenguaje, recreativa, voluntaria y holística, estructurada en un tiempo fijo y con materiales previamente

autoseleccionados”. Cada alumna selecciona lo que quiere leer, durante el primer semestre sin ninguna restricción: diversas revistas juveniles; Condorito; periódicos (en esa época el Ministerio de Educación financiaba para cada escuela una suscripción a un diario de circulación nacional); libros, etc. Ya en el segundo semestre, podían ser solo libros, cualquier libro. El tiempo de lectura en clases fue aumentando.

La lectura oral grupal comentada era guiada por el profesor, para comentar, orientar la comprensión y debatir sobre el contenido de la obra leída, según la taxonomía de las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora de Barret (1976), revisada por Català et al. (2001): nivel explícito, implícito y de apreciación.

El nivel explícito está organizado en los sub-niveles literal y reorganización, que van desde un mayor apego al texto hasta una mayor actividad personal del lector. La comprensión literal se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Incluye el reconocimiento, localización e identificación de elementos del texto, además implica el recuerdo de hechos, época, lugar, ideas, etc. claramente expresados en el texto. Por su parte, la reorganización consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis, a través de la esquematización, resumen, entre varias otras opciones de organizadores gráficos. El segundo nivel implícito, de comprensión inferencial o interpretativa, requiere que el/la lector/a use las ideas explícitamente planteadas en el texto en conjunto con su experiencia personal como base para formular conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente. El tercer nivel es el de apreciación, implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico y estético que el texto ha producido en el lector, incluidos el conocimiento y la respuesta emocional.

A partir de estas lecturas, cada alumna iba creando un vocabulario en su cuaderno. Escribían la frase en la que aparecía la palabra desconocida y seleccionaban el significado del diccionario pertinente al contexto en que estaba siendo usada la palabra. Luego, tenían que ir integrando por lo menos cinco de estas nuevas palabras en el cuento. En el caso de Natalia integra algunas palabras en su cuento, tales como: afanoso, inminencia, turbado, ceñir, impúdico.

Para ir corrigiendo los elementos gramaticales y ortográficos, fue usada la propuesta metodológica de Daniel Cassany en su libro *“Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito”* (2004). Una de las estrategias usadas durante el proceso consistía en identificar los errores comunes estableciendo regularidades que eran presentadas a todo el grupo, tales como cacofonías, repeticiones inoficiosas, vocabulario, etc., sin individualizar, de tal forma que cada alumna podía leer su texto y autocorregirlo. La corrección individual de los escritos se realizaba en las versiones finales, para lo cual se usaba al margen de la hoja, un conjunto de símbolos concordados para identificar el tipo error presente en la línea específica, por ejemplo: ortografía acentual: /; ortografía literal: //; redacción: *; concordancia: ≠. Luego la propia alumna tenía que usar estrategias para identificar dónde estaba el error: diccionarios, leer el trabajo de otras compañeras, etc., de tal forma que autocontrolan su escritura, realizan procesos de metacognición y desarrollan también la confianza en sí mismas, generando condiciones para interpretar y valorar su propia escritura.

Consideraciones finales

Las últimas tres décadas Francisco Menchén las ha dedicado a difundir la importancia y la necesidad de la creatividad en la escuela, porque ésta puede transformar la realidad. La pregunta que nos plantea, infelizmente, sigue vigente: “¿Cómo es posible que todavía hoy la educación se desarrolle sin tener en cuenta la creatividad que los niños traen a la escuela?” (Menchén, 2018). La propia Gabriela Mistral, ya hace algunas décadas, iluminaba la escuela como espacio de micro sociedad: “Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?” (2020). Ese espacio y tiempo único que representa la escuela, desde una perspectiva optimista, Celso Henz recalca que en nuestro siglo “todavía es uno de los pocos lugares donde los niños, adolescentes, jóvenes y adultos tienen la oportunidad de encontrar un ambiente y personas que todavía no estén totalmente “cosificadas” por el engranaje de la sociedad capitalista neoliberal globalizada” (2015, p. 17).

Podemos responder a esas provocadoras preguntas repensando la tradicional enseñanza de la lengua y la literatura, para comprender la necesidad de reenfocar pedagógicamente el rol de la literatura y la escritura en la formación de los procesos cognitivos y afectivos de niños, niñas y jóvenes, partiendo de la base de que todos somos capaces de escribir, con la adecuada mediación en un contexto lúdico.

La literatura incentiva la sensibilidad en cada estudiante para que se descubra a sí mismo y vivencie los valores humanos en nuestra cultura, favorecer su formación estética, que permitirá un mayor desarrollo como persona (Facco y Vásquez, 2023). Esencialmente, la metodología para estimular la creatividad propone algunos elementos constitutivos, tales como: lectura de escritores regionales y nacionales; una secuencia de juegos y técnicas de estimulación de la creatividad literaria; el encuentro literario con los escritores para compartir las mutuas creaciones; el proceso de edición y publicación de un libro o una revista.

Es una oportunidad para emanciparnos reinventando creativamente el uso de los libros de texto que pueden inhibir nuestra iniciativa del profesor y el trabajo del aula se puede transformar en una actividad rutinaria, interesante sólo a ratos para nosotros y nuestros/as alumnos y alumnas.

Referencias

- Adorno, T. (2020). *Educação e emancipação*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. En R. S. T. C. Barrett (Ed.), *Teaching reading in the middle class* (pp. 51-58). Boston, MA.: Addison-Wesley.
- Botton, A.; Armstrong, J. (2018). *El arte como terapia*, Hong Kong: Phaidon.
- Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E., y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1o - 6o de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Condemarín, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Enzensberger, H. M. (2013). *El diablo de los números: un libro para todos aquellos que temen a las*

matemáticas, Madrid: Siruela.

Facco, S; Vásquez, M. (2023). Relações possíveis entre a formação docente e os saberes dos povos originários indígenas. En: De Deus, A; De Oliveira, V.; Fernandes, H. *Temáticas indígenas nas pesquisas autobiográficas*, Alegrete, RS: Editora Terried.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do Oprimido*. 84ª edição ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galdames, V.; Domínguez, P.; Skolnick, S. (1990). *Sonabras y palabridos: juegos de expresión literaria para escribir y contar*. TELEDUC: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <https://rebolledoc.files.wordpress.com/2014/05/sonabras-y-palabridos.pdf>.

Henz, C. (2015). Círculos dialógicos investigativo-formativo e auto(tras)formação permanente de profesores. En: Henz, C.; Toniolo, J. *Dialogos: círculos dialógicos, humanização e auto (trans) formação de profesores*. São Leopoldo: Oikos.

López de Maturana, S. (2022). *Pedagogía Ética. Lanzarse a la errancia*. La Serena: Universidad de La Serena.

Martín, A.; Vásquez, M.; Acuña, J. O. (2021). Tecnologías digitales en la postmodernidad: desafíos para la escuela. *Revista Tecnologías Educativas em Rede (ReTER)*, 2(1), e4/01-16.

Martínez Beltrán, J. M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.

Menchén, F. (2008). *La creatividad en el aula*. Santiago de Chile: Conocimiento.

Menchén, F. (2018). Escuelas y maestros creativos. En D. Mosquera Barraza, I. Valencia Martínez, C. Correa de Molina, D. Rodríguez Molina, O. Rodríguez Tovar, E. Guerra Muslaco, L. Martínez-Vargas, C. Correa de Molina, E. Sepúlveda Molina, M. Domínguez Gual, & M. Ortiz Padilla (Comps.), *Reflexiones y Prácticas: La creatividad en la educación* (pp. 39-70). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mistral, G. (2020). *Obra Reunida*. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca Nacional. Disponible en: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:605887>.

Read, H. (1986) *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Rodari, G. (1983). *Gramática de la Fantasía*. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Editorial Argos Vergara.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, n. 83.

Tardif, M (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vásquez, M.; Leguizamón, A. (2022). Emancipación de los profesores para la inclusión con tecnologías digitales. En Pavão, A.; Pavão, S. (Orgs.) *Ressignificando a mediação das tecnologias educacionais*. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM.

Vásquez, M. (1996). La gran aventura de la creatividad literaria. *La Maleza. Revista Literaria*, Escuela Familiar Agrícola Valle del Elqui, Fundación de Vida Rural, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1:1, 4-10.

Wojnar, I. (1970) Art and Education, *Pedagogisk Forskning*, 14:1, 53-73, DOI: [10.1080/0031383700140105](https://doi.org/10.1080/0031383700140105).

Zaragoza, V. (1987). *La gramática (h) echa poesía*. Madrid: Popular.

El arte y la naturaleza como herramientas para redescubrir la capacidad innata de aprender en la educación inicial

Claire Culliford

La noción del aprendizaje como una habilidad natural que tiene todo ser humano no es nueva. La definitiva demostración de nuestra capacidad innata para aprender es nuestra mera existencia cada día, y el poder vivir plenamente en el mundo actual. Quien no aprende, no sobrevive, al menos no suele sobrevivir mucho tiempo.

No obstante, mucha investigación en el campo de la pedagogía se refiere al problema contemporáneo de una falta de aprendizaje dentro de los sistemas educativos formales establecidos a nivel global. La causa principal por esta ausencia de aprendizaje, proponen la mayoría de los estudios, es la escolarización. En vez de conseguir una educación exitosa, se han convertido a nuestros alumnos y a nuestro profesorado en “meros seguidores/as de patrones preestablecidos [...] que terminan siendo depositarios vacíos y complacientes” (López de Maturana, S. 2022) Si, como nos sugiere Calvo (2017: 23), todos tenemos “la propensión para aprender” entonces ¿cómo podemos volver a encontrar la capacidad tan infinita e innata que tiene cada alumno para aprender?

Este capítulo tiene como objetivo responder a esta pregunta. Pretende presentar la manera en que el arte y la naturaleza son modalidades bien adecuadas para apoyar a este proceso, con referencia particular a la educación inicial. La discusión está basada en experiencias personales durante una década de enseñanza en esta fase del sistema formal educativo con la serie de libros ilustrados para niños ‘Los Pequeños Ayudantes’. Esta serie fue diseñada explícitamente para promover un aprendizaje que se nombra con mucha frecuencia ‘natural’ – en otros términos “la



capacidad innata que tiene el ser humano de aprender de forma natural, mediante los mecanismos inherentes que poseemos como especie” (Menéndez, 2022, en línea). Se emplean los cuentos y su utilización dentro del aula para demostrar como “estos mecanismos se activan cuando nos enfrentamos por primera vez a retos y desafíos para los que no tenemos herramientas, por desconocimiento o falta de experiencia” (ibid.). Además, se demuestra como la teoría puede convertirse en la práctica para maestros de educación inicial que quieren involucrarse más en este método de educación.

El valor de los artes y la naturaleza para los seres humanos

Las artes siempre han desempeñado un papel muy importante en la vida de los seres humanos. Dibujar, cantar, bailar y compartir cuentos escritos y verbales son actos universales y tan antiguos como la humanidad. Permiten comunicar ideas y conceptos y formular un sentido de identidad. Sirven para desarrollar las aptitudes cognitivas y sociales. Facilitan el aprecio por la creatividad, y por medio de interacción con obras de imaginación se activa nuestra propia creatividad. Este proceso no resulta solamente en la creación de obras de arte adicionales. También es necesario para desarrollar destrezas para la resolución de problemas. Y a la larga es de enfrentarnos a los desafíos de la vida y de superarlos, con nuevas ideas y soluciones, que viene el verdadero crecimiento de un ser humano, y el verdadero aprendizaje.

Todas las especies vivas nacen de la naturaleza y tienen que interactuar con ella para asegurar su pervivencia. Dependemos los unos de los otros en un ciclo de vida sin fin en el que todo tiene su papel único. Darnos cuenta de nuestra interrelación es un modo favorable de mejorar nuestra capacidad para sentir la compasión y la empatía, dos componentes esenciales en la educación emocional y la adquisición de la inteligencia emocional.

Juntos, el arte, en todas sus formas, y la naturaleza son una representación de la belleza de nuestro mundo. Simultáneamente, nos proporciona una manera de escapar de la vida rutinaria, de pasar tiempo en entornos extraordinarios e imaginarios, y a la vez de abrirnos la mente a nuevas

perspectivas con respeto al mundo en el que vivimos. Por el disfrute del arte y de la naturaleza – una capacidad intrínseca de los seres humanos - vamos aumentando nuestro saber, nuestra comprensión del mundo y nuestra innovación. Efectivamente, estos dos aspectos del mundo que nos rodean en todas partes del planeta pueden ir aún más allá, proporcionándonos no sólo los conocimientos, sino la verdadera sabiduría. Ser sabio comporta el discernimiento y la capacidad de razonamiento antes que el simple entendimiento. Dicho de otra manera, es un aprendizaje bastante más espiritual que teórico. Es un aprendizaje que es presumiblemente más útil a la hora de visualizar el nuevo mundo que estamos todos creando constante y colectivamente. Y si así es para los adultos, así también será para los niños.

La necesidad de metodologías prácticas para educar con el arte y la naturaleza

Este capítulo podría enfocarse en teorizar mucho sobre la manera en que los niños aprenden por el arte y la naturaleza. Existe una cantidad considerable de literatura que hace referencia a este tema, cubriendo en detalle los numerosos beneficios: el poder hacer conexiones entre objetos y sujetos diferentes; el bienestar físico, mental y emocional derivados de la creación y del entorno natural etc. Proliferan investigaciones que evidencian que el arte tiene ventajas fundamentales en comparación con otras modalidades pedagógicas, precisamente porque es una forma importante de juego libre entre los niños (Theodotou, 2015; Gerry *et al.* 2012; Bolduc, 2009). Análogamente, hay mucha literatura sobre los efectos positivos de la naturaleza en el aprendizaje de los niños. En su libro ‘Last Child in The Woods’ (2006), argumenta Richard Louv que el aire libre ayuda a restaurar la atención, lo que puede aliviar a los trastornos de déficit de atención. La Universidad de Berkeley en California, en su publicación en línea ‘Greater Good Magazine: Science-Based Insights for a Meaningful Life’ (Kuo, 2019, en línea) enumera otras ventajas educativas cuando los niños interactúan con la naturaleza: el alivio del estrés; el desarrollo de la autodisciplina; la mejora del estado físico; y el fomento de los nexos sociales.

Desgraciadamente, pese a la conciencia en los círculos pedagógicos de la importancia de estas modalidades de aprendizaje, y las múltiples iniciativas para promoverlas - tales como 'Eco-Capabilities: Supporting children's wellbeing through participatory art in nature' (Walshe, 2022, en línea) - todavía faltan metodologías prácticas para formar a docentes y educar a alumnos que quieren concentrarse en ellas. El profesorado reconoce el valor de este enfoque y su compatibilidad con la forma natural de aprendizaje de sus alumnos, pero a menudo requiere la ignición – o la reigñición – de su propia 'llama creativa' para implementarlo.

Como educadora en todos los niveles de la educación, en diversos países y en varias asignaturas, reconozco esta carencia desde hace muchos años. Por lo tanto, hace alrededor de una década decidí elaborar una serie de libros nombrada 'Los Pequeños Ayudantes' específicamente para potenciar a este tipo de aprendizaje. Mis experiencias prácticas con la serie en las aulas de escuelas en casi todos los continentes han sido fascinantes y reveladoras. Me han dejado convencida de que la serie, y por extrapolación el arte y la naturaleza en general, son un camino eficaz de retornar hacia la innata capacidad para aprender con la cual todos nacimos.

Para regresar al punto de partida de este capítulo y para poder dar una respuesta comprensiva a la pregunta original de ¿cómo podemos volver a encontrar la capacidad tan infinita e innata que tiene cada alumno para aprender?, creo que [nos?] servirán dos elementos coincidentes: una explicación del proceso de creación de los cuentos y la manera en la que se puede explotar su contenido con los alumnos de educación inicial. Este último también permitirá alcanzar la segunda parte del objetivo definido al principio de este capítulo: indicar como la teoría puede convertirse en la práctica.

Proceso de creación de los cuentos Los Pequeños Ayudantes

Soy y siempre he sido escritora. Creo que he nacido con una pasión inherente para la lengua, las palabras y los cuentos. A quienes nos encantan las historias consideramos a la lengua y a las palabras como mucho más que unas herramientas para comunicar. Son elementos que se pueden organizar para expresarse de una manera muy personal, para crear arte y para elaborar otros mundos. Mi madre era maestra de escuela primaria y muy adelantada de su tiempo. Me apoyó mucho en mi pasión por la lectura, la escritura y las actividades artísticas en general. Siempre me alentó a seguir mis inclinaciones naturales a la hora de aprender, permitiéndome aprender a tocar varios instrumentos, participar en obras escolares, y pasar mucho tiempo en el campo alrededor del pueblo rural en el que crecí.

Afortunadamente, entonces, la creación de cuentos es algo que he podido disfrutar desde la infancia. Mi proceso para crearlos siempre ha sido parecido, y hoy sigue siendo el mismo que el que establecí naturalmente muy de niña. Para estimular nuevas ideas me gusta pasar tiempo en el aire libre, caminando, disfrutando del paisaje y dejando suceder lo que tiene que suceder, desde una perspectiva cognitiva. Me aclaro la mente, me relajo y así permito el espacio mental que favorece la creatividad. De allí surgen ideas. Cuento con mi instinto para decidir cuales merecen una consideración más profunda. El acto de creación implica mi intuición, porque siento que siempre fluye mejor cuando evito una excesiva dependencia del cerebro y confío en el corazón. Con los años he puesto a punto mi proceso simplemente por haber aumentado mi confianza en ello.

Siempre he dependido de mi capacidad innata para aprender al crear historias porque una idea es solo el comienzo. La elaboración de un cuento completo requiere la investigación del tema principal y de datos asociados. Llevo a cabo esta parte del proceso con los recursos que me parecen más adecuados en el momento, es decir mediante una sensación de lo que me va a servir. Utilizo libros, recursos en línea, conversaciones e incluso, otros tipos de arte para informarme y construir una narrativa que creo que captará al lector. Mi juicio también participa hasta cierto punto, cuando se trata de eliminar información superflua y organizar el contenido.

Mi habilidad intrínseca para aprender se combina con dos tipos de conocimientos en el proceso de escritura: lo que el filósofo Immanuel Kant llamó el ‘conocimiento innato’ y lo que el filósofo John Lock llamó ‘aprendizaje adquirido’. Para mí, cualquier acto de creación espontánea supone un delicado equilibrio entre el conocimiento innato y el aprendizaje adquirido. Y es por participar personalmente en tal acto con frecuencia, que me he dado cuenta de la riqueza educativa que puede proporcionar a un ser humano. La incorporación de alguna exposición a la naturaleza, que sea físicamente o en cuanto a tema, sirve para intensificar esta abundancia de educación dado los efectos positivos que producen todos los aspectos del entorno natural en el cuerpo y la mente de los humanos.

La idea para la serie me vino originalmente al trabajar en una organización benéfica medioambiental para adolescentes que monté con un asociado. Ví el aprendizaje beneficioso y natural que tenía lugar durante las actividades creativas y de resolución de problemas que organizábamos. Al mismo tiempo, me di cuenta de la falta de material apropiado para enseñar a niños sobre el mundo natural en esta época. Ya era especialista en las artes dentro de mi trabajo como educadora y escritora, y me pareció lógico y necesario escribir algo que combinaría las dos cosas y que apoyaría al aprendizaje de los niños pequeños.

Por lo tanto, “Los Pequeños Ayudantes” son cuentos de niños que incorporan ilustraciones detalladas, para asegurar la inclusión de una buena cantidad de arte visual. Cada cuento es el relato de un animal que intenta resolver un problema medioambiental y social de una manera creativa y divertida. Los libros abarcan temas grandes y globales que incluyen la polución del aire, la sequía, el desamparo y la polinización. Empecé por escribir dos o tres cuentos con la intención de ir comprobándolos directamente con niños en una gran variedad de entornos. Con el tiempo y el éxito de la serie, he podido escribir unos cuantos más.

Desde el principio han sido los niños los que me ayudan a desarrollar y a perfeccionar los cuentos. Esto me parece una parte enormemente importante y bien única de mi proceso de creación dado que el Artículo 12 (Respeto por la opinión de los niños) de La Carta de Derechos del Niño de las Naciones Unidas especifica que: “Los niños tienen derecho a expresar su opinión sobre los

asuntos que les afectan. Los adultos deben escuchar a los niños y tomarles en serio.” Partiendo de lo anterior, decidí escribir todos los cuentos para apoyar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Naciones Unidas. También cumplen con otros artículos de La Carta de Derechos del Niño de las Naciones Unidas, incluyendo Artículo 29 (Objetivos de la educación) que especifica que “La educación de los niños debe ayudarles a alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad, sus talentos y capacidades. Debería ayudarles a que vivan en paz y a proteger el medio ambiente”, y el Artículo 31 (Descanso, juegos, cultura, arte) precisando que “Todos los niños tienen derecho al descanso, a relajarse, a jugar y a participar en actividades culturales y creativas”.

Explotar los cuentos como recursos educativos (artísticos y medioambientales)

Jugar y crear

Con la combinación de palabras (literatura) e ilustraciones (arte visual) entre sus tapas, los cuentos invitan a los niños, en primer lugar, a divertirse, leyéndolos por placer y entretenimiento y respondiendo a su contenido en la manera que prefieran. Este aspecto es significativo porque el juego activa el aprendizaje innato de los niños y “es fundamental para su bienestar y su desarrollo holístico (cognitivo, social, emocional, físico etc.)” (Whitbread, 2012: 37). Los cuentos en la serie demuestran a sus lectores jóvenes los mundos que pueden crear con sus imaginaciones. Les inspiran a participar en otros actos de creación, sean discusiones verbales, palabras o textos escritos, dibujos, canciones, o artes plásticas. Invitan a los alumnos a confiar en su capacidad innata para aprender y a seguir su intuición para aprender por medio de las cosas que más les motivan.

La alfabetización por la lectura

Naturalmente, la literatura ha formado gran parte de su contenido, la lectura de los cuentos contribuye al desarrollo de la alfabetización en los alumnos, un elemento esencial en la mejora de sus habilidades lingüísticas. La literatura, específicamente, promueve en los niños la alfabe-

tización tanto como la capacidad de comprender textos escritos y de expresarse adecuadamente con la palabra escrita. Por ende, también ayuda a desarrollar las destrezas lingüísticas verbales de los niños (Halil, 2017). Alfabetizarse por medio de cuentos requiere un compromiso afectivo y esta apertura de los sentimientos en los niños elimina ciertas barreras emocionales, lo que puede fomentar más libertad cognitiva y por consiguiente un aprendizaje más fluido y natural. Teniendo en cuenta la consciencia y la importancia de este aspecto del aprendizaje, muchas instituciones de formación pedagógica están ofreciendo cursos que lo tratan específicamente. El módulo ‘Planteamientos para abordar las barreras emocionales al aprendizaje’ de la University of West England en Bristol, es un ejemplo interesante de este tipo de curso preparativo para los maestros.

Una lectura interactiva en grupo puede servir para introducir uno de los cuentos y para favorecer la confianza de los alumnos en su propio nivel de alfabetización. Sin embargo, es importante dar a cada alumno la oportunidad de participar en una lectura individual, para permitirles a interactuar con el cuento en el plano personal. El aprendizaje innato viene de la interpretación de cada individuo de los estímulos en su entorno. Y así, como sugirió Herbert Spencer (1911), el gran objetivo del aprendizaje en la acción, son las actividades de seguimiento de la lectura que pueden presentar muchas oportunidades para implementar y ampliar el aprendizaje. Para maximizar el aprendizaje relacionado con la lengua, de una manera innata, son preferibles las tareas divertidas y participativas. Ejemplos serían juegos con palabras, la creación de poemas, canciones y carteles, y otros tipos de escritura creativa. Naturalmente, esta lista no es exhaustiva y corresponde a cada maestro preparar actividades según las capacidades y necesidades de sus estudiantes.

La enseñanza de temas medioambientales

Los cuentos, por incorporar la naturaleza y, por naturaleza, sirven bien como recurso educativo en las aulas donde se requiere un aprendizaje sobre el medio ambiente y a la vez, en clases de literatura y de arte. Promueven el interés en estos tres temas. En mi experiencia con la serie, los niños tienden a preguntar constantemente por la manera en que se crea un libro ilustrado

y de dónde yo, como escritora, saco las ideas. Puede ser un ejercicio muy beneficioso pedirles que imaginen el proceso antes de simplemente contárselo. Este método permite maximizar su compromiso y el uso de su creatividad. Al explicarles con más detalle el proceso particular de creación de “Los Pequeños Ayudantes”, refuerzo que no hay una manera única de escribir, diseñar, ilustrar e imprimir los libros ilustrados para niños. Esta aclaración suele ser suficiente para producir más discusión e innovación dentro del aula.

Los cuentos relatan las soluciones que inventan los caracteres principales, todos animales, para ayudar a sus amigos con problemas medioambientales y sociales. Por consiguiente, fomentan a los niños a querer ayudar a sus seres queridos – y a todos los seres vivos - en su entorno natural con la solución de problemas de todo tipo. Cada historia es una base, el contenido se puede adaptar para diferentes propósitos y pueden ser incorporados por los maestros en actividades tanto prescriptivas como no prescriptivas. Aliento a todos los maestros a traer su propia creatividad e instinto natural a la creación de recursos que integran los cuentos. Igual que consulto a los niños durante la creación de los cuentos, creo que se puede propiciar en el proceso de aprendizaje un diálogo con los alumnos a la hora de crear y utilizar los cuentos como recursos educativos en sí, o como una base para la creación de otros recursos. No debería ser necesario ni controlar ni obligar a los niños a emplear los cuentos dentro del ambiente didáctico. El compromiso, la diversión y el deseo de participar deberían ser naturales y deberían resultar de un sentido inherente de motivación, porque todo da la impresión simplemente de jugar. De este modo, se consigue el aprendizaje más natural y ventajoso.

El aprendizaje holístico

Por su concepción en parte, y por fortuna, los cuentos también son una herramienta eficiente para un aprendizaje holístico (Mujica-Sequera, 2023, en línea). Cada uno permite al profesorado explotarlo para su contenido medioambiental, social, lingüístico y artístico, y adicionalmente para el aprendizaje de matemáticas (por medio de los elementos en las ilustraciones), geogra-

fía (las regiones del mundo donde tienen lugar los cuentos), ciencias naturales (vida silvestre y hábitats naturales) y cualquier otro tema que le parezca apropiado. Según Theodotu (2017: 489) la interdisciplinariedad es importante en la educación dado que intenta unificar los conocimientos escolares divididos para apoyar a los alumnos a construir su saber de una manera efectiva. En efecto, los cuentos en la serie “Los Pequeños Ayudantes” pueden incluso formar parte de un programa tal como el ‘Jugar y Aprender por medio de los Artes’ que cita Theodotu.

Hay mucha investigación en estos tiempos sobre ‘la consciencia’, lo que es, como afecta a la realidad que vivimos y como la podemos desarrollar. La consciencia está intrincadamente ligada a nuestra capacidad innata para aprender. Por lo tanto, cualquier oportunidad que se pueda ofrecer a los alumnos de la educación inicial para despertar su consciencia promueve su capacidad intrínseca para aprender. Lanzarnos profundamente en el tema en el marco de este capítulo no es necesario. No obstante, es útil señalar experimentos como los de Drewry y Kohler (2015) que indican que deberíamos ver el origen de cualquier forma de arte no como un objeto en sí, pero como la totalidad de su despliegue dentro de la consciencia. Por esto, considero que los cuentos son un recurso muy efectivo para iniciar y apoyar este crecimiento de consciencia en los alumnos de educación inicial. Se puede usar la serie como una plataforma de lanzamiento para realizar actividades prácticas relacionadas en el aula. No hace falta usar el metalenguaje de consciencia con niños pequeños. El mero acto de interactuar con los cuentos como formas de arte y de crear más arte como respuesta a ellos permite a los alumnos desarrollar su propia consciencia eficazmente.

Fomentar la capacidad de resolver problemas

Para retornar a otra propuesta hecha en la introducción a este capítulo, la serie “Los Pequeños Ayudantes” ayuda muy eficazmente a activar en los niños los mecanismos inherentes para aprender de forma natural. Los cuentos, por los temas que tratan, proporcionan a los lectores jóvenes desafíos para los que tal vez no tengan herramientas, sea por desconocimiento o por juventud y consecuentemente, una falta de experiencia. Cuando los alumnos se enfrentan inicialmente con

los problemas mencionados en los cuentos, serán pocos los que conocerán todas las soluciones asociadas que existen en el mundo actual. Por tal motivo, al descubrir las soluciones creativas implementadas por los animalitos, podrán accionar su innata capacidad para aprender, con el invento de otras soluciones innovadoras para los mismos problemas.

Parcialmente por el aprendizaje social (Bandura, 1987), que también se nombra aprendizaje observacional, al ver el comportamiento de los personajes animales, los niños asimilan las habilidades creativas de los caracteres inventados. Esto permite a los niños replicar, de cierto modo, el tipo de creatividad que muestran los caracteres en los cuentos, es decir una creatividad que contribuye a construir el nuevo mundo en el que les gustaría vivir. En el fondo, es con esta finalidad que existe la habilidad innata de aprender en cada ser humano, para llegar a tener la capacidad de solventar problemas en su entorno inmediato y con ello mejorar este mismo entorno. Hace mucho tiempo ha sido cuestión de buscar y cazar comida para la familia y poder criar a los miembros más jóvenes para que ellos a su vez pudieran seguir el mismo patrón. Con el tiempo y la evolución de nuestro planeta, los problemas se han complicado pero el principio sigue siendo el mismo.

El aprendizaje en el entorno natural

Durante mis visitas con la serie a muchos países del mundo, he tenido la oportunidad de participar en eventos fuera de las aulas tradicionales, en campos de juego escolares, en parques, bosques, parques de vacaciones e incluso al lado del mar. Los cuentos se prestan bien a tales entornos naturales por su contenido. Estos ambientes son una representación realizada de lo que aparecen dentro de los mismos cuentos. La mayoría de los maestros y educadores en la educación inicial reconocerán el impacto beneficioso sobre los niños de los periodos pasados en la naturaleza. Siendo un entorno muy sano, ofrece múltiples ventajas para el proceso del aprendizaje. Como explica Louv (2006), el aire libre ayuda al profesorado a retener la atención de sus alumnos, lo que es particularmente importante para tratar los trastornos de déficit de atención. A lo largo

de mis eventos en los entornos naturales, he observado todos los beneficios educativos a que se refiere Kuo (2019, en línea) y algunos más: la mayor calma y la paz entre los niños que resultan al estar en el aire libre; las oportunidades que ofrece la naturaleza para mejorar el estado físico de los alumnos; una relajación mental que permite no solo relacionarse con otros con más facilidad, y el despejar la mente para poder aprender de una manera más fluida y por esto, innata.

Esto coincide con la efectividad demostrada (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015, en línea) de los espacios tranquilos para el aprendizaje. Evidentemente, se pueden localizar o construir zonas de serenidad dentro de las escuelas y las aulas. No obstante, la naturaleza es un entorno muy adecuado para prestar tales espacios de forma natural y espontánea. Proporciona materiales naturales para usar como recursos educativos artísticos que los alumnos pueden buscar por su cuenta: hojas, pétalos y ramas caídas, piedras, arena, y suelo. La flora y fauna de cualquier entorno natural sirven como herramienta para reconectar a los niños con su propia existencia como ser vivo y para despertar su curiosidad y su aprendizaje de forma innata sobre estos elementos tan significativos del mundo viviente.

Al usar los cuentos individuales como recursos educativos, me parece muy importante incorporar a elementos de la naturaleza en actividades artísticas de seguimiento. Esto permite aunar y por lo tanto optimizar los componentes discutidos en este capítulo que promueven el proceso de aprendizaje intrínseco. Las tareas que he implementado personalmente con éxito incluyen: la creación de carteles sobre cuestiones medioambientales o vida silvestre; arte libre de cualquier forma en respuesta al contenido de un cuento; la escritura de un texto corto sobre una parte preferida de un cuento; un cuento parecido; y la recreación de una ilustración preferida de uno de los cuentos.

Aunque cada alumno tiene una habilidad innata para aprender, como cualquier otro tipo de aprendizaje, se activa muy a menudo por medio de estímulos (Arroyo, 2022, en línea), que sean retos nuevos o simplemente la curiosidad para conocer más sobre un tema particular. Tales estímulos pueden ser externos o internos y a menudo los estímulos externos provocan los internos. Por consiguiente, es recomendable proporcionar a los niños una variedad de estímulos

externos para satisfacer los diferentes estilos de aprendizaje. Por esto, me aseguro de proveer actividades verbales, auditivas y kinestésicas en relación con los cuentos en mi serie. Ejemplos de estas serían la creación de un rap sobre el contenido de un cuento, la escucha activa de un cuento con preguntas para comprobar la comprensión, y la creación de una figura de papel maché de unos de los caracteres en los cuentos.

La teoría académica y la práctica

Este capítulo ha referido a diversas instancias de investigación y de teoría relacionadas con los beneficios del arte y de la naturaleza para el aprendizaje entre los niños. Sin embargo, sabemos que es importante para un aprendizaje exitoso que todos los alumnos tengan la oportunidad de aplicar en la práctica la teoría basada en las asignaturas que les entreguen sus maestros. Lo mismo vale para el profesorado. Es esencial que los maestros tengan constantemente oportunidades para aplicar la teoría pedagógica que se les entreguen por los libros, cursos de formación o por otras vías. La serie “Los Pequeños Ayudantes” proporciona al profesorado una manera estructurada y a la vez flexible de hacer precisamente esto. Los cuentos cumplen con la teoría educativa y pedagógica de proveer un estímulo externo que incorpore tanto el arte como la naturaleza. Así es que permiten y ayudan a dar este paso tan fundamental dentro del aula (o en su caso, fuera de ella).

La educación emocional y social

Hay ciertas culturas en el mundo en las cuales la naturaleza y el arte son las primarias modalidades de aprendizaje para los niños dentro de su comunidad y su familia. En estas culturas típicamente no existía la escolarización como la conocemos en muchas partes del mundo hoy en día. Estas culturas, que muy a menudo son indígenas, o muy tradicionales, crían a sus niños con éxito, siendo el enfoque la educación social y emocional. Estos mismos niños se vuelven en adultos que contribuyen con sus propios talentos y habilidades para servir recíprocamente a su

familia y su comunidad. Tales culturas, que incluyen a los aborígenes de Australia, los indígenas americanos, y las tribus indígenas de la Amazonia, siempre han comprendido que los niños pequeños aprenden de una manera innata por explorar con todos sus sentidos el mundo que les rodea. Por medio de narraciones orales, símbolos e imágenes, la exploración de su entorno natural y la participación en tareas que les proporcionan responsabilidad con respeto a su comunidad, se le ofrecen a los niños muchas formas de despertar su habilidad innata para aprender. Estos elementos en combinación con el aspecto espiritual que tiende a ser un componente integral de estas culturas aseguran que los niños afectados disponen de algo muy especial: el aprecio, desde muy pequeños, de que forman una parte de algo más grande que ellos, y por lo tanto que es importante cuidar a este ‘algo más grande’, a saber, su comunidad y el entorno natural.

Los cuentos en la serie “Los Pequeños Ayudantes” contribuyen de alguna manera a imitar la forma de aprender de los niños en tales culturas. Reintroducen ideas como la importancia de la familia y la comunidad más amplia y la noción de aprender para poder crear, servir y proteger algo más grande que uno mismo. Me ha dado un placer enorme ver a padres y a líderes de comunidades locales usándolos como una base para fomentar la capacidad innata de sus niños para aprender. Y de todo esto, he presenciado muchas bellas acciones realizadas por niños para cuidar de sus seres queridos y de su entorno natural.

El aprecio de la belleza

El arte y la naturaleza son dos ejemplos de la belleza infinita de nuestro mundo. Las cosas bellas, y nuestro aprecio por ellas, activan un deseo tanto en los adultos como en los niños de interactuar por puro interés, porque la belleza atrae y capta la atención. Las cosas bellas proporcionan una manera muy efectiva de escapar de todo lo que no es bello en nuestro planeta y en la vida. No hace falta precisar que el antojo de comprometerse con cosas estéticamente agradables es una cualidad innata en todos los seres humanos. No obstante, podríamos especular por qué tenemos todos esta característica. Tal vez sea porque reconocemos a toda la belleza que llevamos dentro

de nosotros, en el corazón, y las cosas bellas que vemos en nuestros alrededores nos recuerdan esta belleza interna. Son una representación externa de ella. Calvo (2017: 94) señala que una parte de nuestra capacidad innata para aprender es el aprendizaje con el corazón. Parece razonable entonces que el arte y la naturaleza, con toda su belleza inherente, despiertan el mismo corazón hasta de los niños más pequeños, lo que apoya su habilidad intrínseca para aprender con ello.

Según Spencer (1911), 'El gran objetivo del aprendizaje no es el conocimiento, sino la acción.' Por lo tanto, los cuentos en mi serie están diseñados para provocar una respuesta activa, para dar a los niños que los leen una oportunidad para actuar por la creación – por el medio que sea – de un mundo mejor. Y de este modo los cuentos ayudan a fomentar la capacidad de aprendizaje innata de los alumnos en la educación inicial. Los alumnos aprenden y este aprendizaje sigue con el acto de hacer. Para estos fines cualquier tipo de acción es válido; discutir; cantar; bailar; dibujar; escribir; diseñar carteles para concienciar sobre la recogida de basura; ayudar a amigos o gente mayor; animar a los padres a usar menos el coche de familia; compartir la comida con los que no tienen. La lista es interminable. Y todos estos actos bellos contribuyen, por encima del aprendizaje personal, a servir algo más grande que ellos y a crear un mundo más bello.

Los temas del arte y la naturaleza y su contribución positiva a todo tipo de aprendizaje se están haciendo constantemente más extendidos. La población global siempre se ha dado cuenta del valor de estos dos elementos de nuestro mundo para el ser humano y aprecia lo que ofrecen por consiguiente a nuestros niños pequeños. Hoy en día todos, desde los expertos de la pedagogía hasta la población en general, reconocen que nuestros sistemas de educación formales ya no promueven la habilidad intrínseca para aprender de cada alumno en la forma apropiada. Por consiguiente, es necesario buscar nuevos métodos y nuevas modalidades de aprendizaje. La serie de "Los Pequeños Ayudantes" intenta ofrecer una solución a este respecto. Los cuentos combinan el arte con la naturaleza para reanimar la llama del aprendizaje innata en los alumnos de la educación inicial y para reavivar la pasión para facilitar el aprendizaje natural en su profesorado.

Referencias Bibliográficas

Alexander, R. *Theory and practice in initial teacher education: the British context*

Consulta realizada 20 diciembre 2022. <https://core.ac.uk/download/pdf/288638649.pdf>.

Arroyo, J. (2022) *Pedagogía Llegar a saber: Teorías estímulo - respuesta vs Teorías cognitivas del aprendizaje - Pincel Pedagógico* (pedagogiaecuador.net) Consulta realizada 14 enero 2023. <https://pedagogiaecuador.net/2022/09/13/llegar-a-saber-teorias-estimulo-respuesta-vs-teorias-cognitivas-del-aprendizaje/>.

Bandura, A. (1987) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bolduc, J. (2009) *Effects of a Music Programme on Kindergarteners' Phonological Awareness Skills*. *International Journal of Music Education*, 27 (1), pp. 37-47. Consulta realizada 19 diciembre 2022. https://www.mus-alpha.com/upload/36-47_IJM_99063.qxd.pdf.

Bristol University of West England - Module specifications - Approaches For Addressing Emotional Barriers To Learning (UTTGTB-30-3) Consulta realizada 19 diciembre 2022. <https://info.uwe.ac.uk/modules/displayentry.asp?code=UTTGTB-30-3>.

Calvo, C. (2017) *Ingenuos, ignorantes, inocentes*. La Serena: Universidad de La Serena.

Castro Pérez, M. y Morales Ramírez, M. E. (2015) *Los Ambientes De Aula Que Promueven El Aprendizaje, Desde La Perspectiva De Los Niños Y Niñas Escolares*. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 3, pp. 138-170, 2015 - Universidad Nacional. Consulta realizada 14 enero 2023. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>.

Drewry, B. and Kohler, J. (2015) *Art, Attention, and Consciousness: An Experiment in Experiential Painting* University of Kentucky. Consulta realizada 21 diciembre 2022. <https://core.ac.uk/download/pdf/232567384.pdf>.

Gerry, D., Unrau, A., Trainor, L.J. (2012). *Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development*. *Developmental Science*, 15 (3): pp. 398-407.

Ihsan Halil, N. (2017). *The Actualization of Literary Learning Model Based on Verbal-Linguistic Intelligence*, *International Journal of Education and Literacy Studies* 5(4): p. 42 University of Sembilanbelas November Kolaka. Consulta realizada 14 enero 2023. <https://www.researchgate.net/publication/321478824> The Actualization of Literary Learning Model Based on Verbal-Linguistic Intelligence.

Kuo, M. (2019). Six Ways Nature Helps Children Learn Greater Good Magazine (online) - Science-Based Insights for a Meaningful Life. Consulta realizada 21 diciembre 2022. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/six_ways_nature_helps_children_learn.

López de Maturana, S. (2022) *Pedagogía de las presencias: posibilidades y no determinismos*. Revista Foro de Educación. Salamanca, España. En revisión.

Louv, R. (2006), *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature Deficit Disorder*. New York: Algonquin Books.

Menendez, J. (2022) Aprendizaje Natural - Aprendizaje sitio web. Consulta realizada 22 diciembre 2022. <http://aprendizaje.ar/index.php/2022/09/26/aprendizaje-natural/>.

Mujica-Sequera, R. *Características Del Aprendizaje Holístico | DOCENTES 2.0 - Docentes 2.0* (docentes20.com). Consulta realizada 7 enero 2023. <https://blog.docentes20.com/2022/07/%E2%9C%8Dcaracteristicas-del-aprendizaje-holistico-docentes-2-0/><https://blog.docentes20.com/2022/07/%E2%9C%8Dcaracteristicas-del-aprendizaje-holistico-docentes-2-0/>.

Spencer, H. (1911) *Education: Intellectual, Moral and Physical*. New York: D. Appleton and Company

Theodotou E. (Jan 2019 – print) (16 May 2017 – online) *Examining Literacy Development Holistically using the Play and Learn through the Arts (PLA) Programme: A Case Study For: Early Child Development and Care Journal* 189 (3), pp. 488-499. Consulta realizada 22 diciembre 2022 . <https://repository.uel.ac.uk/download/500c20fa8f9ab9533a8bf4316ee111d1573565c37d2a716e7a743c5c8350ba90/280129/Theodotou%20ECDC%20-%20Case%20study.pdf>.

(2015). *Can we play again with Picasso Miss? The effects of the arts in children's involvement during literacy activities in the Early Years Settings: A case study in the Greek context*. Istanbul: EBSCO.

Walshe, N. et al (2022) *Eco-Capabilities: Supporting children's wellbeing through participatory art in nature* | IOE - Faculty of Education and Society, UCL – University College London Project funded by the Arts and Humanities Research Council (AH/S006206/1). Consulta realizada 20 diciembre 2022. <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/departments/curriculum-pedagogy-and-assessment/eco-capabilities-supporting-childrens-wellbeing-through-participatory-art-nature>.

Whitbread, D. (2012) (con Marisol Basilio, Martina Kuvalja y Mohini Verma). *The Importance Of Play - A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Written for Toy Industries of Europe. Consulta realizada 18 diciembre 2022. <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/da-vid-whitebread---importance-of-play-report.pdf>.

Arte terapia en la educación, un camino de transformación

Diana Marcela Gómez

Arte terapia es una disciplina que utiliza **herramientas de las artes visuales para plantear talleres grupales e individuales con fines terapéuticos. Según Naumburg (1958)** las técnicas del arte terapia están basadas en el conocimiento de que cada individuo, con o sin entrenamiento en arte, tiene la capacidad de proyectar sus propios conflictos de manera visual. Sosteniendo que cuando los pacientes o participantes logran estas representaciones de experiencias profundas pueden mejorar la verbalización.

El arte terapia tiene que ver con un mejoramiento de la calidad de vida, es una disciplina totalmente transdisciplinar, es decir, atravesada por diferentes concepciones teóricas, como la pedagogía, la psicología y las teorías del arte. Uno de los objetivos básicos tiene que ver con el encuentro de cualquier sujeto con su aspecto creativo grupalmente. Las herramientas utilizadas son a partir de las artes audio visuales direccionadas a lograr objetivos terapéuticos (Farías 2007).

Así mismo Sara Pain y Gloria Jarreau (1995), definen al arte terapia, como todo tipo de tratamiento psicoterapéutico que utiliza como mediador la expresión artística permitiendo la objetivación de la representación visual en el terreno figurativo a partir de la transformación de la materia.

El uso de lenguajes expresivos no verbales ayuda en los procesos psicológicos y emocionales para quienes experimentan dificultades en la expresión lógica racional, o en la comunicación verbal de sus emociones. Las técnicas artísticas sirven de puente en la proyección visual o simbólica de los conflictos internos. La expresión plástica se utiliza entonces como un medio para acceder



a la comunicación verbal o como la única manera de establecer esa comunicación. El trabajo se centra en la búsqueda del sujeto para encontrar y para elaborar un universo de imágenes significantes de sus conflictos subjetivos.

Desde el psicoanálisis Donald Winnicott (1971), describe a la creatividad como el ambiente facilitador que influyen de manera notoria en la salud del sujeto. Siendo ésta universal, corresponde a la condición del ser humano de sentirse vivo. La creatividad se ve reflejada en la capacidad que tiene el individuo de responder ante la realidad exterior enriqueciéndose con la experiencia vital.

El proceso de ilusión-desilusión es básico para la adaptación de la persona a la realidad y a través de éste, el niño, toma conciencia del mundo objetivo y su mundo subjetivo, la relación y tensión entre ambos es la que da al niño el impulso y la oportunidad de crear. La creatividad refuerza la zona intermedia entre el sujeto y el exterior y las experiencias creativas ayudan a expresar y enfrentar los sentimientos que ésta tensión suscita (Winnicott, 1971).

Entendemos entonces que hay un vínculo entre la salud emocional del individuo y el sentirse real. El arte ayuda a sentirse real y reafirmar la propia identidad a través de la expresión que nos hace sentirnos diferentes y únicos, a la vez que compartimos ese mismo proceso con otras personas.

Héctor Fiorini (2006), psicoanalista argentino habla del **psiquismo creador** como un sistema psíquico creado por diferentes componentes que se interrelacionan entre sí y producen la creación. Este sistema se inicia en lo ya constituido en el espacio y tiempo dado para cada sujeto; y reestructura y redefine lo ya estructurado y lo ya definido.

Los procesos primario y secundario nombrados por Freud, como el inconsciente y el consciente no alcanzan para explicar el proceso creador, y es por esto que es necesario conceptualizarlo como proceso terciario o psiquismo creador¹. El autor habla de un cierto placer que genera vencer los límites de lo ya dado, producir una dispersión de las formas ya constituidas. Se genera entonces el caos creador, un espacio de apertura en muchas direcciones. Se propone la constitución de “lo posible” como alternativa a “lo imposible”, lo posible surge en el límite con lo

¹ Fiorini, Héctor. En su libro *El psiquismo creador: Teoría y técnica de los procesos terciarios*. Nos da la definición de un tercer proceso que explica el impulso de crear y cómo éste es un puente que comunica al inconsciente con el consciente.

imposible y delinea además características de los procesos terciarios del pensamiento, propios de la creación (Fiorini, 2006).

Emociones y aprendizaje

Para hablar de emociones y aprendizaje, tenemos necesariamente que hablar del **sistema límbico**, un conjunto de estructuras del encéfalo cuya red neuronal está conectada a los estados emocionales y al aprendizaje. Se puede decir entonces que el sistema límbico determina lo que merece ser aprendido y de qué modo ha de ser memorizado dependiendo de las sensaciones placenteras o dolorosas que nos produce cada situación (Rosenberger, 2011).

Del sistema límbico depende el modo en el que se aprende relacionados con el valor positivo o negativo de cada una de las experiencias que se viven. Pero, además, el modo en el que el sistema límbico influye en nuestra manera de aprender irá teniendo repercusiones en [nuestra personalidad](#).

El cerebro humano se va transformando acorde a las experiencias vividas, a la memoria almacenada, a las emociones y la generación de nuevas ideas; a esta capacidad de adaptación se lo denomina plasticidad cerebral. La flexibilidad cognitiva es un componente de las funciones ejecutivas las cuales tienen que ver con la capacidad de planificación de conductas dirigidas a una meta, la programación de acciones necesarias para alcanzar dicha meta, la monitorización de la ejecución, la capacidad de controlar la interferencia de estímulos irrelevantes, la flexibilidad para corregir errores, incorporar conductas nuevas y para finalizar una tarea cuando se ha concluido. (Sánchez Carpintero & Narbona, 2004).

El estado de ánimo y los sentimientos pueden influir en la capacidad de desarrollar una actividad, de razonar y tomar decisiones, de esta manera presenta la actitud y predisposición a aprender. Se aprende más si el ambiente que se ofrece es placentero, ese placer lo podemos encontrar en las artes ya que mejoran el entorno, y nos invitan a ser más creativos, afectivos y efectivos.

Si la posibilidad de un aprendizaje más efectivo está relacionada con un ambiente placentero y es la creación una vía a ésta sensación, entonces la creatividad no puede ser considerada como una facultad mental aislada, sino una característica de nuestra manera de pensar conocer y decidir. Malaguzzi (2001) nos dice respecto al alcance de la creatividad que «nuestra tarea consiste en ayudar a los niños a subirse, lo más alto posible, a sus montañas».

Arte terapia y sus beneficios en el aula

Autores como Callejón (2003), Coll (2006), entre otros, nos muestran la importancia por incorporar el uso de la Arte Terapia en los centros educativos, afirmando que estas técnicas son muy beneficiosas para los y las estudiantes, promoviendo el autoconocimiento y encuentro con las propias emociones. Arte terapia es un instrumento que favorece el autoconocimiento, estimula el aprendizaje y favorece la socialización e interacción con los demás y con su entorno. Además, resalta Callejón (2003) que puede ser utilizada para la prevención de posibles dificultades y como una disciplina muy beneficiosa para promover la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones, así como desarrollar la creatividad.

Cuando Arte terapia es utilizada en actividades que permitan la expresión de emociones, sentimientos e ideas, ayuda a que las personas puedan enfrentar con mayor entendimiento y fortaleza a sus conflictos o problemas. Y si además tenemos la oportunidad de proponer una finalidad terapéutica, puede usarse para aumentar y afianzar la confianza propia, desarrollar la autoestima, mejorar la coordinación (Gata 2004).

Darle vida a un espacio de confianza dentro del aula donde los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejoren la atención y percepción del alumnado, desarrollando y favoreciendo la psicomotricidad, la motivación, la creatividad, el autoconocimiento y la expresión libre de emociones, es justamente el camino de transformación que se propone en éste capítulo.

Una mirada integral del niño, la niña y los jóvenes, en donde sus emociones, sentimientos, entorno y relaciones, también sean un campo de aprendizaje. Un conocimiento valioso, ampliando

el enfoque meramente cognitivo, a un aprendizaje más integral y efectivo. Haciendo uso de los múltiples lenguajes artísticos, arte terapia promueve la construcción de éstos espacios placentero y de confianza en donde el potencial de aprendizaje significativo se vea profundamente influenciado por una experiencia positiva.

El taller de arte terapia se convierte así en un lugar para investigar, experimentar y descubrir las huellas plásticas y sus modificaciones, las amistades o peleas entre formas y colores, los objetivos narrativos y argumentativos, el paso de las imágenes a la palabra, los lenguajes simbólicos y la metafóricos. Lo importante y privilegiado es el fascinante y múltiple juego que puede hacerse con la imagen (Martínez y López, 2004).

La pedagogía crítica nos propone un concepto de escuela que se conciba como un organismo vivo, un lugar de convivencia y de intercambio relacional entre ciertos adultos y niños o niñas. Un lugar en el que se piensa, se discute, se trabaja tratando de reconciliar lo que se sabe con lo que no se sabe, las dificultades, los errores, las expectativas, el éxito, los interrogantes, y los problemas que siempre están presentes cuando tenemos que elegir Malaguzzi (2001).

Cómo nos dicen Martínez y López (2004), discutir, proponer, profundizar y presentar ideas nuevas no es solo un instrumento pedagógico, sino un dispositivo que da sentido de pertenencia a una cultura, da valor a la solidaridad interpersonal y refuerza la autonomía para elaborar buenos proyectos. La pedagogía crítica también nos habla de una relación circular entre los docentes y los alumnos, y cómo ésta conduce a comprender la relación adulto-niño o niña como una relación activa entre quien aprende y quien enseña: el niño y la niña están a punto de ver lo que los adultos ya ven. Es por esto que el trabajo de los educadores tiene que ser capaz de producir no sólo experiencias y elecciones cotidianas, sino que, además, debe convertirse en sujeto y objeto de un posible replanteamiento o re significación.

Arte terapia es una disciplina especializada en acompañar, facilitar y posibilitar un cambio significativo en la persona mediante la utilización de diversos medios artísticos: atendiendo a su proceso creativo, a las imágenes que produce y a las preguntas y respuestas que éstas apelan. Es por esto que la creación artística es un medio efectivo para la intervención terapéutica en el

tratamiento de las necesidades emocionales, cognitivas y físicas del ser humano, así como un medio de intervención en la escuela.

Este mismo proceso dinámico propuesto por la pedagogía crítica, también lo encontramos en el taller de arte terapia, en donde las dimensiones artísticas y la terapéutica se interrelacionan constantemente. Además de la famosa relación triangular donde participantes o pacientes, arte terapeuta y obra, también dinámicamente interrelacionados, se vinculan por éste dialogo interno que propone la creación artística.

En este camino el arte terapeuta irá descubriendo y ofreciendo nuevos recursos. Cómo dice el psicólogo Cari R. Rogers (1972) «he descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás puedan comunicar sus sentimientos, su mundo perceptual privado me enriquece».

Imaginemos la existencia de un espacio dentro de la escuela donde el punto de partida es la confianza y transparencia del arte terapeuta lo que favorece un clima de respeto, positivo e incondicional, habilitado para la comprensión empática. Esto facilitaría que los y las alumnas puedan experimentar y comprender aspectos del sí mismo, confusos en el desarrollo de la personalidad. Un lugar que permita un acompañamiento en la búsqueda de ese yo (también dinámico y cambiante) emergiendo una persona única y flexible. Esta nueva situación repercutirá de forma inmediata en la mejor comprensión de los demás y en la capacidad para enfrentar los problemas de la vida de una manera más creativa.

Si continuamos en esta línea, López Romero (2004) nos dice que, cualquier actividad arte terapéutica conserva una gran variedad de cualidades y beneficios como pueden ser también el olvido y resolución de problemas, el juego, etc., lo que produce un gran bienestar a las personas con las que se utiliza. Además, alude que arte terapia permite comunicar, expresar y resolver problemas tanto internos como externos ya sean emocionales o sociales.

Un camino más inclusivo

Siendo ésta propuesta, un camino de verdadera transformación, no pueden quedarse afuera las aulas más inclusivas, ya que una de las características principales que nos entrega el arte terapia, es hacer uso de múltiples lenguajes de expresión y comunicación más allá de lo verbal. Hay una enorme cabida a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual, física, social y emocional en el taller de arte terapia. Cómo nos dice Tessa Dalley (1987) “el objetivo comúnmente aceptado de la terapia artística consiste en actuar como medio de comunicación y de autoexpresión”.

Evidentemente, el arte terapia brinda un medio de comunicación no verbal y alternativa para aquellos cuya utilización del lenguaje o comprensión de las palabras es parcial o inexistente. Aumenta la oportunidad de autoexpresión al conceder un medio de comunicación donde antes no lo había o era inadecuado.

En el ámbito de la discapacidad el tema del desarrollo de la creatividad resulta fundamental para permitirle a la persona acceder a una serie de posibilidades que se encuentran intrínsecas en ella pero que necesitan el espacio para manifestarse, desarrollarse y encontrar nuevos caminos. La creatividad es importante en el individuo mismo, como expresión del desarrollo de un conjunto de recursos personales lógicos, la creatividad se constituye en importante motivo de satisfacción, de disfrute y de realización personal (Lobato, Martínez, Molinos, 2003).

En arte terapia la creatividad es uno de los pilares fundamentales, ya que permite al sujeto ampliar su repertorio de expresión de emociones, ideas, pensamientos, entre otros. Reyes (2005) aludiendo a J. Moreno argumenta “el ser humano creador es el hombre sano, ya que de esta forma el sujeto se libera de patrones establecidos, entregando así respuestas creativas a cada una de sus necesidades.

Reconociendo entonces la importancia del trabajo lúdico, creativo y espontáneo, arte terapia en el aula tiene un espacio de transformación para todos, independientemente de los diagnósticos, las posibilidades socio económicas, las inclinaciones sexuales, o los conflictos familiares.

Arte terapia se encuentra con las capacidades, no con las dificultades, se concentra en lo que sí se puede hacer, los lenguajes que sí se pueden usar, los materiales que sí se pueden transformar. Todos tenemos la posibilidad de crear y éste es el único requisito que nos exige el espacio arte terapéutico.

Recorrer este camino solo puede llevarnos a un cambio de mirada frente a la educación, así como una nueva concepción de los estudiantes. Niños, niñas y jóvenes que manifiestan cada vez con mayor énfasis su urgente necesidad de comunicar, además de recibir conocimientos para su futuro.

Sus emociones, sentimientos, pensamientos, también son materia de estudio y comprensión, y se necesita un espacio en donde puedan hacerlo. Ponerles nombre a sus emociones, darles color a sus sentimientos, modelar sus pensamientos de manera segura y confiada, es una posibilidad que el arte terapia nos aporta.

Un espacio libre, tranquilo y seguro donde sean contenidos y escuchados y donde estas expresiones sean sublimadas. Edith Kramer(1982) explica la sublimación en el arte, como un importante mecanismo por el cual un primitivo impulso antisocial es transformado en un acto socialmente productivo. En palabras de la autora: “hay sublimación cada vez que la conducta instintiva es reemplazada por un acto social, de tal manera que ese cambio se experimenta como un triunfo del yo”, y esto se logra con arte terapia sin despertar ansiedad en el mundo interno ni hostilidad en el mundo exterior. Este mecanismo es tan importante que los niños que han sido privados de las experiencias que conducen a la sublimación pueden tener trastornos dolorosos.

La invitación es a caminar éste sendero transformador, con mirada soñadora, pero con una fuerte convicción y confianza. Arte terapia nos muestra una alternativa de comprensión y solución a los desafíos presentes en la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Referencias Bibliográficas

- Callejón, M.D. (2003). *Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración*. EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa. Andalucía : ISSN 1138-6908, ISSN-e 2603-5928, Nº 6, 2003, págs. 129-148.
- Callejón Chinchilla, D. (2004). *Arteterapia contra la marginación social. Papeles de Arteterapia: principios y ámbitos de aplicación* / coord. por Pilar María Domínguez Toscano. Sevilla: 2005, ISBN 84-609-3113-7, págs. 256-27.
- Coll, F.J. (2006). *Recursos de arteterapia en el aula escolar. Papeles de Arteterapia: nuevos caminos para la mejora personal y social* / coord. por Pilar María Domínguez Toscano. Sevilla. ISBN 84-611-0754-3, págs. 11-22.
- Dalley, T. (1987). *El Arte como Terapia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Farías, A. (2007) *Entrevista realizada el 17 de septiembre*. www.elpsitio.com
- Kramer, E. (1982) *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelus.
- López Martínez, M^a. D. (2009). *La intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español*. Disertación Doctoral no publicada. Universidad de Murcia: Murcia, España.
- López Romero, B. (2004). *Principios y ámbitos de aplicación. Papeles de Arteterapia*, coord. por Pilar María Domínguez Toscano. Sevilla: 2005, ISBN 84-609-3113-7, págs. 240-255
- Lobato, S. M. José, Martínez, P. Magdalena, Molinos L. Isabel. (2003). *El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica*. [en línea] Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa. Nº6. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=787687>.
- Malaguzzi, L. (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro-Rosa Sensat.
- Martínez Diéz, N y López Fernandez M. (2004). *Arteterapia y Educación. Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación Dirección General de Promoción Educativa.
- Namburg, M. (1947). *Free Art Expression of Behavior Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy*. Washigton: Teachers' College Press.
- Pain, S y Jarreau, G. (1995). *Una Psicoterapia por el Arte*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Reyes, G. (2006) *Psicodrama: paradigma, teoría y método*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Rosenberger, P. Adams H. (2011). *Big Brain/Smart Brain*. Developmental Neurology. Boston: 5 Whittier Place, Suite 102A.

Sánchez-Carpintero, R. & Narbona, J. (2004). *El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño*. Revista de Neurología, 39(2), 188-191.

Winnicott, D. (1971) *Realidad y Juego*, Barcelona: Gedisa.

Gestión de la educación artística y el papel de la tradición académica en Rusia

Elena F Volkova
Elena G. Shapovalova
Timur E. Volkov

La educación artística es el proceso de dominar y apropiarse de la cultura artística de su pueblo y la humanidad, una de las formas más importantes de desarrollar y formar una personalidad integral, su espiritualidad, individualidad creativa, riqueza intelectual y emocional. El objetivo de la educación artística en la etapa actual de desarrollo es aumentar el nivel general de importancia de la cultura espiritual y el arte en el campo de la educación; la conservación, el desarrollo y la mejora ulterior del sistema único de las instituciones de la educación artística como portadores de la cultura espiritual y el arte en la Rusia multinacional.

La protección y el desarrollo de las tradiciones de la educación académica es la preservación de la escuela de arte profesional. En Rusia, la educación académica sigue ocupando una posición de liderazgo en el modelo de varios niveles de formación de pintores, arquitectos y diseñadores.

En los fundamentos de la política cultural estatal, la cultura se eleva al rango de prioridades nacionales y se reconoce como el factor más importante para el crecimiento de la calidad de vida y la armonización de las relaciones sociales, el garante de la preservación del espacio cultural único y la integridad territorial de la Federación de Rusia.

La educación artística es la base de la cultura rusa. En Rusia hay un sistema de tres niveles de educación artística: Escuela, Instituto e Universidad. Hoy en día, el 18% de los niños y adolescentes que estudian en escuelas de educación general estudian simultáneamente en escuelas



de arte. Al mismo tiempo, los niños comienzan a recibir educación artística a los 5-7 años, lo que indica la situación especial de la educación artística.

Objetivos de la educación artística

El objetivo de la escuela de arte es revivir las tradiciones rusas en la creatividad pictórica. La dirección académica es fundamental para el arte infantil, es decir, los estudiantes reciben educación artística primaria en las tradiciones de la escuela de arte realista rusa. En el “Concepto de desarrollo de la educación en la esfera de la cultura y el arte en la Federación de Rusia” se definieron las principales direcciones de la política estatal en esta esfera, incluida la preservación de la educación de varios niveles en el campo de las artes individuales, el fortalecimiento de la orientación práctica de la capacitación profesional de especialistas, la identificación de niños y jóvenes dotados de talento artístico como condición necesaria para el desarrollo de la esfera de la cultura y el arte en general (Federación Rusa, 2002).

Los objetivos de la educación artística planteados en la Federación de Rusia (Federación Rusa, 2002; Zrelj, 2008):

- promoción del derecho humano a la educación y a participar en la vida cultural;
- desarrollo de capacidades individuales;
- mejorar la calidad de la educación;
- apoyo a la diversidad cultural;
- aumentar la importancia de la cultura y el arte para el nivel general de educación;
- la preservación y el desarrollo del sistema único de instituciones educativas en el campo
- de la cultura y las artes establecido en Rusia.

Actualmente, las tareas de la educación artística están relacionadas con las siguientes orientaciones:

- identificar a los niños y jóvenes artísticamente dotados, así como proporcionar las
- condiciones adecuadas para su educación y desarrollo creativo;
- preservación y transmisión a las nuevas generaciones de las tradiciones de la educación
- profesional rusa en el campo de la cultura y el arte;
- educación estética de la nueva generación;
- formación de personal creativo y pedagógico en la esfera de la cultura y el arte, así
- como personal docente para el sistema de educación artística;
- la introducción de los ciudadanos de Rusia a los valores de la cultura artística nacional y extranjera, los mejores ejemplos de arte popular, arte clásico y moderno.

Niveles del sistema educación artística

El sistema de educación artística en Rusia incluye varios niveles:

1. El sistema de educación artística en Rusia comienza con una guardería infantil, donde los niños pueden participar en el dibujo, el modelado, la aplicación y otras actividades creativas. Le sigue la educación primaria y secundaria general con elementos de educación visual, artística y estética en el marco de la cual se imparten clases de bellas artes y arquitectura.
2. Formación profesional en bellas artes y diseño representada por colegios, institutos, academias y universidades. En Rusia, tales instituciones existen como organizaciones independientes y como parte de las principales universidades. En el marco de la educación profesional, se ofrecen programas de pregrado, maestría y posgrado, así como cursos de actualización.

3. Sistema de formación profesional y readiestramiento de maestros en educación artística. En Rusia hay instituciones educativas especiales que preparan al personal docente en el campo de las artes visuales, la música y el teatro.
4. Actividades extracurriculares que amplían los horizontes y desarrollan las habilidades creativas de los niños y jóvenes. En Rusia existen muchos círculos y estudios de bellas artes, música, teatro y otras formas de arte.

En la actualidad, hay muchas oportunidades alternativas para obtener la educación deseada. Por ejemplo, estudios de arte o escuelas de arte no estatales para adultos. La ventaja obvia de este método de educación artística es la oportunidad de realizar su sueño a cualquier edad y en un momento conveniente. La educación artística es muy multifacética. Esto puede ser educación artística primaria, pintura, dibujo, así como muchas otras áreas.

Se crean e implementan programas educativos variados de diferentes niveles, adaptados a las capacidades, habilidades y oportunidades de cada estudiante.

La educación artística para niños con características especiales de salud en Rusia es un proceso que se lleva a cabo teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada niño, así como sus capacidades físicas y características de desarrollo. Los educadores en Rusia también tienen en cuenta la especificidad de diferentes tipos de trastornos de la salud, por ejemplo; visual, auditiva o motora.

La educación artística para niños con discapacidad de salud se lleva a cabo en varias instituciones educativas, como escuelas y jardines de infancia, así como en instituciones que se especializan en la educación de niños con características de salud. Dependiendo de las necesidades específicas del niño, se le pueden ofrecer diferentes tipos de actividades artísticas, como dibujo, modelado, arte teatral, arte musical, etc.

Además, en Rusia hay muchas organizaciones y asociaciones públicas que se dedican a ayudar a los niños con características de salud en la educación artística. Por ejemplo, organizaciones

como el movimiento benéfico de toda Rusia “Los Niños son nuestro futuro”, la sociedad “Rusa de ciegos”, “La organización social de personas con discapacidad de toda Rusia” y otros.

Por lo tanto, en Rusia, la educación artística para niños con características especiales de salud se lleva a cabo a un alto nivel, teniendo en cuenta la individualidad de cada niño. Además, en Rusia hay una amplia red de organizaciones que ayudan a los niños con estas características a desarrollarse en el campo artístico.

En general, el sistema de educación artística en Rusia ofrece amplias oportunidades para el crecimiento profesional y creativo en el campo de las bellas artes y el diseño, y también contribuye al desarrollo del gusto artístico y la conciencia cultural en la sociedad.

La preservación de uno de los mejores sistemas de educación artística del mundo es una tarea importante para las instituciones educativas rusas de cualquier nivel. Esto es especialmente importante en las condiciones en que se adoptó una nueva ley integrada “sobre la educación en la Federación de Rusia”, y las instituciones educativas de educación general, secundaria, profesional y superior cambiaron a los nuevos estándares educativos estatales federales, y las instituciones de educación adicional para niños a los requisitos estatales federales.

En Rusia se han creado las condiciones sociales y de gestión de la realización del concepto de la educación artística (Federación Rusa, 2002):

1. Apoyo y financiación. El gobierno y otras entidades interesadas proporcionan apoyo financiero para el desarrollo y la realización de la educación artística. Se asignan fondos para la adquisición de equipo, el desarrollo de infraestructura y la realización de actividades culturales.
2. Marco regulatorio. La legislación establece los principios y normas fundamentales que rigen la educación artística. Se han desarrollado e implementado estándares de capacitación, calificaciones de maestros y organización de programas educativos.

3. Desarrollo de la capacidad humana. Para que la educación artística tenga éxito, es necesario desarrollar y apoyar una capacidad humana que incluya maestros competentes y calificados.
4. Desarrollo de infraestructura. La apertura y el desarrollo de escuelas de arte, estudios educativos y otras instituciones educativas desempeña un papel importante en la creación de las condiciones para la realización del concepto de educación artística. También es importante apuntar a estudios de arte modernos y bien equipados.
5. Asociación y cooperación. La interacción con una variedad de socios, como museos, galerías, teatros y otras organizaciones artísticas, ayuda a enriquecer el entorno educativo y a garantizar que los recursos culturales estén disponibles para los estudiantes.

La implementación del concepto de educación artística requiere un enfoque integrado que incluya apoyo social, de gestión y organizacional. Solo si se cumplen estas condiciones se puede crear un entorno educativo favorable para el desarrollo de las capacidades creativas y la formación del pensamiento artístico en los estudiantes.

Concepto de educación artística

En los conceptos de educación artística en la Federación rusa, “la educación artística es el proceso de dominar y apropiarse de la cultura artística de su pueblo y la humanidad, una de las formas más importantes de desarrollo y formación de una personalidad integral, es la espiritualidad, la individualidad creativa, la riqueza intelectual y emocional...”. Por lo tanto, la educación artística es un concepto que va más allá de los términos “programa metódico”, “proceso educativo”, “manual de estudio”. La importante preparación profesional de los estudiantes no se separará del gran mundo de los tiempos modernos, pero en este momento es necesario preservar esta valiosa experiencia de la escuela académica rusa, que formó una pléyade de artistas talentosos.

La experiencia de una Institución educativa separada de educación auxiliar para niños en la que se alimentan y desarrollan estas tradiciones demuestra la necesidad de estos procesos (Federación Rusa, 2002).

La escuela de arte para niños del asentamiento obrero de Krasnoobsk es una de las escuelas de arte con éxito y en desarrollo dinámico de Rusia.

En las oficinas de las escuelas se llevan a cabo con éxito programas de educación general pre-profesional de cuatro componentes con un período de estudio de cinco años:

- Departamento de pintura artística - programa pre-profesional “Pintura”;
- Departamento de artes decorativas y aplicadas - programa pre-profesional “artes Decorativas y aplicadas”;
- Departamento de diseño-programa pre-profesional “Diseño”;
- Departamento de arquitectura-programa pre-profesional “Arquitectura”.

El programa de los departamentos de pintura artística se centra en las tradiciones académicas de la escuela de bellas artes. El programa se basa en el trabajo metodológico a largo plazo y la comunicación profesional con los centros metodológicos de Siberia y las principales instituciones educativas de los países, como la escuela central de arte de Moscú en la Academia rusa de las artes, la Escuela y la Academia de acuarela Sergei Nikolayevich Andriyaki, La escuela de arte para niños N°1 de V. A. Serov, Moscú, La escuela de arte para niños N° 1 de V. I. Surikov, Krasnoyarsk.

El Departamento de artes decorativas y aplicadas de la escuela está representado por dos talleres especializados: textiles artísticos y cerámica artística. El concepto del programa educativo del Departamento es estudiar, preservar y desarrollar las tradiciones populares en síntesis con técnicas y tecnologías modernas.

Hoy en día, en la época postindustrial, junto con las formas clásicas de creación artística, existe un arte Visual independiente, que requiere nuevas perspectivas sobre el método de enseñanza. El diseño es una de las formas más efectivas de educación estética de la generación moderna.

El concepto del proceso de aprendizaje en el Departamento de diseño revela los problemas de la preparación de la base general de conocimientos y presenta los fundamentos de la profesión en el campo del diseño para la elección posterior de la dirección de estudio objetivo en la escuela o Universidad.

Los estudiantes se familiarizan con el diseño gráfico, industrial, informático, arquitectónico y ambiental.

El contenido del programa del Departamento de diseño se basa en los principios de la actividad de diseño, que responde a los problemas y desafíos actuales.

El concepto del Departamento de arquitectura consiste en su carácter fundamentalmente activo, en el hecho de que está completamente orientado a la introducción en el proceso educativo de la cultura del proyecto, necesaria no solo en las actividades artísticas, sino también científicas, técnicas e incluso sociopolíticas de los estudiantes. El concepto del programa se basa en los detalles de la creatividad arquitectónica y de diseño, que se basa en el proyecto.

El programa contiene varias secciones temáticas en la dirección de “arte Popular”, entre ellas:

- muñeca de trapo popular;
- tradiciones de bordado ornamental;
- acolchado: historia, tradiciones, tendencias de desarrollo;
- traje popular ruso: características artísticas y de composición, adorno.

En verano, la escuela comienza una práctica al aire libre, durante la cual los estudiantes salen a la naturaleza, dibujan paisajes y arquitectura.

Uno de los objetivos del desarrollo de la escuela académica tradicional es trabajar con niños y jóvenes dotados. En todas las regiones se está llevando a cabo un trabajo sistemático para identificar, acompañar y monitorear a los jóvenes talentos. De acuerdo con el principio de regionalidad, actualmente se han creado 53 centros educativos regionales para identificar y apoyar a los niños superdotados que trabajan según el modelo “Sirius”, que operan sobre la base de universidades

u otras instituciones educativas. (“Altair”, región de Novosibirsk). El objetivo principal de estos centros es crear un entorno educativo para identificar a los niños con habilidades extraordinarias y desarrollar su potencial intelectual y creativo, pero también podrían actuar como centros de recursos en sus regiones.

La energía intelectual, el poder creativo de las personas, es la principal riqueza de la nación y el principal recurso del desarrollo progresivo. Uno de los concursos internacionales más importantes, es los «Juegos de Delfos (Píticos)», resuelve por completo la tarea de organizar una búsqueda a gran escala y sistemática de talentos tanto en Rusia como en el extranjero, y promueve la llegada de personas jóvenes dotadas al campo de la cultura y el arte.

Reconocer el talento de un niño o adolescente en forma de un premio recibido en los juegos de Delfos conduce a un cambio real en las oportunidades educativas no solo para él, sino también para muchos estudiantes en términos de su desarrollo profesional y autodeterminación (Volkova, 1996; Volkov, 2022). La práctica demuestra que en la ciudad anfitriona de los juegos de Delfos reina un ambiente festivo, se forma una imagen positiva del territorio, se proporciona una afluencia sin precedentes de artistas eminentes, se interrelacionan las actividades competitivas históricas y se construye un sistema para identificar y apoyar a los niños superdotados.

En la escuela de arte infantil de la localidad obrera de Krasnoobsk, al comienzo de la profesionalización, los estudiantes reciben un apoyo especial durante un largo período: se construye un sistema para encontrar niños talentosos, así como su acompañamiento durante todo el período de formación de la personalidad en el proceso de aprendizaje. Esta trayectoria se lleva al momento de la entrada creativa en la profesión. El contenido educativo de la escuela se basa en la experiencia de la implementación de proyectos tradicionales a gran escala, como:

- pintura al aire libre de toda Rusia “Imágenes de Rusia”;
- concurso “Arco iris del río Ob”;
- plataforma metodológica interregional;
- conferencias científicas y prácticas en el campo de la educación artística pre-profesional;

- sistema de preparación de participantes en el concurso internacional “Juegos de Delfos”.

El fenómeno sociocultural que apareció y se desarrolló activamente en la última década, la actividad del proyecto, se ha convertido en un componente integral en el trabajo de nuestra escuela.

“Imágenes de Rusia” es un proyecto regional con una agenda de toda Rusia, que tiene como objetivo resolver los problemas agudos del apoyo metódico a la educación pre-profesional, debido a la amplia geografía y la cooperación de las principales instituciones del país. Se trata de un laboratorio metodológico y pedagógico, una práctica de pintura al aire libre, paseos y visitas a museos para profesores y alumnos de escuelas de arte, con la inclusión de un componente regional en el proceso de aprendizaje.

“Imágenes de Rusia” son cuatro programas únicos que se implementan en los centros históricos de Rusia con arquitectura antigua y territorios naturales protegidos de Siberia. Un evento importante es la inclusión en el programa de clases magistrales de líderes de pintura al aire libre, profesores de instituciones de educación artística superior y secundaria. En sus clases magistrales, se registró una experiencia individual invaluable de realizar clases de varias escuelas de bellas artes.

El concurso regional “Arco iris del río Ob”, organizado y llevado a cabo por la escuela de bellas artes también tiene como objetivo preservar la identidad nacional y las tradiciones culturales en las artes visuales, decorativas y aplicadas de los niños.

La relevancia de la creación de un sitio metodológico regional está determinada por la necesidad objetiva de una asociación metodológica profesional, capaz de resolver problemas comunes de manera consolidada. Este formato permite en un solo espacio educativo utilizar los recursos de los servicios metodológicos de las instituciones culturales para el apoyo científico, metodológico e informativo del proceso educativo, la prueba, el análisis y la difusión de la experiencia exitosa de la implementación de programas de desarrollo profesional y general en el campo de las artes, el aumento del nivel de competencias profesionales de los educadores.

La comunidad pedagógica formada permitió unir los esfuerzos de los maestros de diferentes niveles de educación artística para llevar a cabo seminarios científicos y prácticos, conferencias y clases magistrales bajo la dirección de especialistas de instituciones educativas especializadas superiores y secundarias, maestros de artesanías artísticas populares sobre la base de escuela de bellas artes de Krasnoobsk.

De particular interés en la ciudad de Novosibirsk y la región de Novosibirsk es la conferencia regional abierta sobre educación artística. Gracias a la participación en el evento de maestros, metodistas de las escuelas e institutos de bellas artes, maestros de escuelas y universidades, es posible identificar los momentos clave del desarrollo de la teoría y la práctica de la educación artística continua, que tiene en el centro estratégico de la atención artística y pedagógica una persona con talento creativo, capaz de resolver los problemas encontrados de la preservación de las culturas nacionales tradicionales a un nivel cualitativamente alto.

El carácter abierto de la “Conferencia” estaba garantizado por la libertad inicial de participación en su trabajo de representantes de diferentes departamentos y organizaciones, así como por la oportunidad de que los especialistas interesados expresaran sus críticas y, en la misma medida, las palabras de apoyo a las propuestas organizativas, pedagógicas y metodológicas sobre los temas discutidos.

Las rutas educativas proyectadas para los estudiantes no deben completarse en el momento de la graduación. Esto significa que debe haber un sistema de “conexiones” coordinadas entre los programas para estudiantes de secundaria y preparatoria, lo que permitirá a los graduados de las escuelas participar en el proceso de profesionalización sin perder tiempo en repetir que ya pasó. También es necesario lograr un objetivo clave: garantizar la realización creativa de talentos en las esferas socialmente importantes de la cultura y el arte. Solo en el momento en que una persona superdotada se ha convertido en un profesional creativo, ha adquirido la oportunidad de realizar su potencial y contribuir a la cultura, la ciencia y la economía del país, la misión del programa de desarrollo de talentos puede considerarse cumplida en relación con él.

En la formación de educadores de artistas, uno de los factores principales es la capacitación en tradiciones académicas. Las metodologías de enseñanza pueden incluir enfoques tradicionales y modernos. Los métodos tradicionales de enseñanza incluyen: el estudio del color, las leyes de la perspectiva y la composición, la copia de las obras de los maestros, el método de enseñanza al aire libre. El estudio de los fundamentos de la escuela académica es un proceso complejo en el que la percepción visual ocupa un lugar destacado. La profundidad y precisión de la percepción de las características, el significado de lo representado, la capacidad de transformar profesionalmente lo que se ve determina en gran medida la solución exitosa de tareas creativas complejas y educativas.

Consideraciones finales

Para formar una percepción pictórica de la realidad en los estudiantes, las tradiciones de la escuela académica de pintura son de suma importancia. Dado que la escuela académica se basa en el realismo, la principal forma de expresar el contenido en las artes visuales. Además, la escuela académica de pintura contribuye a la formación de las habilidades profesionales del artista, así como determina el uso de métodos, técnicas y medios para la visión pictórica del color y la construcción de la imagen. Solo una percepción pictórica bien formada le da al artista la oportunidad de encarnar libremente la realidad en forma pictórica.

Muchas instituciones educativas modernas de Rusia conservan y desarrollan la escuela académica, introduciendo en ella, por un lado, la riqueza y diversidad de la experiencia de siglos anteriores, y por otro, transformando y creando nuevos métodos técnicos.

Por lo tanto, el concepto de educación artística en Rusia implica el desarrollo de las habilidades creativas y la cultura del individuo, la formación de la capacidad de comprender y evaluar las obras artísticas (Federación Rusa, 2002). Se basa en los principios de un enfoque integrado de la enseñanza, la interacción activa con el material didáctico, un enfoque individual para cada alumno, la continuidad, un enfoque multicultural, la dependencia de las características nacionales y culturales, la diversidad de los programas educativos, la introducción de métodos orientados

a la personalidad de la actividad artística y educativa, enfoques individualizados para personas especialmente dotadas y otras categorías de estudiantes.

Referencias

Federación Rusa (2002). El concepto de educación artística en la Federación Rusa, Extraescolar N°4, pp.2-4.

Volkov, T. E. (2022). Los problemas de la formación de una actitud cuidadosa hacia la naturaleza en los niños de edad preescolar mayor a través de la terapia artística: jóvenes del siglo XXI: educación, ciencia, innovación, Materiales de la X Conferencia Científica y Práctica de Estudiantes de toda Rusia con participación internacional.- Novosibirsk, Universidad Pedagógica estatal de Novosibirsk, pp. 89-91.

Volkova, E.F. (1996). Formación de una imagen de percepción// Psicología de la actividad de la personalidad. Tesis de los informes de la conferencia científica siberiana. Universidad pedagógica estatal de Novosibirsk, Academia siberiana de Servicio público, sección de Novosibirsk de la Sociedad psicológica Rusa, Instituto siberiano de tecnologías educativas Rao, pp. 67-69.

Zrelij, D.L. (2008). La educación artística como un proceso continuo de conocimiento de la realidad objetiva por parte del hombre. Disponible en: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-nepreryvnyy-protsess-poznaniya-obektivnoy-realnosti-chelovekom/viewer>.

El chocolate caliente me recuerda la sensación de Remolino.

Las relaciones estéticas como provocación

Daniela Araya Flores
Gabriel Silva Vilches

Y si hacemos un chocolate caliente
Y compartimos un cuento que abrigue un poco esta fría mañana.
Vamos a la cocina, ahí está todo.
¿Quién se encarga de los cojines y las mantitas?
Por ahí ya traen las luces y los instrumentos.
Ya está todo para iniciar.
¡Niños, niñas, al círculo de inicio! Comenzamos el día.

Nos paramos sintiendo la mañana, observando que los tiempos y los espacios estén dispuestos cada uno en su lugar, buscamos un pedacito de luz en el patio para sentir el sol en nuestra cara y abrigarnos, llegamos cerca de unos de los árboles que están siempre verdes y frondosos, la taza con café caliente que tenemos en las manos nos mantiene abrigados; en el rayo de sol vemos como el agua se evapora, comentamos que es bonito ese pequeño brillo que emana del vapor de agua, volvemos a observar nuestro alrededor cada vez el sol ilumina más espacios del *Remolino*¹, la tierra húmeda se vuelve de un color menos oscuro y la claridad permite que los insectos se hagan más visibles.

¹ Organización sin fines de lucro, que surge como necesidad de propiciar experiencias artísticas, educativas y culturales con y para las infancias, su desarrollo cultural, emocional, cognitivo y crítico. Su nombre nace de una interrelación de pensamiento compartido en instancias amorosas. Buscamos palabras melódicas que hicieran sentido con el camino que queríamos emprender, desde allí aparece remolino, palabra que nos lleva a la infancia, al movimiento, transformación, brillo y color. Sentados en círculo nos escuchamos, aprendemos, nos observamos, nos ayudamos, el círculo nos invita a estar y participar.



Hay juguetes en el patio, hay botellas de colores olvidadas el día anterior, hay gatos corriendo de un lado hacia el otro, siempre vienen, no sabemos de dónde ni de quiénes son, hay pájaros comiendo sobras de colación y otros cantando la melodía de bienvenida, hay viento que mueve las hojas de los árboles y crean un sonido que detiene el tiempo solo para ser escuchado, hay colores arrojados, hay sensaciones en todos lados.

Nos detenemos y respiramos las partículas de agua que arroja el mar, porque el remolino se encuentra cerquita de la playa, cerramos nuestros ojos y sabemos que está todo listo para un nuevo comenzar, un día más, un girar más.

Estar bien, estar en paz, estar feliz, en constante movimiento y reafirmar que estamos en el lugar correcto, donde la sensación ética del quehacer permite la sensación de tranquilidad y de respeto por las propias creencias e ideales, los que han venido conformándose en la crítica y el malestar genuino de las experiencias que entrega en una sociedad atiborrada de consumismo y despreocupación por el ser humano, donde el capitalismo ha convertido al sujeto en un muñeco de su molde perfecto, entonces nos preguntamos ¿Quiénes somos hoy?, ¿Cómo nos hemos venido formando? ¿Por qué estoy dónde estoy? ¿Qué debo hacer para aportar en una nueva forma de relacionarnos? y resignificar mi propia forma de acción para con los demás.

No vale la pena tener las escuelas abiertas solo para dispensar títulos que después sirvan para insertarse en el mercado del trabajo. La escuela tiene que enseñar a vivir, tiene que ser una forma de resistencia al consumismo una forma de resistencia a los falsos valores de la sociedad. (Ordine, 2018, pág. 44)

Nos da un respiro el sentirnos acompañados, nos muestra nuevos colores el colaborar y encontrar objetivos comunes que busquen senderos en el diálogo y el reconocimiento de la creación conjunta, nos permite sentir la suavidad el acuerparnos en un cuerpo de muchos cuerpos, nos lleva a la esencia el movimiento y el sonido natural del estar juntas y componer en el mismo lenguaje.

Comprender que las estéticas cotidianas entorno a la forma de relacionarnos con los demás debiesen propender a la libertad de pensamiento y no a las imposiciones del medio productivo, las cuales se valen del adoctrinamiento mediante los medios de comunicación de masas los que han logrado, entre otras cosas, que progresivamente perdamos la creatividad y que prioricemos la productividad antes que el bienestar propio y con los demás. El remolino avanza en colaboración creciendo infinitamente en sus límites difusos, donde las relaciones que crea la interacción humana sea la ocupación primaria, que la base del derecho sea inquebrantable y que permita la expansión.

El oscuro, estático y sólido muro que nos muestra e impone el medio, el que han ido creando de manera rigurosa que muestra solo una realidad, es una barrera que coarta la posibilidad de pensar, crear y compartir. Sin embargo, visibilizar, experimentar y disfrutar de las posibilidades que ofrecen las expresiones artísticas como parte de la actividad humana y que se relacionan con la expresión de la belleza y de la libertad, nos permite promover la relación dinámica entre cerebro, sensación y cuerpo de manera que la práctica y goce constante de la expresión artística logre reunir estos tres elementos esenciales y desarrollar conciencia de cambio desde la sensación y pensamiento estético de la realidad, desde el pensamiento abstracto, crítico y divergente, recursos del pensamiento que no promueven contextos carentes de prácticas de acciones y expresiones artísticas. “El arte empodera y genera experiencias vivenciales que muestran que el ser humano sí puede cambiar y cambiar el mundo que vive” (Delannoy, 2017, Pag. 21.) no solo proponiendo formas de expresiones artísticas, también construyendo espacios dialógicos en relaciones dinámicas entorno a la apreciación y organización de la comunidad, favoreciendo nuevas miradas a los rigurosos muros alienantes, otorgándoles colores, movimiento y resignificando su existencia.

Abordar la enseñanza desde un lugar que propenda al libre pensamiento, al respeto por la opinión, por la escucha, por la comunidad, por la expresión creativa y el trabajo del contenido se intenciona desde bases reflexivas y críticas, para provocar un libre juicio de la realidad, no es tarea fácil cuando parecemos nadar contra la corriente, muchas veces contra las propias corrientes, que difícil se hace, pero es ese lugar de provocación el que permite asombrar para descubrir, pensar y

volver a crear, para querer volver y estar en ese punto de inflexión que da la posibilidad de mirar en perspectiva y complejizar. Diferenciar la energía de “una invitación es algo suave y amable, mientras que una provocación tiene un punto descarado, desafiante y desvergonzado” (Vela, 2019, Pág. 93) Relacionar el aprendizaje con la sensación de la provocación, ingresar de manera estética a descubrir, donde la experiencia del arte está a la base de las características de la conformación de la experiencia mediada, nos permite experimentar diversas formas de sentir y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, intencionando atención sensorial desde el asombro para la comprensión del contenido, así el “Prestar atención estimula nuestra actividad cerebral. El arte es un juego cognitivo que refuerza las redes cerebrales involucradas en los procesos de la visión y el raciocinio” (Delannoy, 2017, Pág. 98).

La invitación constante a crear se convierte en un espacio de disfrute espiritual, donde todo pareciera no estar, donde el afuera se difumina de tal manera que no es una actuación para un espectador externo, ni por la necesidad de un juicio, solo por placer, por sentir, por jugar y desaparecer.

Todos hemos observado la intensa concentración de los niños en el juego, esa concentración de los ojos muy abiertos en tanto el niño como el mundo desaparecen, y solo queda el juego (Nachmanovitch, 2016, pág. 70).

Los momentos ensimismados en el devenir del juego, son momentos propicios para la creación, donde no existe el tiempo, donde el espacio es solo aquel territorio que se vuelve uno solo con el creador absorto en su creación, en un estado cognitivo activo que le permite desenvolver toda su imaginación y creatividad, momento donde el interno pareciera estar en movimiento fluido, orgánico y armónico a disposición de la técnica y el soporte, donde el derecho a ser y estar se vuelve uno con la sensación de bienestar. “No es difícil encontrar a niños pequeños absortos en un momento gozoso columpiándose o dando vueltas tan solo para sentir que el mundo gira entorno a ellos” (Hart, 2013, Pág. 33) o

Entrar en el remolino por las mañanas, por más frías que estén, significa entrar a jugar, a moverse, a habitar el territorio que han elegido habitar, dialogar con quienes les esperan dialogar,

desde los propios pares hasta los colibríes que nos visitan cada día, pasando por gatos, árboles, libros y las hortalizas de la huerta. La llegada de los niños, niñas, padres, madres, hermanos y cuidadores siempre es un instante de invitación a estar, quedarse, acompañar y cuidar.

Cuando hablamos de cuidado nos referimos a ese lugar donde nos sentimos acogidos, seguros, un lugar que nos proporciona confianza, que nos cobija que se siente casi como nuestro hogar y es que es ahí donde nos proponemos a estar, en nuestro hogar, ese espacio que no es ajeno y desconocido porque no es un lugar artificial es vivo, es dinámico, es recíproco.

En la cocina de Remolino siempre está a disposición la frutera con frutas que han ido llegando junto a las familias día a día para ser compartidas con quien tenga deseos de comer; en la hora de almuerzo ponemos el mantel en la mesa y lo acompañamos de un florero con flores para hacer agradable el momento y que sea un espacio bello para compartir, así fluyen acciones que se han ido convirtiendo en pequeños ritos que le han dado mayor significado a estar y es que el cuidarnos tiene que ver también con el validarnos, aceptarnos, como individuo o individuos diferentes, respetando y reconociéndonos desde nuestras individualidades, porque el compartir desde esa honestidad muestra desde lo más honesto lo que somos y lo que nos hace sentido, el compartir la energía de la mañana antes de comenzar las clases, el compartir un cuento para invitarnos a trabajar un contenido, el compartir una creación al terminar la clase o el compartir un chocolate caliente cuando hace frío nos invita a compartir lo bello y a sentir que el abrigo es el cuidado, es el hogar, el abrigo es la familia ¿por qué las familias son eso no? Un espacio para compartir amorcito y poder apapacharnos.

Es momento de juego libre en el patio, espacio donde los elementos dispuestos en él, están pensados desde el motor de la creación y la explosión de la imaginación, donde parecieran estar desde el sinsentido, están propuestos como elementos materiales que provoquen y estimulen la transformación del espacio desde su imaginación y propias narraciones en el devenir de sus juegos, cada uno de estos materiales se transforma en un tesoro, en una pieza fundamental, en un ingrediente indispensable, todo depende de quién y *con qué ojos los mire*, con que apertura de sensación los perciba, todo depende de observar con poesía, con belleza y lo que parecía estar

tirado, comienza a mutar a tener un sinfín de significados, aportando en cada uno, en cada una un potencial creativo que enriquezca sus imaginarios, situación que seguirá desarrollándose en el mismo juego, acompañado de cuerpo presentes activo que estarán a su disposición por si lo necesita o si lo invita a jugar para a vivir ese nuevo y maravilloso mundo.

Lo que hace 5 minutos era un cajón de madera destinado para la compostera ahora se convirtió en un camión de bomberos junto con cinco ruedas de neumáticos que encontraron y cuatro sillas que sacaron de la sala de los más pequeños, ¡ah! pero ya no es un camión, ahora con dos tablas rectangulares crearon un avión y aumentaron el número de asientos, ya no son cuatro los que juegan ahora son muchos más y muchas formas intersubjetivas de crear. “En el juego manifestamos formas nuevas, interactivas, de relacionarnos con la gente, los animales, las cosas, las ideas, las imágenes, nosotros mismos. El juego vuela frente a las jerarquías sociales” (Nachmanovitch, 2016, pág,60)

Cuando el juguete figurativo, una muñeca, un auto, una figura de acción, forma parte del juego, siempre es lo mismo, una muñeca que tiene una voz y un movimiento particular, un auto que tiene un sonido y un movimiento estático, una figura de acción que tiene un sentido y una sensación que saca del estado de juego respetuoso, porque están cargados de las significados y relaciones que nos muestra el medio sociocultural desde estéticas que no confluyen en el respeto y compasión.

Mientras juegan, organizan de los tiempos y espacios de ese momento, donde no solo la palabra hablada comunica la toma de decisiones de la organización, el lenguaje corporal es una herramienta que, dado la libertad de movimiento y las posibilidades espaciales, han aprendido a incorporar, no olvidando que el movimiento es connatural al ser humano, sobre todo en las niñeces. Las infancias van percibiendo el mundo mediante sus sensaciones, el cuerpo adquiere un valor tremendamente relevante en la apropiación del mundo con sus características, “Los elementos simbólicos de la sociedad devienen partes integrantes de la personalidad. El individuo hace cuerpo con su cultura” (Le Breton, 2010, pág.26) enmarcando la sensación de la experiencia cotidiana desde el sentir corporal, liberando o constriñendo la coporalidad y en ello la relación

comprehensiva del fluir con el medio que propone infinitos estímulos, de esta manera y con esta conformación comenzarán a habitar y co-habitar desde el espacio que acuerpen con quienes se relacionen, con quienes compartan y con quienes demuestren lo que ha se ha ido enmarcando en sus experiencias socio-corporales y socio-emocionales.

El patio y los espacios del Remolino están llenos de vida, la vuelta a clase puede esperar, el ímpetu del juego está en el ambiente, acompañado de ideas, relaciones y significados, el movimiento sigue fluyendo con toda libertad, sin dejar de lado la rigurosidad que propone el estado inmersivo del juego, las posibilidades de creación siguen siendo infinitas y de ninguna manera será el tiempo que coarte las posibilidades de ese fluir lúdico.

Estar tocando el cajón peruano, el metalófono, una melódica, una guitarra, con el fin de disfrutar la creación musical o estar leyendo sentado en la alfombra de la ludoteca, en un picnic en el pasto compartiendo las frutas y diversos alimentos que traen desde sus casas, acostado en el escenario mirando el cielo, jugando a la pelota, o simplemente conversando tomando un té de lavanda, las cuales fueron sacadas de una planta cercana y que el sabor y el olor les propone una forma más de sentir, las posibilidades son infinitas y los tiempos de creación debiesen serlo también. Todo puede ser un posible juego que les permita estar con cada uno y/o con los otros

Ser respetuosos y mediar² el interés para ingresar a la sala cuando el acuerdo sea observado en sus ojos y corporalidad es el momento tácito que nos demuestra que ya está.

Observar constantemente el juego individual y colectivo, resignificar lo que los niños y niñas muestran en las interacciones genuinas, permite tomar decisiones de trabajo pedagógico y desplegar desafíos entorno a lo observado. La observación respetuosa desde una visión dinámica de los procesos auténticos en la libertad del juego, ha otorgado apertura y dinamismo al momento de interactuar, desafiar y complejizar las modalidades en interacción pedagógica.

² Reuven Feurstein conceptualiza la mediación como la selección organización y planificación de los estímulos, los cuales deben ir variando en amplitud, frecuencia e intensidad, según el sujeto o grupo a mediar. De esta manera presentar estímulos para provocar el interés del ingreso a clases debe estar pensado en el interés del grupo en cuestión.

El transitar caminos hostiles y el eterno girar

En algún tiempo comenzó a emerger esa sensación y deseos de querer escapar de lo que no nos hacía sentido. El conocer la teoría de EAM (experiencia de aprendizaje mediado) fue un bello proceso interno que además de hacernos un tremendo sentido, nos abrió las puertas a observar el mundo con otros ojos, no solo en el quehacer pedagógico, sino que en todos los aspectos de nuestras vidas y justamente desde esa nueva mirada ese sinsentido se hizo más evidente y cobró más fuerza haciendo que sea aún más necesario querer escapar de ahí. Y con esto nos referimos a prácticas escolarizadas pasivas, poco reflexivas, centradas en las necesidades del adulto y no los propios niños, alumnos poco escuchados, excesivo e injustificado uso de etiquetas para diagnosticar a niños y niñas, horarios, tiempos y espacios que no se acomodan a las necesidades que tienen los niños y niñas, escasa o nula importancia al juego y al disfrute, poca relevancia a las necesidades biológicas, uso y abuso de poder en la comunicación entre docentes y alumnos, y así podríamos continuar dando infinitos ejemplos más, describiendo un lugar donde no pareciera ser prioridad el desarrollo emocional, artístico, lúdico, afectivo y cognitivo. Claramente este es un escenario donde no queríamos estar, provocando en nuestros cuerpos sensación de rechazo, rabia, indignación e injusticia.

En nuestras experiencias como docentes en espacios escolarizados estuvo presente siempre la necesidad de proponer otras formas, otras metodologías, salir de lo establecido y proponer otras miradas. Sin embargo, lo aparentemente nuevo e innovador no siempre resulta tan sencillo de, por temor o por comodidad existe una conformidad donde a pesar del descontento nos resignamos a que las cosas ya son así, esto hizo que muchas veces el camino se volviera complejo y es que proponer cambiar paradigmas no es tarea fácil y lamentablemente pareciera ser que llega un momento en que no se pudiese avanzar más.

Con esto no queremos dejar a entender que apostamos por el camino sencillo. El decidir escapar del sistema escolar y apostar por un proyecto nuevo, de manera autónoma, independiente, con muchas incertidumbres, creer en una propuesta educativa ajena a todo lo a lo largo

de nuestros años nos han enseñado y no solo referido a los educativo, sino a la forma de relacionarnos, de comprender la naturaleza, la forma de tomar decisiones, de ver el mundo, podríamos metaforizarlo como un salto al vacío pero con un paracaídas en nuestras espaldas que nos da seguridad que es la mejor decisión que pudimos tomar.

La decisión de saltar no es para nada fácil, al contrario, en ese salto hemos y seguimos pasando un sinfín de situaciones compleja sobre todo a nivel administrativo y económico que nos han llevado a dudar si continuar sin embargo el ser perseverante y creer en lo que estamos haciendo es el motorcito que diariamente impulsa el no detenernos y querer continuar este viaje donde día a día hay una responsabilidad ética por desprendernos y desaprender de lo que el sistema nos ha instaurado.

La idea se gesta en un contexto amoroso, de cariño y de cuidado, donde la hora del té era el momento perfecto para proponer lo que serían las bases en que se sustentaría este proyecto que en ese entonces aún no tenía nombre, pensamos en una paleta de colores e intencionando la justificación para cada color, pasamos por una lluvia de conceptos desde lo que sonoramente nos encantaban hasta lo que tenían relación con las historias de nuestras niñeces, ahí aparece remolino, palabra que nos relaciona con movimiento, con asombro, con juego, con colores, creación, con nuestras infancias. El círculo es una palabra que tiene mucho sentido para nosotros, desde lo que provoca el estar, el ser parte y sentirnos parte, el poder mirarnos a los ojos, el poder tomarnos de la mano y hacernos un cariño en nuestros dedos para comenzar el día.

El remolino necesita del viento para poder girar, algunas veces es intencionado por nosotros quienes nos acercamos y suavemente o a veces con un poco más de fuerza soplamos y este comienza a girar, otras veces es el viento por sí solo que lo hace girar y ese giro. ¡Guau! Aparece un círculo de colores mezclados que nos sorprende y nos invita a jugar.

Referencias bibliográficas

Delannoy, L. (2017) *Neuroartes, un laboratorio de ideas*. Santiago de Chile: Metales pesados.

Hart, T. (2013) *El mundo espiritual secreto de los niños*. Barcelona: La llave.

Le Breton, D (2010) *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Metales pesados

Nachmanovitch, S. (2016) *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós

Ordine, N. (2018) *Una escuela para la vida*. Valparaiso: UV de la Universidad de Valparaiso.

Vela, P. (2019) *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. España: Litera libros.

EPÍLOGO

Claudio di Girólamo

El arte transforma la educación

Un camino posible hacia una escuela comunitaria de enseñanza por el arte

Una apuesta a la calidad humana de la educación

Última versión adaptada (28 diciembre de 2022)

Antes que nada, dos breves precisiones útiles para comprender mejor por donde irá el curso de mi reflexión...

La primera: No es lo mismo *Enseñar Arte*, que *Enseñar POR el Arte*

La segunda: En mi intervención, no me referiré al arte abogando por su mayor inclusión en la escuela como materia curricular, sino que a su capacidad creativa que la convierte en la herramienta pedagógica más eficaz para la transmisión de conocimientos muy diversos tanto en el ámbito humanístico como científico a través del uso de sus diferentes disciplinas y como la más apta para generar en los educandos aprendizajes significativos

Como suelo hacer en ocasiones parecidas, sin dudas debido a mi condición de viejo hombre de teatro, estructuré estos apuntes en varios momentos o actos que, en esta ocasión, serán tres:

- Un **primero**, en el que formulo tres afirmaciones con sus respectivas preguntas a modo de provocación,
- un **segundo**, en que seguiré el hilo de mi reflexión con el auxilio de un diaporama, y
- un **tercero**, a modo de un breve epílogo

Pero, antes de dar curso a mis argumentaciones, un breve preámbulo me parece necesario para poder centrar el tema con mayor propiedad:

El álgido debate político y económico desatado en esos últimos tiempos acerca de la gratuidad y el fin del lucro en la educación, ha desplazado a un segundo plano la más importante de las demandas sociales y de la comunidad estudiantil, acerca de la CALIDAD de la Educación Pública, que junto a la Salud es uno de los derechos que un Estado Democrático tiene la obligación de garantizar para todos sus ciudadanos.

Es que esgrimir como bandera la CALIDAD, así, a secas sin más, para decirlo en buen chileno, “da para un zurcido y un barrido” y que para saber bien de que se trata hace falta acompañarla de un adjetivo que la defina con propiedad para otorgarle cuerpo y sentido. Evidentemente no se trata de una tarea fácil y puede ser una materia de muchas controversias. Por el momento y con cierta urgencia se le ha adosado el adjetivo “integral”... No creo que esta sea la ocasión para iniciar un debate al respecto. Por eso les pido que acepten que, en mi presentación de hoy, por motivos estrictamente funcionales, yo la defina provisoriamente como **calidad humana de la educación.**

...Ahora sí, sin más, aquí va la

PRIMERA AFIRMACIÓN: LO QUE ESTÁ EN CRISIS ES EL “OBJETIVO Y FORMA” ACTUAL DE LA “ESCUELA”, Y NO LA “EDUCACIÓN”

Esta situación no es de extrañar ya que la Estructura de la escolarización “moderna” tal como la conocemos aquí, ya tiene una edad varias veces centenarias y durante toda esa larga vida ha sabido resistir fiel, sin claudicaciones, a la forma con la cual fue concebida y estructurada desde su creación en el Reino Unido del siglo XVIII, a pesar de los evidentes cambios culturales que se produjeron durante ese largo período hasta prácticamente el término de la segunda guerra mundial y que siguen hasta hoy con una velocidad nunca imaginada.

*El pedagogo hindú Sugata Mitra, impulsor de una red global del uso de internet y de la autoorganización de las niñas y niños para aprender, expone con claridad meridiana el porqué de ese hecho en su intervención de febrero de 2013 en el programa televisivo TED Talks de la Organización TED que podrán encontrar in extenso en **you tube** y cuyo planteamiento voy a tratar de resumir brevemente... (ver anexo al final de este texto)

(El imperio, sin embargo, sigue aquí y su nuevo nombre es... la “sociedad de mercado”

Y aquí va entonces la...

PRIMERA PREGUNTA – PROVOCACIÓN: ¿CUALES SON LOS SEUDO-VALORES INSTALADOS EN NUESTRO SISTEMA ESCOLAR QUE ALIMENTAN LA CRISIS?

Hay que reconocer que, hoy la práctica docente agota demasiadas veces su sentido «educativo» en el concepto primario y restringido de entrega de conocimientos ya probados como útiles y funcionales a la sociedad de mercado y propone séudo-valores como la **competitividad y el éxito**, postergando en la práctica la transmisión del **patrimonio cultural** del pasado, y **la motivación del aporte personal y comunitario a la construcción de la cultura de hoy**, para poderla legar a los que vendrán después de nosotros..

Frente a este hecho, contrapongo la imagen de un verdadero pedagogo, capaz de enfrentar el discípulo con opciones alternativas, instándolo a buscar cuales son sus propias preguntas, a encontrar sus propias respuestas y, sobre todo, a saber sobrellevar sus propias dudas y a trabajar con ellas.

Pero, está de sobra demostrado el hecho de que la rapidez del proceso de cambio cultural no encuentra su correlato en la adecuación de la pedagogía para enfrentarlo con éxito. Ella se ha transformado de **propositiva** en **reactiva** y da la impresión de que estamos persiguiendo afanosamente un imposible, quedando cada vez más lejos del objetivo que nos proponemos: **el de lograr el armónico uso ético de los conocimientos para acceder a la sabiduría.**

Esta situación **nos urge a asumir el bendito riesgo de usar nuestra creatividad** como fuente de posibles soluciones.

Pero, al mismo tiempo nos revela que hoy, la posibilidad de enseñar a aprender desde una visión cultural creativa se enfrenta con muchos obstáculos. Como ejemplo, puedo anotar aquí muy brevemente, un par de ellos que, en el sistema escolar actual, dificultan la promoción y la expansión de la creatividad.

El primer obstáculo más difícil de superar es, sin dudas, la **instalación generalizada de tempranos disciplinamientos impuestos desde arriba**, como esenciales para poder practicar una idónea y ordenada metodología educativa.

¿POR QUÉ?

En el momento mismo en que un niño o una niña ingresa al mundo de la educación inicial, sufre un primer choque al enfrentarse con una realidad, percibida a veces como agresiva, muy distinta a la que se habían acostumbrado y adaptado en su hogar y en la que habían encontrado un amparo afectivo que comenzaba a activar su particular manera de explorar su entorno para conocer el mundo.

Peor le sucede al entrar a la enseñanza básica, ya que aterrizan de bruces en el **disciplinamiento de la abstracción**, a través de **la atomización en “materias”** de la percepción holística de su propio mundo.

Esa atomización es la misma que, prácticamente, queda “impresa en nuestro “disco duro” no sólo hasta el término de nuestra educación formal, sino que nos acompaña durante el resto de nuestras vidas, obligándonos a un arduo trabajo para volver a articular todas sus piezas y así poder recobrar esa primitiva visión holística, enriquecida por las experiencias de la vida vivida.

El **segundo obstáculo**, por otra parte, impide un cambio sustantivo del ejercicio de la docencia: se trata de **la rutina como déficit imaginativo**, es decir, de la repetición al infinito de las mismas acciones, de los mismos estímulos, de las mismas maneras de enseñar, sólo por el hecho de que

han dado buenos resultados en el pasado... Esa repetición automatiza la acción de la pedagogía a tal punto, que adormece la conciencia de estarla ejecutando... con niñas y niños **de verdad**.

No sólo eso, sino que, la mayoría de las veces termina por matar la percepción de los estímulos exteriores que tienden a enriquecerla con nuevos y constantes desafíos.

La estructura de la sociedad tal cual la conocemos ya está sufriendo cambios radicales, y la mutación de los valores instalados en ella se hace evidente en el transcurso de nuestra cotidianidad.

Insistir en la bondad de algunos instrumentos pedagógicos, alegando exclusivamente su ya probada eficacia, resulta demasiado fácil, aburrido y hasta peligroso. Como asevera el pedagogo italiano Loris Malaguzzi: “Es necesario derribar el muro de la vieja costumbre, de la rutina, del así llamado “finito”... Más allá, hay siempre otro más allá; se trata solamente de incluir en un proyecto pedagógico este arte de la conquista de lo posible... La pedagogía es movimiento continuo... No creo que la pedagogía sepa todos los días para adonde va, ni adonde puede ir; es una ruta que hay que descubrir mientras se viaja.... Si el barco tiene problemas durante el viaje, los arreglas mientras viajas...”

Incentivar la creatividad en las niñas y los niños, desde la más temprana edad, significa ciertamente fomentar su **capacidad de asombro**, su **curiosidad** y sus ganas de **explorar, experimentar y descubrir**, para **comprender**; en el fondo, **motivarlos para que se apropien de la realidad que lo rodea, para luego transformarla con su creatividad e imaginación**.

SEGUNDA AFIRMACIÓN: CONOCER NO ES LO MISMO QUE SABER

SEGUNDA PREGUNTA-PROVOCACIÓN: ¿CONFUNDIMOS CONOCIMIENTOS CON SABER?

En la escuela, la entrega formal de los conocimientos privilegia cada vez más aquellos más útiles para transmitir el **cómo** lograr un determinado resultado de manera más rápida y eficaz, desplazando su calidad de “instrumentos” para alcanzar el **saber**...

El concepto de **saber** que empleo aquí, se refiere a la capacidad y posibilidad humana que

todas y todos tenemos de **USAR ETICAMENTE** los conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de nuestra vida en una acción transformadora del entorno, que impulse nuestro propio desarrollo material y espiritual y el de la sociedad toda.

Todo lo anterior no es una tarea individual. El proceso descrito necesita la acción mancomunada de múltiples sujetos quienes deben poner en relación sus **diferencias** para lograr componer un único camino común, porque **la creación de cualquier cultura es un proceso colectivo**.

La interdependencia de todos estos elementos es la que debería ser presentada a los educandos como un mundo a descubrir para hacerlo cada vez más coherente, más armónico y más habitable. Debemos confiar en la capacidad de los niños y de los más jóvenes para enfrentar los desafíos, con su infinita sed de saber y de sentir, y **hacer nuestro su irrenunciable derecho a soñar**.

Es el momento de convertirnos en cómplices de una aventura común, en la que todos, niños y niñas, jóvenes y no tanto, exploremos **nuevos caminos aún no transitados** que nos puedan llevar a una mayor comprensión del existir y del ser.

De nuevo, Malaguzzi nos repite:

“... Nosotros tenemos la obligación de pensar el futuro, precisamente por el trabajo que desarrollamos. Los actos que no cumplimos, son los actos que no cumplimos para los niños y las niñas que crecerán... Atreverse con el futuro, no es un riesgo, es una necesidad de la dignidad humana...”

TERCERA AFIRMACIÓN: ATREVERSE CON EL FUTURO, ES UNA NECESIDAD DE LA DIGNIDAD HUMANA

TERCERA PREGUNTA-PROVOCACIÓN:

Tengo plena conciencia de que lo expresado hasta ahora, abarca apenas algunos de los problemas que se enfrentan, al momento de iniciar una reflexión un poco más exhaustiva acerca de **la posibilidad concreta de elaborar, en la educación formal**, metodologías más idóneas para conseguir el armónico desarrollo personal y la activa integración social de niñas, niños y jóve-

nes que se nos confían para que los acompañemos durante un corto trecho de su propio camino hacia el saber

Por ello, en el diaporama que sigue, me arriesgaré a darles a conocer la idea-fuerza que anima una propuesta concreta acerca de **una escuela comunitaria, de nivel pre-básico y básico cuya labor educativa estaría encauzada a través del arte dentro de una estructura flexible de laboratorios culturales artísticos en los que las niñas y los niños aprenden a auto-organizarse para aprender**. Se trata de una experiencia que hace ya un par de años un pequeño equipo del Mineduc implementó, en el 2008, a través del Programa “4a7”, en algunas escuelas públicas de varias regiones de Chile con resultados sorprendentes.

Debe quedar claro que, en ella, no se trata de “inventar la rueda”, sino que de retomar y ampliar, en el aquí y ahora, algunas reflexiones, sueños y hallazgos de muchos y muchas que, desde María Montessori, Rudolf Steiner, hasta Loris Malaguzzi y otros más, ya se arriesgaron a crear nuevas pedagogías y a demostrar con hechos que es muy cierto que **el arte puede transformar la educación**.

BREVE EPÍLOGO

COMPROMISOS PENDIENTES.... Y UN LLAMADO

Todo lo expresado anteriormente, pretende ser solamente una sucinta introducción reflexiva que ayude a centrar y contextualizar la tremenda importancia del tema de este libro y pretende llamar la atención hacia algunos de los problemas que enfrentamos a la hora de iniciar una indagación un poco más exhaustiva acerca de las diferentes metodologías que empleamos en la educación formal para conseguir un libre y armónico proceso de inclusión y participación activa de todos los jóvenes en el aporte de su personal creatividad al pleno desarrollo, material y espiritual de nuestras sociedades, respetando su dignidad de ciudadanos culturales.

Siempre será bueno recordar que la estructura de nuestra educación formal, tal como la conocemos, no es inamovible ni permanente; es más, su legitimidad está ligada a un constante

proceso de cambio y de apertura a los mutantes requerimientos culturales de cada época. Es apenas una posibilidad de acompañarnos en los primeros intentos de nuestro personal aporte a la transformación del mundo. Por eso considero absurdos los esfuerzos para «sacralizarla» como la única forma legítima y capaz de garantizar el traspaso a las nuevas generaciones de los conocimientos y los valores seleccionados como indispensables para poder lograrlo, ´por un determinado sistema y de una determinada manera.

No la antagonicemos a la experiencia directa de vida ni menos al irrenunciable derecho de los jóvenes, y de los que no lo somos tanto, a soñar y a luchar para que nuestros sueños se hagan realidad.

EPÍLOGO

Si el tiempo a disposición me lo permite, suelo refrendar lo afirmado acerca del poder de la creatividad, con un par de breves recuerdos personales de situaciones-límite vividas durante la segunda guerra mundial, y que me acompañan hasta hoy animándome a seguir adelante para realizar mis sueños.

RECUERDO 1: HAMBRE Y CREATIVIDAD

En toda guerra, a los civiles nos toca el triste rol de ser testigos obligados de la agonía de un modo de vida que ha sido muy nuestro y que se va muriendo poco a poco entre los estallidos de las bombas que se intercambian, de ida y vuelta, los enemigos de turno. Con el hambre como compañera inseparable con quien se amanece y se duerme, sin solución de continuidad, y llegar a la conclusión de que esa sensación es «normal».

Un día, sin embargo, se produjo una especie de epifanía, representada por mi madre, que rompió para siempre ese círculo vicioso... Fue una noche de invierno, después de la enésima alarma aérea. Estábamos tapando las ventanas con las acostumbradas frazadas, antes de encender

las pocas lámparas disponibles para que su luz no filtrara al exterior y cumplir así la ordenanza antiaérea.

Nos esperaba una noche de aquellas en las que los ruidos del estómago vacío sonaban a trío en el dormitorio de los tres hermanos di Girolamo. Ya habíamos hurgado en todas las ollas de la cocina sin resultado alguno y nos aprestábamos a dar el eufemístico saludo de Buenas noches”, cuando mi madre nos detuvo con una simple y escueta orden: “Ayúdenme”. Con gestos decididos se dirigió al mueble del comedor y comenzó a sacar mantel, servilletas, cubiertos, vajillas y copas, mientras organizaba a los tres muchachos en la preparación de la mesa.

Con una mirada de complicidad, mientras tanto, mi padre había desaparecido hacia su taller, al otro extremo del departamento... Nos llamó la atención que salieran de los cajones las mejores piezas, aquellas que, antes de la guerra, se usaban para las grandes festividades de la Navidad y del Año Nuevo.

Al rato, mi padre regresó al comedor con un block de dibujo y varios lápices y los entregó a mi madre. Ella fue depositando en cada plato una hoja y un lápiz y nos convidó a sentarnos. En aquel entonces, los niños acostumbábamos rezar antes de cada comida.

Recuerdo, claramente, las sencillas palabras de aquella oración: “Señor, bendice los alimentos que vamos a comer y haz que a los niños pobres nunca les falte el pan, amen”... Pero, ¿de qué alimentos estábamos hablando en esa ocasión, si los platos vacíos apenas exhibían un papel y un lápiz, no muy comestibles ni apetitosos que digamos...?

Fue entonces cuando la voz de mi madre sonó alegre encima del desconcierto de los niños:

“¡Dibujen lo que quieren comer!”

Y allí se produjo el milagro...

Azuzados por mi padre, gran maestro pintor, comenzamos a dar rienda suelta a la imaginación más desbordante y al hambre apenas contenida. Dibujábamos con apuro, con gula mal disimulada, pavos y cerdos, corderos y vacunos adobados en mil formas. Compusimos, entre risas, platos extraños con mezclas exóticas nunca vistas ni imaginadas antes, adornados con fantasía

desbordante. Pronto, hicieron falta los lápices de color... Y las salsas y las carnes adquirieron peso, espesor, sabor, calidad táctil y gustativa.

De inmediato, comenzó el mercadeo:

“¡Cambio cordero por vacuno!” “¡Dos porciones de tallarines con salsa boloñesa por pescado al horno!”, “¡Timbal de queso con carne por strudel de manzanas!”, “Champaña francés por vino siciliano!” ...

Y vamos tomando agua y riendo y haciendo fiesta, mientras los papeles volaban por encima de la mesa, al ritmo de ese trueque gozoso... Al rato, nos fuimos a acostar con los estómagos vacíos, pero felices. Ya no teníamos hambre... Ella había desaparecido, tragada en el torbellino de voces y risas que no le dejaron espacio para que siguiera doliendo...

A la distancia, hoy pienso que en ese lejano 1942 se produjo un milagro de alquimia. Esa noche, la materialidad del hambre se transmutó en FIESTA. Fue el momento en que mi madre, con su creatividad, logró poner en escena la metáfora más impresionante que yo haya visto nunca en un escenario.

Además, en los intersticios más recónditos de mi conciencia, ha depositado una fe a toda prueba en la capacidad de la imaginación para cambiar físicamente la realidad. Sobre todo, la certeza de que cada situación límite trae consigo, en su interior, los elementos para superarla a golpes de creatividad, amor y osadía.

RECUERDO DOS: UN REGALO CREATIVO

“Corría el año 1941, estábamos en plena guerra... Fue un 31 de octubre, el día de mi cumpleaños número 12. En aquel tiempo, en mi familia, para esas ocasiones, teníamos un pequeño ritual: El cumpleaños se hacía el dormido hasta que el resto de la familia se acercara sigilosamente a su cama para despertarlo con el canto del “cumpleaños feliz” y entregarle los regalos.

Sin embargo, ese día, por mucho que esperara, no hubo cantos, solo una leve sacudida en mi hombro que me hizo abrir los ojos. Vi, frente a mí, a mi padre, a mi madre y a mis dos hermanos. Mi padre se me acerca y me muestra sus manos vacías..

“No hay plata para regalarte nada y la comida es la misma de la ración de guerra de todos los días. Pero, en estos casos, por lo menos se acostumbra entregar un deseo y aquí va, en nombre de todos nosotros.” Me tomó de los hombros y, mirándome derecho a los ojos, me dijo: **Te deseo que cuando te toque irte de este mundo, lo dejes un poco mejor de cómo lo encontraste...**”

Ya han pasado muchos años desde ese día, pero el deseo de entonces de mi padre me sigue acompañando. Niño de doce años, del lejano 1941, yo veía como un hermoso y casi irrealizable sueño, la posibilidad de cambiar el mundo.... Hoy, por el contrario, ya más que anciano, a mis largos 93 años, con mi fe y esperanza a cuestas, creo que es posible y que **depende de cada una y cada uno de nosotros, integrantes de la Especie HUMANA, “dejar el mundo un poco mejor (¿o peor?) de cómo lo encontramos... Por mi parte, en eso estoy...**

ANEXO

Sugata Mitra gana premio TED 2013 con su «agujero en la pared»

Ese año el Premio TED ha sido otorgado a Sugata Mitra, autor del famoso experimento conocido como «Hole in the wall» (**o agujero en la pared**). **Mitra, PHD en física, es Profesor de Tecnología Educativa en la Escuela de Ciencias de la Educación, Comunicación y Lenguaje de la Universidad de Newcastle en el Reino Unido.**

Este Premio, consistente en un millón de dólares, es otorgado anualmente desde 2005 por TED, una organización sin ánimo de lucro conocida por sus eventos de charlas llamados TED Talks y cuyo propósito es «difundir buenas ideas». El ganador del premio debe dedicar este dinero a su proyecto o sueño destinado a «cambiar el mundo».

El experimento de Mitra, realizado repetidas veces durante cinco años en diferentes lugares, consistió inicialmente en poner un computador conectado a Internet, en un barrio bajo de Nueva Dehli, al alcance de cualquiera que se acercara al agujero en la pared en la que lo situó. A su regreso, con la convicción de que el computador estaría dañado y desvalijado, Mitra descubrió con sorpresa que un grupo de niños habían aprendido por su cuenta a utilizarlo, sin instrucción alguna y por su propia cuenta.

Sugata Mitra, al recibir el premio TED 2013 ha expresado su propósito de construir lo que ha llamado «*La escuela en la nube*», un laboratorio de aprendizaje en el que los niños puedan emprender aventuras intelectuales mediante la interacción con otros niños y con contenido a través de la Red. Como parte de ello ha creado un **conjunto de herramientas para crear entornos de aprendizaje auto-organizado (SOLE: Self-Organized Learning Environment)**, las cuales ha puesto a disposición de maestros y padres de familia con la invitación a quien las utilice a compartir su experiencia **que ha dispuesto para ello. Además, seleccionó la mejor experiencia que fue presentada en la conferencia TED Youth que se realizó en noviembre de 2013.**

[Ver la intervención de Sugata Mitra de febrero de 2013 en TED Talk.](#)

SOBRE LOS/AS AUTORES/AS

Sergio Candia

Profesor Titular del Instituto de Música de la PUC de Chile. Psicólogo e Intérprete Musical (PUC). Postítulo en pedagogía instrumental de música antigua y contemporánea en la Musikhochschule Köln /Abt. Wuppertal, Alemania, y en la Accademia Internazionale della Musica di Milano, Italia. Ha sido asesor experto en currículum y evaluación del aprendizaje y enseñanza musical para el MINEDUC de Chile.

Claudio Di Girólamo

De origen italiano nacionalizado chileno. Artista y gestor cultural. Director, dramaturgo, pintor, escenógrafo y asesor cultural del Ministerio de la cultura de Chile. Ganador de la Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral y Orden al Mérito Artístico y Cultural Pablo Neruda.

Nancy Iriarte Araya

Profesora de Pedagogía en Artes Plásticas de la U de Chile, sede La Serena. Magister en Educación por la Universidad de Atacama- Columbia. Docente de arte Universidad Santo Tomás. La Serena. Académica (r) del Departamento de Artes y Letras de la Universidad de La Serena. Presidenta Organización EDUCARTE. La Serena, Chile.

Carlos Calvo

Profesor titular (r) del Departamento de Educación de la U de La Serena. Antropólogo educacional e investigador educacional. Profesor de pregrado de la U Católica del Norte, Chile. PhD en Antropología Educacional, U de Stanford. USA. Académico postdoctoral U de Lovaina, Bélgica. Investiga y publica sobre temas de educación cuyo tema central es la tensión entre educación y

escolarización. Universidad Católica del Norte. Universidad Abierta de Recoleta. Contacto: +56 9 8360 2544. E-mail: carlosmcalvom@gmail.com.

Silvia López de Maturana

Dra. en pedagogía, U de Valencia, España; Magíster en Educación y en Psicología Comunitaria, U de Chile; DEA, U de Valencia. Educadora de párvulos y Educadora diferencial, U de La Serena; Trainer en Modificabilidad cognitiva, ICELP, Israel; Académica Asociada (r) U de La Serena; Investigadora educacional; Profesora de pregrado, U Católica del Norte; y de postgrado, U Central. Chile. Temas de interés: Educación integral, desarrollo cognitivo, infancias, interculturalidad educativa y otros. E-mail: silvialml@gmail.com.

Samara Facco

Professora de Educação Infantil no município de Nova Palma, Rio Grande do Sul, Brasil. Fundei um Ateliê-espço educativo para o contraturno escolar, onde realizo variadas experimentações artísticas com crianças de 2 a 8 anos e também sou mestranda na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional docente pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Olivia Concha

Académica Titular (r) del Departamento de Música de la Universidad de La Serena. Músico e investigadora chilena. Licenciada en Piano y egresada de Didáctica Musical, Conservatorio "Giuseppe Verdi" de Milán. En Chile se incorpora a la Universidad de La Serena como docente de Metodología en la Carrera de Pedagogía en Educación Musical. Área importante de su trabajo experimental.

Verónica Romo

Dra. en Psicología y Educación, U de Granada, Mag. en Investigación Educativa, Licenciada en Educación, Educadora de Párvulos, Profesora de Música, Bachelor in Independent Studies (Art

Education). Docente en diversas universidades de Chile en los ámbitos del arte y la Educación en Derechos Humanos. Miembro de Amnistía Internacional Chile y de la Dirección de Enseñanza y Aprendizaje de la Vicerrectoría Académica de la U Central. Directora del Magíster en Arte y Educación, UCEN.

Víctor Romero

Académico de la U de Chile y Actor de la PUC de Chile. Doctor (c) Psicología Social y Procesos Políticos de la U de Chile. Magíster en Desarrollo Cognitivo y Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje, UDP- Chile y The Feuerstein Institute, Israel. Sus investigaciones se centran en discapacidad, activismo, espacio público y creatividad. Coordinador General en Centro UC síndrome de Down. Director Ejecutivo en Fundación Mawen: espacio creativo, arte y educación.

Lutiere Dalla

Professor Associado - Universidade Federal de Santa Maria-RS. Depto. de Metodologia do Ensino/Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE Linha de Pesquisa LP4 - Educação e Artes. Membro do Conselho Editorial Revista Educação (UFSM). Coord. Área Artes Visuais Programa Residência Pedagógica (2022-2024). Líder do MIRARTE: Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura Visual e Educação/CNPq

Sandra Tacuma

Colombia-Chile. Fundadora de *Azul 77*, proyecto artístico basado en las relaciones de sinergia entre la ciencia, la consciencia y el pensamiento creativo. Maestra en Artes Plásticas y visuales. Diplomada en pedagogía y docencia universitaria, en liderazgo y gestión empresarial. Magíster en gestión y liderazgo educativo U Central, Chile. Ha sido profesora de artes plásticas y visuales en los diferentes niveles de educación formal, siendo facilitadora de laboratorios creativos.

Malucha Pinto

Actriz, escritora, directora teatral y dramaturga; activista por los derechos humanos, apasionada, madre de dos hijos y abuela de 5 nietos y nietas; feminista y porfiadamente optimista. Directora de la Fundación Aracataca Creaciones, Chile. Cree en un teatro ritual que abrace la transformación humana y social, un teatro afectivo, comunitario, popular y sagrado.

Manuel F. Vieites

Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Funcionario docente jubilado, ejerció en la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia, y en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Vigo, en la que sigue colaborando en estudios de postgrado. Igualmente es director de la revista *ADE/Teatro* que edita la Asociación de Directores de Escena de España. Traductor, articulista, e investigador independiente. Contacto: mfvieites@gmail.com.

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação de Universidade Federal de Santa Maria - RS- Brasil. Professora y Pesquisadora no Programa de Posgrado en Educacion en la linea Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente. Líder del Grupo de Estudios y Pesquisas em Educação y Imaginário Social (GEPEIS).

Mario Vásquez

Doctor en Educación por la U de Salamanca, España. Posdoc. en Educación, Programa de Posgrado, U Federal de Santa María. Profesor de Español y Literatura por la PUC de Chile. Profesor en el Programa de Posgrado en Educación, UFSM, Brasil. Líder del Grupo de Investigación en Educación en Cultura Digital y Redes de Formación GPKOSMOS (UFSM). Líneas de trabajo: formación docente; integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, creatividad literaria en la educación, entre otras.

Claire Culliford

Escritora y autora de serie de libros ilustrados para niños. Ha participado en eventos y visitas en escuelas primaria/infantiles, bibliotecas, librerías, embajadas, organizaciones internacionales de educación y organizaciones de medioambiente y responsabilidad social. Máster en Ciencias con énfasis en Traducción Técnica, Científico y Médico con Tecnología de Traducción en Imperial College, Londres. Licenciada en Filología Francés y Española en Nottingham University.

Diana Marcela Gómez

Especialista en Arte Terapia y Gestión Cultural. Presidenta de la Asociación Colombiana de Arte Terapia. Maestra en Artes Plásticas, U Nacional de Colombia. Especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural, U Autónoma de México, y en Arte Terapia de la U Nacional de las Artes, Bs. Aires Argentina. Presidenta de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana de Arte Terapia. Promueve estrategias de integración, inclusión y educación que aporten a la reparación y reconstrucción del tejido social.

Elena Sharovalova Gennadievna, Шаповалова Елена Геннадьевна

Jefa del Departamento de gestión de calidad de la Institución Presupuestaria Municipal de la provincia de Novosibirsk con Educación Complementaria para niños “Escuela Infantil de las Bellas Artes de Krasnoobsk”. Trabajadora honrada de la cultura de la Federación rusa. E-mail: sib383@mail.ru.

Volkova, Elena F (traductora)

Profesora titular, doctora en Ciencias Psicológicas, Departamento de Pedagogía Correccional y Psicología, Universidad pedagógica estatal de Novosibirsk, Rusia. E-mail: cobalt5@mail.ru.

Volkov Timur E.

Psicólogo del centro científico e investigación “Italmaz”, Novosibirsk, Rusia. E-mail: volkovtimur2000@mail.ru.

Gabriel Silva

Papá, Mg. en desarrollo cognitivo, mención evaluación dinámica de la propensión al aprendizaje, Profesor de educación general básica, trabajador de las artes escénicas, Mediador nivel 1 y 2 Programa de enriquecimiento instrumental, teoría modificabilidad cognitiva-EAM (experiencia de aprendizaje mediado), diplomado en Educación creativa, Diseño de experiencias teatrales y sensoriales para la primera infancia, cofundador de Fundación Círculo Remolino y Galumping-Festival de artes escénicas para las infancias.

Daniela Araya

Mujer, feminista, mamá de Lautaro, Profesora de estado en Educación Diferencial de la U de La Serena, co-creadora de Fundación Círculo Remolino, certificada nivel 1 y 2 PEI (Programa de enriquecimiento instrumental) teoría modificabilidad cognitiva – EAM (experiencia de aprendizaje mediado), diplomada en Educación creativa, diseño de experiencias teatrales y sensoriales para la primera infancia; formación en yoga para niñas.

Este libro fue compuesto por las
fuentes Bitter y Open Sans, para la
versión digital de la Editora FACOS.