

Educación artística

Educación artística, cultura y ciudadanía

De la teoría a la práctica

Andrea Giráldez

Lucia Pimentel

Coordinadoras

2021
METAS
EDUCATIVAS

La educación que queremos
para la generación de los
Bicentenarios

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Educación artística

Educación artística, cultura y ciudadanía

De la teoría a la práctica

Andrea Giráldez

Lucia Pimentel

Coordinadoras

2021
METAS
EDUCATIVAS

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

© Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
C/ Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
www.oei.org.es
oei@oei.org.es

Esta obra ha sido realizada con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de la OEI.

ISBN: 978-84-7666-231-1

Índice

Introducción, <i>Andrea Giráldez y Lucia G. Pimentel</i>	5
CAPÍTULO 1. La educación artística en la cultura contemporánea, <i>Stella Maris Muños de Britos</i>	9
CAPÍTULO 2. Las artes en el currículo escolar, <i>Dora Águila, Marianella Núñez y Patricia Raquimán</i>	21
CAPÍTULO 3. Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones, <i>Juliana Gouthier</i>	31
CAPÍTULO 4. Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores, <i>Andrea Giráldez y Silvia Malbrán</i>	39
Capítulo 5. Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual, <i>Fernando Miranda y Gonzalo Vicci</i>	45
CAPÍTULO 6. Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música, <i>Silvia Malbrán</i>	57
CAPÍTULO 7. Expresión corporal, dramatización y danza en la escuela: propuestas para una práctica corporal en artes escénicas, <i>Mônica M. Ribeiro</i>	73
CAPÍTULO 8. Proyectos multimodales, <i>Eleonora García Malbrán</i>	85
CAPÍTULO 9. Arte audiovisual y nuevas tecnologías en la escuela, <i>Leonardo Vidigal</i>	103
CAPÍTULO 10. Cine y ciudadanía: encrucijada de miradas, <i>Alba Ambrós y Ramón Breu</i>	115
CAPÍTULO 11. Artes y tecnologías en la escuela, <i>Andrea Giráldez y Lucia G. Pimentel</i>	127
CAPÍTULO 12. Orientaciones para la elaboración de programaciones en artes, <i>Mónica Romero</i>	135
Bibliografía	147
Los autores.....	157

Introducción

Andrea Giráldez y Lucia G. Pimentel

Hace ya dos años, dentro de la colección Metas Educativas 2021 se publicaba el libro titulado *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Reunía reflexiones de varios especialistas en torno a los fundamentos conceptuales, las políticas educativas, los procesos y las perspectivas de la educación artística, lo que permitió trazar un marco teórico sobre el estado de la materia en los países iberoamericanos ofreciendo, al mismo tiempo, pautas para revisar el presente e imaginar un futuro más o menos próximo. El libro que ahora se presenta, *Educación artística, cultura y ciudadanía: de la teoría a la práctica*, procura dar un paso más ofreciendo, desde una perspectiva metodológica y didáctica, ideas que invitan a repensar los enfoques y los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en contextos formales como no formales. De este modo, se pretende contribuir a la consecución de uno de los grandes objetivos del programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, en el que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha venido trabajando desde el año 2007: fortalecer la formación docente.

El papel que la educación artística desempeña en el desarrollo de competencias para la vida de niños y jóvenes en el siglo XXI ha sido ampliamente reconocido en numerosas investigaciones. Sin embargo, otros estudios subrayan también la necesidad de mejorar la calidad de los programas, reconociendo que esto sólo será posible en la medida en la que se cuente con profesores y artistas capaces de asentar su trabajo en principios teóricos sólidos, de reconocer que el mundo del arte está en conversación permanente con los cambios culturales y sociales que experimentamos a diario, de dar respuestas apropiadas a las diversas situaciones que se plantean en su labor docente, de diseñar proyectos educativos fundamentados y de reflexionar sobre su propia práctica. En definitiva, los educadores artísticos necesitamos herramientas conceptuales que nos permitan comprender nuestro entorno laboral, para tomar decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de los estudiantes, y necesitamos modos de pensar que tengan en cuenta no sólo el espacio inmediato del aula, sino también los factores que afectan a las artes en la educación y en la sociedad.

Conscientes de esta realidad, las editoras de este libro estuvimos en diálogo permanente con los autores y autoras invitados a participar, intentando que en todo momento se pudiese vincular la reflexión teórica con propuestas abiertas, susceptibles de ser cuestionadas, modificadas y adaptadas a distintos contextos.

La obra se organiza en doce capítulos. En el primero, Stella Maris Muiños de Britos invita a la reflexión centrándose en tres ejes temáticos: la cultura contemporánea, la educación en este contexto y la enseñanza artística ante los retos del nuevo milenio. Como señala la autora, la educación, y en particular la educación en arte, constituyen siempre un desafío, pero más aún en este tiempo de

Introducción

vértigo y cambio, por lo que se hace necesario revisar determinados conceptos para construir una base teórica nueva desde la cuál podamos reconsiderar nuestras acciones.

En el segundo capítulo, Dora Águila, Marianella Núñez y Patricia Raquimán analizan la situación actual de los currículos de artes en los sistemas de educación formal, considerando las ventajas y desventajas de la integración de distintas formas de expresión en un área común –opción adoptada en muchos de los currículos de educación primaria de Iberoamérica– en comparación con la especialización, más frecuente en la etapa de educación secundaria.

La revisión de los enfoques adoptados en los currículos resulta crucial a la hora de analizar la situación de la educación artística en los centros escolares. No obstante, cada vez somos más conscientes de que la educación, en general, y de modo más concreto la educación en artes, no dependen sólo de las acciones que se desarrollan en la escuela, sino que deben integrar prácticas artísticas que tienen lugar extramuros y posibilitar la participación de la comunidad. Esta cuestión es abordada por Juliana Gouthier en el capítulo 3, partiendo de la idea de que arte, escuela, familia y entorno conforman una red a través de la cual la educación en artes se convierte en un medio importante para la transformación social.

Como hemos sugerido al comienzo de esta presentación, el profesorado desempeña un papel fundamental que incide directamente en la calidad de la educación artística. Sin embargo, sabemos que la formación inicial de un elevado porcentaje de docentes, tanto generalistas como especialistas, en los distintos países iberoamericanos es deficitaria, por lo que la revisión y la mejora de los programas formativos en artes son urgentes. Dicha revisión requiere, asimismo, considerar la creciente incorporación de artistas que trabajan en proyectos educativos, tanto en contextos formales como no formales. ¿Cuál es el papel de los profesionales que enseñan artes, si es que existe la posibilidad de definirlo? ¿Qué competencias necesitan para desempeñar su trabajo de manera eficaz? Estos son los principales interrogantes a los que, en el capítulo 4, Andrea Giráldez y Silvia Malbrán intentan dar respuesta.

Los cuatro capítulos siguientes, sin obviar la fundamentación teórica, presentan, desde una perspectiva más centrada en la metodología y la didáctica, ideas para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en artes visuales, música y artes escénicas.

En el capítulo 5, Fernando Miranda y Gonzalo Vicci ofrecen alternativas para la educación visual y plástica en la escuela centrándose en tres pilares fundamentales: el interés por la cultura visual como marco de comprensión y acción en la educación artística; la relevancia de la experiencia estética respecto la integralidad de los aprendizajes que se producen en esta actividad; y la mirada racional como manera de entender y actuar en relación con los acontecimientos visuales en el ámbito escolar.

En el capítulo 6, Silvia Malbrán habla de los desafíos de la educación musical en el aula, centrándose de manera particular en la necesidad de tomar en consideración el disfrute, las emociones y el placer estético como base de la enseñanza. Seguidamente, presenta una serie de propuestas didácticas que articulan actividades de escucha, interpretación y creación en torno a distintos temas.

Mónica M. Ribeiro se ocupa, en el capítulo 7, de las artes escénicas en la escuela –expresión corporal, dramatización y danza– y realiza una serie de propuestas en las que el cuerpo desempeña un papel fundamental.

El capítulo 8 sirve, de algún modo, como síntesis de los cuatro anteriores y abren el camino para los dos siguientes. En él, Eleonora García Malbrán propone algunas prácticas pedagógicas vinculadas con el modelo multimodal, tomando como eje el uso del sonido y la música en concordancia con estímulos visuales y kinestésicos y estableciendo relaciones con diferentes producciones artísticas multimedia.

Las prácticas artísticas y de creación contemporánea que se caracterizan por el uso de medios y tecnologías son el paraguas bajo el cual se desarrollan los tres capítulos siguientes.

Leonardo Vidigal comienza, en el capítulo 9, haciendo una interesante reflexión sobre el arte audiovisual y las tecnologías –y su función en los procesos de educación artística– y ofrece, más adelante, interesantes ejemplos que invitan a imaginar propuestas de trabajo en los diferentes niveles educativos.

En el capítulo 10, Alba Ambrós y Ramón Breu centran su atención en el cine como recurso de primer orden para desarrollar capacidades culturales y artísticas y, de manera especial, como estrategia para fortalecer la educación en valores y la competencia social y ciudadana.

En el capítulo 11, Andrea Giráldez y Lucía Pimentel ofrecen nuevas ideas y perspectivas que invitan a repensar la función y los medios de la educación artística en un mundo digital.

Toda acción educativa requiere de una programación. Por ello, se ha incluido un último capítulo, a cargo de Mónica Romero, que, a modo de síntesis, presenta alternativas para diseñar proyectos y programaciones en artes, tomando en consideración cuestiones tan importantes como la experiencia como fundamento de la práctica docente, el aula como lugar de investigación, la interculturalidad o el cuerpo como eje del conocimiento.

Diseñar y organizar los capítulos de un libro es siempre una tarea difícil que obliga a pensar en diversos lectores con múltiples necesidades e intereses. Una vez terminado nuestro trabajo, esperamos que los diferentes capítulos puedan promover, tal como ha sido nuestra intención y la del resto de los autores, la reflexión sobre la propia práctica y sirva para contrastar ideas, reafirmar los aspectos positivos de las tareas que se realizan a diario, modificar lo que puede mejorarse e idear nuevos recorridos en esta apasionante tarea de educar con y a través del arte.

Las editoras queremos expresar aquí nuestro agradecimiento a todos los autores y autoras, por su dedicación y paciencia a la hora de corregir y adaptar los textos, y a la OEI, por haber confiado en nosotras para esta tarea.

Capítulo 1

La educación artística en la cultura contemporánea

Stella Maris Muiños de Britos

En este primer capítulo interesa revitalizar el trabajo artesanal del pensamiento y celebrar la posibilidad de reflexionar con otros, próximos o distantes, para encarar esta tarea compartida. La educación y, en particular, la educación en arte, constituyen siempre un desafío, aún más en este tiempo de vértigo y cambio, por lo que se hace necesario recuperar y capitalizar el tiempo calmo del pensamiento y proceder a la revisión de ciertos conceptos calificados por algunos como *nómades*, para construir un espacio de encuentro y de pensamiento conjunto.

Caminamos sobre las huellas aún frescas de la eclosión producida por el *giro lingüístico* en los lejanos años sesenta y de la *con-moción* tecnológica, científica y artística de las tres últimas décadas. Terminó el “siglo corto” al decir de Eric Hobsbawm (1996), y finalizamos ya la primera década del XXI. Es tiempo para pensar nuevas cartografías conceptuales que intenten recuperar los senderos dispersos por los impactos sufridos.

En palabras de Álvaro Marchesi (2009), secretario general de la OEI, “Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía” (p. 7).

Este primer capítulo, entonces, es una invitación a reflexionar sobre la educación artística en el siglo XXI y para ello hemos elegido tres ejes temáticos: la cultura contemporánea, la educación en este contexto y la educación artística ante los retos del nuevo milenio.

La *cultura contemporánea*, porque inmersos en ella y atravesados por sus circunstancias, requiere de un tiempo reservado para la observación y de una distancia pertinente para visibilizarla, objetivarla y operar en ella.

La *educación*, porque es un proceso experiencial y nutricional que articula lo individual y lo colectivo, lo cultural y lo social, en este contexto particular al que denominamos contemporaneidad en el que la revolución cognitiva crea nuevos ambientes de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

La *educación artística*, porque en este tiempo está llamada a desempeñar un papel central tanto en la sociedad en general como en la formación sistemática de nuestros niños y jóvenes. El arte como campo de conocimiento desde su renovada epistemología viabiliza otros *camino*s para su construcción pedagógica.

CONTEXTUALIZACIÓN: LA CULTURA Y EL ARTE EN LA CONTEMPORANEIDAD

Fuera de la Historia no hay nada.

JOSÉ SARAMAGO

La cultura contemporánea

El mundo está en movimiento acelerado y por sus permeables fronteras migran hacia un lado y otro, grupos, culturas, lenguas y saberes. Estas migraciones conforman nuevas subjetividades, nuevas formas de ver, de sentir, de interpretar y proyectar nuevos mundos. Se generan “identidades deslocalizadas”, al decir de Arjun Appadurai (2001) en su *Modernidad desbordada*. Vivimos un tiempo de plurales. Se pluralizaron las culturas, los escenarios, los espacios, los tiempos, los actores, las identidades, las territorialidades, los lenguajes, las disciplinas, las artes. Nos encontramos ante una cultura polifónica, con pluralidad de voces que se escuchan en simultáneo y que se originan en puntos muy diversos.

El inicio de este siglo XXI da cuenta de ciertas rupturas. Coincidiendo con el sociólogo brasileño Otavio Ianni (2001), nos encontramos ante una ruptura epistemológica, dado que “hay conceptos, categorías e interpretaciones, sedimentados o ampliamente aceptados [...] que necesitan redefiniciones o que pueden ser simplemente abandonados, así como otros que precisan ser creados”. En ese marco, nos proponemos repensar tres conceptos que precisan redefinición: cultura, contemporaneidad y frontera.

La palabra “cultura”, desde su uso cotidiano y corriente al más sofisticado uso científico, se ha visto asociada a muy diferentes conceptos, según épocas, espacios, paradigmas o corrientes del pensamiento. Inmersa en los cambios de la antropología, el concepto de cultura estuvo especialmente vinculado con las transformaciones que se producían en las ciencias sociales, en general, y con las de la antropología en particular, desde sus mismos orígenes en los albores del siglo XIX. Con algunos autores, podríamos definirlo como un concepto *nómada*.

Desde una primera noción de uso cotidiano que la vinculaba con ilustración, refinamiento, educación, y la relacionaba en general con diferencias de clase social, el concepto de cultura pasó por distintos usos científicos, en muchos casos definido por oposición a otra idea: cultura y naturaleza, cultura y sociedad. En las primeras décadas del siglo XX, el antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-1942) incorpora desde su famosa obra titulada *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1922) un nuevo concepto asociando la cultura a la realidad instrumental, como el medio artificial creado por el ser humano para solucionar sus problemas concretos.

Más avanzado el siglo XX, otro célebre antropólogo, Clifford Geertz (1926-2006), profesor de la Universidad de Princeton en New Jersey, plantea una verdadera revolución en la disciplina con su obra titulada *La interpretación de las culturas* (1973) en la que desarrolla lo que el autor denomina un concepto semiótico de cultura en tanto que la define como urdimbre de tramas de significados que el hombre ha tejido y en el cual está inmerso. Este universo simbólico de significados compartidos requiere además, según Geertz, un cambio metodológico, por lo que incorpora la conocida “descripción densa” como aquella que permite rescatar lo dicho e interpretarlo a partir de una mirada *microscópica* del grupo o grupos analizados.

El argentino Néstor García Canclini, coincidiendo con Arjun Appadurai, y a diferencia de Geertz, prefiere referirse a “lo cultural” (García Canclini, 2004) como la construcción de significados en

las fronteras, como redes frágiles de relatos y significados en las prácticas sociales corrientes. En consecuencia, retoma la idea de universos de significados, pero localizados en espacios fronterizos y cuyas tramas se tejen y destejen en el territorio compartido de las comunidades.

¿Cómo redefinir la contemporaneidad? No tiene lugar sólo en el tiempo cronológico de la historia, sino que es ante todo un modo de relacionarse del ser humano con su tiempo, que está en él como algo que lo transforma. De la mano del filósofo italiano Giorgio Agamben (1942) es posible decir que lo contemporáneo es un modo de estar en el propio tiempo, que implica una relación de distancia que hace ver, que permite ver. El contemporáneo fija la mirada y no percibe la luz. “Es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le corresponde y no deja de interpelarlo. Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tinieblas que proviene de su tiempo” (Agamben, 2006-2007).

La cultura contemporánea podría definirse, entonces, como ese conjunto de sentidos y prácticas que se dan en las fronteras de los territorios colectivos y son compartidos por las comunidades, y que nos obliga a tomar distancia para ver, para percibir a partir de la interrogación y la interpelación de nuestro presente. Constituye un modo particular de estar situados, que requiere un estar activos, un desnaturalizar lo cotidiano para hacerlo visible y *legible* a fin de poder diseñar la “descripción densa” de la que habla Geertz. La cultura contemporánea nos introduce en el gran escenario de este tiempo, se sustenta en el diálogo y pone en el centro la pregunta.

Por último, se hace referencia al concepto de frontera. El mundo de la modernidad nos dejó territorios representados en los mapas, naciones conformadas con límites claros; también conocimientos organizados en campos y disciplinas delimitadas y caracterizadas por objetos y métodos específicos. La modernidad nos legó también un conjunto de artes, con espacios propios, lenguajes y discursos claramente distintos. La contemporaneidad, por su parte, rompió con el orden moderno. Lo múltiple, lo diverso, lo distinto, lo heterogéneo, lo plural, lo virtual constituyen el foco de estudios sociales, históricos, antropológicos, educativos. Multiplicidad de miradas, pluralidad de perspectivas dan cuenta de una contemporaneidad inasible.

En esta cultura contemporánea, tematizar la idea de frontera requiere superar el sentido cartográfico de límite y afincarse no ya en el estrecho trazo del linde sino en un espacio, en un ámbito experiencial que se da en el tiempo y en el que tiene lugar la *cultura*. La frontera podría definirse entonces como ese espacio-tiempo en el que confluyen de manera multidimensional, compleja, contradictoria, incierta, elementos y procesos, figuras y discursos, que rechazan todo emplazamiento y todo aislamiento. Las fronteras son ámbitos móviles, porosos, dirá Renato Ortiz (2004, p. 135), lábiles, flexibles, transitables, en las que se dirimen las luchas y conflictos de la contemporaneidad, en los que se hibridan y dialogan saberes y discursos.

Ante la desterritorialización de los espacios, la fugacidad de los tiempos, ubicados en las móviles fronteras temporales, los seres humanos buscan en el vínculo, en el diálogo, en la expresión y la comunicación, el sentido del *nos-otros*. Y en este contexto, el arte contemporáneo ocupa un lugar protagónico.

El arte contemporáneo

El arte de nuestro tiempo ofrece una sorprendente multiplicidad de manifestaciones y experiencias a cada paso. Como si el mundo se hubiera transformado en un gran laboratorio, se prueban

y utilizan técnicas, materiales y tecnologías de todo tipo. Las profundas rupturas se visibilizan acrecentadas por la articulación entre artes tradicionales, artes nuevas y nuevas tecnologías, las que demandan, por su diversidad, nuevas formas de categorización, nuevas formas de producción, coproducción y recepción. El arte en su insistente presentación de manifestaciones híbridas da cuenta de un universo múltiple que se gesta en las fronteras y capitaliza las distintas dimensiones de la cultura contemporánea. Este arte *intensivo* muestra y se muestra como punto de inflexión y de ruptura y, a la vez, como lugar antropológico de encuentro, reconocimiento y comunidad, y sale al espacio público a desmontar su aparente transparencia.

Nicolas Bourriaud (2009) dirá que estamos en presencia de lo que denomina un “*arte radicante* –término que designa un organismo que hace crecer sus raíces a medida que avanza–”. El arte radicante pone en escena, pone en marcha las propias raíces en contextos y formatos heterogéneos, y se propone traducir las ideas, transcodificar las imágenes, transplantar los comportamientos, intercambiar en vez de imponer (p. 22).

Las artes contemporáneas, por lo que transgreden y por lo que autorizan, reúnen en sus presentaciones a creadores y espectadores –o más bien coproductores–, en un ámbito de sentido y participación compartido. En esas mismas prácticas convergen arte, ciencia y tecnología. La diversidad de sus *presentaciones* constituye un poderoso analizador para pensar este siglo XXI y un potente iluminador de los procesos que se dirimen en la frontera.

Es el arte el que ha mundializado el mundo, el que no ha reconocido límites, el que ha promovido y practicado el diálogo intercultural, el que reconoce al otro desde la igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural, el que promueve identidad en contextos multiculturales. Es el arte el que irrumpe en el espacio público como derecho humano y habilita construcción de ciudadanía. Las prácticas artísticas se constituyen en prácticas políticas, en la vida cotidiana, en la gran aldea global. Es este arte contemporáneo omnipresente el que, rompiendo los límites, permanece en las fronteras. Es este arte contemporáneo el que nutre y se nutre de la realidad de su tiempo, el que se cuele por los intersticios limítrofes para asegurar la apertura de la frontera habitada.

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO

Y la educación tiene que ver siempre 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...

JORGE LARROSA

Educación y revolución cognitiva

Nativos y forasteros de este mundo globalizado, atravesados por el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, dan cuenta de que ha cambiado la “físicidad de la vida” (José Manuel Pérez Tornero, 2000). La multimediatización de las interacciones, producto de la integración de medios con las telecomunicaciones, la informática, la digitalización, ha promovido nuevas formas de intersubjetividad y de interactividad. Esta *nueva* sociedad, tiene una dinámica particular; se dan movimientos en el conocimiento, en tecnologías, lenguajes, procesos, manifestaciones, formas de expresión y comunicación. Ha cambiado la visión del mundo. Se ha pasado de una cosmovisión mimética de la realidad a una realidad mediatizada y virtual, inestable

y diversificada. Inmediatez, discontinuidad, fugacidad y comunicación en tiempo real construyen un ritmo sociocultural acelerado. Las nuevas tecnologías producen nuevos espacios y nuevos *encuentros* mientras navegamos en el ciberespacio, en el que resulta indefinible lo próximo y lo lejano.

La denominada “revolución cognitiva” (Norbert Bilbeny, 1997)¹ impacta en todas las dimensiones de la vida. Aprendemos en el entorno cotidiano de manera diferente porque se han generado nuevas formas de percibir². La *nueva percepción* condicionada y readaptada a nuevos productos comunicacionales e informativos, con nuevos lenguajes y soportes, es acelerada, fragmentaria y múltiple. Se producen acortamientos en los tiempos de exposición, a los que se agrega instantaneidad y simultaneidad. Estas presentaciones exigen una percepción que pueda construir y reconstruir, a partir de fragmentos, un todo no presente. Y esos fragmentos simultáneos no se ordenan en forma lineal sino arborescente (árbol o red), como en el caso de los hipertextos.

Asistimos, en consecuencia, a una “reforma del pensamiento” (Edgar Morin, 2000), cuyo fundamento es, entre otros, la existencia de realidades complejas, que se multiplican y que exigen y motorizan formas de pensamiento capaces de *religar*, de articular, de interactuar en múltiples contextos y de hacerlo simultáneamente. Las nuevas tecnologías multimedia (NTM) al decir de Alfonso Gutiérrez Martín (1997) permiten generar, almacenar, recibir, clasificar, comparar, transmitir datos codificados en distintos lenguajes. “El que vivamos o tengamos que vivir en una sociedad multimedia no significa que tal hecho sea de por sí positivo o negativo” (p. 40). Pero tal como ya había sugerido Herbert Marshall McLuhan en su momento, “cualquier tecnología va creando, paulatinamente, un ambiente humano totalmente nuevo”. Lo fundamental en todo caso es advertir que esto ocurre y que modifica los modos de conocer, trabajar, de vivir de las personas.

Todas las personas, pero en particular niños y jóvenes, viven, se forman e interactúan inmersas en procesos de simultaneidad-instantaneidad, pluralidad, receptividad-emotividad, hipertextualidad, conocimiento en red, virtualidad, medios y lenguajes múltiples. Este es el ambiente educativo que nos propone el entorno cotidiano.

La escuela en la frontera

Es indudable que una de las instituciones más afectadas por la llamada “evolución cognitiva” ha sido la escuela. Descentrada de sus funciones específicas, se enfrenta por un lado a un movimiento importante de saberes fuera de ella y por otro, a una porosidad extrema de los límites que separaban el conocimiento académico del saber común. Las culturas infantiles y juveniles de la contemporaneidad y las nuevas formas de subjetividad no se construyen sólo al abrigo de las instituciones tradicionales heredadas de la modernidad; más bien, se gestan en contacto con experiencias cognitivas que se dan en el entorno cotidiano, enriquecido por las tecnologías de la información y la comunicación. Si, como afirma Augusto Pérez Lindo (2010, p. 32), “internet de ha convertido en la supermemoria exogámica de la humanidad”, la escuela como institución y las propuestas educa-

¹ Denominación originada en *Cognitive Psychology*, de Ulrich Neisser (1967).

² Siguiendo a R. Gubern (1996, p. 14), “percibir es una operación neurofisiológica, psicológica y semántica de desciframiento cognitivo, de investidura de sentido del objeto percibido [...] para su receptor pasa de ser una mera forma a constituirse en conocimiento de modo que la información sensorial se estructura como adquisición cognitiva con la identificación del objeto y de sus partes”.

tivas como motores de las potencialidades del ser humano tendrían que repensarse y resignificarse en este nuevo marco.

La escuela se debate en una tensión que la desafía: la rigidez de ciertas estructuras construidas a lo largo de muchas décadas que fueron eficaces por mucho tiempo y la flexibilidad y proximidad de otras fuentes de conocimiento, omnipresentes y atractivas para los niños y los jóvenes de este tiempo, con las que también los adultos –maestros, profesores, familias– conviven permanentemente. Pareciera producirse un ritmo desacompañado entre lo que ocurre y circula en la escuela y lo que ocurre y circula en la vida cotidiana global.

Para generar cambios y promover innovaciones que potencien el desarrollo, recuperen vínculos, reconstruyan sentidos y despierten deseos entre niños, jóvenes y adultos, la escuela tendría que derribar el muro que la separa de su contexto y pensarse en la frontera que, como se ha dicho, es el espacio en el que se dirimen los conflictos y se establecen los acuerdos desde el diálogo compartido, como ámbito de encuentro en que sea posible capitalizar los saberes de los nativos de este tiempo. La escuela pensada como espacio de frontera no se rige por límites inexpugnables, ni muros de fortificación que la separan del contexto, sino que promueve lo abierto al decir de Agamben (2006) y se propone como un espacio flexible, permeable y dinámico, capaz de con-mover y con-mover-se en una construcción cooperativa y compartida con otros, para un nuevo *nos-otros*.

Una escuela en la frontera recupera dinamismo, deseo, compromiso y alegría de compartir y crear colectivamente. Es una escuela que rompe el aislamiento, rescata sus mejores tradiciones, se atreve a pensarse a sí misma, recobra las fortalezas perdidas y se instala en la vanguardia del futuro. Una escuela que “al mismo tiempo que reproduce las condiciones de una sociedad, tiene la capacidad para transformarla” (Pérez Lindo, 2010, p. 15)

Una escuela en las fronteras es creadora de una propuesta localizada en su propia topografía; es capaz de advertir desde el espacio de sus fronteras que el nuevo currículo no puede proponerse llenar de datos las cabezas de los alumnos –“más vale una cabeza bien puesta, que una cabeza llena”–, dice Morin. Es consciente de que su meta es capitalizar la información y los saberes que portan y aportan los estudiantes y que su tarea será acompañarlos en el desarrollo de capacidades cognitivas, reflexivas y emotivas más que en el almacenamiento de datos.

Una escuela fortalecida en su confianza y recuperada en su sentido es capaz de recrear el currículo y diseñar un nuevo mapa curricular que, lejos de delimitar territorios estancos y fragmentados, promueve un trabajo en las fronteras curriculares en las que se habilitan diálogos entre los campos y las disciplinas guiados por problemas, proyectos y metas renovados. Esta escuela concebida como “comunidad del sentir” en palabras de Jacques Rancière, será la que promueva especialmente el desarrollo del cerebro emocional en tanto que responsable de motivar la acción y de impulsarla. Como refiere Joan Ferrés en su obra *La educación como industria del deseo* (2008), la neurobiología descubre un área cerebral a la que denomina *seeking* –del inglés *to seek*, buscar, pedir, solicitar–, a partir de la cual se plantea la idea de “cerebro emocional” (p. 55) como área que motoriza la actividad creadora.

Esta escuela creativa y creadora estará fuertemente orientada, en sus propuestas curriculares, a proveer herramientas para pensar, experimentar, hacer, crear y sentir. Es esta escuela la que está llamada a desarrollar un gran proceso de alfabetización o, más bien, de múltiples alfabetizaciones: lingüística, científica, artística, tecnológica, informática, matemática, entre otras. Estas múltiples

alfabetizaciones van más allá de lo exclusivamente lingüístico, para alcanzar a los instrumentos necesarios que permitan operar con diversidad de saberes y de lenguajes, herramientas que posibilitarán conectar códigos y significados con el mundo real.

Si el siglo XXI demanda personas creativas, analíticas y autónomas que puedan resolver problemas, comunicar ideas, ser sensibles al mundo que les rodea y construir conocimiento a partir de información previamente seleccionada y ordenada; si el nuevo milenio requiere personas capaces de usar formas verbales y no verbales, de comunicar ideas complejas en variedad de formas, de comprender palabras, sonidos e imágenes, de interactuar con otros en equipos de trabajo y hacerlo creativamente, la escuela tendrá que profundizar y ampliar sus múltiples procesos alfabetizadores, a fin de construir herramientas diversas cada vez más complejas para interactuar con la realidad.

“La Educación encierra un tesoro”, dice el *Informe Delors*³ y, efectivamente, el tesoro son las inmensas potencialidades de los niños, jóvenes y adultos que están en las escuelas, quienes no deberían estrellarse en los altos muros –límites– de las instituciones, sino encontrar en ellas las fronteras abiertas y dinámicas que permitan fluir y ampliar permanentemente esas potencialidades.

La educación es un derecho humano consagrado internacionalmente por tratados, convenciones, foros y conferencias mundiales⁴, que como tal lo destacan y confirman. Ese derecho universalmente proclamado se verá consolidado si se reconoce la igualdad humana como principio y si su práctica promueve la emancipación, es decir, el uso de la propia inteligencia, como señala Rancière (2007).

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ANTE LOS RETOS DEL NUEVO MILENIO

El arte salvará al mundo.
HÉCTOR ZARASPE⁵

En el contexto de la cultura contemporánea, la educación del siglo XXI necesita una escuela para el nuevo milenio.

A lo largo de sus trayectorias educativas, niños, jóvenes y adultos se ponen en contacto con distintos saberes, resignificados como contenidos que les brindan distintas formas de aproximación al conocimiento y distintas formas de vinculación y lectura de la realidad, entre otros, el campo del arte. Sin embargo, como afirma Giráldez (2009a), este campo “ha ocupado un sitio marginal en los sistemas educativos de los cinco continentes” (p. 69). Siguiendo a la autora, a lo largo del siglo XX, en particular en su segunda mitad, se plantearon distintas aproximaciones o enfoques respecto del

³ Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, publicado en 1996.

⁴ 1948: Declaración Universal de Derechos Humanos.
1989: Convención sobre los Derechos del Niño.
1990: Conferencia Mundial Educación para Todos, Jomtien (Tailandia).
1991-1996: Foros Consultivos Internacionales Post-Jomtien: París (1991), New Delhi (1993), Amman (1996).
2000: Foro Mundial de Educación, Dakar (Senegal).
2010: Metas Educativas 2021, Buenos Aires.

⁵ Héctor Zaraspe es uno de los maestros de danza argentinos más famosos a nivel internacional. Nacido en la provincia de Tucumán, tuvo por discípulos a artistas de la talla de R. Nureyev y Margot Fonteyn. Se desempeñó durante 34 años en la prestigiosa Julliard School de Nueva York.

aprendizaje del arte, con distinto grado de impacto en los centros escolares que aún se encuentran en debate. Desde nuestra perspectiva, intentaremos plantear algunas reflexiones para continuar el diálogo y contribuir a la reflexión compartida.

Como se ha visto en el primer punto de este capítulo, el arte contemporáneo nos enfrenta a producciones inéditas; para conocerlo y apreciarlo necesitamos de nuevas herramientas. Pero al mismo tiempo, para leer las manifestaciones de otros tiempos contamos con nuevas herramientas, provistas por disciplinas que recientemente se han asociado al campo del arte.

Desde lo epistemológico, el arte entendido como campo de conocimiento hoy incluye disciplinas tradicionales como la Estética o la Historia del Arte, otras como la Sociología o la Antropología del Arte y, más recientemente, aquellas aportadas por el campo de la comunicación, como la Semiótica, la Teoría de la Comunicación y la Teoría de la Recepción, que brindan un abordaje múltiple de las distintas manifestaciones y, desde luego, ofrecen múltiples lecturas posibles. Este campo además incluye diversidad de artes: danza, teatro, literatura, artes visuales, audiovisuales, multimediales o digitales, con sus lenguajes, sus diferentes medios, formas de producción, técnicas y tecnologías. Véase la tabla 1.

TABLA 1

ARTE: CAMPO DE CONOCIMIENTO	
DISCIPLINAS	ARTES
Teoría del Arte	Música
Estética	Danza
Historia del Arte	Teatro
Sociología del Arte	Literatura
Antología del Arte	Artes Visuales
Psicología	Artes Audiovisuales
Semiótica	Artes Multimediales
Gramática del Arte	
Crítica del Arte	
Teoría de la Comunicación	
Teoría de la Recepción	
Otras	

Se trata de un campo de alta complejidad y cuya característica esencial es la pluralidad. El campo del arte se mueve en la frontera y en ese espacio se articulan, se intersectan y desplazan artes, disciplinas y lenguajes. Desde esa frontera móvil, plural y porosa es posible diseñar una propuesta pedagógica que transparente el estado actual del arte en la contemporaneidad y contemple los cambios epistemológicos que han tenido lugar.

Para la construcción pedagógica de un área de conocimiento, las preguntas iniciales son por un lado las que se refieren al ámbito de implementación, entendido como nivel o ciclo, y por otro lado las que interrogan acerca de su articulación en la formación general e integral o a una formación específica. En el caso del arte, éste tiene presencia en la formación general del sistema educativo y además en un sistema especial conformado por las escuelas de arte, en las que se educan especialistas en el campo. De esto resulta una diferencia cualitativa y significativa en el diseño curricular. Véase la tabla 2.

TABLA 2

ARTES ESCUELAS DE FORMACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESCUELAS E INSTITUTOS DE ARTE
Arte en la escuela	Arte en la escuela de arte
Un área del currículo escolar, entre otras y con otras	Un único campo del conocimiento en el currículo
Formación integral, básica y obligatoria	Formación específica
Parte de la formación obligatoria	Formación por opción, decisión y vocación
Contacto con distintos campos del conocimiento	Contacto con un único campo, elección de una o varias especialidades
Competencias generales	Competencias específicas
Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales
Organización por lenguaje, disciplina, tema o eje conceptual	Organización por especialidad en el marco del arte como continente
Contribuye a la formación integral y básica de la persona	Contribuye a la formación de la persona en tanto especialista
Promueve la alfabetización artística y estética en un proceso espiralado por etapas	Promueve el dominio de especialidades según nivel
Objetivo: conocimiento de códigos y recursos que permitan: <ul style="list-style-type: none"> • expresar y comunicar, • producir de acuerdo con el ciclo que corresponde, • nuevos vínculos con la realidad. 	Objetivo: conocimiento del arte y su especialidad para: <ul style="list-style-type: none"> • su dominio como especialista, • el acceso a múltiples trayectorias profesionales, • su enseñanza y aprendizaje.

Como puede observarse, y desde nuestra perspectiva, se reserva la denominación de Educación Artística para la formación especializada, quedando para el área del currículo de la formación integral la denominación de Artes. En el primer caso, la denominación obedece a un tipo específico de formación en el que se forman profesionales del arte, en escuelas o institutos dedicados a la formación en arte, mientras que en el segundo refiere a un área, entre otras, dentro del currículo general. En particular el uso del plural da cuenta de la diversidad, complejidad y variedad del campo.

En ambos casos, toda propuesta pedagógica en artes exige de los especialistas en currículo y de los educadores anclar la construcción educativa en los siguientes puntos:

- a) Las características de la cultura contemporánea en la que viven, se educan, crecen niños, jóvenes y adultos, con expectativas, inclinaciones y preguntas diferentes a las de otros tiempos. La contemporaneidad se plantea como esencialmente dinámica, compleja y multidimensional y en ella interactúan arte, ciencia y tecnología como tres pilares que se plasman en diversidad de producciones (véase el comienzo de este capítulo).
- b) El estado actual del conocimiento en este campo del arte, que hoy se nutre de múltiples disciplinas que en su confluencia generan perspectivas diferentes de las que teníamos hace algunas décadas.
- c) El estado actual de las teorías y perspectivas pedagógicas en un sentido amplio, que facilita herramientas para pensar y diseñar una propuesta educativa pertinente según las escuelas,

los alumnos, los educadores y el medio. Los desarrollos en las ciencias de la educación han modificado y transformado también la pedagogía y la didáctica del Arte.

- d) El perfil de los destinatarios. Cada propuesta debería afincarse en las características particulares de las actuales culturas infantiles y juveniles, resignificando este campo de conocimiento, el del arte, en la historia personal y colectiva de los estudiantes, para que no se constituya en una experiencia aislada, ni concluida sólo en el ámbito de la escuela, sino que se extienda más allá de sus muros y se integre a la experiencia cotidiana.

A la hora de construir propuestas pedagógicas habrá otra pregunta que formularse y que estará centrada seguramente en qué artes y qué disciplinas se incluyen en la propuesta curricular de la formación básica. En este sentido, la respuesta es categórica: *todas* ellas, pues se trata de un área compleja, múltiple y esencialmente plural, como ya se ha dicho. Hace pocos años afirmamos que el área tiene una “pluralidad negada”. Como es posible comprobar en diseños curriculares de muy distintos países, en general el área se reduce a algunas artes, música y artes visuales –para algunos, para otros a una de las dos artes o a ninguna–, y casi ninguna disciplina (véase tabla 1), hecho que significa por lo menos una reducción o minimización que impide dar cuenta de la mencionada complejidad, lo que conduce a una repetición de técnicas o de repertorios y a una rutinización en el tiempo de la formación.

Desde la perspectiva educativa y para la formación general, obligatoria e integral, proponemos construir propuestas pedagógicas que den cuenta del estado del arte y de la cultura contemporánea, que integren las pluralidades del arte actual y que ofrezcan múltiples alternativas para la formación de las nuevas generaciones. En consecuencia, en la construcción curricular para esa formación básica se incluiría el área de las Artes, sus distintas artes y disciplinas, junto con las otras áreas de conocimiento, para coadyuvar al logro de múltiples alfabetizaciones que promuevan competencias generales y el desarrollo de capacidades cognitivas, prácticas, interactivas, sociales, éticas, estéticas, corporales, afectivas.

El área de las Artes, junto a las otras áreas del currículo, participa en las múltiples alfabetizaciones de las que hablamos más arriba. En el caso del campo del arte se propone una alfabetización artística y estética de complejidad creciente a medida que avanza la trayectoria educativa del alumnado. Dado que en esa trayectoria no se forma como artista profesional –músico, bailarín, actor, artista plástico– ni como teórico del arte, la alfabetización consiste en un proceso espiralado por etapas, contemplando la edad y el nivel de los estudiantes, proceso que va desde el descubrimiento y la sensibilización hasta la sistematización conceptual, hacia el final de su trayectoria básica.

En el contexto de esta alfabetización, mediante el conocimiento de los elementos y la organización de los diferentes códigos, sus recursos y técnicas, así como el reconocimiento de las distintas manifestaciones artísticas del entorno y de otras de tiempos y espacios diferentes, los estudiantes estarán en condiciones de expresarse y comunicar, de producir de acuerdo con la edad y el ciclo que cursen, en forma individual y colectiva, y tendrán la oportunidad de establecer nuevos vínculos consigo mismos, con el otro, con el colectivo social y con la realidad, en tanto que espectadores activos, perceptores inteligentes y hacedores de su propia producción, agentes positivos en relación con el patrimonio cultural nacional y universal y ciudadanos promotores de la vida democrática y el reconocimiento del otro y de sus derechos.

El lenguaje, los lenguajes, son vehículos de expresión, comunicación y medios de racionalización independientemente de si su sustancia es oral o gráfica, más allá de que sus unidades sean palabras o cualquier otro tipo de signos. [...] Precisamente una sociedad de la información [...] exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura no sólo conservan, sino que también acrecientan su importancia en la actualidad. Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral. Y a ello se deben dedicar los mejores esfuerzos de los centros de enseñanza en la actualidad (Pérez Tornero, 2000, p. 83).

¿Qué contenidos incluye esta alfabetización artística y estética? Aquellos que provienen de las disciplinas y artes del campo, como se observa en la tabla 1, en una selección adecuada a cada etapa de la trayectoria y con complejidad creciente. Para ello se contemplarán formas de análisis –histórico, sociológico, antropológico, semiótico– y de producción de obras con distintos lenguajes, distintas técnicas, con aplicación de diversas tecnologías y en contextos que permitirán su articulación con las otras áreas del currículo. Concebido el arte como un espacio de frontera, allí se producirán los encuentros con el resto de las áreas curriculares, articulándose con las producciones artísticas de la contemporaneidad.

¿Cómo implementar el área desde su complejidad? Se requiere por un lado de especialistas curriculares que establezcan un mapa curricular por nivel o ciclo, que se afiance en las fronteras de las áreas y defina los *encuentros* que se mencionarán. Requiere también de educadores formados en arte y en educación –no sólo en arte–, dispuestos a la reflexión individual y colectiva, y que puedan pensar acerca del qué, el para qué y el cómo del área Artes. Pero la elaboración teórica no finaliza en el análisis y desarrollo de contenidos, sino que incluye procesos de construcción sistemática y progresiva que tienen por eje el aprendizaje con sentido emancipatorio: el uso y el desarrollo de la propia capacidad e inteligencia del alumno. Es indispensable la formación de equipos de educadores formados en artes y en educación que reflexionen, construyan e implementen propuestas plurales, complejas y dinámicas que integren disciplinas y artes y que trabajen juntos a lo largo de toda la trayectoria educativa obligatoria de los estudiantes, es decir, que consoliden equipos de trabajo para pensar y hacer en el cotidiano educativo.

Todas las áreas curriculares en su conjunto pueden promover ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo de competencias generales, tales como:

- Competencias expresivo-comunicativas.
- Competencia para manejar información.
- Competencia en el desarrollo del pensamiento creativo, lógico, reflexivo y crítico.
- Competencia para la convivencia y la participación ciudadana.

Pero, a su vez, cada área aporta desde su especificidad y coopera en la formación integral. En consecuencia, desde una concepción amplia y desde la frontera, el área de las Artes contribuirá a:

- Promover el acceso e implementación de diversidad de códigos de expresión y comunicación, que posibilitan producir –expresar y comunicar con distintos lenguajes– y decodificar y resignificar producciones propias y del entorno, así como otras alejadas en el tiempo y el espacio.

- Desarrollar una percepción sistemática, que supone: a) el ejercicio permanente de la percepción, entendida como modelo interactivo de sensación y cognición (Robert L. Solso, 1994); b) la construcción de una mirada que anticipa, previene, recupera, reconoce, selecciona e interpreta y que permite resignificar la realidad; c) la percepción como capacidad de almacenar, de configurar una especie de banco de datos para operar con la información.
- Desarrollar la atención (*a tendere* = tender hacia) que suma al proceso general, la voluntad y la intención y que agrega el interés, como dimensión afectiva.
- Desarrollar pluralidad de procedimientos: búsqueda, indagación, experimentación, análisis, apropiación, evaluación, producción, valoración y metacognición permanentes y un ejercicio permanente de la interrogación.
- Desarrollar el pensamiento creativo, entendido como un incansable sistema de preguntas.
- Promover la producción creativa como concreción de la producción propia, plasmación de la creación y logro creciente de la autonomía.
- Fomentar la producción colectiva, porque en el hacer con otros se capitalizan saberes y miradas diferentes en un trabajo compartido y democrático en el que las producciones son el producto del encuentro cultural vivenciado.

La frecuentación de conceptos, procedimientos y actitudes como los enumerados, a lo largo de toda la trayectoria educativa, permitirá incorporarlos (*in corpore*) y hacer de los conocimientos del área una *experiencia* en el sentido en que la plantea Larrosa (2003): “la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue” (p. 174), para que los alumnos se transformen en sujetos de la experiencia por su receptividad, su disponibilidad y su apertura. Esto, por cierto, requiere de una formación de profesores capaces de guiar y acompañarlos en el proceso.

CONCLUSIONES, SIEMPRE INCONCLUSAS

Coincidiendo con Aguirre y Giráldez (2009), la educación en arte “se encuentra en un momento óptimo para reinventarse, para repensar cuáles son los fundamentos estéticos, epistemológicos, sociales y pedagógicos de su renovación curricular” (p. 86).

Para ello es necesario:

- a) Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora (Meta 1, Metas Educativas 2021; véase OEI, 2010). La educación no es un *problema* de los educadores, ni de los ministerios; es algo que nos atañe a todos como comunidad que acompaña y guía a los *recién llegados*.
- b) Pensar la cultura contemporánea en profundidad con una actitud reflexiva, activa, participativa y comprometida con su tiempo.
- c) Tener el coraje intelectual necesario para romper con la comodidad de las rutinas epistemológicas, pedagógicas e históricas. y ser capaces de instalarnos en la movilidad y la incertidumbre de las fronteras.
- d) Tener valentía y pasión para hacerlo y sostenerlo en el tiempo.

Capítulo 2

Las artes en el currículo escolar

Dora Águila, Marianella Núñez y Patricia Raquimán

La presencia de las artes en la educación es producto de distintas y variadas cuestiones, entre las cuales cabe mencionar su historia como disciplina, las políticas educativas, las reformas educativas y la formación y prácticas de los propios docentes en ejercicio. El presente texto intenta abordar la situación actual de las artes en los sistemas educativos formales, analizando las ventajas y desventajas de la integración de distintas formas de expresión en un área común en comparación con la especialización. La mayoría de los currículos escolares de educación primaria de Iberoamérica incluye un área de educación artística que opta por el primer modelo. Por su parte, en el nivel de secundaria es más frecuente un cierto grado de especialización, del que dan cuenta asignaturas que generalmente suelen ser la música y la plástica. ¿Dividir o integrar? ¿Cuál es el enfoque más acertado? ¿Qué visiones han caracterizado la educación artística? En este capítulo se tratará de responder a estas preguntas, relacionándolas con las realidades actuales en algunos países iberoamericanos y algunas ideas fuerza que dan lugar a distintos enfoques en la enseñanza de las artes.

¿ARTES INTEGRADAS?

Se nos dice que vivimos en un mundo donde tanto el conocimiento, como muchas formas de entretenimiento, son visualmente construidas, y donde lo que vemos es tan importante, si no más, que lo que oímos o leemos.

Hoy se habla con preocupación del incremento de “analfabetos visuales” y se oyen voces que reclaman reestructurar la escuela y las universidades, de manera que pueda aprenderse una gramática visual de la misma forma que se comprenden textos, números y moléculas.

FERNANDO HERNÁNDEZ (2000)

Describimos esta expresión, artes integradas, a partir de las distintas concepciones que de la misma se generan. Artes integradas define la opción de un trabajo colaborativo entre diferentes disciplinas artísticas, a las cuales en los currículos escolares se denomina a menudo como área de “educación artística”; un área que se ubica en los primeros ciclos de formación. Es decir, esta opción se propone en la redacción de los programas de estudio de educación preescolar o parvularia y los primeros ciclos de educación primaria o básica. Lo que se declara en ellos no siempre corresponde a lo que en realidad se realiza, sino que más bien se trata de un área o sector de educación artística que trabaja cada disciplina de manera separada. Este sector de aprendizaje habitualmente es asumido, en los establecimientos educacionales de carácter público, por un profesor de educación general básica –con o sin mención en educación artística–; en cambio, en la mayoría de las escuelas privadas, la enseñanza es impartida por especialistas. En la medida que avanzan los niveles de

escolaridad, las asignaturas de música y de artes visuales se imparten separadas hasta el término de la educación primaria o básica y educación secundaria o enseñanza media.

El concepto de artes integradas alude también a algunas formas artísticas contemporáneas, como aquellas que utilizan medios audiovisuales –cine, vídeo y otras expresiones tecnológicas actuales– o las *performances*, algunas acciones de arte e instalaciones, entre otras. Sabemos que el cambio de nombre de artes plásticas por el de artes visuales denota una nueva mirada que se hace presente en la manera en que los artistas viven las transformaciones tecnológicas e ideológicas que les inducen a la participación en los procesos sociales que resignifican el mundo en forma globalizada.

Estas artes, de por sí integradas, comparten códigos y lecturas en una idea hecha sonido, movimiento o imagen, como por ejemplo el teatro, la ópera o el cine. Así, cuando hablamos de educación artística estamos nombrando opciones de integración donde las disciplinas se entremezclan, pero también donde cada forma de expresión es parte de un todo que tiene al arte como centro y fin. Podríamos decir que, en realidad, nos referimos a “cultura artística”, en el sentido de un espacio de reunión. La cultura es una construcción simbólica donde se alojan diversos elementos, los que definen un lugar, sus habitantes y su contexto.

Los tiempos han cambiado. El espacio de lo contemporáneo obliga a reflexionar sobre los alcances metodológicos, didácticos e ideológicos que implica este renovado momento, encontrando un lugar para la contemplación de la historia y el cuestionamiento crítico de los propósitos de la formación del profesor de artes (artes visuales, danza, música, teatro). ¿Es necesario conservar la especificidad de la formación profesional pedagógica en cada disciplina artística o, por el contrario, resulta conveniente pensar en un profesional con una formación multidisciplinar?

Dada la magnitud del conocimiento en las artes y la complejidad que alcanzan hoy las expresiones artísticas en las distintas disciplinas, creemos necesaria la formación de profesores como profesionales especialistas en cada una de ellas.

Considerando el alcance de los contenidos y propósitos de la educación artística para el desarrollo humano, tanto en lo que se refiere a los diversos modos del pensamiento, el manejo emocional-social y la apropiación-reinvención creativa del mundo, optamos por la especificidad de las áreas artísticas en la educación escolar –salvo en aquellas actividades artísticas que son mixtas por naturaleza, como por ejemplo en las artes escénicas–, proponiendo la integración real –es decir, la experiencia con las artes como disciplinas integradas– en los dos últimos años de la educación secundaria, cuando el estudiante tiene claro el conocimiento de las técnicas y tecnologías, la estética y los procesos específicos correspondientes.

Si examinamos la vorágine de las comunicaciones digitales, los nuevos signos y los nuevos aparatos visuales en la contemporaneidad, resulta complejo pensar en la educación artística y la manera de trabajar los diversos contenidos del arte y la cultura unidos. Por tanto, creemos que a partir de los seis años es necesario que el niño desarrolle la capacidad creativa a través de la práctica de técnicas y conceptos de cada disciplina artística, entendiendo que cada una de ellas tiene procesos diferentes y como tal es importante la distinción y la diversidad. Así, en la medida del desarrollo de competencias en el manejo de cada una de las expresiones artísticas, empezará a conocerse la posibilidad de la integración en todas las formas descritas, como una opción informada y voluntaria.

Un área artística integrada al inicio de la formación escolar obstaculiza la valoración y la apreciación artística, dejando espacio para la falta de rigurosidad que cada disciplina del arte contiene como sus sentidos propios. Por tanto, creemos que la práctica de proyectos artísticos integrados puede ubicarse en los últimos niveles de formación.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ACTUAL EN ALGUNOS PAÍSES IBEROAMERICANOS

Aunque numerosos autores han sostenido que el aprendizaje artístico tiene un particular significado en la formación de la personalidad de los niños y jóvenes, el arte no acaba de encontrar su sitio en los currícula escolares.

FLAVIA TERIGI, 2006, p. 20

En general, se reconoce la brecha existente entre las políticas educativas, las reformas educacionales y la difícil realidad que experimentan los profesores, educandos y muchos establecimientos de la región en materia de educación artística. Entre los problemas de nuestra realidad latinoamericana podemos destacar la escasez de profesores especializados, la inequidad del salario docente, la falta de oportunidades de perfeccionamiento y la desigualdad de remuneraciones, medios, recursos, etc., entre colegios privados y establecimientos municipalizados o del Estado.

En relación con la inclusión del área artística en el currículo formal, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) presenta en su página web información relativa a los sistemas educativos nacionales de los 21 países que la conforman (véase www.oei.es/artistica). Asimismo, los ministerios de Educación de los diversos países incluyen documentos oficiales de sus sistemas educativos en sus sitios de internet. También existen publicaciones, producto de seminarios y congresos internacionales realizados en diferentes países iberoamericanos con la participación de la OEI y la UNESCO, y de otros más locales, organizados por entidades gubernamentales y privadas que testifican el estado del arte en la educación y que ayudan a mirar algunas realidades con objetividad.

Esta documentación, al alcance de todos en internet, fue parte de las fuentes que alimentaron este capítulo, a las que agregamos referencias y un breve cuestionario de cuatro preguntas que se remitió a los miembros del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte y a representantes de España (OEI) y Portugal (InSEA). Puede encontrarse una síntesis de las respuestas en la tabla 1.

La ley argentina asigna al Estado el papel de formular las políticas y controlar la calidad educativa, mientras que los servicios educativos dependen directamente de los gobiernos provinciales. En el Ministerio de Educación de la Nación existe una Dirección de Enseñanza Artística que señala líneas y directrices, pero las provincias tienen plena autonomía para elaborar sus programas. La enseñanza del arte forma parte de todos los currículos provinciales. En educación primaria existe un área de educación estético-expresiva que, generalmente, incluye plástica y música. En la educación secundaria o polimodal se configura como modalidad de comunicación, artes visuales, música y diseño.

En Brasil existen los Parámetros Curriculares Nacionales, que trazan las directrices generales para la enseñanza del arte. La disciplina es denominada Arte desde 1996, cuando fue promulgada la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LBD 9395/96). Cada Estado elabora

TABLA 1

	¿Son centralizados los planes y programas en su país?	¿Es obligatoria la enseñanza del arte en primaria y secundaria?	¿Existe en los planes y programas un área de educación artística que integre los diversos lenguajes?	¿Cuáles son las disciplinas artísticas que incluye el currículo?
Argentina	No	Sí	Primaria: área de educación estético-expresiva Secundaria: modalidad de comunicación, artes y diseño	Plástica, música, comunicación, artes y diseño
Brasil	No	Sí	Área de arte	Artes visuales, danza, música y teatro, artes audiovisuales
Chile	Sí	Sí	Sector educación artística	Subsectores artes visuales y música
Colombia	Sí	Sí	Áreas artísticas	Danza, música, plástica, audiovisuales y teatro
Cuba	Sí	Sí	Asignaturas independientes	Primaria: educación plástica y educación musical Secundaria: apreciación de la música y apreciación de las artes plásticas
España	Sí	Sí (hasta los 15 años)	Primaria: área de educación artística Secundaria: materias independientes	Primaria: área integrada por plástica y música. Secundaria: música y educación plástica y visual.
Paraguay	Sí	Sí (hasta los 15 años)	Educación artística	Incluye: educación musical, danza paraguaya y expresión corporal, artes plásticas, comunicación social y teatro Secundaria: educación artística (incluida en la rama humanista)
Perú	No	Sí	Educación por el arte	Música, artes visuales, danza y teatro
Portugal	No	Sí (hasta los 15 años)	Por asignaturas	Educación musical, educación visual y tecnológica
Uruguay	No	Sí	Por asignaturas	Artes visuales, música, expresión corporal, teatro, literatura

su Propuesta Curricular y cada municipio también establece sus Referencias Curriculares. Así pueden ser atendidas las diferencias regionales y locales. El arte es un contenido obligatorio en todos los niveles de educación (de 6 a 17 años). Es parte de la enseñanza fundamental e incluye artes visuales, danza, música y teatro. En la enseñanza media, esas cuatro áreas de expresión se acrecientan con las artes audiovisuales y es perentorio que el profesor sea especialista en una de esas áreas. La enseñanza de música es obligatoria en todos los niveles.

En Chile, los planes y programas son centralizados, es decir, comunes para todo el país. Sin embargo, existe la posibilidad de que los establecimientos educacionales elaboren sus propios planes y programas y los presenten para su aprobación al Ministerio de Educación. La enseñanza de las artes es obligatoria y, en la educación media, los liceos y colegios escogen entre artes visuales y música (o ambos) para sus estudiantes. Cada asignatura se imparte en forma separada. En la reforma iniciada en 1998 por la transformación producida en el arte a raíz del empleo de nuevas tecnologías, se produce un cambio en la denominación de la asignatura –Artes Plásticas pasa a ser Artes Visuales– y se introduce la posibilidad de ampliar el espectro de la educación artística, incluyendo teatro, entre otras disciplinas.

Los programas y planes de estudio colombianos responden a un programa de autonomía y singularidad de entornos atendidos desde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que cada institución debe formular según sus prioridades y contextos socioculturales. La Ley General de la Educación establece el área de conocimiento de Educación Artística como obligatoria en el currículo colombiano para los niveles de educación básica y media. Los programas son formulados en cada unidad educativa de manera que las disciplinas incluidas son diferentes en cada colegio; algunos priorizan la danza, la música o la plástica o, en menor proporción, los audiovisuales y el teatro.

En Cuba los planes y programas son centralizados, pero con un espectro amplio de flexibilización sobre los modos de contextualizarlos desde cada provincia y región. En primaria y secundaria la enseñanza del arte es obligatoria y forma parte de los planes oficiales de estudio. En primaria se concreta curricularmente en dos asignaturas: Educación Plástica y Educación Musical. En secundaria, las asignaturas son Apreciación de la Música y Apreciación de las Artes Plásticas. Las materias de más larga tradición son plástica y música, y en la última década se han visto complementadas por teatro y danza.

España fija un Decreto de Enseñanzas Mínimas comunes para todo el Estado.¹ La enseñanza del arte en primaria y secundaria es obligatoria. En primaria hay un área de educación artística integrada por plástica y música. En secundaria son dos materias independientes: música, por un lado, y educación visual y plástica, por otro. Es interesante destacar que en la educación primaria existen especialistas en música, mientras que la plástica la imparte el profesor generalista. En secundaria hay profesores especialistas de música y educación visual y plástica en todos los institutos. Estas asignaturas son obligatorias en dos de los tres primeros cursos de secundaria, y optativas en el cuarto.

¹ Este decreto fija el 65% del currículo de obligado cumplimiento (55% para las comunidades autónomas con lengua cooficial). El porcentaje restante lo determinan las administraciones educativas de cada comunidad. A pesar de ello, no hay grandes diferencias entre unas y otras.

En Paraguay los programas son centralizados y la educación artística es obligatoria en primaria y secundaria. En los tres primeros grados las asignaturas del arte, en un enfoque global integrado, son educación musical, artes plásticas, danza paraguaya y expresión corporal, comunicación social y teatro. A partir de 4.º grado se abordan las áreas de los lenguajes artísticos y obras, autores y contexto histórico. En la enseñanza media la educación artística está incluida en la rama humanista y se plantea en tres dimensiones: cultural o histórica, crítica y productiva. La integración de las disciplinas artísticas –música, danza, teatro, plástica, etcétera– en los niveles de educación inicial, básica y media busca desarrollar las capacidades esenciales para la comprensión y valoración del arte.

El sistema educativo de Perú es descentralizado. Existen direcciones regionales de educación y, a nivel local, las Unidades de Servicios Educativos (USE) o Áreas de Desarrollo Educativo (ADE). Esta organización permite hacer una diversificación en los currículos en función de necesidades locales, siendo la enseñanza del área de educación por el arte obligatoria en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. En esta última se incluye arte y creatividad y educación por el arte, y comprende música, artes visuales, danza y teatro. Está orientada a vincular la actividad artístico-cultural y espiritual con el entorno, poniendo en relieve la *práctica* artística, para desarrollar fundamentalmente la sensibilidad y la expresión creativa del educando.

En Portugal existe un plan con programas para cada asignatura a nivel nacional. La enseñanza del arte en primaria (6-9 años) es obligatoria. Asimismo hay actividades extra-curriculares opcionales como educación musical y, con menor oferta, artes visuales, drama o danza. De 10 a 12 años son obligatorias la educación musical y la educación visual y tecnológica. A los 13-14 años es obligatoria la educación visual y opcional la educación tecnológica. A partir de los 15 años son opcionales todas las artes. La educación artística constituye una gran área con diferentes asignaturas, siendo la educación visual y la educación musical las más comunes en las escuelas, a las que se agregan, en menor grado, la danza y la expresión dramática.

En Uruguay los planes y programas de educación son centralizados. La Ley General de Educación del año 2008 incluye como obligatoria la educación artística en el nivel primario y secundario. Comprende artes visuales, música, expresión corporal, teatro y literatura. No obstante, en general en la enseñanza primaria se trabajan más las artes visuales. El Sistema Nacional de Educación, en cualquiera de sus modalidades, contempla líneas transversales entre las cuales se encuentra la educación artística, que tiene como propósito que los educandos alcancen, a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción.

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

La existencia de un movimiento latinoamericano alrededor de la Educación por el Arte demuestra que nuestros países están tomando una postura cada vez más lúcida y original frente a este tipo de educación. [...] La clara revelación de nosotros mismos, de lo que somos y de los que podemos ser, esto es, la percepción más consciente, comprometida y crítica de nuestra condición real quizás sea la mejor arma que la Educación por el Arte ofrece para nuestra liberación individual y social.

MANUEL PANTIGOSO (2001)

Reconociendo que el estudio presentado en el apartado anterior no es exhaustivo y abarca sólo una parte de los países iberoamericanos, podríamos decir que, en general, la enseñanza del arte

aparece como obligatoria en primaria y en secundaria y prácticamente todos los alumnos reciben educación artística. Sin embargo, en la mayoría de los casos el tiempo dedicado no supera las dos horas semanales.

En la región se han hecho importantes esfuerzos por alcanzar una mayor cobertura y mejorar la calidad y equidad de la educación y, aunque se han producido avances valiosos, todavía falta mucho para lograr estos propósitos. Puede constatarse la presencia del arte en los sistemas educativos iberoamericanos, donde la educación artística es entendida como un agente que vincula la educación y el arte con la cultura. Fundamental para la difusión y el desarrollo de la educación artística ha sido por muchos años el papel desempeñado por la UNESCO y algunas organizaciones independientes o no gubernamentales de educación artística, tales como InSEA (Sociedad Internacional de Educación por el Arte), ISME (Sociedad Internacional para la Educación Musical) e IDEA (Asociación Internacional de Drama/Teatro y Educación), que han establecido una alianza mundial que reúne las diferentes expresiones artísticas.

En Iberoamérica estas asociaciones han tenido una prolífica labor. El CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte) influye de manera muy directa en las reformas educacionales latinoamericanas, en la formación de profesores y en la promoción de la educación artística a través de publicaciones periódicas, libros especializados, congresos de expertos, seminarios y encuentros con profesores de aula. La creación de sitios web y redes sociales virtuales de educación artística –www.tallerbarradas.org, www.educartechile.cl, www.rede-educacao-artistica.org– han contribuido también a facilitar la expansión del arte en la educación.

En el caso de la música, además de asociaciones nacionales como ABEM (Associação Brasileira da Educação Musical), vinculada a ISME, existe el FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical), una red privada e independiente que reúne a educadores musicales de todas las áreas y niveles en los países latinoamericanos, agrupados en asociaciones locales, regionales o nacionales².

A pesar del trabajo y apoyo de estas organizaciones, se puede observar que, aunque los sistemas escolares cuentan con un área de educación artística, este hecho no ha posibilitado aún la implementación generalizada de programas artísticos de calidad, y el fantasma de la disminución del tiempo dedicado a esta área amenaza continuamente con borrar las escasas horas que efectivamente se realizan.

RAZONES PARA LA PRESENCIA DE LAS ARTES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El argumento a favor de las artes en la educación debería hacer hincapié en lo que pueden ofrecer, que es probable que mejore las oportunidades de vida de los individuos en su preparación para el futuro, un tiempo que promete ser menos certero y predecible que el pasado.

ARTHUR D. EFLAND (2004, p. 213)

Ya no puede concebirse la enseñanza de la misma manera que en la época de la Ilustración, cuando el objetivo era el acceso a la educación desde la democratización y como un derecho de todo ciudadano. Hoy, el desafío nos sitúa con miradas de mercado, que se adaptan a las necesidades del

² Para más información ver www.violetadegainza.com.ar/fladem.

mundo globalizado, mostrando rigidez y vulnerabilidad a los procesos expresivos y creativos de todo individuo.

Nace una compleja frontera que es necesario derribar: puntuaciones estandarizadas y evaluaciones masivas y homogéneas que dejan entre paréntesis cualquier espacio para la expresión y la creatividad. Es decir, cualquier intento debe ceder paso a las miradas dominantes del sistema en relación a la productividad y la competitividad reinantes. El reto se convierte en una situación obligada donde la inclusión de las artes en todo proceso educativo comienza a ser una necesidad imperiosa. Si se desea una concepción que dialogue con estos desafíos, deben considerarse miradas renovadoras como la de Sonia Nieto (citada por Hernández, 2007), que brinda nuevas maneras de comprender que la educación escolar debe ser entendida como una educación para individuos, a partir de indagaciones que les permiten comprender y dar sentido al mundo que les rodea, en relación con otros y con ellos mismos.

La condición posmoderna y sus proyecciones en la cultura escolar describen un contexto donde las verdades absolutas ya no tienen sentido. No se puede seguir desarrollando estructuras lineales para comprender los acontecimientos y pretender sólo una perspectiva en la comprensión de los fenómenos.

Hoy más que nunca el profesorado debe revisar sus prácticas, principalmente los fundamentos en que sustenta su acción pedagógica. La idea es transformar las situaciones y experiencias educativas en nuevas maneras de conocer y relacionarse con el conocimiento artístico. Hoy el mundo de las producciones culturales se constituye por representaciones creadas a partir de cualidades estéticas de los medios de comunicación masivos o *mass media*. Imanol Aguirre, en su libro *Teorías y prácticas en Educación Artística* (2005), propone partir de la mirada más tradicional de la historia del arte a la iconografía mediática más reciente, enfatizando la teoría crítica, la filosofía y los discursos políticos de la formación identitaria, es decir, una *experiencia* cultural, más que un objeto estático.

Se abre la posibilidad de una escuela que considere a cada individuo con una mirada hacia la diversidad. Para eso se debe concebir al estudiante en un contexto en tránsito hacia lo incierto y desconocido. La apuesta es pensar en las artes como herramientas para aquellos que quieren aprender de otra manera y que la educación puede ser una experiencia apasionante. Así las artes se convierten en un camino que hay que transitar, “las artes construyen representaciones del mundo, que pueden ser acerca del mundo que está realmente allí o sobre mundos imaginarios” (Arthur D. Efland, 2004, p. 229). En este contexto, el objetivo de trabajar con las expresiones artísticas será contribuir a este paisaje social y cultural, donde cada individuo construye su mundo.

La formación artística presenta a niños y jóvenes formas diferentes en la comprensión de los diversos ámbitos del conocimiento, utilizando distintas capacidades que deben estar presentes en la experiencia de vida de los individuos. Incorporar la formación artística en espacios formales curriculares permitirá que se experimente con una gama amplia de contenidos, lo que aumentará las potencialidades cognitivas que desarrollan los estudiantes en sus procesos de creación.

Si estamos en búsqueda de un argumento cognitivo que dé apoyo a las artes, a fin de lograr un intelecto más completo se debe considerar el contexto en que hoy en día se desarrolla la escuela, donde observamos una mirada globalizadora, la pérdida de las culturas indígenas a partir de una homogeneización, la aceleración de los avances tecnológicos, lo virtual y la comunicación de masas, así como la degradación del medio ambiente y la búsqueda de la igualdad social e identidad

cultural de las minorías.

El ritmo de los cambios socioculturales y epistemológicos va transformando el contexto del individuo, produciendo una profunda incertidumbre, momentos de desconcierto que inmovilizan a profesores y estudiantes impidiendo respuestas creativas. A partir de esta realidad, José María Barragán (2005), en su artículo *Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa*, reflexiona sobre el desempeño de la educación artística, la cual se ocupa de las presentaciones y representaciones –visuales, musicales, corporales y otras– de los mundos reales, de los mundos posibles, de los mundos imaginarios y de las miradas y las interpretaciones que los individuos potencialmente pueden llegar a desarrollar, si se les da la oportunidad.

CONCLUSIONES

La denominación de “área” o “sector” artístico en la educación formal permite una mayor flexibilidad en la inclusión de las diversas formas de expresión y reflexión crítica frente al hecho artístico. La inclusión de un área artística en la educación formal salvaguarda la permanencia y la seriedad del arte en la enseñanza, ya que lo fortalece como sector dentro del todo. Se da en este espacio la posibilidad de la diversidad de las disciplinas artísticas, de acuerdo con los intereses de los estudiantes y los contextos culturales.

La enseñanza de las artes, de manera integrada alrededor de temas aglutinantes o a partir de las manifestaciones humanas que naturalmente reúnen diversas artes, no excluye el estudio y la práctica de las disciplinas específicas; la *buena forma* de éstas potencian a las artes globalizadoras o integradoras que, a su vez, tienen sus propios códigos y lenguajes artísticos, como son, entre otras, el teatro, la ópera, el cine, el vídeo, los documentales. La actualización de los profesores es un imperativo para proteger la presencia real del arte en la educación, en razón de parámetros contemporáneos.

Desde el ámbito de las competencias que hoy desarrolla la educación artística en el proceso formativo de un ser humano, las artes dan cuenta de la cultura, de los contextos sociales y de la capacidad de construir con la incertidumbre, reinstalando sentido a la existencia.

Capítulo 3

Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones

Juliana Gouthier

CONTEXTUALIZANDO

El punto de partida es pensar en el arte, en la enseñanza y en las comunidades como campos esencialmente interrelacionados. En la perspectiva de encaminarse en lo que Morin (2005) llama 'el desafío de la complejidad', entra en escena el *arteobrapensamiento* de Hélio Oiticica, con su investigación artística, dialogando con las ideas de Paulo Freire y con las influencias de otros autores de imágenes y textos que fueron y son importantes para este móvil perpetuo que es la *investigación* sobre la enseñanza del arte. En esta propuesta, arte, escuela, familia y entorno forman una composición entrelazada en una especie de amalgama cambiante, sin ser singularidades preconcebidas.

Como instrumento de apoyo y comprensión de ruta, demarcamos algunos referentes como guías. Entran aquí las nociones o configuraciones acerca de la enseñanza de arte, como la investigación poética, la escuela como espacio institucionalizado de intercambios y la oportunidad de construcción de conocimientos legitimados socialmente, la familia como grupo con constituciones flexibles y el entorno como puntos de intersecciones sociales.

NOCIÓN PRIMERA

En Brasil, los términos *arte* y *comunidad*, cuando van juntos, son casi sinónimos de proyectos sociales, siendo reconocidos más fácilmente como Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Esto ocurre porque, principalmente en la década de los noventa, dichas instituciones –en un escenario marcado por la desigualdad social nacional– tomaron cuerpo y voz como una alternativa a lo que convencionalmente se denomina inclusión social. En este proceso, muchas de esas organizaciones se constituyeron como generosos espacios abiertos a las diferentes expresiones artísticas, lo que contribuyó a una mayor aproximación de estas a los proyectos de formación alternativos a la educación formal.

El arte/educación se puso a la orden del día y se afirmó, casi como por sentido común, como un medio importante para la transformación social. Un discurso que conquistó a adeptos, como los medios de comunicación, y amplió el mercado de trabajo. Esa visibilidad abrió las puertas a la enseñanza de arte, pero también puso de manifiesto la urgencia de reflexionar sobre algunos desafíos fundamentales, como qué entendemos por enseñanza del arte y cómo se puede constituir en los

diferentes procesos educativos. A fin de cuentas, arte y educación pueden ser antagónicos, ya que el arte tiene carácter transgresor y la educación tiene tendencia a la regulación.

EL ARTE EN LA EDUCACIÓN

Desde una perspectiva de diversidad de saberes, las artes visuales conforman un campo de conocimiento inabarcable. Como se dispone tiempos restringidos y fragmentados, se hace evidente el desequilibrio entre lo mucho que se puede explorar y avanzar y el poco tiempo del que disponemos en el día a día escolar. Así pues, hay que considerar la importancia de seleccionar los contenidos necesarios y los posibles contenidos en la educación básica. Las primeras asociaciones, formadas casi de forma natural, nos conducen a los procedimientos técnicos, al quehacer artístico, a algo así como pintar, dibujar, modelar, fotografiar y algunas incursiones en la grabación y la impresión. Pero algunas sistematizaciones importantes, como el abordaje triangular¹, han ampliado la idea del hacer, asociando su importancia a la contextualización y a la apreciación. A partir de esta propuesta, que tomó cuerpo en los años ochenta, la enseñanza de arte ha avanzado y se ha legitimado, evidenciando la indisociabilidad entre teoría y práctica.

Aun así, a pesar del desafío de la amplitud de posibilidades, la idea de prescripciones técnicas se ha mantenido, incorporando desviaciones que daban preferencia al texto y a la teoría, en nombre de su legitimación como campo de conocimiento. Como impulso para estas desviaciones, se percibe una concepción del conocimiento, persistente y restringida, asociada a certezas y verdades perennes, sin espacio para la comprensión de que su construcción “conlleva siempre riesgos de errores e ilusiones” (Morin, 2005, p. 85). Es como si, ante la urgencia de afianzarse como campo de conocimiento, el arte hubiera sido *escolarizado*, organizado en los compartimentos de la *asignaturización*, formateada en un modelo que no abarca sus dimensiones poéticas, ni de experimentación, ni de investigación.

Cuando se buscan espacios para el arte en el campo de la educación, este se muestra esquivo en su ausencia/presencia, pues, paradójicamente, cuando se conquistan estos espacios, muchas veces el arte trae consigo una superficialidad originada en su histórica distancia con relación a la escuela. Así se configura un estado de contradicción entre sus posibilidades e imposibilidades en un ambiente institucional construido sin su participación efectiva y activa. Es como si el arte desempañara, como mucho, el papel de coadyuvante en gran parte de las instituciones pedagógicas, identificado normalmente con acciones decorativas.

En otras palabras, en la práctica cotidiana, la enseñanza del arte parece todavía muy distante de lo que se podría vislumbrar como potencia del pensamiento artístico. Cuando no se limita a la presentación estética de eventos o proyectos de otras áreas de conocimiento, se abordan nombres de artistas, obras y movimientos desde la perspectiva de la historia o de la comunicación visual. Todos estos campos son importantes desde una perspectiva transdisciplinar, pero el enfoque al que

¹ En su concepción, Barbosa resalta lo que él llamó “dupla triangulación”. La primera, de orden epistemológico, sintetiza los componentes de la enseñanza/aprendizaje del arte en el hacer artístico, en la lectura de la obra de arte y en la historia del arte. La segunda está en el origen de su propuesta, basada, principalmente, en referencias conceptuales de las Escuelas al Aire Libre de México, en el Critical Studies de Inglaterra y en el movimiento asociado al DBAE (Discipline Based Art Education) de Estados Unidos.

dan prioridad no es al de las artes visuales. En el poco tiempo del que disponen las instituciones para la enseñanza de arte, al dar prioridad a los códigos visuales, a los datos y a los hechos históricos, se descarta la inversión en la investigación estética, en la especulación y en la experimentación artística, en la subjetividad de los sujetos. Es decir, el arte se estudia de forma superficial, lo que difiere de una introducción real a los saberes artísticos.

LA IDEA DE COMUNIDAD

En Brasil, la palabra comunidad, en su uso cotidiano, se asocia a los grupos de personas de renta baja y se vincula frecuentemente a las barriadas y favelas o a las personas unidas entre sí con algún fin político, social o cultural. Pero las redes sociales en la web son un buen ejemplo para que pensemos en el término *comunidad* de una forma más amplia. De acuerdo con Houaiss (2001), entre los muchos significados que conlleva la palabra, la comunidad es, por extensión, “el conjunto de individuos con determinada característica común [...]”.

Desde esta perspectiva, y a partir de las concepciones de Freire (1996), cualquier propuesta de enseñanza de arte debe tener en cuenta en su elaboración la comunidad en la cual se está actuando, sea esta de niños, de jóvenes, de adultos o de personas sin distinción de edad. La primera mirada ha de dirigirse, sin lugar a dudas, hacia el grupo, con sus peculiaridades y demandas. Y es gracias a esta percepción, gracias a una escucha cuidadosa, como se construye un proyecto de enseñanza de arte y se definen contenidos que tengan sentido real para los alumnos, entendidos como una comunidad.

Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño, igualmente crítico, del alumno por ir *adentrándose* como sujeto en el aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar (Freire, 1996, p. 119).

En este proceso, uno de los desafíos al que se enfrenta el educador es su origen, cultural y social, muchas veces diferente y lejano al de los alumnos con los cuales actúa. De este modo, como un *extranjero*, y delante de una gama enorme de contenidos posibles con los que trabajar, cabe al educador escuchar, en un sentido más allá del auditivo, y esforzarse para, como resalta Freire, “hablar con ellos” y no “para ellos”, asumiendo una posición de un transmisor de información.

Pero este diálogo no es fácil. En 2010, en un proyecto para la formación de docentes de artes visuales, durante el debate para la selección de los conocimientos artísticos fundamentales para los jóvenes de una determinada escuela, una profesora interrumpió el grupo diciendo taxativa: “Mis alumnos no pueden salir de aquí sin saber quien es Leonardo da Vinci”. La aparente convicción en lo que decía provocó preguntas casi reactivas: ¿Por qué? ¿Qué necesitan conocer sobre Da Vinci? La respuesta vino sin problemas: “Porque sí. Ellos necesitan tener cultura general y es una vergüenza no saber quien fue el pintor de la Monalisa...”

Nada contra Leonardo da Vinci y sus importantes contribuciones artísticas y científicas para la historia de la humanidad que los niños y jóvenes deben, obviamente, conocer. Sin embargo, entender aquello que estamos seleccionando como contenidos parece una clave importante para relacionarlos con una construcción de sentidos de lo que es enseñar/aprender artes visuales. Pensar en las investigaciones y cuestiones estéticas vividas y provocadas por Da Vinci podría ser un argu-

mento más plausible, por la posibilidad que presentan como desencadenantes de otras preguntas, alejando el riesgo de hacer de las clases de arte algo parecido a un archivo de datos.

Este concepto de cultura general y de determinados conocimientos serían imprescindibles para cualquier persona tiene que ver con lo que Glissant (2005, p. 106) denomina *pensamiento continental*; un pensamiento único, unificado, del sistema. Como contrapunto, él propone el pensamiento archipiélago, que se puede relacionar con a la idea de comunidad(es), ambigua(s) e imprevisible(s). Es decir, la importancia de la diversidad, considerando sus estructuras, la configuración de las relaciones, las alianzas y las acciones compartidas, cooperativas. En esta proposición, la escuela, la familia y el entorno están vivos y son plurales, y demandan múltiples percepciones que no escondan sus sutilezas ni los innumerables caminos a los que pueden apuntar.

Son ese tipo de cuestiones las que también incomodan a la hora de realizar algunas actividades desarrolladas de forma recurrente en proyectos de arte/educación, como la pintura de murales de colores y de farolas delante o en los alrededores de las escuelas o de los proyectos sociales. En la justificación de los proyectos, se ve la intención de dialogar con las comunidades en las que se introducen y la intención de dejar el entorno más bonito. En muchos de estos programas, se convocan los arte/educadores –independientemente de su formación como tal– para coordinar la pintura y son quienes, a su vez, convocan a niños o a jóvenes para ejecutarla. Muchos mediadores consiguen potenciar las experiencias artísticas de la pintura y de la ocupación de un espacio público. Pero esto es más una excepción que una norma.

Unirse a los proyectos de pintar muros y farolas surge como una especie de moda, de un sistema aparentemente apagado que, muchas veces, se puede comparar con las actividades, en teoría ya superadas, de colorear dibujos mimeografiados. El papel se ha convertido en un muro en esta versión contemporánea que limita posibles experiencias estéticas al manejo de pinceles con colores predeterminados. Lo que sería fundamental en una propuesta de enseñanza de arte –pensar en los espacios, los materiales que se van a utilizar, los colores, la composición y los procedimientos técnicos posibles– acaba quedando postergado para otra ocasión. Este y otros ejemplos similares se vinculan a la enseñanza de arte solamente en el discurso, legitimando pseudoentendimientos a través de *estudios dirigidos* que, en última instancia, van un poco más allá de lo que se podría denominar como *actividades plásticas*.

ARTE, EDUCACIÓN Y COMUNIDAD

Al no limitar el arte a la comunicación y a aprendizajes como nombres de obras, de artistas y de movimientos; al no limitar la educación a la transmisión de conocimientos y la comunidad a una composición prefijada, toma cuerpo la discusión con las *arteobrapensamiento* de Hélio Oiticica. Según el crítico Guy Brett (Oiticica, 1997) el artista

toca en todas las áreas del arte reciente, sean concebidas como un conjunto de categorías pasivas –arte cinético, arte proceso, monocromo, arte minimal, arte conceptual, arte pop, arte político, *land art*, arte ambiental, *body art*, participación, performance– o como temas polémicos y contestados: el status del objeto como comunicación o como bien de consumo; nociones de autoría y las relaciones del artista con el público; el desfase entre bellas artes y cultura popular; las cuestiones de identidad, sexualidad, descolonización y diferencia cultural; la relación entre arte y vida. (p. 223).

Más que tocar, como apunta Brett, Oiticica interrelaciona todas estas áreas y cuestiones, dando prioridad al papel del “espectador participante”, como queda claro en sus *Parangolés*², una obra que supera la concepción de objeto y provoca “una relación que convierte lo que era conocido en un nuevo conocimiento” y lo que “se podría decir desconocido” en algo “que permanece abierto a la imaginación” (p. 86). Estableciendo conexiones, no hay manera de separar el pensar del hacer, el profesor del artista, ni el arte de la comunidad.

La idea de trabajar el arte contemporáneo es, paradójicamente, casi lógica. Para simplificar, ¿se podría pensar en un currículo de ciencias excluyendo, por ejemplo, los avances en los estudios sobre las células madre? La obviedad de la respuesta también sirve en el caso del arte. Sin menospreciar el arte renacentista, ¿es posible pensar en contenidos dejando de lado las inquietudes que provoca el arte contemporáneo? Si pensamos que sí es posible, no vivimos en nuestro tiempo, y defendemos todavía lo que Oiticica, en 1968, ya llamaba “cultura universalista, de la intelectualidad que predomina sobre la creatividad”. Algo que el artista pretendía derribar a través de una “libertad máxima individual como medio único capaz de vencer esa estructura de dominio y consumo cultural alienado”, que él vincula a la concepción de la obra de arte como objeto de consumo y como algo vacío de *significados* propios.

Tejiendo relaciones entre el pensamiento de Oiticica y algunas ideas de Freire (1996) sobre la educación como “intervención en el mundo” (p. 109) y el educando como “*arquitecto* de su propia práctica cognoscitiva” (p. 126), la enseñanza del arte estaría en sintonía con “lo que Mário Pedrosa definió proféticamente como ‘ejercicio experimental de la libertad’” (Oiticica, 1997, p. 127), procurando

el derribo de todo condicionamiento para la búsqueda de la libertad individual a través de proposiciones cada vez más abiertas, teniendo como objetivo hacer que cada uno encuentre en sí mismo, por medio de la disponibilidad y mediante la improvisación, su libertad interior, la pista para el estado creador” (*ibidem*, p. 127).

De acuerdo con Freire (1996), este estado creador exige curiosidad, curiosidad que se puede estimular con un profesor que proponga desafíos, que consiga llevar “el alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento” (p. 86) y que le provoque inquietudes.

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser. Un ruido, por ejemplo, puede provocar mi curiosidad. Observo el espacio donde parece que se está produciendo. Agudizo el oído. Procuero compararlo con otro ruido cuya razón de ser ya conozco. Investigo mejor el espacio. Admito varias hipótesis en torno al posible origen del ruido. Elimino algunas hasta que llego a su explicación. Satisfecha una curiosidad, la capacidad de inquietarme continua en pie (p. 88).

Los ruidos, tanto en el caso de Oiticica como en el de Freire, no cesan. En ese lugar, o en esos lugares, que ya no están definidos o estancos, lo que interesa es agudizar los sentidos y buscar en la experimentación una propuesta esencial para los proyectos de enseñanza de arte en sintonía con la construcción de sujetos críticos y autónomos.

² *Parangolé*: considerado por Hélio Oiticica la “totalidad-obra”, es el punto culminante de toda la experiencia que realiza con el color y el espacio. Presenta la fusión de colores, estructuras, danzas, palabras, fotografías y músicas. Estandartes, banderas, tiendas y capas de vestir se prenden en estas obras, elaboradas con capas de telas de colores, que se ponen en acción con la danza, fundamental para la verdadera realización de la obra: solo a través del movimiento sus estructuras se revelan. (www.itaucultural.org.br).

NARANJAS COMO METÁFORA

El proyecto Dibujando con Naranjas, desarrollado con cerca de 60 niños y jóvenes de un proyecto social sintetiza las concepciones aquí expuestas. A partir del tema transversal elegido por la institución aquel año –el alimento–, se desencadenó el proceso de búsqueda de sentido dentro del tema propuesto. Basándonos en las ideas de diálogo y de investigación temática de Paulo Freire (1980, p. 135 y 136), empezamos a investigar y a discutir los caminos que debíamos seguir para la construcción del conocimiento en artes visuales. Como soporte de nuestra investigación inicial, nos servimos también de los presupuestos de Ana Mae Barbosa sobre la importancia de la “interrelación entre la historia del arte, la lectura de la obra de arte y el quehacer artístico” (Barbosa, 1998, p. 32). En este proceso, pasamos por referencias de varios artistas y obras, como es el caso de Arcimboldo³, que los propios alumnos trajeron, y Matisse⁴, realizando ejercicios de pinturas temáticas, dibujos de observación y construcción de objetos, entre otros.

Una imagen de la obra de Jailton Moreira⁵ –artista contemporáneo de Porto Alegre (Brasil)– publicada en el suplemento “Mais” del periódico *Folha de São Paulo* con el sugerente título del poema ¿Cómo dibujar naranjas? fue la que más nos llamó la atención.



Después de ver la imagen consensuamos la propuesta de desarrollar un proyecto a partir de la obra de Jailton Moreira. En la retaguardia, una concepción pautada en los principios de autonomía del sujeto de Paulo Freire, con la posibilidad de que cada participante desarrollara su investigación personal. En aquel momento, no se limitaron los caminos, de acuerdo con la propuesta de Ana Mae, para quien es fundamental la “experiencia del placer del Arte” (Barbosa, 2002, p. 14) y para quien no hay modelos terminados que deban seguirse. El pensamiento de Hélio Oiticica contribuyó con su sugerencia al público de la “*apropiación ambiental* a través del uso total de los valores plásticos, táctiles, visuales y auditivos” (Pecchinini, 1999, p. 114). Podríamos dibujar naranjas o bien dibujar *con* naranjas.

³ Giuseppe Arcimboldo, *Alegoría del Invierno*, 1563.

⁴ Henri Matisse, *The Dinner Table (La Mesa de la Cena)*, 1897.

⁵ Jailton Moreira, ilustración del poema de Manoel Ricardo de Lima *Como desenhar laranjas*, publicado en el suplemento *Mais!* del periódico *Folha de São Paulo* el 3 noviembre de 2002.

Para la producción de imágenes se puso a disposición de los creadores todo el material que teníamos en el aula: papeles, lápices, tintas, tijeras, cinta adhesiva, pegamentos, pinceles y rotuladores, entre otros. Y como novedad: naranjas y cuchillos. Nadie dejó de trabajar con las naranjas. Cada uno usó la fruta a su manera, valiéndose de algunas partes –piel, gajos, semillas o zumo– e incluso de la naranja entera. Con las manos literalmente en la naranja, el proyecto recibió el nombre de *Como dibujar con naranjas*.

Desconstruyendo verdades

A pesar de la distancia temporal, la concepción del arte de aquellos niños y jóvenes todavía estaba unida a la idea de *mimesis*. No muy lejos de lo constatado por Sontag (1987, p. 12), de que “en el mundo occidental, la consciencia y la reflexión sobre arte permanecieron dentro de los límites fijados por la teoría griega del arte como *mimesis* o representación”. La propuesta de avanzar en la construcción de la concepción del arte de aquel grupo ha sacado a relucir la importancia de las ideas de representación evidenciadas por René Magritte en la obra *La trahison des images* (*Ceci n'est pas une pipe*, 1928) e incluso en los desplazamientos de Marcel Duchamp. La posibilidad de trabajar con las cuestiones que estos artistas han planteado seguramente nos ha ayudado a comenzar a cuestionarnos las *verdades* consolidadas o, simplemente, las ya solidificadas por la histórica omisión del conocimiento en el arte.

Frutos de las naranjas

Las reflexiones desencadenadas por de las conexiones con las propuestas de Magritte y Duchamp se pueden sintetizar en la posibilidad abierta de dibujar con naranjas. Al principio, la naranja deja de tener únicamente el significado primordial de fruta para incorporar nuevos roles, excediendo sus límites de cosa para observar y representar. Después de despedazada, o simplemente pelada, se la transporta al lugar de soporte de un dibujo o de una materia –zumo, semilla o piel– para la creación de imágenes en el plano o en el espacio.

Sin embargo, a pesar de ser desplazada del lugar del modelo para ocupar el de una representación, todavía sigue en el mismo lugar, como modelo y, simultáneamente, como materia para la representación. Cabe una posibilidad de observación *carnal*, que puede constituirse sumando el toque –suave o no–, el olor, la densidad, el zumo, el jugo, la humedad, el sabor del gajo o de la piel e incluso el sonido. Sin embargo, la representación nunca deja de remitirnos a su origen.



Algunas de las obras producidas en clase.

Los indicios son siempre los de una naranja, sea un dibujo de un mapa, una figura construida con el zumo o un dibujo hecho con las semillas. Cada obra que se haga con el objeto naranja va a remitirnos siempre a esta fruta. En el intento de simulacro, la creación solo evidencia detalles de la naranja, quizás nunca antes percibidos pero que pueden refinar nuestra mirada hacia una percepción más intensa del objeto, que se representa a sí mismo, en un juego de opacidad y transparencia. Es un aprender a ver. Las desviaciones no hacen más que reforzar su presencia. Un juego entre lo visible y lo invisible –pero que es a la vez perceptible–. A medida que las intervenciones en la naranja se realizaban y se radicalizaban, más aparecía la naranja, se crecía, se hacía presente. Pero, también subvertía...

INTENTANDO UN REMATE

Es posible unir la naranja y la poesía y la concepción problematizadora de la educación de Paulo Freire (2006, p. 120), en la cual “toda auténtica educación se hace en la investigación del pensar”. Y de eso el arte también tiene de sobra, así como una incesante y necesaria inestabilidad y capacidad de asombro, que se relaciona con lo que Freire propone como fundamental para generar sentido:

Esta disposición del ser humano de sorprenderse delante de las personas, de lo que hacen, dicen, parecen, delante de los hechos y fenómenos, de la belleza y la fealdad, esta incontentada necesidad de comprender para explicar, de buscar la razón de los hechos. [...] Sin la curiosidad que nos convierte en seres en permanente disponibilidad para la indagación, seres de la pregunta –bien hecha o mal fundada, no importa– no habría la actividad gnoseológica, expresión concreta de nuestra posibilidad de conocer (Freire, 2006, p. 76).

Muy próximo a esta idea, Glissant recuerda que “la previsión de los sistemas de pensamiento no fue ni muy eficaz ni muy positiva para el devenir de las humanidades” (2006, p. 106). A partir de esta constatación, defiende que “conocer lo imprevisible es sincronizarse con el presente, con el presente que vivimos, pero de otra manera, ya no empírica ni sistemática, sino poética”. Uniendo un poco las ideas, la enseñanza de arte es por naturaleza cooperativa y de relaciones, y se configura en el estar siendo. Hilvanar, pues, con poesía –el “ejercicio del imaginario”– es, según Glissant, “la única forma que tenemos de introducirnos en la imprevisibilidad de la relación mundial” (p. 107).

Capítulo 4

Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores

Andrea Giráldez y Silvia Malbrán

¿Quién debería enseñar artes en las escuelas? ¿Cuál, si es que existe la posibilidad de definirlo, es el papel de los profesionales que enseñan artes en contextos escolares? ¿Qué competencias necesita cada uno de estos profesionales para desempeñar su trabajo de manera eficaz? Ya sea desde una perspectiva teórica o práctica, las respuestas a estos interrogantes han sido diversas, y la definición de los *perfiles* profesionales sigue siendo un tema de debate en el ámbito de la educación artística. Una mirada a la situación en los distintos países de Iberoamérica pone en evidencia una amplia variedad de modelos, en los que conviven profesores y profesoras generalistas con especialistas en arte, artistas e incluso miembros de la comunidad. Cada uno de ellos, como se señala en la *Hoja de ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), cuenta generalmente con experiencias y perspectivas muy distintas respecto a los procesos y prácticas educativas y culturales y, al mismo tiempo, con fortalezas y debilidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar programas de formación relevantes y eficaces. Como se afirma en el citado documento, “para una educación artística de alta calidad es necesario contar con profesores de arte y de asignaturas generales [y artistas] altamente capacitados” (p. 6). Pero ¿qué se entiende por “altamente capacitados”? O, dicho de otro modo, ¿qué competencias pueden considerarse como imprescindibles para cualquier profesional dedicado a la educación artística en contextos escolares?

En este capítulo intentaremos definir dichas competencias, con el objetivo de promover una reflexión que pueda ayudar a los lectores en la configuración de su perfil profesional.

DEL CURRÍCULO AL AULA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRÁCTICA

Si bien la educación artística –ya sea como área integrada o como asignaturas específicas– forma parte del currículo de la mayoría de los países iberoamericanos, pensar en una formación artística de calidad para todos los estudiantes es todavía una utopía. La obligatoriedad de la educación artística; el reconocimiento más o menos explícito de su función esencial para la formación integral de las personas, la construcción de la ciudadanía, el desarrollo de la capacidad creadora, la autoestima, la capacidad de trabajar en equipo o el desarrollo del pensamiento abstracto (Álvaro Marchesi, 2009, p. 7) han sido insuficientes para garantizar unos niveles de calidad aceptables. Ello nos lleva a pensar en la necesidad de superar carencias observadas en la selección y en la formación inicial y permanente de docentes y artistas que trabajan en contextos escolares, para que se perciban a sí mismos como profesores reflexivos y críticos, capaces de entender que el currículo es algo más que un listado de formulaciones y que los elementos que lo integran pueden ser elegidos

y/o combinados de muy diversas maneras.

El estado de situación actual muestra que siguen conviviendo en nuestras escuelas proyectos que podrían calificarse como modelos de buenas prácticas artísticas con programas centrados en la realización de actividades que, en lugar de promover el desarrollo artístico y el interés de los estudiantes, a menudo derivan en el efecto contrario. Se trata, por lo general, de programas centrados en un *arte escolar*, que ignora la experiencia de los estudiantes y el *arte real* como eje para diseñar las programaciones, sin tomar en consideración suficientemente las nuevas maneras de pensar y entender la enseñanza y el aprendizaje artístico en vinculación con las “perspectivas sociales”, la formación de “identidades culturales” o la “penetración de la tecnología” (Kerry Freedman, 2009, p. 10).

GENERALISTAS, ESPECIALISTAS Y ARTISTAS

La responsabilidad de impartir las asignaturas de artes puede estar a cargo –particularmente en el nivel inicial, aunque también en la educación básica– de profesores generalistas, aunque algunos países cuentan con especialistas de música, plástica y, en menor medida, de danza o teatro. En la educación media es más frecuente encontrar profesores especialistas en música y artes visuales, que son las asignaturas con presencia explícita en la mayoría de los currículos.

Los profesores generalistas suelen recibir poca o ninguna formación específica en artes, mientras que la formación inicial de los especialistas es diversa. Los hay que proceden de conservatorios o escuelas de artes, mientras que otros han estudiado alguna carrera en la que se combina, de manera más o menos equilibrada, la formación artística con la pedagógica. Paralelamente, y de forma cada vez más frecuente en los últimos años, artistas en activo participan en proyectos de educación artística, generalmente asesorando o trabajando cooperativamente con grupos de profesores.

¿Quiénes están mejor preparados para ofrecer una educación artística de calidad? ¿Los docentes generalistas, que cuentan con una mayor formación pedagógica? ¿Los especialistas, a quienes se presupone un equilibrio entre sus conocimientos artísticos y pedagógicos? ¿Los artistas, por ser quienes están en contacto directo con la práctica?

Difícil resulta dar una única respuesta que se considere como válida. Cada opción, siempre y cuando se tomen las medidas adecuadas, presenta sus ventajas y sus desventajas. Desde nuestro punto de vista, la fórmula profesor-artista, trabajando en colaboración, puede dar, como ha quedado demostrado en la práctica, excelentes resultados¹. No obstante, esta colaboración no siempre es posible, lo que nos lleva a considerar la viabilidad de las otras opciones que, además, son las más

¹ A modo de ejemplo, véanse los siguientes programas:

La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LOVA), en el que una clase –generalmente de primaria, aunque puede ser de otros niveles o contextos educativos– se convierte en una compañía de ópera durante un curso escolar completo, en el que los estudiantes toman contacto con artistas y profesionales dedicados a distintos oficios. www.proyectolova.es. *Acciona: Moviendo el Arte en la Educación* (antes *Okupa*), coordinado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, en el que se organizan talleres a cargo de pedagogos con especialización artística y/o artistas con especialización pedagógica y culturas tradicionales en colaboración con los docentes de los centros educativos. www.consejodelacultura.cl/portal>Acceso> Educación Artística.Aprender con Danza, coordinado por ConArte (Consorcio Internacional Arte y Escuela), al igual que otros programas gestionados por esta asociación civil, se basa en el trabajo colaborativo entre artistas y educadores. www.conarte.com.mx/programas.htm.

frecuentes en los centros educativos.

Encomendar la educación artística a profesores generalistas es, como antes hemos explicado, la situación más habitual en la etapa de educación inicial y más o menos frecuente en educación básica. Esta realidad cuenta con defensores y detractores. Hay quienes afirman que, con una preparación adecuada, cualquier docente puede desarrollar convenientemente un programa de educación artística en la escuela, mientras que otros piensan que sólo los especialistas están capacitados para hacerlo. En principio, coincidimos con Pimentel, Coutinho y Guimarães (2009) en la idea de que “[el] arte, como área de conocimiento, puede ser enseñado y aprendido” (p. 115). Negar esta posibilidad, y pensar que sólo los artistas pueden enseñar en la escuela, equivaldría a decir que para enseñar lenguas, matemáticas o ciencias, un maestro debería ser, entonces, filólogo, matemático o científico. Ahora bien, tanto en el caso de los generalistas como en el de los especialistas, es necesario contar con programas adecuados y con una combinación equilibrada entre teoría y práctica artística y pedagógica, de modo que lleguen a adquirirse, como veremos a continuación, aquellas competencias profesionales necesarias para enseñar artes en distintos contextos educativos.

COMPETENCIAS PARA LOS DOCENTES DE ARTE

Hasta ahora hemos hecho referencia a los distintos tipos de profesionales que suelen estar a cargo de los procesos de educación artística en contextos educativos. Analizar el perfil y las necesidades formativas específicas de todos ellos –generalistas, especialistas y artistas– excedería las posibilidades de este capítulo. No obstante, nos ha parecido importante identificar una serie de competencias deseables para cualquier profesional vinculado a procesos de enseñanza y aprendizaje artístico. Son las que se presentan a continuación, seguidas de ejemplos de algunas de las subcompetencias que ayudan a comprenderlas y definirlas con más precisión.

Competencias actitudinales

Desarrollar una actitud de compromiso y disfrute con el arte, como receptor y productor.

- Asumir un papel personal activo de consumo y fomento del hacer artístico en la propia vida, compartiendo con los estudiantes los nuevos productos a los que se accede.
- Promover aportaciones de los estudiantes en iniciativas de productos que consumen en su vida cotidiana, como filmaciones y grabaciones.
- Generar conciencia acerca de que el arte requiere imaginación para trascender las carencias de recursos, ya que puede valerse de objetos desechables –cubos de basura para hacer música–, superficies inapropiadas –como las usadas para el grafiti– o ambientes no pertinentes –cantar ópera en un mercado o bailar en las calles –, entre otras posibilidades.
- Iluminar en la acción el concepto de circuito sin fin de los productos artísticos, esto es, de infinitud, de mejoramiento progresivo y por aproximaciones sucesivas.

Desarrollar una concepción filosófica, internalizada y consciente, basada en los principios de la enseñanza del arte, con una visión actualizada del hacer artístico y adoptar una disposición personal activa sobre el propio rol en la interacción con los estudiantes para propiciar una atmósfera productiva.

- Tender a la obtención de una mente abierta ante los productos del medio artístico y de los estudiantes.
- Mostrar tolerancia ante los errores propios y ajenos, tratándolos como herramientas para el mejoramiento y crecimiento.
- Usar los juicios de valor –ya sean positivos o negativos– como hipótesis de trabajo y desafiar a su resolución en prácticas sucesivas.
- Estimular el aprendizaje colaborativo, dejando que aquellos estudiantes que cuentan con más experiencia puedan ayudar a sus compañeros.
- Aportar refuerzos emocionales positivos para fomentar la autovaloración y la autoconfianza.
- Participar activamente en las prácticas artísticas que tienen lugar en el aula.

Competencias teleológicas²

Analizar los contenidos y jerarquías cognitivas de la especialidad, de manera minuciosa y reflexiva, para propiciar el progreso en la recepción-producción de los estudiantes.

- Analizar el grado de accesibilidad de las personas del común a los contenidos disciplinares y las prácticas del aula.
- Establecer jerarquías de sub-competencias artísticas, estableciendo lazos entre las adquiridas y las por adquirir.
- Advertir en las prácticas artísticas del aula la puesta en juego de habilidades de diferente naturaleza –motrices, perceptivas, cognitivas y emocionales– para estimar adecuadamente las dificultades o progresos que se van produciendo.

Diseñar las prácticas en aula como experiencias concretas en el hacer artístico, mediante iniciativas definidas de percepción multi-sensorial, manipulación de materiales y herramientas, así como producción de productos personales y comunicables.

- Concebir al aula como un laboratorio de pruebas centrado en el hacer, en el que los resultados negativos sirven como vía de mejora y corrección de futuras acciones y los resultados positivos permiten progresar en el proyecto.
- Generar situaciones de clase realistas concediendo espacios para la prueba, el ensayo-error, la recomposición, la búsqueda de caminos diferentes, entre otras.

Diseñar las estrategias metodológicas de manera crítica y creativa, basándose en las competencias que los estudiantes deben desarrollar.

- Exponer a los estudiantes productos artísticos de variada factura para rescatar sus miradas, enfoques y comentarios.
- Construir andamios comprensivos sobre las ideas de los alumnos partiendo de los aportes incidentales, intuitivos, espontáneos o analíticos.
- Seleccionar recursos próximos a los intereses estudiantiles.
- Crear estrategias y recursos facilitadores de la práctica en el contexto del aula, tales como superficies de trabajo amigables para la plástica, espacios adecuados para la danza, artefactos facilitadores para la ejecución instrumental, ayudas visuales o espaciales para esclarecer eje-

² Estudio de los propósitos y metas.

cuciones, interpretaciones o análisis de obras, control de situaciones ambientales de polución sonora o de sobrecarga de información visual.

Planificar la actividad en términos de valor para la comunidad de pertenencia, participando y acogiendo las manifestaciones artísticas del contexto socio-cultural y ofreciendo los productos del aula.

- Comunicar a la comunidad escolar y social el trabajo en el aula.
- Compartir con los estudiantes productos artísticos del medio cultural, mediante visitas guiadas y ayudas para la comprensión de las herramientas y dispositivos utilizados por los artistas de la comunidad.
- Integrar en el proyecto didáctico la presencia de artistas favoreciendo el intercambio activo con los estudiantes.
- Remedar en el aula los modos reales de hacer arte en la comunidad, como talleres de plástica, pintura o diseño de prendas; grupos de garaje, conjuntos folklóricos o regionales; vídeos artesanales del medio familiar, coreografías en discotecas, grabaciones en salas de ensayo, actuaciones en sets de televisión, producciones radiales...

Componer las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de la realidad del hacer artístico, ofreciendo oportunidades y herramientas para operar de manera similar a la de los artistas académicos y populares.

- Facilitar el acceso y práctica en el aula de las variadas modalidades del hacer de la disciplina: recital solista / conjunto instrumental, mural colectivo / pintura de caballete, baile individual / danza colectiva, declamación individual / representación colectiva, entre otras.
- Utilizar los productos *mass-media* como recursos para el análisis estético, para la interacción con el material en tiempo real y para la producción de ejemplos similares.
- Poner al alcance de los estudiantes las herramientas básicas de la disciplina: pinceles, cúters, arcilla y papeles de diferentes texturas para la plástica; baquetas, instrumentos convencionales y materiales sonoros no convencionales, batería electrónica, sintetizador, bajo / guitarra eléctrica / teclado, máquina de sonido, para la música; cámaras de vídeo, programas informáticos de producción animada, máquina fotográfica y retroproyector para la producción multi-media; aros, cintas, gasas y objetos versátiles para la producción coreográfica, por ejemplo.
- Suministrar las bases de información y los recursos operativos para facilitar el acceso de la tecnología de la mano de las prácticas del aula.
- Poner en ejercicio los diferentes roles que cada especialidad compromete –bailarín, coreógrafo, puestista, vestuarista, tramoyista, técnico de sonido, microfonista, anunciador, pintor, escultor, grabador digital, muralista, curador, crítico, diseñador visual, programador, fotógrafo...–, para ofrecer a cada estudiante el lugar que considere el de su mayor eficacia.
- Analizar minuciosamente los resultados de las prácticas de los estudiantes para estimarlos apropiadamente con la finalidad de optimizar la calidad de la enseñanza.
- Utilizar la evaluación como medida del progreso de cada estudiante de acuerdo a su personal punto de partida, evitando utilizar estándares ideales o ajenos a la realidad del aula o comparaciones con los resultados obtenidos por sus compañeros.
- Evaluar las sub-competencias desarrolladas en términos de caminos de recorrido lento y acumulativo, ponderando los progresos de cada estudiante respecto de sí mismo.

CONCLUSIONES

En este capítulo hemos intentado analizar algunos de los aspectos inherentes a la problemática de las competencias del docente en el campo del arte. Esta aproximación debiera considerarse tentativa, provisoria y sujeta a múltiples ajustes. Sin embargo, hay ciertos datos del estado de la cuestión y la realidad que permiten entrever algunos asuntos críticos que resultan insoslayables.

Los apartados previos sugieren concluir en que la experiencia artística en la escuela:

- Es un modo de interactuar con el arte. Esta perspectiva señala una competencia de envergadura solamente susceptible de ser puesta en marcha por docentes que consumen arte. El mejor plan de enseñanza basado en competencias artísticas lejanas o extrañas al docente de arte, está destinado al fracaso.
- Es una acción compartida solidariamente y un modo de interacción con contenidos emocionales, simbólicos y procedimentales. El docente de plástica se ensucia las manos con la arcilla, el de danza se presenta con ropa adecuada para bailar, el de música está disponible para tocar los diversos instrumentos, el de teatro es un actor más. Se trata de poner en acción el juego de y por el arte, es decir, de concebir al maestro como un actor solidario del emprendimiento común que, como dice P. Perrenoud (1999), es capaz de generar una movilización orquestada de conocimientos y capacidades.
- Es un espacio en el que las fronteras de las diferentes disciplinas se diluyen. Se trata de pensar proyectivamente, poner en juego, ensayar múltiples iniciativas, dejarse fluir, compartir empatías individuales y colectivas, emocionarse con los pequeños logros que se van obteniendo y disfrutar conduciendo la marcha sobre el hacer. Estas modalidades compartidas abonan la posibilidad de alcanzar una efectiva conjunción transdisciplinar (M. Develay, 1993).
- Asume que la cultura de pertenencia está ínsita tanto en el propio ser del maestro, como en el de cada estudiante. La práctica en el hacer rompe fronteras, conjuga estilos, desdibuja estereotipos, inhabilita prejuicios y ayuda a una convivencia efectiva centrada en un lenguaje común (Perrenoud, 1999).
- Considera que la cultura, más que estar presente en la escuela, debe ser la escuela (Develay, 2010).
- Advierte que la práctica artística moviliza saberes de los estudiantes que pueden ser desconocidos por el maestro (Perrenoud, 2010). Se trata de abrir las ventanas para que cada cual pueda expresar sus contenidos, su cultura de pertenencia, sus habilidades no descubiertas, sus deseos recónditos. Esto posiciona al aula como un lugar de descubrimiento y encuentro, centrado en saberes de los alumnos que el docente permite fluir y que conduce desde su experticia. Se trata de provocar situaciones didácticas a la medida de los estudiantes.
- Considera clave la configuración de un particular estilo de educador, de una particular manera de enseñar en el campo del arte, ya que demanda estrategias docentes específicas para descifrar enigmas, suscitar debates, crear situaciones problemáticas, observar hechos, experimentar diferentes combinaciones... No hay una única verdad, solamente caminos de indagación (Perrenoud, 1999).

El paradigma de las competencias es un desafío para el docente al que no es fácil dar respuesta. Solamente se puede aventurar que si las experiencias escolares en el campo artístico consiguen despertar apetencias por hacer y consumir arte, se justifican y validan por su propio peso. El desafío para el sistema es la formación de los docentes en tales valores.

Capítulo 5

Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual

Fernando Miranda y Gonzalo Vicci

Abordar las posibilidades de la educación visual y plástica en la escuela requiere considerar diversos niveles de articulación y acción.

Debería al menos pensarse en la confluencia de los distintos estamentos y colectivos que participan en la acción escolar –directivos, docentes, niñas y niños, familia, entre otros–, así como en los segmentos de producción y realización del currículo escolar –programas nacionales, proyectos de centro, acciones de aula– y en la formación básica, de perfeccionamiento y posgrado que requieren maestros y profesores para desempeñar sus tareas en esta área.

Más allá de esto, en este capítulo nos ocuparemos especialmente de algunos temas y metodologías en que la educación artística puede realizarse.

Eventualmente, algunos puntos que puedan aparecer como separados lo estarán meramente por motivos expositivos, lo que no quita que varios de los ítems abordados a continuación deban ser pensados en sus relaciones conjuntas.

Este capítulo se sustenta en tres pilares fundamentales que construyen la perspectiva desde donde se desarrolla el tema: el interés por la cultura visual como marco de comprensión y acción en la educación artística, la relevancia de la experiencia estética respecto a la integralidad de los aprendizajes que se producen en estas actividades y la mirada relacional como manera de entender y actuar en los acontecimientos visuales también en el ámbito escolar.

Asimismo, abordamos las posibilidades de la educación visual y plástica en cuanto a las prácticas de producción escolar, las nuevas tecnologías, la relación con el patrimonio y la formación de públicos, como líneas de trabajo en las instituciones educativas.

LOS FUNDAMENTOS: CULTURA VISUAL, EXPERIENCIA ESTÉTICA Y MIRADA RELACIONAL

La producción, distribución y utilización de imágenes que constituyen los imaginarios y referencias infantiles actuales conducen a la necesidad –a veces, urgencia– de construir nuevas formas de acción educativa, especialmente en el campo artístico.

Asimismo, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación –tanto como los múltiples lugares en que ocurren acontecimientos visuales– conlleva la necesidad de establecer

abordajes para la educación de las artes visuales que tomen en consideración el exponencial inventario de la imagen en la época contemporánea.

En este marco, los estudios de cultura visual y su perspectiva educacional (N. Mirzoeff, 2003; F. Hernández 2000 y 2007; K. Freedman, 2006, por citar los más conocidos) han realizado una importante aportación, invitando a pensar y producir alternativas sobre los repertorios de imágenes y tecnologías visuales con que cotidianamente nos relacionamos con distintos fines y que construyen también nuestra ubicación en el mundo, así como nuestra representación y acción sobre el entorno.

Esta perspectiva implica la necesidad de trascender la exclusividad de las imágenes concebidas como propiamente artísticas y ubicarnos en una ampliación del campo de lo visual como objeto de conocimiento, con las consecuencias que esto tiene respecto a los aprendizajes y las metodologías de enseñanza.

Desde esta mirada, tanto los métodos como los recursos utilizables han de abarcar cada vez más unos repertorios de imágenes que trascienden lo artístico como exclusividad y reconocer las influencias e importancia que cobran en nuestra época aquellas producciones visuales que se realizan en los medios de comunicación e información y que tienen que ver con objetivos comerciales, corporativos y publicitarios, entre otros.

La perspectiva de trabajar desde la cultura visual implica incorporar al aula maneras en que pueda permitirse el ingreso crítico de representaciones visuales, aparatos y tecnologías que constituyen las formas actuales en que niños, niñas y adolescentes producen sus propias imágenes y se relacionan entre sí y con los adultos.

Si las representaciones, significados y acciones a través de la imagen se producen cada vez más en espacios agregados a las instituciones que la modernidad creó con fines de inclusión –especialmente la escuela–, los maestros y profesores deben ser capaces de incorporar tales experiencias en función de unos intereses educativos que hagan del espacio escolar un ámbito de formación, pero también de reflexión y acción individual y colectiva.

La definición de la cultura visual conduce a una ampliación comprensiva de las artes visuales y muestra, como afirma Kerry Freedman (2006), que:

Las habilidades que se necesitan para producir, analizar y evaluar este ámbito en expansión de la cultura visual son complejas, traspasan muchos tipos de antiguas fronteras e indican que es esencial que se produzca un ensanchamiento del currículum. El currículum debe abordar, ahora, objetos que se hacen, se ven y se juzgan en relación con una serie de posiciones, interacciones e instituciones socio-culturales (p. 122).

Está claro que en el capitalismo de diseño en que vivimos (P. Duncum, 2007) tecnologías e imágenes contemporáneas producen experiencias de distracción y, fundamentalmente, de placer. Pero esto, más que representar una dificultad, ha de ser una oportunidad de transformación educativa.

En algunas ocasiones, en la tradición del análisis educativo se ha pensado en la escuela como una suerte de aparato de reproducción hegemónica de intereses y valores dominantes en la sociedad; en otras, como una posibilidad alternativa de producción de nuevas condiciones sociales.

Sin perjuicio de la razón que pueda ocupar ambas posiciones, lo cierto es que la acción educativa en la escuela representa una oportunidad para, al menos, llamar la atención y generar alternativas acerca del lugar de las imágenes y de lo visual en nuestra época y las formas en que construimos nuestra visualidad a partir de nuevas maneras de representación y sentido.

Efectivamente, para diversos autores (K. Tavin, 2003; R. Martins, 2009) la visualidad es usualmente invisible en la medida en que forma parte de nuestra interacción habitual con el mundo, de manera que se transforma en una condición que se presenta hegemónica y naturalizada en el marco de las prácticas sociales.

A nuestro juicio, lo que debemos también volver a fundar desde la práctica escolar son las oportunidades de ocurrencia de la experiencia estética. Es decir, una experiencia integral que, producida a partir de acontecimientos visuales y de posibilidades de operar con las imágenes, integre la creación y la crítica de las ideas de belleza, gusto y preferencia, aprendizajes conceptuales, manifestación de ideas, aproximaciones sensibles y apropiaciones de sentido.

La educación artística, respecto de lo que denominaríamos las artes visuales, debe generar oportunidades de que surja la experiencia estética considerando aquellos espacios de relación en que lo aparentemente particular –como lo es cualquier producción artística– pueda ser transformado en una experiencia en común de cuyas posibilidades de representación y significado podamos valernos para construir nuestra manera de ver el mundo y las acciones cotidianas que generamos en consecuencia.

Como premisa conceptual para las prácticas escolares es necesario ser precavidos con la tendencia *homogeneizante* que la institución escolar guarda en muchas ocasiones y pensar más, si es que aún no lo hemos hecho, en las posibilidades de la diversidad.

En efecto, producir situaciones de discrepancia y disenso no es promover la desigualdad, sino trabajar desde el reconocimiento de la heterogeneidad como una condición propia de los grupos humanos. Y una clase escolar es un grupo de personas con experiencias, posibilidades, intereses e historias diversas que debemos apreciar y utilizar a favor de la igualdad de oportunidades, más que de los resultados.

Será la puesta en común y la necesidad de buscar acuerdos, pero también de expresar diferencias, lo que habrá de permitir a los estudiantes mayores oportunidades de construir sus miradas particulares y, a la vez, sentir la necesidad de articularlas con sus compañeros.

Además, situar parte del fundamento de las acciones educativas en el reconocimiento del valor de la experiencia estética conduce a que, sin perjuicio de reconocer el valor del espacio de la educación artística y reivindicarlo en el currículo escolar, podamos hacernos cargo también de los múltiples lugares en que ocurre la oportunidad de lo estético en la escuela.

En la institución educativa, tan acostumbrada a la fragmentación disciplinar, no es menor el punto de reafirmación de que la posibilidad de atravesar experiencias estéticas no se limita al mundo de aquello que podamos definir como artístico.

Dado que la experiencia estética es necesariamente subjetiva, no puede construirse fuera de relaciones personales, y es ésta una condición que debemos tener en cuenta cuando nos planteamos la acción educativa en el aula.

Si por una parte es necesario promover las relaciones intersubjetivas que favorezcan aprendizajes individuales, éstos no pueden concebirse fuera de la relación conceptual y la acción creativa a partir de la manipulación de imágenes por distintos medios, la utilización de tecnologías y la implicancia en procesos de producción visual.

Reivindicamos la perspectiva relacional en este sentido, en la creencia de que nos permite tener en cuenta los procesos intersubjetivos que competen a la educación artística desde todos sus participantes potenciales –particularmente niños y maestros, pero también artistas, miembros de la comunidad escolar, vecinos de la localización escolar, participantes de diferentes colectivos organizados, etc.–, y la manera en que estos procesos acontecen a partir de las actividades propuestas.

Parte de las preguntas que podemos hacernos en esta dirección tendrán que ver con la forma en que una imagen, una obra, una tecnología relacionada con lo visual construye nuestra experiencia, tiene que ver con nuestra propia vida, permite que nos relacionemos con otros, nos hace participantes de un colectivo, nos identifica, nos ayuda a entender el mundo y representa una oportunidad para actuar sobre él.

LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN VISUAL EN LA ESCUELA

Algunas de las críticas que se realizan respecto a la perspectiva de la cultura visual en las escuelas –y de reivindicar la experiencia estética o el enfoque relacional– tienen que ver con un supuesto abandono o menosprecio de las prácticas de producción asociadas a la plástica o a la imagen.

A nuestro juicio, estas acusaciones surgen a partir de tradiciones que han dominado la perspectiva escolar a favor de una orientación de corte academicista, modélica y centrada en la actividad manual y de dominio de técnicas específicas.

Alejados de esta idea, nuestra posición es de reivindicación de las actividades escolares que tienen que ver con la producción visual y creativa cuando éstas incluyen integralmente elementos estéticos, expresivos, sensibles y conceptuales en referencia a posibilidades individuales y contextos grupales.

La idea principal es generar acciones, actividades y tareas que promuevan la producción de imágenes en la escuela como formas de posibilidad personal y colectiva de intervenir en el mundo circundante, y no exclusivamente con fines decorativos o aparentemente expresivos.

Es decir, entender el campo de la cultura como un espacio también de participación, conflictos y acuerdos (H. Giroux, 2004) y que los niños y niñas se acostumbren, de muchas formas, a operar con diversas imágenes visuales, a producirlas, a intercambiarlas, a aceptarlas, consumirlas y rechazarlas.

Maestras y maestros dominan habitualmente un número suficiente de técnicas expresivas y de producción de imágenes. El desafío no es ignorarlas, sino encaminarlas hacia la relación con lo visual y lo artístico, de forma que el conocimiento y la acción en estos ámbitos sean valorados, al tiempo que no resulten extraños a niñas y niños.

Claro que puede haber unas finalidades orientadas a la expresión, al dominio de técnicas o a la comunicación, pero no deben considerarse al margen de las alternativas que permitan efectivamente una intervención respecto a las imágenes circundantes –artísticas o no– que tienen que ver con contextos, pertenencias e identidades.

Como afirma Stuart Hall (2003),

Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. (p. 18)

La experiencia estética, en todo caso, se completa por la realización del sujeto en situación (Dewey, 1960), y ello implica, por un lado, soluciones de continuidad, desarrollo de un proceso y, por otro, intervención en unas condiciones concretas. Así, la experiencia promovida desde la producción de imágenes en la escuela tendría que considerar ambos aspectos: tanto la ubicación de la propuesta respecto de antecedentes y proyecciones, como su pertinencia frente a unas condiciones específicas.

La educación artística, habitualmente denominada en el currículo como visual y plástica, no puede constituirse por el enseñar a dibujar, desarrollar alguna técnica o apropiarse de contenidos formales o históricos. Debe ubicar también en el lugar de la representación visual la relación con las identidades, los relatos plurales y la memoria histórica. Como sostiene L. Trafi (2009), la memoria puede proveer las fuentes primarias de la historia y brindarnos las herramientas para su interpretación y apropiación, al tiempo que es una actividad no sólo individual sino social. A través de ella puede apreciarse como se han constituido las subjetividades y las comunidades.

La educación artística debería ubicar en las referencias personales y colectivas, tanto como en la experiencia cotidiana, las principales orientaciones de sentido de sus prácticas de producción en el aula. Y esto no puede hacerse prescindiendo de lo que ha ocurrido ni de las referencias del entorno, pero tampoco puede hacerse apelando a la exclusiva interioridad.

Construir la relación con esas imágenes también produce una acción del sujeto sobre sí mismo, provoca la asunción de una manera de formar-se, produce subjetividades desde la institución educativa.

Como referencia Imanol Aguirre (2008a):

El proceso comienza cuando deseamos saber si hemos de adoptar la imagen de aquellos que nos han sorprendido e iniciamos la respuesta a nuestra pregunta experimentando con los juegos de lenguaje o las metáforas que elaboraron. En el juego con ese nuevo léxico nos redescubrimos a nosotros, nuestro pasado, el entorno que nos rodea y comparamos los resultados con otras redesccripciones alternativas (p. 18).

Además, deben considerarse en el aula o en el taller los espacios de libertad necesarios para que ocurra genuinamente la manifestación de las preferencias de los alumnos respecto de esas metáforas y *redescpciones*, de tal manera que se puedan exponer, tal como sostiene Duncum (2009), los placeres de la cultura popular, incluyendo su frecuente naturaleza transgresora, enseñando no sólo acerca de la cultura popular sino a través de ella.

¿Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS?

En esta contemporaneidad de prevalencia de la imagen, no podemos obviar el lugar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como alternativa para la educación artística escolar.

Cuando advertimos acerca del conjunto de necesidades que pueden presentarse para establecer el sentido de los contenidos escolares en este campo, no es posible pasar por alto el lugar de la tecnología en la construcción de la visualidad contemporánea, en las formas de mirar y de ver.

Entonces, la actitud del docente ha de ser la de quien indaga en las alternativas que la tecnología ofrece. Podríamos tener la oportunidad personal y colectiva de transformar nuestros conocimientos didácticos –probablemente más seguros y familiares– con la utilización de las diversas experiencias vinculadas a la producción y utilización de las imágenes desde el uso de las diversas tecnologías digitales.

Nuestro punto de análisis es que el desarrollo pleno de la ciudadanía contemporánea necesita de la toma de conciencia respecto de la utilización de los recursos de las nuevas tecnologías, especialmente cuando se trata del arte y de la imagen visual. Por tanto, es preciso no sólo conocer, sino también modificar y construir nuevas situaciones, permitiendo el ejercicio de la apropiación tecnológica también en este campo.

Las condiciones y las formas actuales de la producción en arte se implican profundamente con los nuevos formatos y tecnologías y modifican las maneras en que se vinculan la creación, los creadores y los públicos. Lo artístico, en los nuevos soportes, pasa muchas veces más por los procesos y formas en que es producido y distribuido, que por el resultado en sí, al menos como material y perdurable.

El corolario de estas condiciones de las nuevas formas de lo artístico fue expuesto ya por J. L. Brea (2003): “En las sociedades del siglo XXI, el arte no se expondrá. Se producirá, se distribuirá, se difundirá.”

De esta forma, las oportunidades para la función crítica de los educadores necesitan un ajuste a las nuevas modalidades, no para adaptarse a éstas, sino para encontrar posibilidades alternativas de incidencia en posiciones que cuestionen el sentido dominante, especialmente cuando los países latinoamericanos están tomando y desarrollando el modelo de un computador por niño, incluso dirigido a la totalidad de la población escolarizada.

Con instrumentos como los actuales, con la disponibilidad en línea de programas informáticos de diversas características y funcionalidades, con la posibilidad de desarrollo de redes sociales y *blogs*, las propuestas didácticas de la educación artística multiplican sus campos de aplicación y posibilidad.

Desde este punto de vista, se puede tanto propiciar la producción diversa de las imágenes, como generar espacios de reconocimiento entre jóvenes localizados en diferentes lugares geográficos, identificando puntos de contacto, acercamiento y distancia en relación, con una producción artística determinada, su lugar de exposición y circulación, sus contextos, etc. Puede incluso proponerse formas directas de contacto que hagan viable el intercambio de producciones referidas a los procesos particulares y personales de niñas, niños y adolescentes, que trasciendan a las institucionalidad escolar y procuren la autonomía de los participantes.

LA RELACIÓN CON EL PATRIMONIO

Si se piensa de qué manera pueden proponerse nuevos abordajes y líneas de trabajo que impliquen a la educación artística en la escuela, puede trabajarse también con relación al patrimonio. Se avanza en la idea de producción de imágenes en torno a lo patrimonial como una opción de trabajo que permite enriquecer las miradas en relación a la construcción de significados.

Cuando se piensa el patrimonio desde el concepto de lo propio, debe tenerse presente que es imprescindible estar atentos a los usos y prácticas que realizamos y que generan unas formas de identificarnos y reconocernos como parte de un colectivo.

Para ello, la escuela –como espacio de construcción de identidad– constituye un lugar de vital importancia para poner en cuestión las ideas acerca de lo patrimonial y pensar que este escenario nos pertenece como ciudadanos. Además, el espacio de la educación artística en la escuela permite generar las producciones y debates necesarios para habilitar las miradas a lo social, lo económico y lo identitario.

Es éste un lugar propicio que permite pensar la implementación de experiencias y proyectos de trabajo y problematizar y reconstruir las ideas de patrimonio que cada niño tiene, incluso conjugando programas escolares con propuestas surgidas desde otras instituciones.

Por ejemplo, las políticas internacionales impulsadas desde la UNESCO en relación a lo patrimonial colocan el acento fundamentalmente en la idea de un *patrimonio cultural mundial*.¹ Este concepto tiene como eje la existencia de bienes culturales, materiales o inmateriales que merecen ser protegidos o resguardados de acuerdo a una convención a nivel mundial en cuanto a su valor patrimonial:

Uno de los mandatos de la UNESCO consiste en prestar una atención particular a las nuevas amenazas globales que pueden afectar al patrimonio natural y cultural y velar por que la conservación de los sitios y de los monumentos contribuya a la cohesión social.²

Asimismo, han surgido nuevos puntos de vista que plantean la necesidad de prestar atención a los patrimonios locales, haciendo énfasis en las tradiciones heredadas y transmitidas culturalmente.

Todos estos enfoques intentan determinar –desde lo institucional– cuáles son los bienes culturales, tradiciones y rituales que deben ser declarados patrimoniales y por tanto conservados y protegidos.

La educación artística en la escuela ha de trabajar también desde la idea del patrimonio conectada con los bienes artísticos o arquitectónicos propios de cada comunidad.

Del mismo modo, otros abordajes pueden colocar el eje en proyectos interdisciplinarios que propongan la reflexión en torno a las formas de reconocer y volver a significar el patrimonio instituido o celebrado.

Desde la educación artística, los enfoques contemporáneos han planteado de manera recurrente y enérgica la necesidad de dar cabida a los pequeños relatos en lugar de los grandes discursos que disimulan o uniformizan la diversidad. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de generar espacios que desarrollen el análisis y la comprensión de los fenómenos que nos rodean, de los objetos, de las obras de arte, etc.; es decir, se plantea la necesidad de cuestionar, de facilitar las lecturas múltiples como herramienta de construcción del conocimiento. Como sostienen A. Efland, K. Freedman y P. Sthur (2003): “Un currículo posmoderno no borraría el pasado moderno sino que más bien lo vincularía a una pluralidad de interpretaciones, dando juego al interés actual de las influencias multiculturales sobre Occidente” (p. 188).

¹ Véase <http://whc.unesco.org/en/35>.

² Véase http://portal.unesco.org/culture/es/ev.phpurl_id=34323&url_do=do_topic&url_section=201.html.

Generar instancias de mediación desde la escuela, puede permitir un intercambio simbólico re-movedor. En este sentido, Aguirre (2008b) dirá:

[...] una mediación crítica con el acervo heredado es una herramienta poderosísima cuando no busca reificar viejos tópicos identitarios y cuando se usa democráticamente para el debate y la re-significación de la comunidad a la que pertenece. Una mediación educativa de este tipo, centrada en la problematización y en la experiencia con la herencia, se convierte en una vía de acceso al patrimonio colectivo realmente democrática... (p. 114).

Dos grandes ejes pueden enmarcar estas propuestas. El primero se relaciona con la idea de *aula expandida*, proponiendo actividades que vinculen los programas educativos artísticos con el entorno comunitario, con las realidades de niños y niñas en su cotidianidad: el barrio, sus condiciones culturales, sus formas de apropiación ciudadana.

De alguna manera, acercarse al patrimonio como una realidad viva y modificable, como una posibilidad de participar en su orientación de sentido, genera posibilidades transversales también para los objetivos de la educación artística en la escuela. Los derechos ciudadanos, las posibilidades de circulación cultural, las ideas de patrimonio, historia e identidad o el estudio de los materiales y tecnologías de la producción visual constituyen posibles abordajes específicos para el desarrollo de diversos temas relacionados con la educación artística³.

Al desplegar estos temas surge el segundo eje de estas propuestas patrimoniales: la dimensión política y social del patrimonio, de sus instituciones, de su enseñanza, de su difusión y transmisión, de su construcción y de los debates –más o menos implícitos– que conllevan determinadas ideas en torno a lo patrimonial. ¿Cómo plantear el abordaje de estas discusiones? ¿Cómo se propone en la escuela y la educación artística vincular el patrimonio *programado* con el vivido en la cotidianidad? ¿De qué manera podemos posicionarnos frente a esos patrimonios instalados? ¿Cómo dialogamos?

Si se retoma la idea inicial, sólo se puede concebir el patrimonio conectado con la comunidad en donde se inscribe, con los usos que realizan los individuos de sus bienes patrimoniales. Sin embargo, desde lo institucional habitualmente se construyen otros discursos, a veces históricos, otras veces coyunturales, pero que en ningún caso pueden tomarse como desprovistos de intencionalidad.

Al mismo tiempo, los procesos a través de los cuales se formulan estos discursos no suelen incluir decisiones directas de los ciudadanos. Entonces, según Aguirre (2008b):

[...] lo que ocurre habitualmente es que en las políticas de patrimonio tienen poca cabida los cambios y las transformaciones culturales. El papel de los sujetos, más bien, queda restringido al de meros receptores de decisiones colegiadas [de especialistas] (p. 95).

Entonces ¿dónde se negocian los patrimonios individuales? ¿De qué manera los alumnos de una

³ El proyecto denominado Patrimonio.edu (www.patrimonio.edu.uy) constituye un ejemplo de este planteamiento. En 2010 se desarrolla la versión de prueba de este portal como contenido específico para el Plan Ceibal de Uruguay (www.ceibal.edu.uy). En él se ofrecen diversas líneas de abordaje colocando el eje en la construcción personal e individual de lo patrimonial. A través de la utilización de tecnologías visuales de uso cotidiano, se propone al alumno ser generador de su patrimonio, desde tres grandes núcleos: patrimonio social, patrimonio artístico y patrimonio eco-ambiental.

escuela o los niños y niñas de un barrio se vinculan con un patrimonio colectivo con el que, quizá, no se conectan?

Entender lo colectivo como un acto relacional podrá ayudar(nos) en un enfoque que permita intercambiar patrimonios para la construcción de uno común.

Coincidimos con Aguirre (2008b), además, en que:

Todos tenemos un patrimonio personal, un cúmulo de vivencias que han ido marcando nuestra vida y que guardamos en forma de objetos, de recuerdos o de sus representaciones: cuadros, fotografías, discos... Un pequeño acervo que cuando se comparte en sus significados con el grupo humano de la familia configura el patrimonio familiar (p. 100).

El ámbito de la educación artística escolar es también propicio para trabajar con estos asuntos en la medida en que el trabajo con la cultura visual respecto del patrimonio es también una oportunidad para dar sentido a la construcción curricular.

LA FORMACIÓN DE PÚBLICOS COMO POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

¿Por qué desde la escuela puede contribuirse a la formación de públicos? ¿Para qué? ¿Qué herramientas pueden utilizarse? ¿De qué manera pueden articularse los contenidos artísticos con los contenidos programáticos escolares?

Seguramente las respuestas a estas preguntas impliquen reflexionar acerca de los fundamentos, metodologías, costumbres y hábitos que maestros y alumnos desarrollan en las aulas con relación a unos contenidos definidos en los programas curriculares escolares. Y en este examen, debemos intentar analizar también cuáles son las posibilidades que tienen los docentes para trabajar en el aula los contenidos relacionados con la educación artística.

Más allá de la presencia privilegiada o marginal de estos contenidos en los planes y programas oficiales, es evidente que diversos recursos didácticos son utilizados a diario para poder abordar una amplia gama de temas.

Desde lo específico de los objetos artísticos, a través de visitas guiadas a museos u otras salidas didácticas, hasta los abordajes que utilizan las obras de artistas consagrados para el estudio o aproximación a hechos históricos o sociales, siempre las imágenes están presentes, de alguna forma, dentro de la institución.

Nuestra perspectiva requiere posicionarnos frente las imágenes de una manera crítica, y ese posicionamiento supone revisar las formas de construcción de los discursos en relación al hecho artístico.

La posibilidad de la formación de públicos en la educación artística escolar implica definir previamente cuáles son los sentidos que se quieren construir. Y para ello será imprescindible abordar dos espacios que inevitablemente se complementan.

Por un lado, habrá que preguntarse acerca de las motivaciones, gustos, experiencias que cada uno de los individuos tiene; cuáles son sus ideas en relación a las manifestaciones artísticas, sus certezas y dudas. Por otra parte, aproximarse al complejo entramado que determinan los mecanismos

de la producción artística y cultural –creación, distribución, programación, difusión y muestra, entre otros– implica poder determinar con más definición el porqué y el para qué de la formación de esos públicos.

El aula o el salón de clase puede ser un lugar propicio para aproximarse a un complejo sistema en donde las definiciones acerca de cuáles son los objetos o producciones que deben mostrarse y/o apreciarse nunca resultan ingenuas. También es un espacio para poder pensar desde qué lugar nos posicionamos como espectadores frente a una obra, un objeto artístico o un acontecimiento visual; cuáles son las conexiones que establecemos entre ellos y nuestra cotidianidad; cuáles los espacios que transitamos para poder acceder a dichos bienes o cuáles y quiénes son las personas / artistas / instituciones que definen las cosas que vemos y no vemos, como artísticas.

Coincidimos con P. Bourdieu (2003) cuando señala que lo que se denomina necesidades culturales:

[...] son el producto de la educación [y esto implica] que las desigualdades frente a las obras de cultura no son sino un aspecto de las desigualdades frente a la Escuela, que crea la necesidad cultural al mismo que da y define los medios de satisfacerla (p. 34).

Se debería entonces analizar cuáles son los vínculos que los museos y espacios dedicados a la difusión de lo artístico establecen con las instituciones educativas y cuáles son las concepciones que se tienen desde múltiples perspectivas.

Obviamente este abordaje implica pensar lo artístico más allá de los lugares asignados al mundo del arte. Necesariamente considera las imágenes que habitualmente vemos, producimos, circulamos y atravesamos en nuestra cotidianidad en los más diversos espacios: la casa, la televisión, el trabajo, la ciudad, el transporte colectivo o un centro comercial.

Supone pensar en los mecanismos de intercambio de esas imágenes de forma crítica, considerando la construcción de discursos y significados desde varios lugares y no sólo desde la mirada del artista. Esto ha de permitir ubicar a niños, niñas y adolescentes también como autores, considerar que el proceso de autoría no se agota ni reduce a la creación de una obra visual, sino que tienen que ver también con su visionado, con la posición del espectador como productor de significados.

Al mismo tiempo, los espacios donde estos procesos se desarrollan no están únicamente vinculados con el aula. ¿Acaso podemos creer que sólo en la escuela o la institución cultural se pueden formar públicos? Sería por lo menos inocente depositar tal responsabilidad únicamente en estas instituciones. Lo que sí podemos intentar es generar abordajes alternativos, conectados directamente con la cotidianidad de los alumnos, de sus mundos inmediatos, íntimos.

Seguramente cada uno de ellos maneja de manera solvente tecnologías visuales, como lo hacen los artistas considerados de vanguardia. Incluso utilizan sus teléfonos móviles para capturar imágenes que luego son compartidas en un *fotolog* o graban vídeos para ser colgados en *Youtube*. Si no es así, seguro han visto y conocen cómo se maneja la última consola de videojuego o cuáles son los músicos que proponen una lectura de su contemporaneidad, o identifican las imágenes vinculadas con la publicidad de productos relacionados con su indumentaria.

Ello no quiere decir que los programas escolares deban transformarse exclusivamente en función de esas realidades, pero lo que no puede pasar es que esas realidades no tengan ningún tipo de conexión con los programas.

Operativamente podemos articular entre esas realidades y las necesidades de los programas escolares, proponiendo proyectos que permitan abordar nuevas dinámicas de aproximación a las manifestaciones artísticas colocando a los sujetos como espectadores integrantes de diversos públicos colectivos.

PARA FINALIZAR

Hemos realizado en este capítulo una reflexión general acerca de las posibilidades de la educación artística en las escuelas, con la pretensión de que pueda contribuir a su transformación necesaria y al cuidado y desarrollo de los espacios que ocupa en el currículo de las instituciones.

Nuestra concepción se basa en tres fundamentos complementarios que exponemos a continuación: la necesidad de trabajar desde la perspectiva de la cultura visual, la relevancia de la experiencia estética en la práctica escolar y el énfasis en el enfoque relacional traducido al lugar de la educación.

Además, y como entendemos que han de multiplicarse las posibilidades de acción escolar en educación artística, parece interesante aproximarnos al debate acerca de cómo realizar la ampliación de límites.

Por eso proponemos que se consideren de manera articulada los espacios de producción propios de la educación artística escolar, junto a la incorporación sostenida de las nuevas tecnologías, la preocupación por lo patrimonial y el posicionamiento plural de los públicos como una construcción de autoría compartida respecto de los significados y sentidos de lo artístico y de lo visual.

También intentamos que este texto pueda servir para refrescar debates y reflexiones acerca de otras necesidades que se muestran complementarias. La formación docente, la articulación y cooperación entre las instituciones culturales, la recuperación del espacio público como escenario educativo y de convivencia ciudadana, se presentan como asuntos concurrentes para la consideración de lo artístico en la escuela.

En todos estos temas el esfuerzo requerido siempre parece permanente y, en cualquier caso, el desafío es colectivo.

Capítulo 6

Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música

Silvia Malbrán

La educación musical en el aula tiene sentido cuando es una acción placentera, esto es, cuando se concibe la música como objeto de conocimiento que se escucha, que se toca, que se comprende, que se inventa y que se disfruta. Ubicar esta disciplina en la oferta optativa del currículo supone ignorar que su puesta en práctica efectiva suscita emociones inigualables, pone en juego elaboraciones abstractas de alto nivel, basadas en percepciones multidimensionales, permite interpretaciones disfrutables para todos y brinda oportunidades para la producción original.

Las acciones y experiencias artísticas resultan válidas cuando promueven nuevas sensaciones y formas de pensar acerca de contenidos simbólicos, cuando generan energías positivas, encantamiento; deseo de repetir las, de cambiar de rol, de gozar de la acción una y otra vez (P. Juslin y J. Sloboda, 2001). Sin embargo, las metas curriculares no incluyen como contenido de enseñanza la emoción por el placer estético. Esta omisión ¿es sólo circunstancial?, ¿es fruto del azar?, ¿no tiene mayor trascendencia?

Podríamos arriesgar una premisa: lo que no se goza, no se quiere. Y en el arte el goce es empatía con los otros, es encuentro vivencial, es dar para recibir, es descubrir la posibilidad de disfrutar con un contenido aparentemente inalcanzable. Por ende, aún con niños pequeños, es una forma de descubrimiento de uno mismo, de los otros y de mensajes de diferente naturaleza a los habituales en el entorno escolar. El problema es que frecuentemente se priorizan otras acciones sobre las emocionalmente significativas.

Desde J. Dewey (1902-1995) *conocer* y *hacer* se describen como componentes ineludibles del patrimonio expresivo. Expresar es sentirse uno mismo, es una forma de autoencuentro; sin embargo, el peso de tal diáda no alcanzó la suficiente importancia hasta que, en los últimos años, los avances de investigación la recuperaron al entender la cognición como conocimiento en acción, como una forma de interacción entre mente, cuerpo y ambiente. Estos componentes son indisociables y sus fronteras de influencia resultan borrosas, no pueden establecerse de manera terminante. ¿Cuáles son los lazos entre mente y sentimiento? Indudablemente, lo que no comunica no conmociona, no conmueve; es de escasa perdurabilidad.

Avances actuales en cognición coinciden en que la percepción es acción corporizada, hecho-acto concreto, ejecución, conocimiento encarnado, esto es, *enactivado* (A. Noë, 2004; R. López Cano, 2004).

Desarrollar el pensamiento constructivo y para la comprensión (H. Gardner, 2003) forma parte de las metas de diversos sistemas de enseñanza. La educación musical ha enfatizado desde la década de 1960 la importancia del hacer; sin embargo, el lugar concedido a la iniciativa individual, a la resolución de problemas, a la interpretación personal de contenidos musicales, a la búsqueda de placer por la acción misma, pareciera que ha gozado de insuficiente atención. Es evidente la primacía concedida a los cánones de la tradición musical occidental, especialmente al canto del repertorio y a la exposición a la audición de obras. Cabe preguntarse: ¿basta con escuchar *a ciegas*?, ¿no es acaso similar a la percepción de la música funcional en el supermercado? Las personas no cultoras de la audición ¿pueden seguir el rastro del desarrollo discursivo de una obra musical de cierta complejidad y extensión, como por ejemplo un movimiento de sinfonía? ¿Qué permanencia en la mente-cuerpo-sentimiento pueden tener tales iniciativas? ¿Vale más el cumplimiento riguroso de un plan de clase que una experiencia que devino en algo diferente a lo planificado pero que resultó conmovedora? Estas son las preguntas que importan y que sugieren particulares enfoques, escenarios y dispositivos para las prácticas musicales en el aula.

Los planes y currículos intentan mejorar la calidad académica, pero descuidar los componentes emocionales genera dudas acerca del grado de permanencia que tendrán en la vida de los alumnos las experiencias y contenidos escolares meticulosamente detallados en los programas. El gran desafío es que lo que se enseña no sea solamente apreciado por el docente, sino que pase a ser apreciado por el alumno.

Cualquier plan de trabajo necesita integrarse a un abanico mayor en el que la creatividad y la emoción ocupen un lugar destacado. Según J. Paynter (1992), las actividades de creación no pueden considerarse opcionales o “extras”, porque implican “pensar en música”. Subyacen a todos los contenidos del currículo. En tal sentido, ¿puede concebirse la creatividad como acción ajena al goce?, ¿cómo aplicar en la práctica el ideario y los fundamentos teóricos de dichos modelos? Gran parte de las ejemplificaciones de la bibliografía para la enseñanza artística remiten a la educación visual. Los ejemplos en el campo de la música (H. Gardner, 2003; D. Schön, 1992) se basan en experiencias de interpretación musical profesional.

EXPERIENCIAS EMOCIONALMENTE VÁLIDAS PARA EL MEDIO ESCOLAR

Diversos trabajos referidos a la *creatividad* han enfatizado la importancia del pensamiento divergente sobre el convergente, por entender que es el modo de usar la mente de manera original. Las últimas investigaciones, en cambio, muestran que los actos de naturaleza creativa son una conciliación entre el pensamiento convergente y divergente. El pensamiento divergente, entre otros atributos, supone *fluidez*, esto es, capacidad para generar ideas, *flexibilidad* para cambiar de perspectiva y *originalidad* para trazar nuevas asociaciones de ideas. Sin embargo, “el pensamiento divergente no es de gran utilidad sin la capacidad de distinguir una idea buena de otra mala, y esta selección exige el pensamiento convergente” (M. Csikszentmihalyi, 1998, p. 83).

Pueden mencionarse como atributos de la creatividad, la *originalidad*, la *curiosidad*, la *resistencia* –a la incertidumbre de los primeros intentos–, el *carácter lúdico* –por el placer de buscar diferentes vías, intentar nuevas respuestas, jugar en procesos de ida y vuelta con ideas o gérmenes motivicos–, la *autoconciencia* –como forma de conocimiento de uno mismo, equilibrando los propios puntos fuertes con los débiles–, la *perseverancia* –la musa inspiradora es un *flash* iluminador, el resto es elaboración e impulso sin tregua– y la *libertad* –para permitirse pensar hasta ideas locas,

aparentemente irrelevantes o de poca calidad-. Seguramente en esta lista faltan muchos otros elementos; sólo se intenta destacar aquellos de los que más frecuentemente se hace uso. Sin embargo, un acto creativo se enfrenta a su máximo desafío en el momento de cerrarlo y expresarlo. Ese es el momento de la emoción. Si el producto final se convierte en un juego de reglas previamente acordadas sin el condimento del placer, el emprendimiento muere en su intento. La gran cuestión es que se ama lo que se conoce, lo que se disfruta por compartir los arreglos concertados previamente y lo que se obtiene por empatía con los otros, ya sean co-participantes o espectadores. El resultado final no es un acto individual, es una meta grupal en la que cada uno colabora con una pequeña acción que colabora en la eficacia del conjunto.

TE NECESITO, ME NECESITAS, JUNTOS SOMOS MÁS

Maravillas Díaz (2001), en un artículo sobre la creatividad, introduce otro interesante atributo: *ductilidad* que, si bien puede asociarse a la flexibilidad, adiciona una condición esencial, la de la acomodación, vinculada con la rápida adecuación contextual para cambiar de órbita, de ángulo de análisis y/o de perspectiva. Una forma de respetar al otro, sentirlo necesario, entrar en su imaginario.

Las competencias musicales de los estudiantes se integran en tres categorías: recepción, interpretación y producción. En esta propuesta señalamos algunas sub-competencias vinculadas con competencias más inclusivas. Se trata de que los alumnos:

- Participen de experiencias de audición comprensiva e interpretación de música en tiempo real.
- Disfruten de la interpretación musical.
- Transfieran experiencias a diferentes contextos.
- Produzcan ideas aplicables a la música.
- Analicen y reflexionen sobre los productos que van generando.
- Sugieran formas de mejorar o ampliar producciones ya realizadas.
- Deseen repetir experiencias musicalmente significativas.
- Adviertan los múltiples modos de hacer música.
- Adquieran creciente autoconfianza sintiéndose cultores del arte sin por ello ser músicos.

Las competencias docentes son también de diversificada naturaleza y ponen en juego sub-competencias basadas en conocimientos y prácticas tales como:

- Diseñar experiencias musicales basadas en la acción de los estudiantes.
- Indagar en el repertorio musical en formato audio y multimedia, para despertar el interés y el placer artístico de los estudiantes.
- Concebir las experiencias musicales desde la perspectiva del conocimiento intuitivo y de las potencialidades de la gente común.
- Incluir propuestas, ideas o esbozos de producciones emergentes de los intereses del alumno.
- Advertir los momentos emocionalmente conmovedores para repetirlos y justipreciarlos adecuadamente.
- Promover el desarrollo del gusto estético y de la conmoción comunicativa a través de la frecuentación de producciones de valor musical y artístico.

- Adoptar una actitud de indagación de producciones musicales actuales como forma de renovación y enriquecimiento de las estrategias de enseñanza.
- Propiciar en los estudiantes el auto-valoramiento musical, la autoestima y la valoración de la conmoción emocional emergente de la frecuentación artística.

Hacer música hoy es una experiencia multifacética. Tradicionalmente, el desarrollo musical individual se ha asociado a saber tocar un instrumento, a componer obras musicales y a estimar el valor de una obra o una interpretación desde la escucha. En la actualidad, la concepción del desarrollo musical individual es de carácter mucho más amplio. El talento musical se hace presente de los modos más diversos: en un artista que ejecuta sus malabares en congruencia musical con canciones de los Beatles (Bill Gleiss), en los actores que parodian una escena de celos sobre el primer movimiento de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven (Sid Cesar y Nanette Fabray), en las parodias de Chaplin (*sketch* del barbero en *El gran dictador*), en la mímica facial sobre el *Concierto n.º 1 para violín* de Paganini o en las maravillosas coreografías sobre una cantata de Bach creadas por Uwe Scholz. Dichas actuaciones muestran la comprensión profunda de la obra musical que poseen algunos artistas. Por momentos sus movimientos subrayan y son congruentes con la rítmica; en otros, con el fraseo de la melodía, con el juego concertante o con el carácter de los diferentes segmentos de la pieza musical. Indudablemente, estas modalidades encarnan otros modos de expresar el goce y la comprensión de la música.

Los productos multimedia en relación con la música son hoy herramientas a las que acceden personas de diferentes edades. Estos nuevos insumos artísticos han sido analizados sistemáticamente en el modelo *cross modal* –es decir, de modalidad cruzada– en las artes temporales (Cohen, 2001; S. Malbrán, 2010) y aportan al medio escolar una vertiente de riqueza insospechada, que indudablemente debiera formar parte de la clase de música.

La primera propuesta del capítulo utiliza música sinfónica grabada, lo que implica un desafío para el ajuste y sincronía entre la ejecución en vivo de los alumnos y la precisión mecánica de la música: la grabación no espera, no concede tiempo adicional, no retrasa el *tempo*¹ para adecuarse a los estudiantes. En este sentido, la sincronía es puesta en juego cotidianamente por los jóvenes, ya que bailan y cantan con ejecuciones en vivo o grabadas en que la batería o la pista de la banda utilizan bases electrónicas. Este dato que pareciera anecdótico, sin embargo, no es un tema menor: los niños de la segunda infancia, preadolescentes y adolescentes acarician el secreto deseo de conformar un conjunto de música popular (rock, en particular). En este sentido, es teleológico atender en la escuela al imaginario de los estudiantes y debiera formar parte de las metas curriculares el brindar oportunidades para tales prácticas, ya que las experiencias de interpretación musical en vivo son remedos de las realizaciones musicales de los grupos juveniles. Tener en cuenta los secretos deseos de los estudiantes forma parte del atender a sus intereses reales.

RECEPCIÓN-INTERPRETACIÓN

Se propone la obertura de una ópera de Rossini, *Il signor Bruschino*. El autor sólo compuso música en sus años juveniles. Cuando consideró que ya había cumplido una etapa vital fecunda y reunido suficiente dinero, se retiró del espectáculo en el apogeo de la fama. Fue un músico excepcionalmente dotado. Una de sus facetas características fue el uso del humor, como demuestran diversas picardías insertas en sus obras.

¹ Velocidad de una obra musical.

La obertura presenta melodías que alternan la ejecución de la cuerda frotada con golpes de arco sobre el atril. Rossini pergeñó esta estrategia por considerar que las damas concurrían a la ópera movidas por intereses más sociales que musicales y que por ello se dormían a los pocos minutos de comenzar la función. El ataque del arco sobre el atril pretendía despertarlas y mantenerlas atentas durante la interpretación.

Desarrollo de la propuesta²

M: *Escuchen la siguiente obra y luego describirán sus características sobresalientes.*

Audición

M: *¿Algo les ha llamado particularmente la atención?*

A: (respuestas posibles) *Sí, unos ruidos raros; parece que golpearan el suelo con los zapatos.*

M: *Es una buena presunción. En este caso, los instrumentistas de cuerda usan efectos que pueden lograr con sus instrumentos. ¿Qué instrumentos de cuerda conocéis vosotros?*

A: (respuestas posibles) *La guitarra.*

M: *Sí, claro, la guitarra es un instrumento de cuerda, pero mi pregunta estaba dirigida a los instrumentos de cuerda de la orquesta.*

A: (respuestas posibles) *Ah, entonces los violines... los contrabajos...*

M: *Bien, son muy buenas respuestas. Y ¿cómo hacen sonar las cuerdas los músicos?*

A: (respuestas posibles) *Con los dedos... las uñas... también con un palo...*

M: *Sí, es correcto. El palo se denomina “arco” y cumple la función de tensar las cuerdas, unos hilos muy finos que en el pasado eran crines de caballo y ahora son fibras sintéticas. En este caso el compositor escribe en la partitura que los músicos deben percutir el arco contra el atril. ¿Saben a qué se denomina atril?*

A: (respuestas posibles) *A una mesita que les sostiene la partitura...*

M: *Sí, en el pasado los atriles eran de madera y ahora generalmente son de materiales sintéticos con pie de hierro. El compositor propuso este recurso para que los espectadores no se distrajeran. Vamos a volver a escuchar la obra con los ojos cerrados y cada vez que aparezcan las percusiones sobre el atril, levantarán la mano.³*

Audición y acción

M: *He observado que no tienen dudas acerca del momento en que los músicos percuten sobre el atril. ¿Recuerdan el ritmo que realizaban los músicos sobre el atril?*

A: *Eran dos ritmos diferentes.*

M: *Exactamente. Presenta dos ritmos diferentes ¿Podrían usar sus bolígrafos para reproducir el ritmo que hacen los músicos sobre el atril? Volvamos a escuchar y traten de imitarlos.*

Imitación

M: *¡Ha sido un buen intento! Trataremos de mejorar el resultado. En primer lugar, detengámonos a analizar el ritmo más largo que propuso el compositor Rossini. ¿Recuerdan cómo era? Probemos con los bolígrafos.*

² “M” alude a la acción del maestro y “A” a las de los alumnos.

³ Estrategia para que cada respuesta sea individual y el docente pueda observar la discriminación auditiva diferencial entre cuerda frotada y percusión con el arco (cambio en el modo de acción).

Imitación

M: *Para evitar posibles olvidos, les propongo inventar una sucesión de palabras que sean iguales en cantidad de ataques y acentuación al ritmo de los arcos.*

A: *(respuestas posibles). El atril sonó.*

M: *Humm, el número de ataques no es igual*

A: *(respuestas posibles) El niño se cayó*

M: *Sí, es coincidente tanto en número de ataques como en acentuación. Ahora les propongo que usen sus bolígrafos para reproducir el ritmo pensando en la frase “El niño se cayó” para evitar errores en las acentuaciones o en el número de ataques.*

Imitación reforzada por el ritmo verbal

M: *¿Recuerdan el ritmo más breve?*

A: *Es de dos golpes.*

M: *Sí, es de dos golpes. De la frase “El niño se cayó” ¿podemos usar alguna palabra para dicho ritmo?*

A: *Cayó.*

M: *Les propongo usar la frase y la palabra para percutir con justeza cada ritmo.*

Interpretación concertada con la grabación

M: *¿Qué les parece? ¿Cómo salió?*

A: *(respuestas posibles) Al principio bastante bien pero en la mitad nos toma por sorpresa...*

M: *Les propongo ir resolviendo la interpretación por partes⁴...*

Interpretación fragmentada en tres segmentos

M: *Ejecutaremos el primer fragmento...*

Salió muy bien. Parece la parte más fácil. Veamos ahora el segundo fragmento...

Persisten algunos errores... Volvamos a intentarlo.

Ahora sí salió mejor. Sigamos con el fragmento final...

Bueno, con estos resultados ha llegado la hora de interpretar toda la obertura. A propósito, la palabra obertura, ¿a qué palabra se parece mucho?

A: *(respuestas posibles) A abertura⁵.*

M: *Sí. Y el significado es similar. En italiano quiere decir que es la sección musical que abre o marca el comienzo de una obra. En este caso, la ópera. Intentemos escuchar y tocar la obra completa...*

Prueba

M: *Todavía se observan algunos desajustes en el segundo fragmento. Volvamos a intentarlo prestando especial atención a la parte que nos resulta más difícil⁶.*

⁴ El maestro aplica la técnica de aproximaciones sucesivas.

⁵ En este caso plantea la resolución de un problema mediante la analogía con la palabra en español.

⁶ El docente induce a sus alumnos a dirigir su atención focalmente a la parte desajustada, estrategia fundamental para la resolución de problemas.

Prueba

M: *Falta aún un poco de precisión. En la parte intermedia subsisten desajustes. Particularmente en la entrada de la palabra “cayó”. Presten particular atención a dicho segmento.⁷*

Prueba

M: *Excelente interpretación de la rítmica de la obertura. Ahora prestaremos atención a la dinámica⁸, esto es, a los cambios en el nivel de sonoridad. Tendrán que advertir cuándo la ejecución de la orquesta es en un nivel fuerte y cuándo en un nivel débil de intensidad del sonido.*

Prueba

M: *¿Qué les pareció el resultado?*

A-1: *Salió muy bien.*

A-2: *Puede salir mejor... No está perfecto.*

M: *Estoy de acuerdo con Guy, podemos volver a intentarlo. A ver, Guy, ¿cuál es tu sugerencia para mejorar la interpretación⁹.*

Se continúa jugando así, disfrutando y compartiendo la urdimbre de una interpretación musical significativa.

El ejemplo se basa en los postulados de la enseñanza para la comprensión, del aprendizaje en y sobre la acción, atendiendo al desarrollo de capacidades y habilidades de incremento progresivo, para alcanzar competencias de diferente orden:

- *Estéticas*, a través de realizaciones musicales de comprensión e interpretación de la música sinfónica.
- *Emocionales*, al promover que los estudiantes se involucren en los resultados de una acción de conjunto.
- *Transversales*, por el respeto y la valoración de las acciones de los pares, la reflexión sobre la acción, la búsqueda del mejor producto por la mediación del esfuerzo, el análisis positivo de los hallazgos, la estimación de las dificultades como parte del proceso del aprender, la traducción de contenidos simbólicos a descripciones, metáforas y analogías, tornando más concretas las percepciones fugaces del devenir musical y, finalmente, el ejercicio de la memoria como vía de almacenamiento que posibilita recapturar las acciones concluidas, para repetir las o mejorarlas.

El ejemplo precedente puede transferirse a otras obras del repertorio académico en las que la melodía principal se alterna con silencios que los alumnos pueden *rellenar* con juegos rítmicos, como:

- Edvard Grieg: “Nocturno”, *Suite Lírica*
- Gabriel Fauré: “Siciliana”, *Pelleas y Melisande*
- Gustav Mahler: *Sinfonía n.º 2*, primer movimiento

⁷ Esta insistencia pretende obtener mayor sincronía mediante aproximaciones sucesivas, para lo cual señala los puntos de mayor dificultad.

⁸ Se introducen y se explican los términos técnicos sobre la marcha.

⁹ La estimación de los resultados es un aprendizaje de valor en el que los estudiantes se involucran naturalmente. Se trata de formas de la evaluación formativa, de proceso.

Es posible que algunos lectores cuestionen que el motivo de trabajo presentado deba ser una obra musical académica, por sentirse inclinados a repertorios de carácter popular. Este tema es un asunto de debate.

La música de consumo muestra diferentes niveles de elaboración. Hay música para bailar y compartir momentos de expansión entre los jóvenes. Dicha música es de breve permanencia en las preferencias de las personas, pero sirve para los fines para los que ha sido creada. El concepto precedente puede ilustrarse con una anécdota del medio argentino. Un maestro presentó en el aula, para el análisis, una obra musical que los alumnos escuchaban en la discoteca; uno de ellos le espetó: “profesor, esta música es para bailar con la chica que me gusta, no es para analizar...”. Esta respuesta alude a la música y su contexto. Acercarse al mundo juvenil requiere conocer sus reglas, modos de relación y usos de la música con fines relacionales y propios de la edad. Mucha música de mi tiempo forma parte de los anaqueles del recuerdo. La cuestión es el valor de la música como modo de enriquecimiento del patrimonio expresivo y cultural. Hay interpretaciones de música pop que pueden resultar excelentes para su análisis en el aula; se necesita advertir las diferencias entre las mismas.

Para comprender una obra literaria o filmica se requiere acceder al mensaje en términos literales, metafóricos, analógicos y contextuales, mediante mapeos transversales del contenido. Para degustar una obra musical también se requiere *relacionar datos* mediante mecanismos mentales de ida y vuelta sobre lo que se está escuchando, *trazar analogías* (¿serán golpes sobre el suelo con el zapato?), *advertir metáforas* (parece el sonido del mar), hacer *lecturas transversales* (esta melodía sonó al comienzo), entre otras. En síntesis, la música demanda acciones particulares, ya que las relaciones musicales y su contexto así lo exigen, pero asimismo pone en juego comportamientos mentales propios de otras disciplinas. Por eso resulta obvio poner de relieve el peso de la música en el currículo.

El perfil al que se aspira es auto elocuente. Sin embargo, con frecuencia se intenta justificar la presencia del arte en los planes de estudio según su contribución a otras disciplinas de *supuesto* mayor peso académico. Advertir la función de la música como bien cultural es un desafío siglo XXI. La decisión no es dependiente de la eficacia de tal o cual plan curricular o de tal o cual maestro de música. ¿Acaso el valor de las matemáticas o de la lengua ha sido justipreciado de acuerdo a la eficacia de sus docentes?

PRODUCCIÓN-INTERPRETACIÓN

Se propone utilizar los recursos verbales aplicados a la obertura *Il signor Bruschino* a una experiencia de producción, composición e interpretación musical.

La producción se basa en diferentes supuestos. El maestro:

- Realiza *transferencias*: una experiencia previa de recepción- interpretación permite *disparar* otros tipos de realizaciones.
- Promueve *múltiples intentos*: la producción creativa impone aproximaciones sucesivas para seleccionar los mejores recursos.
- Suscita la *fluencia de ideas*: los estudiantes sugieren, aceptan, rechazan, inventan, acuerdan ideas con un objetivo musical común.

- Provoca *diversificados modos de usar la mente*: crea interrogantes, suscita controversias, plantea problemas, genera conflictos cognitivos, coordina con eficacia los ensayos de las ideas y ayuda a configurar las sugerencias *borrosas*.
- Programa el *clima del aprendizaje*: crea un entorno abierto, calmo, amplio, aunque con límites.
- Acepta de buen grado *diversidad de propuestas*: en lugar de enjuiciar prematuramente las ideas propone probarlas para que los alumnos las rechacen o acepten.
- Genera una *producción co-participante*: se involucra en la acción, es actor del producto que se está generando.
- Produce *juicios equilibrados*: ante diversas propuestas pondera las que considera más adecuadas omitiendo opinión o desestimación de las restantes.

En suma, el resultado gratificante supone el siguiente principio: co-participar de la interpretación musical de los estudiantes suscita empatía, genera una comunidad de práctica y produce sentimientos de igualdad de intereses por la tarea de conjunto.

Las consideraciones precedentes forman parte de las habilidades insertas en el papel de un docente que tiene en mente una sub-competencia como la que sigue: conducir con eficacia experiencias de creación. Asimismo, intenta obtener de los estudiantes habilidades tales como la de estimar la producción musical como un producto de elaboración que requiere esfuerzo, selección de la mejor opción y compromiso por la tarea de conjunto”.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

M: *¿Recuerdan la frase y la palabra que utilizamos en la interpretación de la obertura?*

A: *Sí, fueron “El niño se cayó” y “cayó”.*

M: *Les propongo usarlas como base para una composición musical. Para ello, cada uno de ustedes hará la frase “El niño se cayó” en un timbre. Por favor, escojan entre los instrumentos disponibles o entre las diferentes superficies de muebles y objetos que tenemos en el aula. Recuerden que pueden utilizar diferentes modos de acción¹⁰, como por ejemplo percutir, frotar o sacudir.*

A-1: *¿Puedo utilizar las rejas de la ventana?*

A-2: *Yo prefiero el sonido que produce el bolígrafo sobre la espiral de mi cuaderno.*

M: *Son aceptables todas las fuentes sonoras¹¹, esto es, objetos o superficies que suenan al operar sobre ellas. La única recomendación es que el sonido no resulte tan débil que sea difícil de escuchar.*

¿Pudieron elegir? Les propongo que cada uno de ustedes presente al resto la fuente sonora y el modo de acción que eligió.

Prueban y muestran al resto de los compañeros

M: *Gerardo, creo que la fuente sonora que ha elegido produce un sonido excesivamente débil. ¿Se le ocurre cómo mejorarlo?*

Prueba

M: *¿Qué les parece? (opinan). Sí, estoy de acuerdo con ustedes. Es mucho mejor...*

¹⁰ Introduce el concepto “modo de acción” a partir de acciones posibles de realizar sobre diferentes superficies.

¹¹ Introduce el concepto de “fuente sonora” con idéntico procedimiento.

Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música

El primer ensayo que haremos será presentar la frase en forma sucesiva. Recuerden que la frase verbal les ayuda para reproducir el ritmo con exactitud. En esta ocasión lo haremos en cascada y lo dibujaré en la pizarra con el siguiente icono:



Prueban

M: Por favor, Alejandra, ¿puede dibujar en estas dos hojas de papel el icono?

El efecto cascada salió bien, pero algo desorganizado rítmicamente¹². Para mejorarlo les propongo atender a un pulso común: yo lo marcaré en el aire mediante el movimiento de la batuta, como un director de orquesta. Presten atención a que la frase comienza en anacrusa, esto es, antes del segundo pulso.

El ni-ño se ca- yó El ni-ño se ca- yó
I I I I I I I I

Prueban

M: Mucho mejor. Para que suene como si las frases cayeran desde lo alto, les propongo ordenar la serie simulando dicho efecto. ¿Cuál de todas las fuentes elegidas por ustedes debería representar lo más alto de la cascada? ¿Cuál le seguiría? Las restantes organícenlas ustedes sin mi ayuda.

Comparan para secuenciar las fuentes en cascada

A-1: Me parece que la frase de Carlos va antes que la de Luis.

A 2: Sí, sí, va antes.

Prueban y requieren la opinión del docente

M: Sí, es cierto, va antes que la de Luis. Felicidades, porque no es fácil identificar una diferencia tan pequeña de relaciones entre los sonidos¹³. Escuchemos toda la sucesión. Para que la ejecución resulte más ordenada, les propongo que se ubiquen en el aula de acuerdo a la sucesión. Yo dirigiré con la batuta, lo que permitirá compartir el mismo nivel de pulso.

Prueban

M: Salió muy bien. El efecto cascada ya está conseguido... Ahora haremos el movimiento contrario. Les propongo el efecto "pendiente ascendente". ¿Como será?¹⁴

A: Comenzar por el último y terminar con el primero.

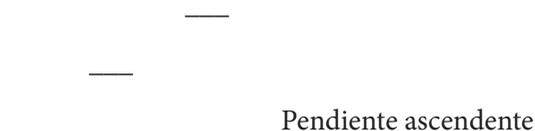
M: Exactamente. ¿Puedes dibujar en la pizarra el ícono que lo representará?

¹² El docente aprueba en primera instancia pero sugiere estrategias para mejorar la producción.

¹³ El maestro señala los aciertos y señala la calidad del juicio de los estudiantes.

¹⁴ Se suscitan problemas para resolver.

A:



M: *Muy bien. ¿Por favor, Luis, ¿puede dibujar en estas dos hojas de papel el ícono? Probemos para escuchar cómo suena la pendiente ascendente. Recuerden que es necesario organizarla basándose en el pulso. La batuta estará a cargo de uno de ustedes. ¿Quién desea hacerlo?*¹⁵

A: *¿Puedo hacerlo yo?*

M: *Sí, por supuesto. Desplacen los lugares de la fila porque Guillermo dejará de estar en la sucesión.*

Prueban

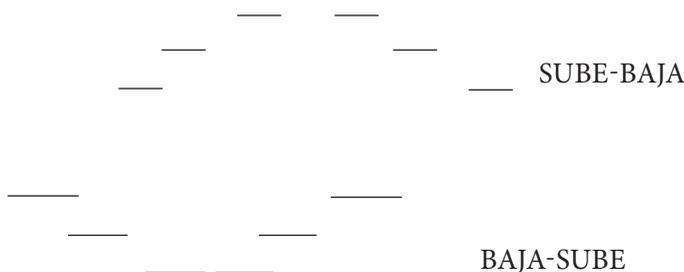
M: *¿Es posible combinar los efectos cascada y pendiente ascendente?*

A: *Sí, es muy fácil: primero sube y después baja, o al revés.*

M: *¿Cómo podríamos denominar al efecto que primero sube y después baja y cómo al que es su contrario?*

A: *Sube-baja o baja-sube*

M: *Uno de vosotros que dibuje en la pizarra ambos efectos*



M: *Muy bien representados. ¿Claudia, puede copiar en estas dos hojas de papel el ícono?*

M: *Les propongo un efecto muy fácil. Lo podríamos denominar reiterativo. Siempre hace lo mismo.*

A: *Ya sé cómo es: uno de nosotros repite y repite varias veces.*

M: *Exacto. Tengan en cuenta que puede ser cualquiera de la secuencia, ya sea Alberto que es el primero de la cascada, o Andrea que es la última. Por favor, María, dibuje en la pizarra el efecto reiterativo.*

A:



¹⁵ Después de haberlo realizado el maestro solicita ser remplazado para poner en juego otros desempeños propios de los músicos.

Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música

M: *Muy bien. ¿Puede dibujar en estas dos hojas de papel el ícono?*

Si desean que se repita tres veces, el icono será el de la pizarra. Pero si desean que se repita seis veces, será necesario colocar la barra de repetición, que se dibuja del siguiente modo: II:

En cambio, si se desea que se presente cuatro veces, ¿cómo lo harían usando la barra de repetición?¹⁶

A: *Dibujando dos veces y agregando la barra de repetición.*

M: *Otros efectos interesantes se obtienen cambiando la densidad tímbrica; esto quiere decir que se torna más denso por utilizar mayor número de instrumentos que tocan a la vez¹⁷. Puede hacerse con un incremento paulatino, o sea, agregando en cada repetición un instrumento. Otra posibilidad es por decremento, en la que comienzan todos juntos y en cada repetición va desapareciendo uno de ellos. Probemos por incremento. Guillermo, hágase cargo de la batuta.*

Prueban

M: *Les felicito, salió muy bien y me gustó que se supieran guiar por la batuta de Guillermo. ¿Podrían hacerlo con una batuta un poco más rápida¹⁸?*

Prueban

M: *Salió muy bien. Por favor, prueben el efecto decremento, es decir que van a comenzar todos juntos y en cada repetición dejará de tocar uno de ustedes.*

Prueban

M: *No salió muy justo. Atiendan a la batuta de Guillermo.*

Prueban

M: *Ahora salió mejor. Vamos a hablar de cómo dibujar este icono. Para ello les brindo una ayuda clave. En la música lo que suena al mismo tiempo se ubica en una misma línea vertical. ¿Alguno de ustedes puede dibujarlo?*

A:



Incremento de densidad instrumental ____

M: *Exactamente. Luz, ¿puede dibujar en estas dos hojas de papel el ícono?*

M: *Probemos por decremento. Recuerden que van a comenzar todos juntos y que en cada repetición uno dejará de tocar. ¿Alguno de ustedes puede remplazar a Guillermo?*

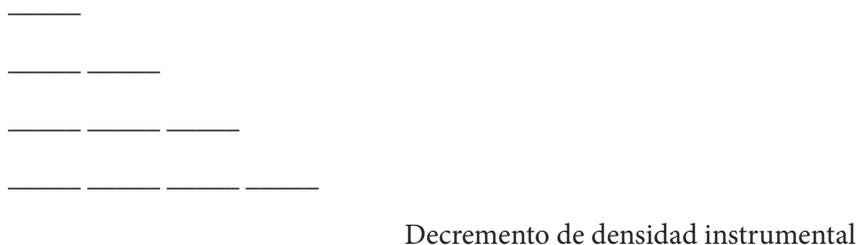
A: *¡Sí, yo! Por favor, reubiquen la línea de sucesión, dejando a Guillermo que se ponga en su lugar y desplazándose el resto para cubrir el lugar de Diana.*

¹⁶ El docente genera transferencias conceptuales.

¹⁷ El maestro explicita cómo hacer e introduce el concepto a través de la práctica.

¹⁸ El docente introduce variantes y enriquecimientos bajo la forma de desafíos

Prueban



M: *Exactamente. Alba, ¿puede dibujar en estas dos hojas de papel el ícono?
Ahora jugaremos con la palabra “cayó”. ¿Recuerdan cómo se distribuía en relación al pulso?*

A: *Sí, comenzaba después.*

M: *Muy bien. ¿Lo dibuja en la pizarra?*¹⁹

A:



M: *Este esquema rítmico lo haremos de muy diferente manera; para ello, la mitad de ustedes dejará de hacer la frase y se dedicará al esquema.*

Forman otro grupo

M: *Los alumnos del nuevo grupo deberán elegir una fuente sonora para la primera sílaba y otra para la segunda. El problema que deben resolver es el siguiente: ¿cómo podría sonar interrogativo?*²⁰

A-1:



M: *¡Perfecto! ¿Y si fuera conclusivo?*

A-2:



M: *Muy bien! Marcelo, ¿puede dibujar en estas dos hojas de papel cada ícono?
Ustedes podrán combinar ambos de manera diferente: interrogativo, interrogativo, conclusivo; o conclusivo, interrogativo, conclusivo, etcétera.*

M: *¿Pueden pensar otros juegos con este esquema?*²¹

¹⁹ La propuesta inicial de graficación la asume el docente.
²⁰ El maestro genera el “pensar en el sonido”; no muestra, provoca.
²¹ Dado lo anterior, ¿se puede hacer otra cosa? El profesor suscita interrogantes.

A: *Por ejemplo, presentar dos veces el esquema en una fuente sonora y repetirlo en la otra.*

M: *Muy bien. ¿Cómo sería en tal caso?*

Prueban

M: *Por favor, Pablo, dibuje el ícono.*

A:

_____ _____
_____ Dos /Uno

M: *Exactamente. ¿Puede dibujar en estas dos hojas de papel el ícono?*

Como pueden imaginar, es posible hacer uno/dos, dos/dos y así sucesivamente.

Lo que hemos realizado hasta el momento es el alfabeto de la obra que van a componer. Como modo de facilitar la interpretación, les sugiero que formen dos grupos, cada uno de los cuales contará con los ejecutantes de la frase “El niño se cayó” y de la palabra (cayó). Tendrán que armar una partitura valiéndose de los íconos. Para ello les daré el equipo de hojas que ustedes han dibujado. Pasemos a ensayar lo planeado. De acuerdo a los resultados, podrá ser preciso cambiar o reubicar algunos íconos. Lo importante es que la obra presente unidad.

Les recuerdo que una estrategia fundamental²² es crear suspenso, interés, para lo cual será necesario introducir cambios dinámicos, esto es, contrastes fuerte-débil. Piensen asimismo, que resulta importante para el oyente advertir cuándo la obra está por terminar, para lo cual es necesario planificar el cierre.

En algunas ocasiones el compositor utiliza una altura sostenida que opera como elemento de unión entre las sucesiones de eventos. Por ejemplo, una nota tenida en la flauta o en el teclado electrónico o una nota cantada. También es posible utilizar una pequeña frase verbal obstinadamente repetida; esto en la música se denomina “esquema ostinato”. Ustedes verán qué es lo mejor para que resulte una obra interesante.

Nos concederemos unos diez minutos para que compongan la obra.

Una última recomendación: es imprescindible que cada decisión se base en el ensayo del discurso sonoro²³. La obra no es una especulación mental, es un producto sonoro, que después de ensayar y probar permite seleccionar la mejor opción.

Planifican y prueban

M: *Vamos a presentar las obras. Por favor, es imprescindible que durante la ejecución de un grupo, el otro grupo no converse ni haga sonar sus instrumentos. Por otra parte, será importante prestar mucha atención, ya que el grupo de los oyentes deberá realizar la partitura de los ejecutantes.*

²² En el momento de la acción el docente, con breves explicaciones, incita a probar recursos de composición eficaces.

²³ El maestro enfatiza la importancia de la acción sobre la especulación: ayuda a poner en ejecución las buenas prácticas.

Presentan las obras

Eventualmente repiten la interpretación por errores o dificultades del momento

M: ¡Aplausos, por favor! No escriban la partitura aún. Dedicuémonos a escuchar al otro grupo y luego se repetirán las interpretaciones para que cada grupo se valga de los íconos para traducir al papel las obras.

M: Me ha satisfecho la presentación de este grupo; sin embargo, yo deseo que la repitan haciendo más evidentes los cambios de sonoridad²⁴. Son efectos muy interesantes que no han sido suficientemente destacados.

Y así continúan jugando, disfrutando y compartiendo la urdimbre de una producción musical significativa.

Esta propuesta podría ser seguida por otras que permitan explorar recursos de la música del siglo xx. Así, el esquema “cayó” puede jugarse con diferentes timbres y niveles de sonoridad y con distribuciones diferentes en el tiempo, de manera que se perciba como música no pulsada. Por ejemplo, presentación del esquema seguida de ocho pulsos en silencio, presentación del esquema seguida de cinco pulsos más lentos en silencio, presentación del esquema seguida de siete pulsos en silencio más rápidos y cierre con el esquema conclusivo entre otras.

La experiencia podría concluir con la audición de obras de tiempo estriado –pulso subyacente perceptible– y obras de pulso liso –pulso subyacente no perceptible. Entre muchas otras posibilidades, una obra de Vivaldi confrontada con *Threnody por las Víctimas de Hiroshima*, de Krzysztof Penderecki.

Promover la construcción original de productos artísticos y estéticos de la mano de los docentes es ponderar y tornar posible la creatividad y sus valores concomitantes: expansión de la mente y trascendencia de las potencialidades individuales como elementos vivificante de la experiencia artística en el aula. La labor creativa re-significa las prácticas del docente y de los alumnos, al poner en juego las propias valías y potenciar, ensalzar, enfatizar la autoconfianza, el desafío de ir más allá de las propuestas habituales y el *permiso* para probar nuevas vías de expresión.

En la experiencia didáctico-musical, proceder creativamente acorta la brecha entre tradición e innovación.

Los ejemplos presentados intentan ilustrar los conceptos de la audición e interpretación de la música, como acciones de la vida musical que se practican en el aula pensando sobre la música, aportando ideas sobre la música y haciendo música. Asimismo, puede observarse la relación léxica con otras disciplinas: con la *lengua*, al pensar en sucesiones de palabras atendiendo a su distribución silábica y acentual, al usar analogías y deducciones gramaticales –concepto de obertura– y al dotar a las palabras de intención –interrogativa-conclusiva; con las *matemáticas*, al aludir a la percepción de la estructura formal utilizando el concepto de *segmento* o al usar las coordenadas cartesianas al traducir la música en el eje de las abscisas y a la música polifónica en el eje de

²⁴ El docente muestra la importancia de probar nuevos intentos ante ejecuciones susceptibles de ser mejoradas con nuevos ensayos.

las ordenadas; a la *acústica*, al hacer referencia a los conceptos de sonoridad, timbre y densidad instrumental; al *diseño gráfico*, al crear partituras por analogía atendiendo a las relaciones espacio-tiempo.

Es decir, la música es una disciplina que pone en juego conceptos y construcciones lógicas de otras disciplinas sin perder por ello su especificidad de campo.

Un aporte adicional es que la música brinda oportunidades al docente para conocer facetas personales de sus alumnos que no resultan fáciles de advertir en otras disciplinas, pues demanda formas de pensamiento inusuales, imagina posibles comportamientos de los eventos sonoros en el tiempo o estrecha relaciones interpersonales a través de la interpretación musical como labor de conjunto. Todas ellas son competencias transversales.

La actividad creativa es una experiencia autotélica, esto es, significativa por sí misma (S. Malbrán, 2009). Al obtener éxito, el docente se siente feliz consigo mismo por generar arte, por la complacencia con los resultados y por el éxito de la producción. Así, también los estudiantes se sienten auto-complacidos, por obtener una ejecución bien montada y gozosa, por jugar a la par con una grabación y por inventar y producir música de la nada, situaciones todas ellas que trascienden la gratificación externa y colaboran en la conformación de una autoimagen positiva y en la afirmación de identidad.

Alcanzar estos beneficios es aportar a la significación del aprendizaje.

La escuela del siglo XXI está signada por interrogantes acerca del futuro. Los maestros no tenemos certeza acerca del mundo que les tocará vivir a nuestros estudiantes; sólo podemos intuir que resulta importante modelarlos para la ambigüedad, la incertidumbre, la resolución de problemas al paso, la solución creativa para desafíos de naturaleza desconocida, la tolerancia a la frustración y la aceptación del error como parte del aprender cotidiano.

Para alcanzar estas metas las artes son una herramienta indispensable. Los artistas raramente cuentan con certezas; conviven con las incertidumbres; necesitan idear soluciones sobre la marcha y disfrutan de hallazgos inusitados o de aciertos efímeros o de verdades que saben transitorias. Para el artista el contexto es determinante de su acción y sabe que resulta de breve permanencia en el tiempo.

Los objetivos y concepciones acerca de la educación integral necesitan *re-significar* el papel del acto individual de la solución infrecuente, hasta en las mínimas cuestiones cotidianas; *atender* al poder revulsivo de la emoción artística, al disfrute por igual de productos de nivel simbólico y no simbólico o de lenguajes figurativos y no figurativos. Estas singularidades no pueden ser sustituidas o potenciadas unas sobre otras: son coadyuvantes para una concepción humana trascendente, capaz de mirar el futuro con una visión en la que los valores estéticos y los comportamientos creativos configuran un ideario de calidad de vida en la que el arte nutre y enriquece el devenir vital.

Es deseable que la escuela pueda ponderar estos valores para delinear su trayectoria.

Capítulo 7

Expresión corporal, dramatización y danza en la escuela: propuestas para una práctica corporal en artes escénicas

Mônica M. Ribeiro

La escuela es el lugar donde se comparten saberes, vivencias y experiencias objetivas y subjetivas durante gran parte de la vida. Se la considera también como un espacio en el cual se fortalece el sentido de pertenencia de cada persona, posibilitándole la maduración de su individualidad y, a su vez, la vida en sociedad. Eisner (2002) añade que la escuela es un medio que posibilita el desarrollo de las mentes de los niños y jóvenes. Se considera que el desarrollo de mentes propuesto por Eisner es análogo al proceso de maduración cognitiva, afectiva y social de cada individuo. Es necesario resaltar que la división entre cognición y afecto se hace solo por motivos didácticos y, también, que el ambiente social está profundamente relacionado con en el desarrollo de todos los aspectos cognitivo-afectivos de los sujetos aprendices.

La educación se procesa por medio de la experiencia de relación vivida entre artista-profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-escuela. La experiencia es el medio de la educación (Dewey, 2005). Se educa promoviendo una continua experiencia de invención de uno mismo. Se aprende en la reinención. Se entiende la palabra “inventar” a partir de su etimología latina *-invenire-* que significa “componer con restos arqueológicos. Inventar es rebuscar en lo que estaba escondido, oculto, pero que, al remover las capas históricas que lo encubrían, se revela como estando ya allí” (Kastrup, 2004, p. 13). De este modo, se considera que la educación trabaja, por medio de la experiencia, con la memoria, con lo innato, lo cultural y lo social, teniendo en consideración lo particular de cada grupo y de cada sujeto aprendiz.

Trabajar con el arte agudiza los sentidos, refinándolos al trabajar sobre todo con la percepción, la imaginación y la elaboración. Se considera que el arte promueve, por excelencia, un continuo proceso de invención. Mediante una constante demanda de la percepción subjetiva del mundo, Eisner (2002) afirma que el arte posibilita nuevas formas de percepción del otro, del ambiente y de uno mismo. También libera a las personas de una comprensión literal de los fenómenos y de las cosas al considerar la imaginación como una operación cognitiva predominante en su práctica. Estimula la convivencia con las incertidumbres y con las dudas, predisponiendo al individuo a la resolución de problemas, a la toma de posición y a una consecuente adaptación al medio en el que vive. En la práctica artística, se aprende a vivir en el proceso, en el momento presente de la resolución de problemas. Encontrarse en la resolución implica estar buscando modos de solución

y, cuando se encuentra una posible solución, esta se vuelve a problematizar, reiniciando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta característica recursiva de la práctica de aprendizaje artístico hace posible inferir que en el arte se da el aprendizaje inventivo, en el que el problema y la solución son las dos caras del proceso (Kastrup, 2004). Esta propuesta de aprendizaje inventivo está relacionada de forma intrínseca con la noción de experiencia en arte sugerida por Dewey (2005), que presupone que una percepción tiene como objetivo una nueva experiencia, la cual presupone una percepción, y así sucesivamente.

La experiencia en arte a la que da prioridad este texto es la experiencia corporal en el ámbito de las artes escénicas. El objetivo es presentar un modo específico de trabajar con el cuerpo expresivo en las artes escénicas, a partir de la sugerencia de propuestas prácticas en forma de ejercicios de rítmica corporal. La rítmica corporal es un tipo de práctica inicialmente orientada a los alumnos de musicalización y, posteriormente, destinada a la preparación del cuerpo expresivo de los actores-bailarines del GOM¹. Da lugar a la organización del pensamiento y del movimiento en el espacio y en el tiempo a través de movimientos y desplazamientos corporales. Medeiros (2007) la define como “una vivencia corporal de los parámetros específicamente musicales que, tras pasados a las acciones de nuestro día a día, se amplían y extrapolan la manifestación estrictamente musical”. De este modo, la propuesta de ejercicios para la práctica de rítmica corporal se debe al hecho de que da prioridad al ritmo en el cuerpo y al hecho de que ubica a este último dentro de su relación espacio-temporal. Además, el ritmo es uno de los componentes de la expresión corporal. La rítmica corporal es una práctica que, desde su supuesto origen dalcroziano, trabaja la unidad integral cuerpo-mente y favorece el desarrollo de la escucha intencionada, de la organización espacio-temporal, de la memoria de trabajo, de la atención, del placer y del estado de prontitud tan necesario para la toma de decisiones y para la creación artística.

EL CUERPO EN LAS ARTES ESCÉNICAS

El trabajo con movimiento corporal en el arte, a diferencia de las demás disciplinas, como por ejemplo la Educación Física, enfatiza los aspectos cualitativos del movimiento expresivo. Otra característica del trabajo corporal es que es práctico y teórico al mismo tiempo. Práctico porque se concreta en la acción corporal y teórico porque suscita una reflexión a cada instante. Sin embargo, en este texto, más que teorizar acerca de la enseñanza-aprendizaje del cuerpo expresivo en el arte, se pretende, como sugiere Meirieu, “hacer actuar el aprendizaje” (Meirieu, 1998, p. 39), dejando que las cuestiones se establezcan a partir de la actividad corporal y dentro de esta.

La expresión del movimiento corporal en el arte se dota de consciencia e intención. El trabajo con el movimiento expresivo en el arte busca desarrollar en el alumno la necesidad y el deseo de expresarse a sí mismo, o de expresar una idea, un concepto o el propio movimiento. La expresión no está únicamente relacionada con las emociones o con los significados comprensibles por la razón, sino que también lo está con las cualidades de empatía y con la intención del sujeto. De empatía porque resultan en afección bergsoniana, es decir, aquello que el cuerpo recibe de factores externos, pero no

¹ El Grupo Oficina Multimedia (GOM) fue creado en 1977 por el compositor argentino Rufo Herrera y, desde 1983, está dirigido por la artista-profesora Ione de Medeiros. Trabaja a partir de la propuesta de integración de las áreas de expresión artística en una propuesta escénico-instrumental en la cual la música, la danza, el teatro y las artes visuales se entrelazan en una escena polifónica esencialmente plástica.

necesariamente lo devuelve en forma de acción o de raciocinio lógico. La afección puede dar como resultado impresiones sensoriales y/o emocionales. La empatía también se puede referir, en este contexto, por su condición de aproximación entre los individuos, a que, por medio de este proceso, se pueden comprender o inferir no solo las intenciones de las acciones de los otros, sino también sus estados de motivación y de emoción. La expresión artística del movimiento escénico se relaciona con la capacidad del individuo de promover, de forma intencionada, la afección, la conexión y la comunión.

Lo que se intenta es que se comprenda el cuerpo en sus diferentes aspectos –afectivo, cognitivo y motor– y en su condición sensible, perceptiva y creativa, lo que conlleva una necesidad de expresión, de comunicación y de integración en su realidad social, en su contexto y en su medio (Medeiros, 1980, pp. 21-26). Se puede pensar en los aspectos cognitivos del cuerpo refiriéndose a todos los “procesos a través de los cuales el organismo se vuelve consciente del ambiente y de su propia consciencia” (Eisner, 2002, p. 9). Como resultado de la integridad biológica y de las interacciones socioculturales, se considera también que la cognición está relacionada con procesos como “el conocimiento, la imaginación, la consciencia, la inteligencia, la creatividad, la producción de estrategias, la resolución de problemas y la inferencia, que permiten la percepción y la implicación intencional con el ambiente” (Fonseca, 2007, p. 31). Se sabe que la complejidad de conexiones neuronales dificulta la separación entre cognición y afecto, razón y emoción, interior y exterior, llevando a la inferencia de que estos sistemas están imbricados en el comportamiento del hombre en una condición sociocultural. Damásio sugiere que, desde la última década del siglo xx, cognición y afectividad ya no están separadas (Damásio, 2000). De este modo, se hace necesario enfatizar algunos de los aspectos que se sugiere que se trabajen por medio de la práctica de la expresión corporal artística, como la percepción, la atención, la memoria, la producción de estrategias, la resolución e invención de problemas, la imaginación, la estructuración, el placer, las emociones y la socialización.

Este trabajo se realiza dando la debida importancia a los aspectos cualitativos del cuerpo escénico. Se considera que estos aspectos se refieren al tipo de relación que se establece en el espacio-tiempo con el compañero de escena o de clase, al comportamiento rítmico y al modo de colocar los músculos con las gradaciones de tono muscular y con la postura. Stokoe denomina expresión corporal a la actividad que engloba la sensibilización y la concienciación del propio cuerpo con el objetivo de expresar, comunicar, crear, compartir e interactuar en la sociedad (Stokoe y Harf, 1980). Definida de este modo, la expresión corporal es un excelente paradigma para el trabajo con el cuerpo en clase. Por medio de la sensibilización sensorial se trabaja el sistema sensorial-perceptivo, buscando la construcción de lo que se denomina consciencia corporal. Esta se puede entender como un estado de conocimiento de las potencialidades, capacidades y habilidades del propio cuerpo. A esta consciencia se suma la actuación-relación del cuerpo en el espacio-tiempo con y para el otro –compañero, espectador, objeto, música, luz, sonido– que posibilita el poder expresarla y compartirla socialmente.

Las maneras de ser y de estar del cuerpo en la relación espacio-temporal pueden seguir las propuestas de Laban referentes al comportamiento del cuerpo en el espacio y en el tiempo y a las cualidades del movimiento que, se entiende, subyacen en cualquier práctica de expresión corporal en el arte. Con relación al espacio, este se puede vivir con y por la acción corporal de manera directa o flexible. Se entiende por movimiento directo aquel que se mantiene en una trayectoria única, generalmente ejecutado con movimientos rectos y lineales, con un único foco. El movimiento flexible presupone el redondearse y girarse en una trayectoria más amplia, tridimensio-

nal y con muchos focos. Con relación al tiempo, Laban propone las experiencias de duración –corta o larga– y de velocidad –rápida o lenta– con posibilidades de aceleración y desaceleración. Establece dos condiciones básicas para el movimiento en el tiempo: la sostenida, con una duración demorada, y la súbita, con una duración corta. Lo que aquí se denomina cualidad de movimiento tiene relación con el peso y con el consecuente grado de tensión, con el tono muscular. Laban distingue, de un modo simplificado, la experiencia de la cualidad firme –la firmeza del cuerpo y de la musculatura por encima del tono muscular normal– y ligera, cuando se realiza un movimiento con poco esfuerzo, pero con el esqueleto erecto con la mínima tensión posible (Rengel, 2003). A partir de estas referencias de espacio, tiempo y peso, Laban presenta la experiencia de ocho acciones corporales (Rengel, p. 24):

Acción	Espacio	Tiempo	Peso
Torcer / doblar	Flexible	Sostenido	Firme
Presionar	Directo	Sostenido	Firme
Dar latigazos	Flexible	Súbito	Firme
Deslizar	Directo	Sostenido	Ligero
Golpear	Directo	Súbito	Firme
Flotar	Flexible	Sostenido	Ligero
Palpar	Directo	Súbito	Ligero
Sacudir	Flexible	Súbito	Ligero

Se amplía la acción del cuerpo cuando se construye en una relación espacio-temporal y aún más cuando, conscientemente, se opera a través de la cognición-afectividad que se re-significa en la experiencia sensorial-perceptiva del cuerpo. Destaca que la acción corporal se comprende en este caso como “no solamente física, comportando una implicación en una red en la cual coexisten aspectos emocionales, intelectuales y físicos del cuerpo” (Rengel, 2008, p. 20). También es importante mencionar que las nociones de espacio y tiempo no existen *a priori*, siendo construidas y adquiriendo sentido en el momento mismo de la acción del sujeto aprendiz. Se puede entonces inferir que el cuerpo expresivo artístico, abordado en sus aspectos cognitivo-afectivos en su relación y condición espacio-temporal, es el cuerpo que se desea construir en un tipo de práctica corporal en Artes Escénicas en la escuela.

PROPUESTAS CORPORALES PARA EL AULA: LA RÍTMICA CORPORAL DE MEDEIROS

Al conjunto de procedimientos de enseñanza se atribuye generalmente el nombre de didáctica. No obstante, aquí se remite a Avanzini, que sugiere que se comprenda la didáctica como “una invención, audaz y aleatoria, que se efectúa con fidelidad a las finalidades que la impulsan, como en estrecha unión con los contenidos a asimilar y en función de aquel cuya instrucción busca” (Avanzini, 1998, p. VII). Por lo tanto, las siguientes propuestas prácticas se fundamentan en su contenido –el cuerpo y su expresión artística– y en su objetivo: desarrollar las potencialidades expresivas del cuerpo escénico y ejercitar la inventiva del artista-profesor-propositor y el sujeto-aprendiz, en su condición bio-socio-cultural particular.

En la actualidad, existen innumerables posibilidades de trabajar el cuerpo expresivo en clase. Se puede acceder a las propuestas de Viola Spolin (2007) mediante los juegos teatrales; la organización de los temas

de movimiento de Rudolf Laban por Lenira Rengel (2008), y la propuesta de ejercicios de coreografía en danza del teatro de movimiento de Lenora Lobo (Lobo y Navas, 2008), por citar algunas posibles fuentes. Sin embargo, el conocimiento corporal en Artes Escénicas no se transmite del artista-profesor al alumno, sino que se construye de la relación entre ambos. El conocimiento no se entiende como algo que se puede pasar de uno a otro, sino como una experiencia afectivo-cognitiva de construcción. Y se construirá aquello que se desea, aquello que se necesita. En la medida en que se vive la experiencia de construcción, se fortalecen las redes neuronales y, poco a poco, esta se vuelve parte de la memoria y se aprende.

De este modo, la propuesta de trabajo corporal que aquí se presenta se basa en la experiencia de la autora con el Grupo Oficina Multimídia, GOM, de la Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte, donde la autora aprendió la propuesta de rítmica corporal de Medeiros. Medeiros, músico de profesión, llegó en 1970 a la Fundação de Educação Artística, escuela de música que siempre ha dado prioridad a la experimentación de metodologías de enseñanza, donde inició su práctica como artista profesora y artista directora de teatro. En la primera mitad de los años setenta, investigó sobre la presencia del trabajo corporal como estrategia de musicalización. En 1977 inició su trabajo en el GOM, entonces dirigido por el compositor argentino Rufo Herrera. En 1983 asumió la dirección del grupo y empezó en esa misma década a desarrollar claramente sus propios ejercicios de rítmica, a los cuales denominó rítmica corporal, que aplicaba tanto en la enseñanza básica en el Centro Pedagógico de la Universidade Federal de Minas Gerais, como en el GOM. Este concepto de ejercicio guarda una estrecha relación con la rítmica, o euritmia, de Émile Jaques Dalcroze, que buscaba la musicalización a través del cuerpo y en el cuerpo, manteniendo el interés mediante el ejercicio de la creatividad y de la presencia de desafíos continuos para los aprendices. No obstante, no hay evidencias de que Medeiros se haya basado en Dalcroze para crear sus ejercicios, sino de que ha tenido contacto con Violeta de Gainza, con la obra de Edgar Willems y, sobre todo, con la de Brita Glathe. Con Glathe, Medeiros aprendió el principio de la variación que pone tanto al alumno como al profesor en constante estado de alerta. El profesor parte de unos ejercicios base y, durante la clase, inventa variaciones sobre los mismos. El alumno no llega a acostumbrarse a un solo modo de hacer la actividad, exponiéndose de este modo a varios desafíos cuando menos se lo espera.

En el ámbito de este texto los trabajos propuestos se denominarán propuestas para una práctica corporal específica: la rítmica corporal. Esto se debe al hecho de que aquí se entienden los trabajos como propuestas del hacer corporal que necesitan del acuerdo, explícito o implícito, de quien vaya a experimentarlas. Con este acuerdo, pautado en la invención de un deseo común tanto por parte del artista-profesor como por parte del alumno, es con el que se podrá acceder a la construcción del conocimiento. El trabajo proporciona movimiento, atención, coordinación y presencia. Al proponer el trabajo para el educando, el artista profesor se debe agudizar auditiva y visualmente y permanecer atento y predisposto para las alteraciones de la ruta, del camino. El artista profesor otorga al alumno la posibilidad de hacer, de experimentar, de encontrarse y de responsabilizarse de sus descubrimientos. Es necesario promover la implicación del alumno con el hacer, enfatizando la iniciativa, la espontaneidad, la curiosidad, el placer y la autocrítica (Medeiros, 1973, p. 69). De este modo, se puede proporcionar la actividad creadora y recompensar el pensamiento independiente.

Medeiros afirma que el alumno debe comprometerse con su aprendizaje, responsabilizándose de este. Defiende que el aprendizaje debe partir de una necesidad, de un proyecto personal. Sin embargo, en la escuela no siempre se encuentran proyectos personales claros y bien definidos. Muchos alumnos ni siquiera comprenden muy bien por qué están allí, por lo que sería ineficaz quedarse a la espera de que manifiesten sus deseos y necesidades. Esto puede no ocurrir. Es necesario

proporcionar el espacio para que esa necesidad, ese deseo surja, estimulando la curiosidad. Con la rítmica corporal se pretende trabajar el gusto por el desafío, el aprendizaje del trabajo mediante el error y la búsqueda de continuas soluciones para una continua invención de problemas.

Antes de presentar las propuestas específicas de la rítmica corporal, se sugiere que, al principio de la clase, el artista profesor promueva una especie de calentamiento muscular con una duración de entre cinco y diez minutos. Un cuerpo activo conlleva una mente activa. Se puede realizar dicho calentamiento muscular a través de un juego que consiste en pasar una pelota mientras los aprendices andan rápido o corren sin dejar la pelota caer y sin permanecer mucho tiempo con ella en las manos. Lo importante es conseguir un aumento de la temperatura corporal de manera activa, tanto para proteger al cuerpo de lesiones, como para propiciar un mejor aprendizaje durante la práctica de rítmica corporal.

Otras posibilidades de realización de este calentamiento muscular son:

- 1) Jugar al marro, intentando tocar a las personas.
- 2) Correr emitiendo un sonido continuo con paradas: correr –pararse cuando uno se cansa– , volver a correr.
- 3) Empezar a correr todos juntos en un solo impulso. La decisión de dar inicio a la carrera es del grupo y se hace de manera imperceptible. El mismo procedimiento se usa para parar la carrera.
- 4) Dejar el aula vacía y luego recorrerla a una velocidad rápida en cada momento por uno de los aprendices. Siempre debe haber una persona corriendo por el aula (Medeiros, 1981, p. 133).
- 5) Caminar por el espacio utilizando imágenes mentales como, por ejemplo, imaginar que el cuerpo está lleno de polvo y entonces uno se lo debe quitar de todo el cuerpo; que hay mosquitos picando el cuerpo y hay que intentar matarlos con golpecillos; que todo el cuerpo pica; que hace mucho frío y que todo el cuerpo tiembla sin parar; caminar desperezándose, etcétera.

Observación: cualquiera de los gestos puede realizarse en un proceso gradual, parar en el máximo o retroceder (Medeiros, 1981, p. 133).

La práctica de la rítmica corporal se divide en dos partes. Se inicia con los ejercicios de calentamiento. Con estos ejercicios se pretende potenciar la percepción auditiva, visual y cinestésica, así como la percepción del pulso, que es el “flujo en el tiempo y en el espacio” (Dalcroze, 1921). En ese momento de la clase, puede haber o no desplazamientos en el espacio. Sin embargo, es frecuente el trabajo con figuras como líneas, filas y círculos, o el trabajo relacionándose libremente con el espacio. Con estos ejercicios se busca trabajar el reflejo rápido, la percepción individual y colectiva, la expresión en el movimiento, la capacidad de iniciativa de ejecución de la tarea, la percepción del espacio, la comunicación y la respuesta a un estímulo.

EJERCICIOS PREPARATORIOS PARA LA PRÁCTICA DE RÍTMICA CORPORAL

EJERCICIO 1 - Encuentros en un círculo

Todos forman un círculo bastante amplio. Al oír una señal dada por el artista profesor, dos personas corren la una hacia la otra y, cuando se encuentran, se extrañan y se alejan rápidamente, cambiándose de lugar la una con la otra.

Variante

- Cuando las dos personas se encuentran, establecen un contacto corporal y lo mantienen durante algunos segundos, deshacen el contacto y corren, cambiándose de lugar la una con la otra.

Observación

- Se sugiere que se den las señales para iniciar la partida de distintas maneras. De manera ininterrumpida: los aprendices deben estar continuamente preparados para salir corriendo, respetando el hecho de que solo pueden ir dos cada vez. De manera irregular: los aprendices deben mantenerse atentos y en estado de alerta (Medeiros, 1981, p. 83).

EJERCICIO 2 - Pregunta y respuesta rápida

El grupo está parado y disperso por el aula. Cuando se oye el sonido de una palmada, todos responden, lo más rápido posible, con otra palmada.

Variantes

- Hacer el mismo ejercicio manteniendo los ojos cerrados.
- Al oír el sonido de una palmada, responder, lo más rápido posible con otra palmada. Al oír el sonido de dos palmadas, no responder.

Observaciones

- En lugar de la palmada, la pregunta puede hacerse con otros estímulos sonoros; sonido vocal, sonido instrumental u otros.
- Puede dirigirse la pregunta a todo el grupo, a un único alumno o alternar grupo/alumno (Medeiros, 2007, p. 221).

EJERCICIO 3 - Respuesta rápida al estímulo del grupo

Todos caminan libremente por el aula en diversas direcciones, cada uno en su tiempo, manteniendo con la mirada la comunicación con el grupo. Por medio de un liderazgo colectivo, juntos desalojan rápidamente el aula. Mediante el mismo procedimiento vuelven al aula y comienzan de nuevo a caminar.

Variante

- En vez de desalojar el aula, pueden también formar dos filas o una fila y un círculo, etcétera.

Observaciones

- Ocupar el espacio de varias maneras.
- Mantener la percepción del grupo.
- Actuar en conjunto de modo rápido y preciso.
- Variar la posición de las filas y los círculos.

- Variar el tamaño de las filas y los círculos (Medeiros, 2007, p. 222).

EJERCICIO 4 - Atravesar el aula

Todos se posicionan a un lado del aula. Al oír la señal, deben cruzar el aula en 16 tiempos, utilizando de forma expresiva el desplazamiento con el cuerpo a través del espacio. El número de tiempos lo predetermina el artista profesor.

Variante

- Los aprendices se pueden dividir en dos, tres o cuatro grupos y cada uno de ellos debe cruzar el aula en un número determinado de tiempos.

Observación

- El número de tiempos puede ir aumentando –16, 32, 48– o disminuyendo –16, 8, 4, 2– (Medeiros, 1981, p. 92).

EJERCICIO 5 - Relación tiempo/acción

Todos caminan en un pulso común. Mientras los alumnos mantienen el pulso caminando por el espacio en varias direcciones, el artista profesor dirá tres números que se corresponderán con el tiempo de ejecución de tres acciones: tumbarse en el suelo, permanecer tumbados y levantarse. Por ejemplo, el grupo de alumnos que está caminando en un pulso común escuchan los tres números, 8, 5 y 2 y, al oír la señal, se tumban en el suelo en ocho tiempos, permanecen tumbados durante cinco tiempos y vuelven a la posición de pie en dos tiempos. Enseguida vuelven a caminar, manteniendo la regularidad del pulso.

El artista profesor retoma el ejercicio, variando la secuencia de números.

Observaciones

- Equilibrar el tiempo de la ejecución de las acciones dentro del tiempo solicitado, sin acelerar o retrasar el movimiento.
- El artista profesor podrá solicitar otras acciones (Medeiros, 2007, p. 223).

Después de esta preparación, de este calentamiento corporal-cognitivo-afectivo, se siguen los ejercicios denominados “agrupamientos”. En los agrupamientos se trabajan organizaciones numéricas, métricas, de 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 o más pulsos, cuyas interferencias en el pulso suceden de manera necesariamente organizada. La utilización del espacio es una condición inherente a esta práctica y es en esta interrelación entre organizaciones temporales y direcciones espaciales donde aparece la sonoridad de la estructura rítmica global. Los objetivos de este momento de la práctica de rítmica corporal son la percepción de la regularidad del pulso y su mantenimiento, y el ejercicio de la atención, de la precisión, de la memoria, de la coordinación motora y de la desenvoltura en el espacio.

EJERCICIO 1 - Agrupamiento de cuatro tiempos

Todo el grupo –formando un círculo– va al centro y vuelve, enseguida va hacia la derecha y vuelve, y finaliza girando sobre el propio eje hacia la derecha y hacia la izquierda. Cada trayectoria se compone de cuatro pasos correspondientes al agrupamiento de cuatro tiempos.

Variantes

- Realizar la misma secuencia acentuando los números impares en la ida y los pares en la vuelta: hacia la derecha los impares y hacia la izquierda los pares. Se puede realizar este refuerzo del pulso con una palmada, con un sonido vocal, un instrumento, etcétera.

Ida		Vuelta	
1 2 3 4		1 2 3 4	
> >		> >	
Derecha		Izquierda	
1 2 3 4		1 2 3 4	
> >		> >	

- Realizar la misma secuencia acentuando los números de las extremidades (1 y 4) en la ida y los del centro (2 y 3) en la vuelta; hacia la derecha los de las extremidades (1 y 4) y hacia la izquierda los del centro (2 y 3).

Observaciones

- Mantener las distancias entre los compañeros.
- Caminar en grupo manteniendo la forma del círculo.
- Mantener en los pasos y en las palmadas la regularidad del pulso.
- Sentir el pulso sin que el cuerpo se tense (Mediros, 2007, p. 224).

EJERCICIO 2 - De frente y hacia atrás en cuatro tiempos

Todo el grupo –disperso en el espacio– camina hacia delante, vuelve hacia atrás, se queda parado pensando en los pulsos y finaliza la acción caminando de nuevo hacia atrás. Cada trayectoria se compone de cuatro pasos que se corresponden con el agrupamiento de cuatro tiempos.

Variantes

- Realizar la misma secuencia acentuando el cuarto tiempo. Se puede hacer este refuerzo del pulso con una palmada, con un sonido vocal, un instrumento, etcétera.

Camina hacia delante	Vuelve hacia atrás
1 2 3 4	1 2 3 4
>	>
Parado pensando	Camina hacia atrás
1 2 3 4	1 2 3 4
>	>

- Realizar la misma secuencia acentuando el tercer tiempo cada vez que aparece. Después, repetir lo mismo acentuando el segundo tiempo.

- Realizar una vez más la secuencia “caminar hacia delante y volver hacia atrás, parar pensando en el pulso y caminar hacia atrás” acentuando el primer tiempo. Seguidamente, realizar todas las variaciones –acentuando el cuarto tiempo, el tercero, el segundo y el primero– seguidas la una de la otra.

Observaciones

- Utilizar el espacio en su totalidad.
- Mantener en los pasos y en las palmadas la regularidad del pulso.
- Sentir el pulso sin que el cuerpo se tense.

EJERCICIO 3 - Agrupamiento de tres tiempos

Todo el grupo –en círculo– camina en el mismo lugar manteniendo un pulso común. El profesor indica un agrupamiento de tres tiempos que será la base para el movimiento en el círculo. El ejercicio se ejecutará como un juego de pregunta y respuesta, siendo la pregunta siempre fija y correspondiéndose con los tres tiempos. La respuesta será móvil y ascendente, empezando con un tiempo y finalizando con tres tiempos. El grupo camina tres tiempos en el mismo lugar y se mueve hacia delante una vez, enseguida vuelve al mismo lugar y anda tres tiempos más hacia delante dos veces, vuelve hacia atrás tres veces y va hacia delante tres veces.

Pregunta	–	Respuesta
1 2 3	–	1
1 2 3	–	1 2
1 2 3	–	1 2 3

Variantes

- Repetir esta secuencia con interferencia sonora (palmada) en los impares.

Pregunta	–	Respuesta
1 2 3	–	1
>	>	>
1 2 3	–	1 2
>	>	>
1 2 3	–	1 2 3
>	>	> >

- Repetir esta secuencia con interferencia sonora (palmada) en los pares.

Pregunta	–	Respuesta
1 2 3	–	1
>		
1 2 3	–	1 2
>		>
1 2 3	–	1 2 3
>		>

Observaciones

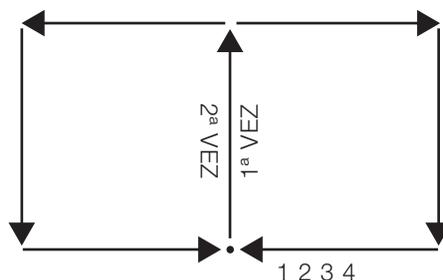
- Se puede repetir esta secuencia tres veces o más, de forma seguida.
- Percibir la evolución del grupo.
- Acentuar el primer tiempo con un golpe más fuerte en el suelo.
- Mantener la regularidad del pulso.
- La pregunta puede ser móvil y la respuesta fija (Medeiros, 2007, p. 225).

Después de estos dos momentos de rítmica corporal, se sugiere la realización de un modo de práctica corporal derivada de esta que es la rítmica en el espacio con figuras geométricas. Las figuras geométricas son ejercicios desarrollados sobre una forma dibujada de forma virtual en el espacio (Ribeiro, 2006, p. 41). En este texto se proponen los cuadrados y los triángulos, que poseen una lógica numérica propia. Se debe proyectar mentalmente cada figura en el plano del suelo y destacarla con el cuerpo del actor, que se mueve por el espacio construyendo/dibujando virtualmente y espacialmente la figura respectiva. Se puede realizar la misma figura con o sin variaciones, a distintas velocidades y hacia varios frentes, proporcionando un mayor dominio del espacio, del tiempo y del ritmo. Los objetivos de estos ejercicios son la sensibilización de la percepción, el mantenimiento de la regularidad del pulso y el desarrollo de la precisión, la atención, la coordinación motora, la expresión corporal y la memoria visual y espacial.

EJERCICIO 1 - Los cuadrados

Representar mentalmente en el suelo la figura de un cuadrado. Elegir un lado que se considerará como frente y empezar el ejercicio caminando de acuerdo con el número de pasos indicados, girando siempre hacia la derecha hasta llegar al punto de partida inicial, sin interrumpir el recorrido. Reiniciar el cuadrado retomando el mismo eje y girando, esta vez, a la izquierda, haciendo, como en un espejo, la figura de un cuadrado. Inicialmente, el artista-profesor indicará cuatro pasos hacia cada lado del cuadrado. Enseguida, el ejecutor debe ir disminuyendo el número de pasos en cada lado del cuadrado, hasta llegar a un solo paso (4, 3, 2, 1).

Ilustración



Variantes

- Ejecutar la figura dando una palmada en el tiempo 1. Ejemplo: 1 2 3 4.
- Ejecutar la figura dando una palmada en los impares. Ejemplo: 1 2 3 4.
- Ejecutar la figura dando una palmada en los pares. Ejemplo: 1 2 3 4.
- Ejecutar la figura dando una palmada de forma alterna entre los impares y los pares.
- Sustituir la palmada por un movimiento como girar, agacharse o incluso por un gesto como ras-
carse la barbilla, pasar la mano por el pelo, etcétera.
- Ejecutar la figura con los ojos cerrados.

Observaciones

- Mantener la regularidad del pulso.
- Marcar el pulso con los pasos.
- Soltar el cuerpo, permitiéndole sentir el pulso.
- Estar atento al grupo.
- Repetir las veces que sea necesario para aprender toda la figura.
- Caminar sin excesiva tensión.
- En el tiempo 1, todo el cuerpo ya debe prepararse para tomar la dirección siguiente.²

CONSIDERACIONES FINALES

Las propuestas descritas anteriormente son posibilidades para abordar la práctica corporal para que se inicie la construcción conjunta entre profesor-alumno del cuerpo expresivo en las Artes Escénicas. La práctica de estos ejercicios trabaja el cuerpo sensorial perceptivo en sus diferentes dimensiones –auditiva, visual y cinestésica– posibilitando una consciencia corporal que hará posible la expresión intencional. El hecho de trabajar en grupo, socializa y aproxima a las personas, de manera que la expresión del individuo estará contextualizada dentro del grupo.

Tras este trabajo de sensibilización del estado de presencia mediante el ritmo y el movimiento, el sujeto-aprendiz entra con más disponibilidad en los procesos de elaboración creativa. Es necesario comprender que la práctica de creación –el objetivo principal del trabajo expresivo en el arte– no prescinde de la preparación del cuerpo para realizar dicho trabajo. El cuerpo que hace, produce, disfruta y experimenta el arte es un cuerpo resultante de los procesos de aprendizaje, formal o informal, pues el arte implica, necesariamente, la construcción de conocimiento.

² Ídem, 2007. In: Medeiros, 2007 p. 231.

Capítulo 8

Proyectos multimodales

Eleonora García Malbrán

El arte es un modo de *dejar huellas* en los caminos por los que transitan las fantasías, el ideario y las necesidades del ser humano.

En la actualidad, las prácticas artísticas están mediadas por las posibilidades tecnológicas disponibles. Ser maestro de disciplinas artísticas nos enfrenta al desafío de encontrar los estilos y las prácticas pedagógicas más adecuadas para que las nuevas generaciones encuentren significación y empatía con los productos de arte. Para ello, los maestros necesitamos disponer de marcos conceptuales y metodológicos que ayuden a explicar y degustar las expresiones artísticas propias de nuestro tiempo. En este sentido, arte, multimedia y tecnología se imbrican de diferentes modos y forman parte del consumo de niños y jóvenes de nuestros días. Las nuevas generaciones son multimediales y cibernéticas (S. Malbrán, 2010).

En este capítulo se proponen ciertas prácticas pedagógicas vinculadas con el modelo multimodal, tomando como eje el uso del sonido y la música en concordancia con estímulos visuales y kinestésicos.

La expresión artística multimedial es una de las áreas que se ha visto determinada por la revolución tecnológica del siglo XXI: pareciera que el *input* audio-vídeo de nuestros televisores y computadores fuera una metáfora para definir el modo de ingreso de información por excelencia que impacta por igual a nuestro cuerpo y nuestra mente. La introducción simultánea de dos o más estímulos con distinta puerta de entrada –auditivos, visuales, kinestésicos, olfativos, gustativos, etc.– se denomina integración multimodal. La información ingresada se integra en un mismo conjunto perceptual (Wood, 1998).

La integración perceptual multimodal es una herramienta de utilidad para analizar algunos productos multimedia. El estado del arte actual a través de avances de teóricos, científicos y pedagógicos en relación con la preeminencia de estímulos multimodales, en los últimos decenios se ha enriquecido con el aporte de las neurociencias.

La neurociencia, de la mano de los aportes tecnológicos, aporta datos que permiten comprender –al menos incipientemente– cómo opera el cerebro humano mientras realizamos acciones cotidianas (M. Rollins, 2005). Hasta hace muy poco tiempo, el único cerebro con posibilidades de ser estudiado era el cadavérico, por lo cual el modo de funcionamiento del maravilloso procesador de información era sólo una suma de suposiciones. Hoy, con técnicas sofisticadas, se accede a través de una pantalla a lo que sucede en los circuitos cerebrales mientras una persona habla, duerme, lee, escucha música, ejecuta un instrumento musical, crea música, pinta, baila, ve imágenes, ima-

gina, etc. Los datos obtenidos resultan muy interesantes en primera instancia para los neurocientíficos, pero también para los modos de enseñar y aprender. La pedagogía del siglo XXI se verá revolucionada por estas informaciones.

Las características de este texto impiden extenderse en explicaciones exhaustivas sobre cuestiones referidas a la fisiología cerebral; sin embargo, es posible aislar algunos conceptos básicos particularmente atractivos y movilizadores para la tarea docente. El cerebro opera, fundamentalmente, en dos grandes áreas: una, la de las funciones automáticas básicas para la vida –respirar, latir, coordinar las funciones de los diferentes órganos...–, y otra, relacionada con los aprendizajes, las percepciones, los actos volitivos.

En relación con esta segunda área, el cerebro optimiza sus recursos: desarrolla lo que le resulta útil y desecha lo que no usa. De este modo, cada persona se *auto-construye* el cerebro que necesita. Este fenómeno pone de manifiesto la importancia del enriquecimiento del campo estimular, ya que uno de los modos en que las zonas cerebrales se mantienen activas es mediante la aparición de sucesos que las estimulan generando nuevas conexiones sinápticas. Por ende, una persona que recibe estimulación en diversos campos posee mayores posibilidades para relacionarse con la diversidad de informaciones sensoriales que el mundo presenta.

En los lenguajes artísticos esta idea cobra particular fuerza, dado que las necesidades expresivas son tan diversas que la tarea docente debe aportar vías de salida personal a los alumnos, evitando una masificación en los gustos y apetencias estéticas (García Malbrán, 2010).

Si bien subsisten ciertos interrogantes respecto de la muerte neuronal, se sugiere que las podas neuronales se producen en diferentes momentos de la vida sin vincularse con un empobrecimiento de las capacidades cerebrales y que son el fruto de una reorganización interna de los recursos. El concepto de plasticidad neuronal se fundamenta en el cambio de utilidad de las zonas cerebrales que originariamente habían cumplido una función y que a raíz de una lesión pierden funcionalidad aunque persisten en el sistema por aplicarse a otro campo en donde vuelven a resultar útiles. Más allá de este tipo de situaciones que generalmente se deben a hechos traumáticos, la corteza cerebral presenta una serie de zonas con función específica –la corteza motora, sensorial, frontal, pre-frontal, etc.–, que se activan ante la presencia de estímulos pertinentes.

En las últimas investigaciones se ha descubierto una zona que se inerva cuando aparecen asociados dos estímulos distintos: imagen y sonido, movimiento e imagen, movimiento y sonido, percepción táctil y sonora... Se la llamó corteza multimodal. Imaginemos una persona que escucha música ejecutada por un dúo de violoncello y guitarra: su corteza auditiva aparece en las neuroimágenes particularmente activada con inervaciones aleatorias del resto de las zonas cerebrales –percepciones visuales del entorno, sensaciones corporales, etc.–. Cuando esa misma música es acompañada por la visualización de los ejecutantes, ya sea videograbada o en vivo, que proporciona informaciones como los movimientos necesarios para obtener el sonido, las miradas entre los músicos o la expresividad gestual que la música les genera, la zona cerebral que aparece fundamentalmente activada es la de las neuronas multimodales. La razón es que el córtex cerebral registra los estímulos percibidos como un todo que es mucho más que la suma de las partes, mucho más que una suma de audición y visión. Por ello se considera necesario establecer las diferencias entre *superposición estimular* y *concordancia estimular* (S. Deneuve y A. Pouget, 2004), porque no toda simultaneidad de estímulos es concordante.

En este sentido, podría trazarse un paralelismo con lo que sucede con el género de la canción en la música: una gran canción es el ensamble armonioso entre melodía y texto poético, ensamble que pierde su eficacia cuando la melodía se percibe como no congruente con las palabras. Cuando el sonido y la letra son congruentes, el texto literario da fundamento a cada una de las notas y viceversa.

La información previa nos permite deducir que, si la multimodalidad forma parte de nuestro contacto con el mundo y hay partes de nuestro cerebro que se dedican a percibirla, es preciso tomar conciencia de que a partir de ella construimos lo que ha dado en llamarse congruencia cognitiva, y aquí radica la necesidad de generar espacios que la contemplen en las prácticas pedagógicas.

Otro de los aspectos de vital importancia es el papel que desempeña el movimiento corporal como herramienta cognitiva (García Malbrán, 2010). La cognición corporizada es un área de la psicología cognitiva de gran vigencia. Hay acuerdo general en que los movimientos y posiciones del propio cuerpo son un patrón de cotejo que otorga comprensión a situaciones externas al sujeto; la sensorialidad y la motricidad ocupan un espacio fundamental en la comprensión, lo que fundamenta el concepto de *conocimiento inactivado* (Reybrouck, 2005). Por ello, resulta imprescindible replantear el rol que tienen las ejecuciones corporales en las clases de música, que habitualmente se constriñen casi en exclusiva a ser un canal de expresión espontánea a modo de momento de relax o a generar una conducta observable de los aspectos estrictamente musicales que se enseñan. La *cognición corporeizada* sugiere una revisión de las prácticas y un replanteo de los modos de formación de los docentes en relación con el propio cuerpo y el movimiento corporal. Nuevos avances al respecto sugieren que, cuando vemos a una persona realizar un movimiento, nuestro cerebro activa las mismas zonas que activaría si nosotros mismos realizáramos dicho movimiento (G. Rizzolatti y M. Arbib, 1998). Resta saber cuánto aprendizaje implícito brinda la experiencia; es posible suponer que cuando realizamos acciones corporales en nuestras clases –tocar instrumentos, colocar la cabeza de un determinado modo al cantar– estamos enseñando mucho más de lo que creemos (García Malbrán, 2010).

A continuación se presentan algunos trabajos basados en la multimodalidad lexical. Las explicaciones intentan ser lo más claras posible, dado que no existe una convención gráfica para describir con exactitud el tipo de movimientos en relación con el ritmo sobre el que transcurren (como en la grafía musical, por ejemplo). Puesto que el destinatario de este libro es un maestro de arte, posiblemente desconozca el código de la lectura musical, por ello hemos ideado formas gráficas para tornar comprensible propuestas para personas musicalmente no lectoras.

Los ejemplos musicales propuestos para estos trabajos podrán ser extraídos de la red en las direcciones web citadas en cada caso. Resulta imprescindible el contacto con la música señalada para comprender el alcance de la secuencia pedagógica. Sugerimos usar en paralelo la música grabada y el presente escrito.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Se proponen a continuación algunas actividades frecuentes en nuestras clases.

La ampliación del campo estimular es un derecho de los educandos. La búsqueda de riqueza en las metodologías pedagógicas sólo puede traer florecimiento en nuestros alumnos, habida cuenta de que es una vía más de enriquecimiento de las prácticas artísticas en el aula.

Proyectos multimodales

La primera propuesta se basa en una canción muy simple para niños pequeños: *Busquen al gato y al ratón*. Se interpreta mediante un juego rítmico con títeres.

Busquen al gato y al ratón

Versión grabada: Promúsica de Rosario. *Cantante y sonante*¹

Características del tema

La canción es muy sencilla. Puede ser cantada por el grupo completo o por pequeños grupos en función de la aparición de los personajes.

Edad de los destinatarios

Niños entre 4 y 6 años, según el nivel de experiencias musicales previas.

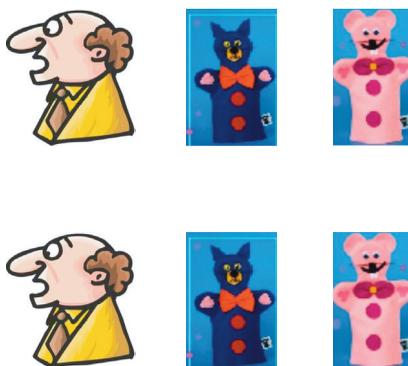
Desarrollo

Acción: entrada y salida del retablo de títeres de acuerdo con la narración del texto de la canción.

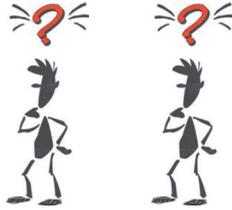
Los personajes que participan son:

- El títere de boca que dice: “Busquen”.
- El gato.
- El ratón.
- El títere de boca que pregunta: “¿Dónde estarán?”.

La estructura de alternancia resultante sería:



¹ La canción citada puede escucharse en www.goear.com/listen/ad5d43b/-busquen-al-raton-promusica-delrosario



La utilización de títeres permite realizar acuerdos rítmicos no sonoros o con una sonoridad mínima, ajustando el inicio y cierre de la presencia del muñeco en el retablo con la mención del personaje. Los ritmos que podemos proponer se corresponderán con las posibilidades de los niños. Una opción sería:

- El primer títere puede percutir con su boca un golpe para cada sílaba de la palabra “busquen”.
| |
- Los títeres de gato y ratón tienen apariciones tan breves que su acción rítmica será aparecer y desaparecer en un solo pulso.
- El cuarto títere tiene ocho tiempos para estar en escena y percutirá dos grupos de tres tiempos, más un silencio al final de cada pequeña frase de cuatro.

Dónde estarán
| | |

dónde estarán?
| | |

El trabajo propone, por una parte, concordar entre el texto y el personaje, y por otra ajustar rítmicamente la aparición de los títeres en relación con la música. Una forma de complejizar las acciones podría consistir en aumentar la velocidad en la ejecución de la canción o realizar figuras rítmicas que vayan más allá de la ejecución de una constante métrica, por ejemplo, un motivo rítmico complementario al ritmo de la melodía.

Cuando utilizamos títeres en relación con eventos musicales el objeto retablo presenta ciertas características que necesitan considerarse. Se trata de una estructura tras la que los niños puedan ubicarse, sin que necesariamente oculte sus rostros, facilitando la situación de poner el títere a la vista del público y esconderlo rápidamente. Los *titiriteros* pueden estar sentados o de pie; lo importante es que sea una situación cómoda y que les permita ver a su títere cuando está en escena y al público que lo está mirando (Malbrán y García Malbrán, 2010).

Es interesante reflexionar sobre la presencia del títere en términos psicológicos, ya que funciona como una prolongación del propio yo que decide ser compartida con los demás. Por ello, cuando

los niños no están preparados para *compartirse*, utilizan al títere como un objeto de juego personal y la mirada del afuera desaparece. El *retablo con presencia* –no hay que olvidar que se ve al titiritero– ayuda a elaborar la situación de juego dramático y permite que el niño disfrute de su propio contacto con el títere, a la vez que establece una separación con lo que los demás ven de dicho contacto. Los niños cantan la canción, siguen contando la trama, presentan los personajes en acuerdo temporal con el desarrollo de la música en el tiempo y, por ende, conjugan las acciones de canto y movimiento, punto por punto, con la historia que está narrando. Esto implica la entrada de información auditiva, visual y cinética, con alineamiento temporal entre los diferentes sistemas. Estos interjuegos poseen una poderosa influencia sobre los juicios interpretativos (Cohen, 2005; Fogelsanger y Afanador, 2006)

Sinfonía n.º 94 de J. Haydn, La Sorpresa²

El siguiente ejemplo es una propuesta de trabajo con instrumentos y materiales sonoros y la narración de una historia sobre una obra grabada. La obra grabada es un fragmento del segundo movimiento (andante) de la Sinfonía n.º 94 de J. Haydn, *La Sorpresa*.

Características del tema

El andante presenta cambios dinámicos muy interesantes. Según cuenta la historia, Haydn buscó despertar al público que se adormecía escuchando largas sinfonías, para lo que utilizó irrupciones de *off-fortísimo*–, un efecto que resulta inesperado.

La estructura formal de la obra, es decir, la manera en que se relacionan las ideas musicales internas entre sí, permite generar una historia con personajes. Se trata de una historia creada para que los instrumentos jueguen sobre la obra en una sucesión que acuerda con la estructura formal, rítmica y dinámica de la misma.

Sugerimos que el lector en primer término escuche la obra musical. El fragmento se extenderá hasta el minuto 2:09.

Los participantes en escena son: un solista, que tiene un helado; otros cuatro personajes, que pueden ser solistas o pequeños grupos que actúan al unísono; y un sexto, que es el narrador. Este último personaje puede también estar a cargo de cinco personas más, que realizan la voz en *off* de cada uno de los personajes que aparecen en escena. Caben algunas reflexiones respecto de la narración:

- La historia rimada contiene idéntica cantidad de sílabas e idéntica acentuación que la melodía.
- El reto consiste en expresar cada segmento verbal en congruencia con la longitud de cada segmento musical.
- El ajuste rítmico debe ser por fase, esto es, debe atender la expresividad verbal sin salirse de la extensión de la idea; se propone que la narración evite decir una sílaba sobre cada nota, de modo que resulte expresiva y natural; debe contar la historia sin que resulte un refuerzo verbal para la ejecución instrumental.
- Los instrumentos acuerdan con las notas y el ritmo de la melodía.

² El fragmento seleccionado puede escucharse en www.goeear.com/listen/ad5d43b/-busquen-al-raton-promusica-delrosario

La idea argumental básica es la situación que se genera cuando una persona está saboreando su helado favorito y llegan cuatro conocidos que la asedian para que lo comparta, mediante acercamientos físicos y con persuasión verbal. Intenta generar humor.

La propuesta permite ser llevada a cabo con títeres, con secuencias de movimiento en escena y con actuaciones gestuales en acuerdo con la música en sus diferentes atributos. En esta ocasión hemos elegido narrar una experiencia con instrumentos y materiales sonoros que asumen los roles de los personajes de la historia.

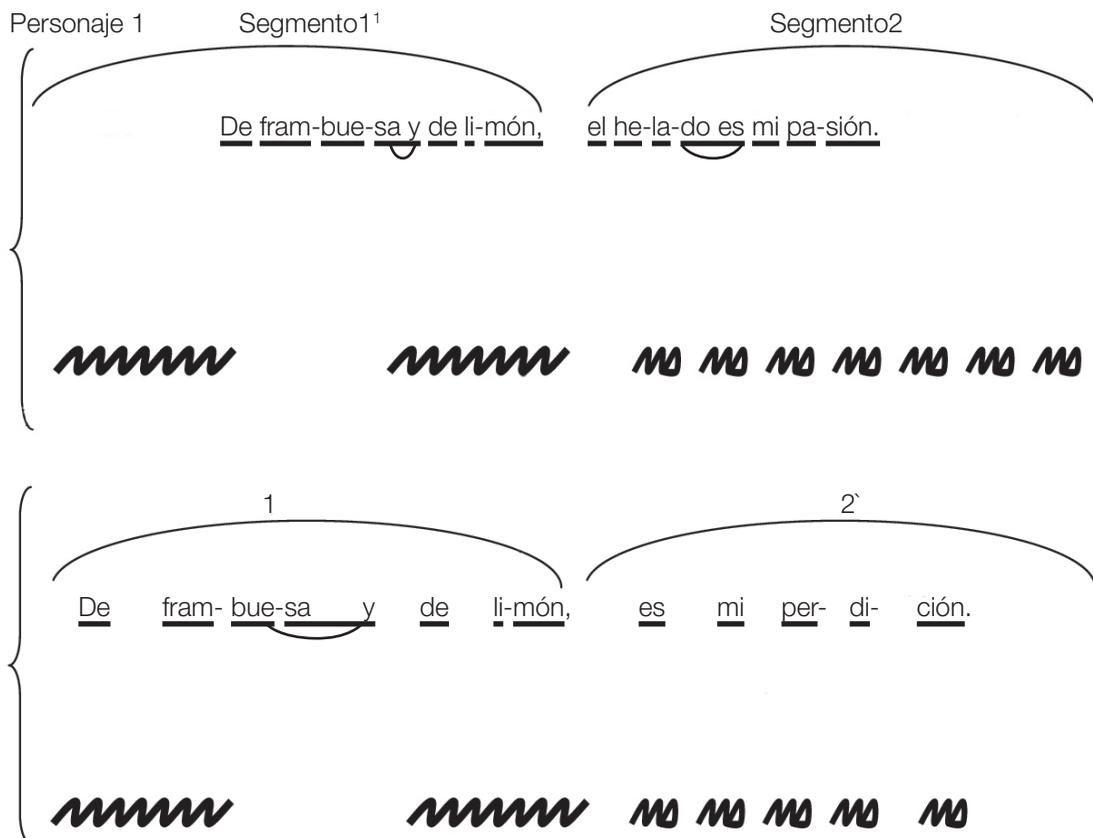
Edad de los destinatarios

Según nuestra experiencia en el aula, es realizable con niños a partir de los 8 o 9 años en adelante, dependiendo de las experiencias musicales previas. También podría llevarse a cabo con adolescentes y adultos que realicen prácticas artísticas vocacionales en talleres de expresión teatral o musical.

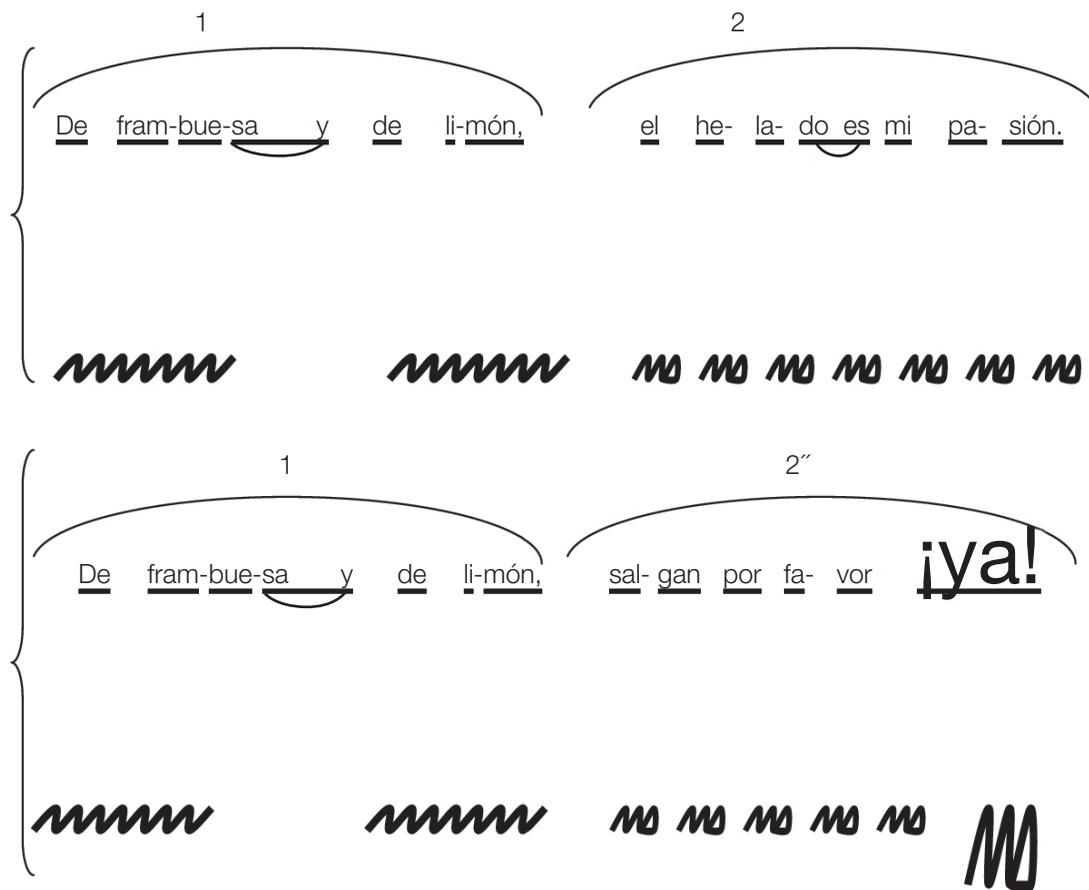
Desarrollo

Realizaremos un gráfico formal que muestre la alternancia de las ideas y de los personajes.

PRIMERA SECCIÓN



³ La numeración de los segmentos muestra la igualdad o la desigualdad en su contenido musical.



El gráfico de la primera sección, a la que llamaremos A, muestra de manera analógica la longitud de las ideas –de 4 tiempos cada una– y el texto descriptivo para recitar sobre la música con un esbozo de las alturas de la línea melódica como referencia.

La protagonista está en el centro de la escena percutiendo con un güiro dos sonidos tenidos, largos e iterados,⁴ representados con líneas aserradas en el segmento musical 1 y duplicando el ritmo de la melodía en el segmento dos: 7 sonidos cortos iguales en sonoridad e intervalo de tiempo la primera vez, y 5 sonidos cortos y uno fuerte en la segunda ocasión.

El resto de los personajes se acercan a la protagonista desde distintos puntos de la escena, dando un paso por pulso, de manera que en el pulso 8 se encuentran muy cerca y la molestan. Los dos últimos segmentos son ejecutados en una sonoridad débil por la orquesta, hasta la explosión del acorde final.

Sugerimos que la actitud corporal del intérprete, así como el sonido que produce, sean concordantes con los cambios de la sonoridad orquestal y por la presencia intimidante de los otros personajes que se acercan temerariamente.

⁴ Sonido iterado: serie muy apretada de sonidos breves, que expiran al momento, en una sucesión rápida de ataques; por ejemplo, un redoble de tambor (Malbrán, 2010)

SEGUNDA SECCIÓN

Personaje 2

3

Un po-quito, con ese sabor que lle-na el co-ra-zón



A large curly bracket on the left groups the text and the musical notation. A smaller curly bracket on the right groups the two groups of vertical lines.

Personaje 3

4

Si no nos vas a convidar, so-la te vas a quedar, y adiós



3 maderas percutidas

A large curly bracket on the left groups the text and the musical notation. A smaller curly bracket on the right groups the vertical lines.

Personaje 4

3

Si e-lla es buena, miren que conten-ta es-tá al com-par-tir



Manojo de cuentas de vidrio

A large curly bracket on the left groups the text and the musical notation. A smaller curly bracket on the right groups the three groups of vertical lines.

Personaje 5

5

Su helado blanco de limón, brilla y ella ya lo dis-fru-tó



Campana

A large curly bracket on the left groups the text and the musical notation. A smaller curly bracket on the right groups the four triangles.

En esta segunda sección, B, aparecen los cuatro personajes restantes, que toman el centro de la escena al llegar sus respectivas partes y ceden el lugar al siguiente cuando cesa su rol.

Los ajustes rítmicos propuestos se realizan en relación con la música, evitando que el texto sea expresado de manera silábica. Utilizamos el texto como ayuda para el lector, posibilitando imagi-

nar en qué puntos del discurso están diseñadas las acciones. El criterio de selección de las fuentes sonoras se basa en la alternancia de distintos elementos vibrantes, para otorgar una cierta riqueza sonora. En los segmentos 3 y 3' de esta segunda sección, se sugieren instrumentos con igual modo de acción y tipo de ajuste, porque ambas son melódicamente idénticas y sólo aparecen nuevas líneas en la instrumentación. En el segmento número 4 se proponen tres maderas con tres alturas diferentes, dado que las secuencias de ejecución son siempre de tres golpes, lo que permite realizar diferentes diseños melódicos: ascenso, descenso o motivo con altura repetida.

En la sección que sigue aparece una variación sobre el material temático de A. El primer segmento es casi idéntico al número 1 y el segundo es una variación del 2. Tomaremos estas variaciones como irrupciones de los personajes que dominaban los segmentos 3, 3', 4 y 5. Escénicamente, los personajes sin helado mantienen un diálogo entre ellos sin perder de vista a la dueña del manjar envidiado, por ello quizá vez podrían ubicarse en diferentes localizaciones espaciales.

El criterio para realizar la instrumentación será:

1. mantener los mismos ajustes y ritmos en las partes que se repiten casi idénticas, y
2. proponer otro tipo de instrumentación con las mismas fuentes sonoras para las partes variadas, ya que cada instrumento funciona escénicamente *como un actor o un pequeño grupo de actores*.

En los segmentos 6 y 6' aparece un motivo conclusivo de tres sonidos, el último de los cuales coincide con el primero del segmento siguiente (1'). Esta aclaración intenta agregar más datos para comprender la precisión rítmica de los ajustes propuestos.

TERCERA SECCIÓN

Pers. 1 1' Pers. 2 6

De fram- bue-sa y de limón si no comparte con nosotros pronto se indigestará, y ya verá

Pers. 1 1' Pers. 3 7

De fram- bue-sa y de limón es que su helado es muy grande y se le derretirá

Pers. 1 1' Pers. 4 6

De fram- bue-sa, y de limón se le derrama una gota y ni cuenta ella se da, es un horror

Pers. 1 1' Pers. 5 7'

De fram- bue- sa, y de limón es que con sólo una cuchara nunca lo ter-minará.

En esta sección, el segmento 1 presenta un acento con mayor densidad instrumental en el primer acorde, por lo que sería interesante marcar más el primer toque de güiro que el segundo.

Lo que realizan los cuatro personajes restantes son variaciones –siempre ejecutadas sobre sus instrumentos– que concuerdan con el ritmo de la melodía o ciertos motivos que se subrayan. En la mayoría de ellas aparecen motivos rítmicos destacados hacia el final de la frase, por lo que las grafías analógicas también se modifican en dicho sector. En el caso del ejecutante o los ejecutantes de las tres maderas, la propuesta de toque para esta parte consiste en deslizar el palillo sobre las maderas ordenadas de grave a agudo, para lograr una catarata de ascensos y descensos en los que sólo se sincronice el inicio de la acción con los tiempos o pulsos de la grabación.

En la sección final la “conversación” se produce entre los personajes que piden helado y la presencia del personaje 1 que no habla pero continúa comiendo el helado hasta que este se le cae. Esta presencia quiere estar evidenciada con un ostinato (motivo que se repite sin variaciones) que realiza el personaje 1 en un segundo plano de sonoridad, por lo cual en esta parte final aparecerá una superposición instrumental que hasta ahora no había sucedido.

CUARTA SECCIÓN

Pers. 2 3'

Mi--- ren e--so, creo que un poco incli-- na do está.

Pers. 3 4'

Lo veo y no lo creo, no lo creo, ese he-lado está cayendo, qué barbaridad.

Pers. 4 3'''

¿Le a- vi- samos? ese helado poco tiem po va a du-rar

Pers. 2,3,4 y 5. 4''

Miradla, va corriendo y tropieza, vuela helado por el aire y esto sí que es el fi- nal.

En este último segmento, 4'', aparecen todos los personajes tocando simultáneamente. Los tres primeros realizan ajustes puntuales y toques continuos, desde el inicio hasta el final del segmento, en tanto que la parte de la campana y la del güiro podrían asociarse, ya que comparten los tres primeros golpes.

La partitura total resultante sería:

Personaje 1	Segmento1'	Segmento2

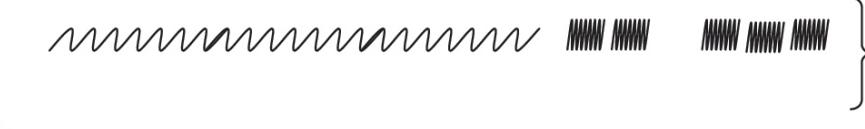
1 2"

De fram-bue-sa y de li-món, sal-gan por fa-vor ¡ya!



Personaje 2 3

Un po-quito, con ese sabor que lle-na el co-ra-zón



Personaje 3 4

Si no nos vas a convidar, so-la te vas a quedar, y adiós



3 maderas percutidas

Personaje 4 3

Si e-lla es buena, miren que conten-ta es-tá al com-par-tir



Manojo de cuentas de vidrio

Personaje 5 5

Su helado blanco de limón, brilla y ella ya lo disfrutó



Campana

Pers. 1 1' Pers. 2 6

De fram-bue-sa y de limón si no comparte con nosotros pronto se indigestará, y ya verá



Pers. 1 1' Pers. 3 7

De fram-bue-sa y de limón es que su helado es muy grande y se le derretirá



Pers. 1 1' Pers. 4 6

De fram-bue-sa y de limón se le derrama una gota y ni cuenta ella se da, es un horror



Pers. 1 1' Pers. 5 7'

De fram-bue-sa y de limón es que con sólo una cuchara nunca lo terminará.



Pers. 2 3"

Mi--- ren e--so, creo que un poco incli-- na do está.

Pers. 3 4'

Lo veo y no lo creo, no lo creo, ese he-lado está cayendo, qué barbaridad.

Pers. 4 3'''

¿Le a- vi- samos? ese helado poco tiem po vaa du-rar

Pers. 2,3,4 y 5. 4''

Miradla, va corriendo y tropieza, vuela helado por el aire y esto sí que es el fi- nal.

El ejemplo precedente muestra la integración multimodal en términos de:

- Congruencia temporal entre el discurso musical y el discurso instrumental.
- Congruencia emocional en el uso de la dinámica.
- Congruencia argumentativa: segmentos musicales idénticos son asumidos por personajes idénticos y motivos musicales diferentes están a cargo de personajes diferentes.
- Congruencia de concertación y, a la vez, de un nivel de complejidad paulatina: en la primera sección sólo aparece un personaje; en la segunda ingresan cuatro personajes más, uno en cada frase; en la tercera realizan una alternancia por semi-frase; en la cuarta se presentan en las tres primeras frases superposiciones de a dos y, en la última, los cinco actúan en simultáneo.
- Congruencia en la estructura formal de la música y la estructura formal del discurso verbal.

La puesta en escena de este tipo de realizaciones puede lograr niveles interesantes de conceptualización por caminos poco habituales. Por ejemplo, la comprensión de la estructura formal de un fragmento de un movimiento de una sinfonía clásica habitualmente en las clases se realiza mediante una serie de escuchas, con memorización y cotejo de ideas musicales internas y la elaboración de un gráfico común. En este caso se propone una *performance* que incluye la relación dramática de los personajes basándose en una historia cuyo desarrollo es congruente temporalmente con el desarrollo musical y emocionalmente con el paralelismo entre el carácter musical y la tipología de los personajes.

Si decidiéramos realizar una experiencia multimodal similar a la aquí expuesta, podríamos:

- Escuchar la obra e imaginar un guión.
- Desarrollar el guión en acuerdo temporal con la música.
- Narrar la historia sobre la grabación para comenzar a encontrar los correlatos de ambos lenguajes.
- Buscar las actitudes de los posibles personajes sugeridos por ambos relatos.
- Indagar la relación entre las voces de los relatores y las actitudes corporales de los actores.
- Establecer la presencia y la ausencia de los personajes en escena, los tiempos que pueden permanecer y los desplazamientos necesarios para desaparecer de escena cuando así se requiera.
- Acordar el tipo de ejecución instrumental para cada parte y la forma en que los instrumentos se integran en el rol de cada personaje.
- Jugar con la identificación entre carácter y rítmica musical y tipología de los personajes.
- Ensayar la obra completa y realizar un gráfico formal para subsanar errores o aclarar dificultades.

Lo más interesante suele ser la puesta en común final, momento en que se evidencian detalles que los participantes llegaron a advertir en la música a partir de la frecuentación y la realización de la ejecución instrumental, corporal y teatral.

Proyectos multimodales

El gran desafío de este tipo de propuestas, que entrecruzan lenguajes, es la forma de hacerlas transmisibles a partir de un libro de texto, ya que no existen convenciones gráficas que expliciten exactamente los alineamientos entre las distintas artes.

Para ampliar esta perspectiva proponemos consultar ciertos sitios web con trabajos artísticos multimodales. Estos ejemplos aclaran, gracias a su condición audiovisual, muchos aspectos en los que las palabras no son suficientes y pueden resultar inspiradores para nuevas prácticas pedagógicas.

Concierto para webcam

www.youtube.com/watch?v=LzrP6ej33r0

El actor juega con su expresión facial de acuerdo con el carácter de la música –triste, enojado, eufórico, reiterativo, suplicante–, con el ritmo de la melodía y con el contorno de alturas.

Argumento para la Quinta Sinfonía de Beethoven

www.youtube.com/watch?v=EEhF-7suDsM

Es el *sketch* interpretado por Sid Caesar y Nannette Fabray. La trama actoral permitió al coreógrafo trazar alineamientos entre la rítmica y el movimiento, la tímbrica y el carácter musical y el tono emocional de la actuación.

Charlie Chaplin. El gran dictador

www.youtube.com/watch?v=ugRSNCUk2pM

La escena sucede en una peluquería donde Chaplin afeita a un cliente, siguiendo punto a punto las inflexiones musicales de la *Danza Húngara n.º 5* de Brahms y generando una situación sumamente humorística, que no sería tal si faltase la música o si se escuchara sólo la música sin ver el juego corporal y teatral.

ALGUNAS CONCLUSIONES FINALES

En este capítulo hemos propuesto dos proyectos y posibles formas de llevarlos a la práctica en el aula. La idea de buscar encuentros lexicales entre lenguajes es una invitación a la creatividad y al trabajo en equipo, ya que desde diferentes perspectivas y disciplinas pueden generarse propuestas enriquecedoras. Es interesante profundizar en la búsqueda de la concordancia entre los lenguajes, más allá de las primeras ideas que habitualmente se relacionan con encontrar la sincronía entre el ritmo y las acciones –como podría ser bailar en libertad–. Los otros cruces entre lo sonoro-musical y el resto de las artes pueden sugerir paralelismos más profundos. Los ejemplos del capítulo intentan relacionar la estructura formal con una historia, mediante un alineamiento de contenido, ya que ante iguales ideas musicales se proponen iguales textos, los cambios dinámicos son representados en cambios actitudinales de los personajes, el carácter musical se asocia con la tipología de cada actor y la palabra actúa como guión referente.

Indagar en trabajos de esta naturaleza es un desafío para la educación actual. Reflexionar acerca de las competencias que se ponen en juego, tanto para el docente como para los alumnos, resulta una vía renovadora de amplitud insospechada. Los caminos que vinculan la creatividad, la reflexión y la puesta en marcha de propuestas de aula son un modo de transitar el difícil desafío de tornar a la degustación estética un derecho de las mayorías.

Capítulo 9

Arte audiovisual y nuevas tecnologías en la escuela

Leonardo Vidigal

En los últimos treinta años ha habido un notable proceso de diversificación y multiplicación de instrumentos para la producción de arte. Además de los medios tradicionales, como la pintura, la escultura y el diseño, las nuevas tecnologías se han vuelto accesibles para un mayor número de personas, que han tratado de recontextualizar, reinterpretar y transformar los aparatos de vídeo, los ordenadores y otros medios en nuevas posibilidades de expresión. Cada vez más, el arte y la tecnología se entrelazan y se consagran como manifestaciones aceptadas y valoradas en el sistema cultural e institucional del arte, garantizando su lugar en las galerías, museos, bienales, revistas y otras esferas de legitimación. Es posible encontrar diversas obras de arte estimulantes y fecundas realizadas en este contexto y el potencial expresivo de los nuevos medios apenas se ha empezado a explorar.

Sin embargo, tales producciones artísticas todavía se encuentran desatendidas en lo que respecta a la formación de los estudiantes en los niveles fundamental y medio. De esta forma, es posible constatar entre los múltiples alumnos que llegan a la universidad e incluso a las escuelas de arte, un conocimiento aún poco elaborado de este tipo de expresión, limitado a lo que se publica en la prensa y a las visitas esporádicas a exposiciones. Es necesario hacer posible a un mayor número de individuos un entendimiento más profundo del arte de nuestro tiempo, desde los primeros años de vida escolar. De lo contrario, se perderá una gran oportunidad de apropiación de esos medios por parte de muchos artistas en potencial, que pueden, con la preparación necesaria, destacar en el área artística en un futuro próximo.

Por tanto, una puerta de entrada crucial se abre cuando abordamos el tema de las artes audiovisuales, trabajadas mediante tecnologías de captación, almacenamiento, procesamiento y reproducción de imágenes y sonidos, como son el vídeo y el ordenador. Trabajar con tales tecnologías en el contexto actual no se limita a iniciar a los niños y a los adolescentes en el uso de equipos y medios que ya están presentes en las escuelas o que ellos mismos ya manejan en los móviles y en las cámaras digitales.

También es preciso profundizar esos conocimientos y familiarizarlos con algunos de los conceptos del arte contemporáneo, en los que la naturaleza ha dejado de ser el único modelo y donde, en numerosas ocasiones, la construcción de una obra según los estándares de belleza construidos históricamente ya no es el objetivo principal.

Otras propuestas actuales, aún poco comprendidas por gran parte del público, son aquellas que piden una relación más reflexiva, participativa y no solamente contemplativa con el arte, en las

que el público es llamado a *entrar* en la obra, o incluso a formar parte de ella, como en las creaciones en las que se usan circuitos cerrados de televisión, en tiempo real, llevando la imagen del espectador-participante al interior de los monitores exhibidos. La apreciación de la obra ya no pasa únicamente por el valor estético según los estándares convencionales, sino también por el modo en que interactuamos con ella –cómo actuamos sobre ella y cómo nos afecta tanto emocional como intelectualmente– y cómo cada uno la comprende. Hoy en día, mucho más que antes, se estimula al artista a testar los límites de la relación con el público y también a aventurarse en la utilización de nuevos materiales, nuevos medios de expresión, nuevos conceptos, en definitiva, a testar sus límites y los límites del arte. Esa forma de pensar, o la constitución de esta forma de pensar, debe estar presente en el aula.

La tecnología audiovisual tiene un papel principal en ese contexto, sobre todo por estar insertada en la cotidianidad de los estudiantes. Al mismo tiempo, ofrece innumerables posibilidades de producción, porque es más accesible a día de hoy, y de discusión, pues se inventó como una forma de ampliar las potencialidades de reproducción de lo real encontradas en la fotografía. No obstante, más tarde se ha ido transformando, mediante la adaptación de procedimientos de la literatura y del teatro, en un arte narrativo, y fue paralela y paulatinamente convirtiéndose en un medio de expresión para los artistas. Estos intentaron buscar alternativas al paradigma reproductivo y narrativo de diversas maneras, y algunas de esas maneras están justo en consonancia con los conceptos contemporáneos de arte que a muchos alumnos les parece de difícil comprensión, como los expuestos anteriormente, además de una mayor valoración de los ambientes y de los procesos artísticos, así como de la metodología de trabajo.

Se entiende por audiovisual la combinación o combinaciones posibles entre la imagen y el sonido, mediados por la tecnología. Siendo así, este puede volverse un eslabón productivo entre lo real y lo imaginario, entre lo concreto y lo conceptual. Esto puede ocurrir tanto por sus características, como por sus potencialidades en las prácticas en clase. De este modo, se puede emplear una enorme variedad de técnicas en la concepción, producción y posproducción de un vídeo, que conlleva la escritura, el diseño y el manejo de herramientas de *software* que además pueden generar una diversidad considerable de resultados, como vídeos, animaciones o instalaciones, entre otras posibilidades.

No obstante, incluso contando con todas estas posibilidades, si los alumnos aprecian las obras solo a través de lo que ven y lo que oyen en los medios o basándose en el sentido común, se puede complicar el diálogo con el profesor y con los compañeros pues, de ese modo, se favorece una visión simplista y poco productiva del arte. El profesor puede y debe interferir en este cuadro, sin imponer modelos o regular la fruición de ese segmento del arte contemporáneo, pero también debe favorecer las obras y alternativas de expresión más abiertas a las experiencias de los estudiantes. Siempre considerando el contexto de la escuela y las condiciones de cada grupo, es preciso también un trabajo de concienciación de todo un proceso histórico y social, sin encarar la Historia como una marcha inexorable y lineal en dirección a lo que se hace hoy, ni las condiciones sociales como único determinante para el resultado final¹.

El hecho de solamente nacionalizar y describir de un modo lineal y acrítico las trayectorias individuales o incluso las colectivas, encuadrando a los artistas en categorías estancas, ya es un tipo de

¹ Textos sobre la historia del videoarte y el arte audiovisual en Iberoamérica se pueden leer en la página web: <http://videoarte.com/video-en-latinoamerica/textos.html>.

planteamiento que entra en contradicción con un campo expresivo mucho más abierto a la experimentación y al intercambio de experiencias, incluso a través del uso de tecnologías que hoy en día están presentes en el mundo que conocemos. Un abordaje más enriquecedor es tomar ese proceso como un haz de manifestaciones polifónicas, complejas y dialógicas entre artistas, instituciones, conceptos y propuestas, tanto pasados como presentes, en medio de contextos y situaciones apropiados para el debate y para la producción artística.

Algunas experiencias realizadas a lo largo de los últimos años muestran posibilidades interesantes y bastante fecundas en el sentido de acercar a los estudiantes el arte de nuestro tiempo, principalmente aquel mediado por la tecnología audiovisual. Es un movimiento que aún se puede intensificar, pero que lo está adoptando un número cada vez mayor de profesores de Arte. Este artículo procura abarcar algunas de estas experiencias en la enseñanza fundamental y en la enseñanza media, desde una perspectiva orientada a la práctica en el aula.

La intención es ayudar a los profesores de Arte en la elaboración de su propia manera de trabajar con el arte audiovisual en las escuelas.

ARTE AUDIOVISUAL Y ENSEÑANZA

La enseñanza de arte audiovisual presenta características propias. Lo que se suele llamar *videoarte*, que estuvo durante algunos años en la vanguardia de la producción artística implicada en las nuevas tecnologías, ocupa hoy un lugar consolidado en el mundo del arte contemporáneo, aunque muchas veces no se use el término *videoarte*. De hecho, muchos prefieren usar solamente la palabra *vídeo*, ampliando demasiado el concepto de la palabra, dificultando de esta manera su uso en el contexto pedagógico. Es posible constatar, por las exposiciones, por los vídeos accesibles de forma presencial o a través de internet, que muchas personas todavía siguen usando el vídeo como principal medio de expresión. Pero no podemos dejar de observar que, hoy en día, cada vez menos artistas trabajan solo con la tecnología del vídeo, como era común hasta mediados de 1990, y que ahora casi todos transitan con más desenvoltura a través de otras formas expresivas. Otro factor que hay que tener en cuenta es que las obras audiovisuales realizadas mucho antes de la invención y popularización de la tecnología del vídeo y de los ordenadores² evidencian que, desde hace mucho tiempo, existe un diálogo mutuamente constitutivo entre el cine experimental, el documental, la fotografía, los cómics, la animación y otras formas de expresión, y que eso nunca ha dependido del medio digital para que suceda. Pero este medio puede facilitar, acelerar y hacer más accesible esa modalidad de expresión.

De este modo, el arte audiovisual engloba todas las modalidades de manifestación audiovisual reconocidas como expresión artística, guardando relaciones entre sí, pero no siempre reducidas a la cronología de las invenciones técnicas. Es una noción consagrada en algunos medios que ofrece muchas posibilidades de discusión y de producción.

Existe también la cuestión de la dependencia de equipos especializados. Las posibilidades de producción de vídeo se han ampliado mucho gracias a la incorporación de cámaras capaces de

² Puede pensarse en películas como *Anemic Cinema*, de Marcel Duchamp; *Ballet Mechanique*, de Fernand Léger, y *Dog Star Man*, de Stan Brakhage, todas de fácil acceso a través de internet.

generar imágenes en movimiento en los móviles y en las cámaras fotográficas digitales. Estas necesitan contar con tarjetas de memoria –o con un receptáculo equivalente– de gran capacidad para que puedan contener los archivos de vídeo generados en cada grabación. Las cámaras de vídeo profesionales o semiprofesionales también están disponibles en algunas escuelas. En ese caso, puede ser necesaria la adquisición de cintas, que pueden encarecer el producto final, pero que constituyen medios de almacenamiento más fiables que los DVD y que otros soportes similares.

Los profesores deben practicar mucho con las cámaras y leer el manual que las acompaña para conocerlas a fondo y, de esta manera, tener el dominio de los procedimientos básicos del equipo antes de comenzar el trabajo con los alumnos.

Para que las imágenes y los sonidos grabados por estos medios –o bajados de internet– se elaboren de la manera deseada, tienen que digitalizarse y editarse mediante los programas de ordenador que pueden estar incorporados al sistema operativo o también pueden encontrarse en forma de programas gratuitos o de código abierto. Algunos de estos programas son de un uso relativamente fácil, pero aún así se deben instalar, probar y dominar antes de iniciar el trabajo audiovisual en clase. Existen diversos vídeos de instrucciones en la red –los llamados tutoriales– que informan de casi todo lo que se necesita saber para dominar estos *softwares*, pero la técnica de edición también implica aspectos estéticos y una capacidad narrativa que tienen que ejercitarse anteriormente, para que el profesor esté preparado para orientar a los estudiantes el uso de esta herramienta digital.

Los grupos con un gran número de alumnos requieren el uso de un número igualmente significativo de cámaras y de ordenadores –lo ideal sería conseguir un equipo para cada dos estudiantes– pero la característica colectiva de la producción audiovisual puede también direccionar las actividades en clase para grupos mayores, en los que cada integrante ejerce funciones especializadas, por turnos. Estas particularidades prácticas se abordarán con más detalle más adelante.

Desde el punto de vista de las actividades de fruición de las obras, nunca ha habido tanta variedad de producciones audiovisuales disponibles en la red, en una miríada de sitios y redes sociales; por eso es preciso un trabajo de selección. Las páginas especializadas como la UbuWeb³ ofrecen una gran cantidad de obras audiovisuales históricamente valoradas, pero que deben ser vistas y analizadas previamente por el profesor antes de indicar su apreciación. Es interesante promover una investigación orientada en clase, pero se debe supervisar con atención la consulta a esa y otras páginas de internet por parte de los estudiantes, sin limitar demasiado las posibilidades de nuevos descubrimientos. Se puede hacer la orientación con el propósito de indicar algunas opciones en medio de la gran diversidad de obras de arte accesibles, direccionando, por ejemplo, las búsquedas hacia artistas locales y reforzando el intercambio de información así como la identificación y la motivación del grupo en el descubrimiento de nuevos artistas.

³ Organizado por el poeta americano Kenneth Goldsmith, es un sitio no comercial que reúne un gran acervo de obras de arte, entre ellas películas y vídeos de baja resolución de artistas como Bill Viola, Gary Hill, Jean-Luc Godard, Eduardo Kac y Nam June Paik, entre muchos otros, que se pueden bajar gratuitamente. Se puede acceder al área audiovisual a través de la página www.ubu.com/film.

ARTE AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Proyectos de gran relevancia como el *Move Video Art in Schools*⁴ y diversas iniciativas de profesores de Arte en Brasil y en el resto del mundo mostraron que es posible trabajar con el arte audiovisual en la enseñanza fundamental, principalmente con alumnos mayores de 12 años (Fundamental II, en Brasil). Cualquier actividad que pretenda introducir las obras de arte en la escuela debe considerar la manera en que las nuevas generaciones están inmersas, de un modo u otro, en las tecnologías digitales y cómo utilizan de forma extensa los recursos del ordenador, cámaras digitales, móviles e internet. Las escuelas también deben adquirir cámaras de vídeo, pero los equipos con los cuales todos conviven son aquellos con los que los profesores necesitan aprender a trabajar de manera didáctica, pues son las herramientas empleadas por los alumnos en su día a día.

Para empezar, se pueden exhibir algunas obras y realizar ejercicios básicos de grabación de imágenes, transferencia al ordenador y posterior montaje con un programa de edición, para que todos se familiaricen con esta modalidad de expresión y con las herramientas que se utilizarán. El primer vídeo que se muestre al grupo debe ser sencillo pero motivador y estimulante, como por ejemplo la obra *Sin peso* de Cao Guimarães⁵. El vídeo de Guimarães se debe anunciar y describir de forma sucinta, informando de su duración de siete minutos y de su localización en la ciudad de México, además de dar una explicación sobre el trabajo que se debe hacer a partir de este, como forma de preparación del grupo. Después de exhibirlo una sola vez sin realizar ningún comentario, se pueden mostrar, una vez más, algunos fragmentos para dar ejemplos. De esta manera, se puede generar un debate enriquecedor con los alumnos.

Otras actividades que se pueden trabajar desde diferentes puntos de vista son:

Visual / formal

Se deben resaltar elementos de la composición de la imagen, el modo en que las imágenes en movimiento, pero estáticas, de lonas, telas y otros detalles de la calle y del mercado forman distintos bloques de colores, formas, planos y líneas. Pensar en el juego de la presencia y ausencia de profundidad, primer, segundo y tercer plano. Señalar también el encadenamiento de las imágenes, cómo cada una se relaciona con la otra –de forma *horizontal*– en una composición dinámica y cómo una modifica el entendimiento de la otra. El trabajo visual de Guimarães se puede comparar también con obras de pintores como Mondrian, Kandinsky, Volpi y Torres García, e incluso con la fotografía de Geraldo de Barros o los *parangolés* de Hélio Oiticica.

⁴ *Move Video Art in Schools* es un proyecto educativo que existe desde 2007, orientado a la Enseñanza Fundamental, en un intento de introducir el arte audiovisual en el currículo escolar a través de una colaboración entre los artistas, galeristas, el poder público y los establecimientos de enseñanza. Se trata de un material educativo elaborado por especialistas y distribuido gratuitamente por las escuelas del estado de New South Wales, en Australia, compuesto por una caja de DVD con 12 obras de artistas locales que trabajan con vídeo, además de un libro con textos introductorios, información sobre cada artista y su obra, testimonios, ensayos sobre videoarte y descripciones de actividades realizadas en clase, basadas en las obras presentadas. Se puede acompañar este proyecto a través de la página www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/move/index.htm, donde se pueden leer los textos sobre los artistas en inglés, bajo el título “Artist Research” y las actividades, bajo el título “4D Tutorials”.

⁵ Este vídeo se encuentra en <http://vimeo.com/2388859>. Se puede acceder a la página de Cao Guimarães en www.caoguimaraes.com.

Sonoro

Hay que señalar cómo se editan las imágenes sobre los sonidos cotidianos de un mercado, al principio más rígidamente demarcados, a razón de una frase (o bordón de venta declamado) por imagen. También se deben resaltar los “puntos de sincronización” (Chion, 1994), donde un cambio de imagen corresponde a un cambio sonoro, y viceversa. Dejar claro el modo en que las partes habladas dictan el ritmo de la edición –en un arreglo *vertical*– constituyéndose también como música y cómo, de la mitad en adelante, el “paisaje sonoro” se vuelve un poco más denso y se editan más imágenes por frase, hasta el final. Fijarse en las repeticiones de algunas frases y bordones, que explicitan la intervención de los artistas y la construcción de aquel “paisaje sonoro” por parte de los responsables de la captación y la edición de sonido (en este caso, el grupo instrumental brasileiro *O Grivo*).

Conceptual

Se debe discutir con el grupo las razones por las cuales el artista ha concebido el título *Sin Peso* y las relaciones que ese concepto establece con la obra. Después de esto, leer la sinopsis escrita por el artista en su sitio: “El aire que sale del pecho en voces multiformes en el bullicio de las calles no es el mismo aire que balancea los toldos multicolores que protegen del sol y de la lluvia a los dueños de las mismas voces. Dos pesos distintos configuran el frágil equilibrio de la vida en las calles de la Ciudad de México”. Trabajar con los alumnos las relaciones entre lo que ellos dijeron anteriormente sobre la obra con lo que se expresó en la frase del artista, resaltándose el concepto de levedad, debatiéndose sobre dónde se pueden encontrar evidencias de los “dos pesos distintos” y cuáles son los efectos de las voces sobre las imágenes, entre otras cuestiones que los alumnos pueden presentar. Se puede señalar la casi ausencia de la figura humana, así como debatir sobre las razones de dicha ausencia.

Práctico

Realizar con el grupo uno o más vídeos inspirados en el vídeo *Sin Peso*, para lo cual se ha de dividir el grupo por parejas o en grupos de tres. Antes de todo, discutir con los alumnos la siguiente cuestión: si las lonas y telas y el propio título sugieren levedad, ¿qué concepto puede estar por detrás de un vídeo sobre esta escuela en particular y qué características se deben resaltar en detrimento de otras? A partir de la definición del concepto que hay detrás de cada vídeo, los estudiantes deben valerse de su entorno, capturando con la cámara de vídeo –o con la cámara digital o con el móvil en modo vídeo– las imágenes en movimiento, pero estáticas, de aquellos objetos del día a día que no se aprecian normalmente pero que pueden rendir bellas imágenes cuando se graban desde cerca. En caso de que se use una cámara con cinta, se pueden tomar las imágenes en el orden en que van a aparecer en el vídeo y en un determinado tiempo (los alumnos pueden contar mentalmente hasta siete, por ejemplo, en cada grabación). Los sonidos serán los que se graben junto con la imagen, para que los grupos evalúen el resultado sin que sea necesario editarlos en el ordenador, algo que debe hacerse en una etapa posterior⁶.

⁶ Si se realiza el vídeo con cámara fotográfica digital, será necesario por lo menos empalmar los archivos de vídeo en el ordenador, pues cada vez que apretamos el botón de la cámara para empezar una grabación y lo volvemos a apretar para terminar se genera un archivo diferente.

La preparación para este ejercicio debe incluir también una demostración de las operaciones básicas de la cámara de vídeo y las técnicas más usadas para grabar imágenes con un mínimo de calidad, incluso sin el trípode. Las más importantes son: coger la cámara con firmeza, evitar movimientos bruscos, ensayar los movimientos más complejos, caminar despacio en caso de que la cámara esté apoyada en el hombro, girar el cuerpo sin despegar los pies del suelo para hacer movimientos laterales y mantener los dos ojos abiertos si se está mirando la grabación por el visor óptico (*viewfinder*). En el caso de una cámara fotográfica digital que graba en vídeo, el uso del trípode debe ser demostrado y estimulado, ya que la extrema levedad de la cámara favorece una imagen movida.

Terminado este primer ejercicio, se deben debatir con el grupo algunas maneras de mejorar el resultado final, dejando que los alumnos charlen bastante entre ellos antes de sugerir cualquier cosa. Es importante que tales cuestiones surjan de forma natural, así como otras más específicas ligadas a las condiciones de cada escuela, pero los alumnos también pueden llegar a conclusiones más genéricas. Pasado algún tiempo, el profesor puede volver a destacar los elementos analizados anteriormente acerca del vídeo de Guimarães, si los alumnos todavía no hubiesen pensado en esas cuestiones por sí solos. A partir de este debate, se puede orientar a los grupos en el sentido de concienciarlos de la necesidad de planear bien las imágenes que quieren realizar. De este modo, el profesor puede introducir algunas técnicas de preproducción, como el guión y el *story-board*.

El guión –entendido como la descripción escrita de forma lineal de aquello que el vídeo va a contener– puede ser muy simple en el caso de un vídeo como este, así el profesor debe orientar a los alumnos para plasmar sus ideas en el papel de la forma más clara posible. Para realizar un *story-board*, pensando de nuevo en el ejercicio relacionado con el vídeo *Sin Peso*, los alumnos deben primero volver a pensar en las imágenes que desean y dibujar cada plano previsto, como si fuese una historieta en la que todos los cuadros tuviesen el mismo tamaño⁷. Gracias a esta técnica es posible tener una buena idea de cómo va a funcionar visualmente el vídeo antes de grabar las imágenes. Si no hay equipos suficientes para dividir la clase en grupos pequeños, o si el profesor quiere iniciar a los alumnos en el trabajo en equipo, se pueden organizar dos o tres grupos de mayor número, en los que habrá una división de las funciones. De este modo, algunos se dedicarían al *story-board*, otros a la grabación y otros a la edición.

En el arte contemporáneo, la metodología de trabajo y el proceso de producción pueden ser tan valorados como la obra que se va a exhibir, e incluso formar parte de esta. Esta característica se puede comprender mejor por los alumnos si el profesor les comunica, antes de iniciar el trabajo, que todo el material usado para la preproducción –las anotaciones, las investigaciones iconográficas y, principalmente, el *story-board*– servirá para la evaluación, dejando claro verbalmente que el proceso es tan importante como el resultado final y que esta es una idea crucial en el arte actual.

Como las actividades propuestas no se desarrollan de forma simultánea, el profesor debe orientar a aquellos alumnos que hayan terminado el trabajo –o ni siquiera empezado, en el caso de la edición– para que ayuden a los compañeros a conseguir los objetos, actúen o hagan de figurantes delante de las cámaras, busquen imágenes, digiten letreros y otras acciones necesarias para hacer

⁷ En una búsqueda por imágenes de *story-board* en internet se pueden encontrar decenas de ejemplos que se pueden mostrar en clase; es la mejor forma de hacer que los alumnos entiendan qué es esa herramienta de preproducción.

posible la producción del vídeo. Puede que las imágenes y los sonidos ya no necesiten grabarse en el orden en que van a entrar en el vídeo, sino de acuerdo con las conveniencias del grupo. Es una excelente manera de mostrar a los estudiantes que el trabajo audiovisual acontece casi siempre de forma colectiva y de mostrarles cómo ellos mismos pueden organizarse de esa forma para obtener un resultado mejor. Se deben debatir las impresiones de los alumnos y los conceptos tomados como guía por cada grupo, pero no se debe desviar demasiado el tema de esos primeros ejercicios de la parte técnica, para que todos puedan conocer las posibilidades y las limitaciones de sus instrumentos de trabajo.

Se deben mostrar más vídeos en las clases subsecuentes, después de que la técnica ya haya sido ejercitada y dominada por todos, para profundizar en el debate sobre la relación entre los conceptos usados en la preparación del vídeo y la obra finalizada. Un vídeo muy interesante para trabajar esta cuestión y que puede generar otros ejercicios es *Fonte 193*, de Cinthia Marcelle, en el que un camión contra incendios gira en círculos y dos bomberos apuntan una manguera hacia el centro de ese trazado. De esta manera, según la autora, la obra sugiere “una especie de fuente invertida”⁸. Hay una clara intención artística y conceptual de recontextualizar los elementos del día a día y de pensar en las nuevas relaciones de estos elementos con el ambiente, donde un elemento influye en el otro, mediante la intervención de la artista.

De este modo, como si fuese una coleccionista de objetos y de memorias (Benjamin, 2006), Marcelle *libera* productos, artículos manufacturados y formas de su función original y prosaica, transformándolos en una expresión artística. Un recordatorio de esta original función está en el uso de la manguera y en el título, pues el número 193 se utiliza para llamar a los bomberos en Brasil. El acto de recontextualización y transformación artística puede generar buenos debates.

El vídeo de Marcelle está menos ligado a la tradición pictórica y cinematográfica que el de Guimarães y, asimismo, está menos guiado por las referencias convencionales de belleza, ya que lo inusitado de la situación es lo que queda marcado desde el principio. En este sentido, el profesor puede resaltar cómo fue provocado el evento por la artista, es decir, que el evento solo ocurrió porque había una cámara presente, alguien interesado en la producción del acontecimiento y otras personas e instituciones –como el Cuerpo de Bomberos– dispuestas a colaborar para hacerlo posible, es decir, hubo una acción performática. Sin embargo, a medida que el vídeo continua con un paso inexorable, es posible percibir su simple, pero efectiva, combinación de colores y formas estáticas –el círculo central, el grafismo de las marcas del suelo– y en movimiento, entre los tonos de la tierra y el rojo del camión, regidas por las diferencias de luz, probablemente causadas por los movimientos de las nubes, que añaden y suprimen el color negro. En este vídeo, también se puede debatir sobre la luz natural como factor importante.

El hecho de que el vídeo se componga de un solo plano fijo transformado por los acontecimientos, acciones y reacciones que se suceden en la imagen, deja más clara una característica esencial del arte audiovisual, que es que se basa en el tiempo. Comprender que una obra audiovisual posee un tiempo de fruición controlado por el autor y no por el espectador, como en el caso de las obras de arte tradicionales, es primordial para que se conciba algo de su naturaleza. Se puede discutir con el grupo la propia noción de duración y de tiempo, tanto tras una exhibición de este vídeo como

⁸ Se puede ver el vídeo y leer el texto de la artista en <http://vimeo.com/2115662>.

de otro trabajo de Marcelle, *475 Volver*⁹, en el que una excavadora dibuja el símbolo del infinito en un solo semejante a la obra *Fonte 193*, que la artista también asocia a un reloj de arena. Estos dos vídeos se concibieron para exhibirse en *loop*, es decir, de manera repetida y secuenciada, en un monitor de vídeo o proyectado en una pared.

Además de estas discusiones, estos vídeos pueden suscitar nuevos ejercicios y demostraciones en clase. El profesor puede comparar el vídeo de Guimarães, que utiliza más planos aproximados, con los de Marcelle, contruidos con una imagen distanciada. Así, se pueden introducir algunos recursos de elaboración de una obra audiovisual, como el encadenamiento de planos: plano general, plano medio y plano detalle. En ese caso, “plano” se refiere al espacio encuadrado por la cámara, que varía según la distancia entre el equipo y el tema, donde cada tipo de imagen corresponde a una función. El profesor puede construir una nomenclatura común con los alumnos, partiendo del plano usado por Marcelle en sus dos vídeos, que se puede llamar plano general. Se trata de una imagen muy abierta y distante, que posee la función de encuadrar el ambiente y situar al espectador en el contexto de la obra.

En *Fonte 193*, el plano general integra a los bomberos en su entorno, haciéndoles parte de un conjunto. Pero la obra de Marcelle no se vale de todos los recursos narrativos y se pueden discutir las razones con los alumnos pero, al mismo tiempo, también se debe realizar una comparación con otra obra de videoarte donde hay una narrativa más compleja. Así, se puede mostrar el vídeo *Olive Green*, de la boliviana Narda Alvarado¹⁰, otra obra que posee una dimensión performática, un concepto semejante de recontextualización de agentes institucionales en una obra artística, pero que tiene una narrativa que se vale de una mayor variedad de planos. Este vídeo sigue la siguiente secuencia: plano general de la avenida para situar al espectador en el lugar de la acción, plano medio de los guardias de tránsito en fila desplazándose para posicionarse en la avenida, otra vez un plano general y un plano detalle –o *close*– del plato con la aceituna. Este último plano tiene la función de dejar claro al espectador cual será el acto realizado por los guardias, es decir, comerse la aceituna en medio de la avenida, en pleno tránsito. Esta acción se muestra en primer plano, aquel en el que se encuadra al guarda de pecho para arriba y, también, en el llamado plano americano, en el que se corta la imagen a la altura de las rodillas. El profesor y los alumnos pueden discutir un poco más sobre cómo podrían ser los vídeos de Marcelle en el caso de que se basaran en una narrativa más convencional, como la obra de Alvarado. Gracias a estos recursos, podemos *adentrarnos* más en la acción e implicarnos en ella, lo cual es uno de los objetivos de este tipo de narrativa.

Después de este debate, se puede introducir el concepto de montaje o edición, es decir, el proceso de selección, asociación, yuxtaposición, ordenamiento e integración de imágenes y sonidos con el ritmo adecuado, en un todo: la película, el vídeo y la obra.

Se pueden mostrar otras obras a los alumnos a través de internet o mediante visitas a museos y se pueden elaborar otros ejercicios a partir de tales vídeos, siempre pensando en los cuatro aspectos empleados en el abordaje del vídeo *Sin Peso*: visual, sonoro, conceptual y práctico. Algo importante es que, al final de la clase, se realice un pequeño relato escrito a mano por cada alumno, discurriendo sobre su contribución al esfuerzo colectivo, además de una pequeña reflexión sobre el concepto trabajado en el vídeo y cómo este se tradujo de forma audiovisual, las soluciones

⁹ Puede verse este vídeo en <http://vimeo.com/4087547>.

¹⁰ Puede verse este vídeo en <http://bit.ly/eT3L96>.

encontradas y las cuestiones planteadas en las discusiones del grupo. Es un relato que puede ser parte del proceso de evaluación y también puede servir como consulta más tarde por los alumnos y por el profesor, para que puedan recordar el camino del aprendizaje, pero que, sobre todo, sirve para que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia, pudiéndose incluso retomar, en vídeos posteriores, las ideas expresadas en esos relatos.

ARTE AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA MEDIA

El abordaje, los ejemplos y los ejercicios propuestos para la enseñanza fundamental también se pueden realizar con alumnos de la enseñanza media, principalmente si los alumnos todavía no han tenido contacto con este tipo de trabajo en los años anteriores. Pero en la enseñanza media es posible tener un grado mayor de complejidad, tanto técnica como temática y conceptual. Los alumnos deben tener más tiempo para elaborar, producir y editar sus vídeos, con el objetivo de lograr resultados más densos. Se debe enfatizar el trabajo con el sonido con ejercicios en los cuales los alumnos deben tener la oportunidad de captar diversos tipos de sonidos con la ayuda de micrófonos, como la voz humana para la narración, los diálogos o los monólogos; la música y los efectos sonoros, que se pueden bajar de la red o se pueden producir y, en la edición, trabajar con esas distintas capas de sonido. Asimismo, se pueden introducir técnicas de iluminación –existen diversos vídeos sobre el tema en la red–, siendo posible enseñarlas en colaboración con las emisoras locales de televisión o con aquellas universidades que posean un estudio de vídeo.

Un concepto importante para construir con los alumnos es el de videoinstalación. Una instalación es la expansión del arte en el ambiente en el que está inserta. Así, una obra como esta se compone de diversos elementos que, de otro modo, estarían dispersos y que deben estar dispuestos en una sala o en otro espacio que se constituya como una unidad. Se trata de una consecuencia de las experiencias de Marcel Duchamp, Hélio Oiticica y grupos como los dadaístas o el Fluxus, con el propósito de hacer que no solo la firma del artista, sino también las circunstancias de la producción, la localización y la presentación, así como la disposición de objetos, puedan construir una nueva expresión artística. El público no vive una instalación solo con la mirada, sino con todo el cuerpo, pues necesita *entrar* en ella para comprender la propuesta del autor.

Algunas de las instalaciones que popularizaron esta forma de expresión a comienzos de 1970 seguían ese principio de manera radical y utilizaban el medio audiovisual en su construcción, en la videoinstalación. Para hacer que los alumnos entiendan qué es una instalación, se pueden mostrar los diversos registros que existen en la red, pero lo más efectivo es llevarles a alguna exposición donde esté instalada una obra como esta o incluso reproducir una instalación en la escuela. La intención es hacer que ellos consigan concebir y, si es posible, realizar una videoinstalación¹¹.

Desde el punto de vista práctico, deben considerarse algunos aspectos. Toda instalación es condicionada por su contexto. El propio nombre sugiere que el artista precisa instalar lo que sea necesari-

¹¹ El proyecto de Karla Brunet para una de las instalaciones de *Geografia do Mar* se puede ver en <http://ecoarte.info/geomar> y en <http://ecoarte.info/geomar/2010/08/13/macc>. Un ejemplo de videoinstalación realizado por estudiantes que se puede reproducir fácilmente o utilizar como inspiración se encuentra en <http://vimeo.com/13492891>.

rio, incluso aparatos electrónicos y ordenadores, en el caso del vídeo, en un espacio determinado, que puede ser el interior de un edificio o de una casa, pero también puede ser al aire libre. De este modo, la arquitectura del lugar es parte de la obra, así como toda la ambientación. Una obra montada en un aula se ve, se oye y se lee de forma distinta que la misma obra montada en una sala de cine, en una galería de arte o en un parque. Ningún espacio es neutro, todos poseen una historia. Los alumnos deben ser conscientes de esa historia y de la interacción entre obra y contexto. En la práctica, el proyecto de videoinstalación precisa tener en cuenta todos los aspectos que envuelven el contexto y el artista debe planear cuál será la entrada y la salida del público, qué se resaltará y qué se ocultará del espacio de la obra, antes de definir el lugar en el que se instalará cada monitor o proyector y cuál será el espacio de exhibición.

Todo esto se debe pensar y plasmar en el papel bajo la forma de un proyecto, que debe incluir los objetos y aparatos utilizados, que también son parte de la obra, y un *layout* detallado. Pensar en ese aspecto material es concebir el monitor de vídeo y otros elementos como objetos de arte. En videoinstalaciones que usan monitores de televisión, estos se pueden considerar como esculturas.

En cuanto al contenido de los vídeos, es necesario planear, hacer un *story-board* y definir si la obra tendrá algún elemento narrativo o si se va a basar en la discontinuidad. De este modo, es preciso definir qué objetos se usarán, la duración de los vídeos, el ritmo, la velocidad de exhibición y si será en *loop* o en una secuencia mayor. Por esto, los ejercicios y propuestas hechos anteriormente son importantes para que sea posible elaborar un proyecto de instalación. El público también se debe encarar como parte de la obra, con participación activa, lo que queda explícito en el caso del uso de cámaras en tiempo real o incluso en las obras en las que las personas se comunican por medio de estas, si se usan ordenadores y *webcams*.

Durante la producción de estos vídeos, se pueden realizar ejercicios de edición más complejos, como la reedición de imágenes de archivo realizadas por otras personas o el uso de palabras, es decir, de letreros que pueden pasar por la imagen, dejando claros algunos de los conceptos trabajados en la elaboración de los vídeos¹², entre otros. Estos ejercicios pueden resultar propicios para que el profesor diferencie el vídeo realizado para formar parte de una instalación, que no existe como obra única, de los vídeos realizados anteriormente, que se pueden llamar *single-channel* o *monocanal*, es decir, obras aisladas, producidas para exhibirse en un solo aparato de televisión, como es el caso de las películas.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general de una clase de arte audiovisual debe ser el de desarrollar en los alumnos la mentalidad del *realizador* de un audiovisual, diferente de la mentalidad del *espectador* que se deja llevar y envolver por lo que oye y por lo que ve, ya sea en la sala de cine o sea en el salón de casa. El realizador procura entender el vídeo como una proyección técnica que se puede apreciar, comprender y transformar en un medio de inspiración para nuevas producciones. Los nuevos medios deben ser apropiados y trabajados por los alumnos para que los encaren como herramientas que pueden liberar el potencial artístico que reside en ellos, con los medios con los cuales conviven diariamente. Hoy tenemos muchas más condiciones para producir un arte conectado con nuestro

¹² Un ejemplo es el vídeo *Parabolic People*, de la brasileña Sandra Kogut, que se puede ver en <http://bit.ly/esoLjY>.

tiempo. Un arte reflexivo, autocrítico, una manifestación en proceso, que adopta la forma de obras que pueden afectarnos y, de algún modo, tocar nuestra sensibilidad. Siempre hay algo que pasa cerca de nosotros que se puede ver como arte, solo hay que saber dónde encontrarlo. Y, sobre todo, existe la posibilidad de intervenir en este debate, bajo la forma de reflexión y también bajo la de producción. La escuela es un espacio privilegiado para la formación de nuevos artistas para estos nuevos medios.

Capítulo 10

Cine y ciudadanía: encrucijada de miradas

Alba Ambròs y Ramón Breu

Prefiero el cine de preguntas que el de respuestas.

ALEJANDRO AMENÁBAR

Desde hace más de un siglo largo la imagen en movimiento sigue seduciendo, fascinando, ilusionando al mundo. Ha hecho cambiar nuestra percepción de la vida y de los sentimientos creando un nuevo ser, el *homo filmicus*, –que diría el profesor Porter Moix–, cautivado por las historias narradas en la pantalla. Ricciotto Canudo, a principios del siglo pasado, elevó el cine a la categoría del séptimo arte y lo calificó como la fusión total de todas las artes, sobre todo por el dominio del espacio y del tiempo.

El cine es el *diario de la humanidad, la vida en rollos*, según Marshall McLuhan, que cautiva a la ciudadanía por la combinación de su vertiente artística, literaria, musical e icónica, que no nos deja indiferentes. Sus pantallas hablan de amor, de problemas sociales, interculturales y medioambientales, de injusticias, de ilusiones y utopías, de educación, de guerras, de ciencia ficción, de vampiros... invitándonos a comentar las vidas vividas por otros. Parafraseando a Alejandro Amenábar, defendemos el cine que provoca interrogantes sobre las actitudes, los valores, las historias y los personajes del filme.

Ante este telón de fondo, estaremos de acuerdo en afirmar que el cine pudiera ser mucho más que un recurso educativo para trabajar en clase como elemento motivador. El cine es clave para el desarrollo de las competencias del alumnado. En primer lugar, como competencia artística y cultural, debido a que es el séptimo arte. Asimismo, ya que en sus fotogramas aparece la sociedad al desnudo –con todo lo que conlleva– es muy apropiado para educar en los valores cívicos. Partir de películas o fragmentos que susciten la reflexión y el diálogo –como *Persépolis*, *Radio Favela* o *Las mujeres de verdad tienen curvas*– establece un puente con la competencia social y ciudadana. Además, no puede olvidarse que el cine es la suma de varios lenguajes combinados para transmitir una historia inventada, reescrita, adaptada. Reconocerlos, analizarlos y comprenderlos contribuye al desarrollo, también, de la competencia lingüística y audiovisual.

Este artículo se postula como un motor, como una propuesta abierta en varias direcciones que giran en torno al uso del cine con finalidades educativas, artísticas y cívicas hacia la noción de colectividad, hacia la reflexión ética, hacia la adopción de una perspectiva intercultural que valore la riqueza y la diversidad cultural iberoamericana, que no se rinda sin condiciones a “los cánones de la cultura del hemisferio norte” (M. Oliveira Cléber, 2010, p. 12). Y todo ello mediante una estructura formativa, la educación mediática, que por su naturaleza es capaz de ensamblar distintos engranajes.

Para lograrlo, hemos organizado el discurso en cuatro apartados complementarios.

Bajo el epígrafe de “Cine, educación y ciudadanía” se tratan los principios básicos de la encrucijada de miradas de los tres ejes centrales de la propuesta sintetizados en el título. A continuación, en “Guión metodológico” se concretan las pautas del método Cinescola para trabajar el cine en las aulas de primaria y secundaria. El tercer apartado contiene una propuesta didáctica comentada sobre la película *Las mujeres de verdad tienen curvas* (Cardoso, 2002), dirigida al profesorado de secundaria para que tenga un modelo para ajustarlo a su realidad concreta. Se trata de un modelo de fácil adaptación para educación primaria. Para completar el abanico de películas relacionadas con la ciudadanía, incluimos un listado de otras propuestas para primaria y secundaria. Las referencias bibliográficas cierran el capítulo.

CINE, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

El cine, junto con la televisión y el resto de las pantallas, forma un conjunto de situaciones comunicativas que generan unos efectos educativos como nunca en la historia de nuestra civilización. Según A. Bolívar (2007), crean un nuevo espacio educativo y un nuevo modo de mediación cultural. A pesar de ello, desde un punto de vista pedagógico, la educación todavía no cuenta con una estructura curricular que incluya el cine y el resto de medios de comunicación en los contenidos de enseñanza y aprendizaje de los distintos niveles educativos. La finalidad de este apartado es ahondar en los efectos formativos del cine en relación con la educación y la ciudadanía para contribuir a su *institucionalización* y su presencia en los centros educativos, con la mirada puesta en “promover el crecimiento conjunto de los alumnos y alumnas como personas responsables y como ciudadanos activos” (Bolívar, 2007, p. 15). ¿Cómo debe relacionarse la educación con el cine? A nuestro juicio, de tres formas diferentes: conociendo su lenguaje; sabiendo leerlo y aprendiendo a escribir imágenes cinematográficas. Veámoslo con más detalle. El lenguaje del cine: Se trata de aprender el lenguaje, las técnicas y las herramientas audiovisuales; familiarizarse con los recursos expresivos de una manifestación artística y cultural que constituye el medio de comunicación social más influyente y poderoso del mundo.

Leer cine: aprender a analizar y a entender el caudal informativo, social, artístico e histórico del cine, entendiéndolo como una “lupa de los sentimientos” (A. Gil, 2009). Las películas son un cúmulo de emociones que, en muchas ocasiones, hablan de la esencia de los seres humanos.- Escribir cine. Saber expresarnos en el lenguaje más universal y más expresivo. El trabajo participativo y colaborativo al que puede dar lugar la imagen audiovisual es una decisiva herramienta de enseñanza y aprendizaje. La realización de una producción escolar posibilita la adquisición de actitudes, valores y normas y, además, fomenta la creatividad, la expresión artística y la capacidad de observación.

El cine, la imagen audiovisual en general, es un agente educador y una especie de piedra de Rosetta para entender mejor el mundo en que vivimos. Desde sus inicios, ha tenido con frecuencia un carácter moralizante y transformador gracias a su enorme poder de difusión, ya que devuelve a los espectadores la imagen de una sociedad en continuo movimiento, donde se ponen de manifiesto las grandezas y las miserias del ser humano, sus injusticias y sus heroicidades. La carga artístico-emotiva de muchos filmes ha ayudado a impulsar el cambio social, mientras que otras producciones cinematográficas se han constituido en auténticas abanderadas de contravalores éticos, coadyuvando a construir hábitos o visiones de la vida alienantes. La validez del cine como foco educativo,

obviamente, depende de la película escogida, pero también del proyecto reflexivo y de creación que seamos capaces de proponer al alumnado. Decimos esto porque nuestra idea de trabajar el cine consiste tanto en *leer* como en *escribir* imágenes en movimiento. Si es importante el contenido formativo de las películas, no es menos importante tener en cuenta la adecuación de la película o del proyecto de producción a la edad de los destinatarios. A ese respecto, resulta fundamental que los docentes tengamos clara una máxima: no todas las películas sirven para todas las edades. Con ello no queremos únicamente incidir en la necesidad de que los filmes seleccionados han de tener una calificación por edades adecuada a la de nuestros destinatarios, sino que queremos ir mucho más lejos. Cuando hablamos de adecuación nos referimos a la importancia de que los contenidos, los principios y los valores puedan ser perfectamente comprendidos y asimilados por los alumnos, para que sean más competentes desde el punto de vista social y de la comunicación.

Los profesionales de la educación tenemos que velar para que la secuencia formativa que decidamos llevar a cabo se adapte tanto al contexto donde se quiera implementar así como, primordialmente, a las características intrínsecas de los receptores. Es fundamental definir bien los objetivos que perseguimos para que sea competencial. Nos puede ayudar la clasificación de Esparcia Jarque (2008) en cuatro categorías para agrupar los efectos formativos del uso del cine en el aula. Cada una de ellas pone el acento en uno de los tres componentes que definen cualquier acción competente: el saber, el saber hacer y el saber estar y ser.

Nivel cognitivo

Se trataría de la adquisición, por parte del alumnado, de un conjunto de principios, teorías, nociones y conocimientos que proporciona el cine. Deberíamos hablar, en este sentido, de la dimensión del saber o del conocer, es decir, de los conceptos básicos.

Nivel comunicativo y de habilidades sociales

Esta categoría estaría relacionada con las habilidades que, tanto a nivel de comunicación –verbal y audiovisual– como de relación con los demás, aporta el medio. Se incidiría especialmente en las competencias que proporciona la producción escolar creativa como forma de expresión. En este caso hablaríamos de la dimensión del saber comunicar, el saber hacer.

Nivel emocional y afectivo

Todas aquellas acciones educativas de reflexión relacionadas con las competencias ciudadanas, las actitudes, los valores, las creencias, las inclinaciones, las expectativas, las motivaciones, las emociones o los sentimientos. Nos referiríamos a la dimensión de la competencia del ser y saber estar.

Nivel pragmático y de acción

Extrapolación y transferencia de lo aprendido a nuestra realidad más inmediata. Hablaríamos, en este caso, de saber aplicar y movilizar todos los conocimientos adquiridos ante una situación distinta a la trabajada en clase para valorar si el alumnado ha alcanzado el grado competencial deseado, es decir, si es competente o no.

La escuela, seguramente el ámbito más humanizador y civilizador del mundo actual, en el camino emprendido para dotar al alumnado de una educación integral, ha ido incorporando la difícil tarea de educar en los valores democráticos de la convivencia, la justicia, el respeto y el compromiso

con la propia lengua y cultura. Ello ha de permitir a las nuevas generaciones *funcionar* en sociedad de forma pacífica y enriquecedora, respetando el entorno físico y humano en el que se desarrollarán como personas competentes. Así pues, el concepto de *ciudadanía* debe entenderse en este sentido, es decir, concebirse enmarcado en un sistema educativo que debe incluir no sólo el saber y el saber hacer, sino también el saber ser para y con los demás, con uno mismo y con el mundo que nos rodea (Equipo Padres y Maestros, 2009, p. 7). El uso del cine en el aula es un factor dinamizador de primer orden para ayudar a promover valores humanizadores, de manera transversal e interdisciplinar y competencial, para contribuir a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia (A. Ambròs y R. Breu, 2008).

El último aspecto que nos queda por comentar antes de cerrar el apartado está relacionado con las actividades multisensoriales que surgen alrededor de un proyecto creativo cinematográfico, puesto que activa un mayor número de inteligencias (H. Gardner, 1983), a la vez que promueve la participación activa del alumno en la construcción de sus propios aprendizajes.

GUIÓN METODOLÓGICO

¿Cómo podemos trabajar una película en clase? ¿Hay que verla toda entera, por fragmentos? ¿Qué tipo de actividades son más apropiadas? ¿Es posible realizar producciones cinematográficas en todos los niveles educativos? La metodología que proponemos seguir para trabajar las películas en el aula se fundamenta en el método Cinescola, que ampliamente detallamos en *Cine y educación* (Ambròs y Breu, 2007, pp. 198-202). A continuación resumiremos algunas de las orientaciones clave para responder las preguntas que encabezan este apartado. Asimismo, en el ejemplo práctico sobre la película *Las mujeres de verdad tienen curvas*, se desarrollarán algunas de las ideas apuntadas a continuación:

- Motivar el visionado antes de realizarlo y relacionarlo con las experiencias personales y el contenido de diferentes materias.
- Pasar la película entera o bien en fragmentos de entre 20 y 30 minutos en cada hora de clase. En este caso, hay que explicar que no se trata de romper la unidad estética del filme, sino de poder profundizar en todo aquello que la película propone, repitiendo la proyección de determinadas secuencias y realizando en paralelo actividades de la propuesta didáctica. Para educación primaria es recomendable elegir películas de breve duración o bien elegir fragmentos reducidos y acompañarlos de actividades.
- Romper con el carácter pasivo y unidireccional del cine para dirigir el entusiasmo, las energías y la motivación generados a partir del visionado hacia la confrontación, el debate y el análisis. Se trata de facilitar la expresión y el intercambio de emociones y sentimientos que sugiere.
- Realizar una tarea de producción escolar creativa, desde todos los niveles educativos, que vaya dotando al alumnado de las herramientas necesarias para *escribir* y expresarse en el ámbito audiovisual. En el apartado “Factoría de imágenes” se explican algunos proyectos que pueden llevarse a cabo en secundaria.

Para primaria, sugerimos algunas actividades genéricas, relacionadas con el mundo de los dibujos animados. Para conocerlo un poco mejor aconsejamos construir un zootropo¹. Pioneros del

¹ El lector encontrará instrucciones para construir un zootropo en Ambròs y Breu (2007, p. 123) o en la siguiente dirección de internet: <http://eltiempoensusmanos.bitacorras.com/archivos/2006/02/08/zootropo>.

cine como Georges Méliès o Segundo de Chomón ya investigaron la forma de animar objetos. La técnica, que hoy todavía se utiliza, consiste en grabar y parar la cámara, realizar un mínimo movimiento del objeto y para la cámara, realizar otro pequeño movimiento el objeto..., y así sucesivamente. Un método que requiere imaginación, pero sobre todo mucha paciencia, y que se llama *paso a paso* o *stopmotion*. Con ella podemos animar figuras planas recortadas, objetos, muñecos articulados, coches de juguete... incluso personas. También se puede efectuar animación con plastilina. Todo consiste en crear una figura,irla moldeando y haciéndola mover paso a paso: grabación, pausa, mover la figura, grabación, pausa..., tal como antes se ha indicado. Experimentar el procedimiento en primaria como proyecto creativo favorece la comprensión de la producción de los dibujos animados.

LAS MUJERES DE VERDAD TIENEN CURVAS

Elegir una película como ejemplo ha sido empresa difícil. Las todavía graves dificultades de producción y de distribución del cine iberoamericano nos han llevado a presentar como ejemplo de trabajo escolar de cine y ciudadanía –y no sin haberlo meditado profundamente– una producción norteamericana. Aunque, eso sí, relacionada con Latinoamérica. Por otra parte, en las propuestas de creación audiovisual hemos tenido la permanente voluntad de sugerir actividades *pegadas* a la realidad comunitaria del alumnado y que militen a favor del respeto a la diversidad y a la riqueza cultural autóctona. Nuestra intención es mostrar un modelo que los docentes podrán adaptar a su realidad concreta y, asimismo, cambiar, suprimir o añadir cualquier elemento que lo quiera. En definitiva, cada maestro puede enriquecer la propuesta e iniciar el camino para fijar su propio modelo válido de trabajo en la educación en medios de comunicación y en competencia ciudadana. Ante otros filmes futuros, como por ejemplo los que proponemos en el último apartado, el profesorado podrá disponer de herramientas para, al menos, iniciar un proceso de trabajo en la intersección entre cine y ciudadanía.

La manera en que se ha organizado la propuesta del filme *Las mujeres de verdad tienen curvas* responde a los siguientes apartados:

- Sinopsis y ficha técnica, en la que se incluye la información básica de la película.
- *La moviola: indicaciones para el profesorado*, donde se detallan los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, las claves de trabajo para el profesorado y los elementos posibles de debate. Los criterios de evaluación deben partir de la importancia de la reflexión y del análisis crítico que el alumnado haga del progresivo aprendizaje de los valores fundamentales de la convivencia social. En consecuencia, tendremos muy en cuenta las actividades que promuevan expresar juicios y opiniones propias, de forma argumentada, en relación a los principios democráticos que deberían regir nuestras sociedades.
- *Actividades generales de comprensión*, en el que se recogen propuestas para el alumnado.
- *Visor de técnicas audiovisuales*, donde se propone ahondar en aspectos concretos del lenguaje audiovisual para, poco a poco, poder adquirirlo y, más tarde, profundizar en él.
- *Mesa de lecturas* ofrece textos que ayudan a contextualizar el filme y a y a conectar las actividades con la siempre imprescindible cultura literaria.
- *Factoría de imágenes* concluye la secuencia formativa aportando sugerencias de escritura audiovisual, con el fin de articular actividades de expresión relacionados con los valores cívicos,

que redondeen el itinerario emprendido en educación en comunicación y que potencien la imaginación, el trabajo en equipo y la motivación del alumnado.

En definitiva, la película es un punto de partida para favorecer la identificación con unos personajes y contextualizar una situación concreta, a partir de la cual podemos aportar, sugerir, cambiar, reflexionar, replantear y debatir otras experiencias de vida relacionadas con la ética y los valores, para de esta forma ir construyendo la competencia ciudadana.

FICHA TÉCNICA	SINOPSIS
<p>Título original: <i>Real Women Have Curves</i></p> <p>Dirección: <i>Patricia Cardoso</i></p> <p>Guión: <i>Josefina López y George Lavoo</i></p> <p>Producción: <i>Estados Unidos, 2002</i></p> <p>Fotografía: <i>Jim Renault</i></p> <p>Montaje: <i>Sloane Klevin</i></p> <p>Música: <i>Héctor Pereira</i></p> <p>Duración: <i>90 minutos</i></p> <p>Intérpretes: <i>América Ferrera (Ana), Lupe Ontiveros (Carmen), Ingrid Oliu (Estela), George López (Sr. Guzmán), Brian Sites (Jimmy).</i></p>	<p>Ana García vive en el barrio este de Los Ángeles; es latinoamericana, hija de unos inmigrantes mexicanos, y acaba de terminar sus estudios en el instituto.</p> <p>Ana tiene la posibilidad de ir a estudiar a la Universidad de Columbia, en Nueva York, pero su madre, Carmen, se opone firmemente. Es una mujer muy elemental, llena de supersticiones, y sólo quiere que su hija pequeña adelgace, encuentre a un buen marido, le dé nietos y se olvide de modernidades.</p> <p>La chica tendrá que pasar todo el verano trabajando en el taller de costura de su hermana Estela, donde conocerá la explotación; tomará conciencia del esfuerzo de las mujeres trabajadoras, la mayoría inmigrantes, y se indignará ante la cantidad de trabajo que requieren unos vestidos elegantísimos que irán a parar a las boutiques de lujo y que lucirán unas mujeres de cuerpos esbeltos, cuya vida es muy diferente a la suya.</p> <p>Ana aprovechará las largas horas en el taller, en el que hace un calor asfixiante, para enseñar a sus compañeras de trabajo a amar sus cuerpos opulentos y a apreciar cuanto las hace diferentes.</p> <p>Mientras, perderá la virginidad -una obsesión de su madre- con un compañero de instituto, al tiempo que se sentirá cada vez más próxima a su comunidad y a su familia, pero sin renunciar a sus principios y a su gran objetivo de seguir estudiando.</p> <div data-bbox="768 1181 1137 1700" data-label="Image"> </div>

LA MOVIOLA
Indicaciones para el profesorado

1. OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la forma en que se imponen socialmente los modelos y los cánones de belleza y del cuerpo de las mujeres.
- Analizar los mecanismos conservadores que perpetúan estereotipos sobre el papel de la mujer en la sociedad.
- Reconocer y denunciar situaciones de explotación laboral.
- Recapacitar sobre la necesidad de construir y de afirmar la propia identidad frente a las presiones de uniformización.

2. CONTENIDOS

- Análisis de los actuales cánones de belleza de las mujeres basados en la delgadez y en el culto al cuerpo, que favorecen la aparición de enfermedades de la alimentación como la anorexia y la bulimia.
- Reflexión sobre los estereotipos de género en la sociedad.
- Valoración del trabajo, el esfuerzo y la solidaridad en el ámbito laboral y denuncia de la explotación y subcontratación en la comunidad latinoamericana inmigrante en Estados Unidos.
- Descubrimiento de la propia identidad, de la sexualidad y del amor en la adolescencia de manera consciente.

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Valoración y aceptación del cuerpo que tenemos.
- Expresión de juicios y opiniones propias sobre la anorexia y la bulimia.
- Reflexión sobre las situaciones de injusticia laboral de nuestro entorno y propuesta de acciones de mejora.
- Aceptación de la propia identidad de adolescente.

4. CLAVES DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

El filme trata, de una forma sencilla, humana y divertida, un conjunto de temas muy sugerentes: el conflicto de las segundas generaciones de inmigrantes, la identidad cultural, el descubrimiento de la sexualidad y el amor en la adolescencia, el valor del esfuerzo y la solidaridad en el ámbito laboral, la explotación de las trabajadoras de origen inmigrante.

Sin embargo, *Las mujeres de verdad tienen curvas* representa uno de los pocos materiales adecuados para abordar los temas más urgentes que se presentan en las aulas actualmente, especialmente entre las adolescentes: la obsesión por el adelgazamiento, el culto al cuerpo, la presión mediática y los desórdenes alimentarios que degeneran en situaciones de anorexia y bulimia¹. Frente a la idea de que las mujeres gordas son feas y tienen que adelgazar para gustar a los hombres adaptándose a los cánones dominantes de belleza, Ana defiende que ella es mucho más que un físico. Además, opina que tanto su cuerpo como el de sus compañeras son hermosos, porque pertenecen a mujeres de verdad. Recomendamos ver en más de una ocasión la memorable escena donde Ana y el resto de trabajadoras del taller se quitan la ropa, dejando claro que tener un cuerpo no delgado es algo a lo que no se le debe dar tanta importancia.

5. ELEMENTOS DE DEBATE

Además de todas las cuestiones ya planteadas, podríamos añadir, también, las siguientes:

- ¿De qué forma el ambiente, la ideología familiar, el origen y la clase social condicionan la vida de las personas y su futuro?
- ¿Qué se puede hacer para conseguir una igualdad de oportunidades para todos más amplia, para que todo el mundo tenga las mismas posibilidades de estudio y de desarrollo personal?
- ¿Qué ideas sobre la maternidad y la sexualidad tienen Ana y su madre? ¿En qué situaciones se pueden apreciarse sus diferencias?
- Si observamos pinturas de distintas épocas, ¿podemos deducir que el canon de belleza siempre ha estado vinculado a la delgadez?

ACTIVIDADES GENERALES DE COMPRENSIÓN

0. Actividad de motivación inicial. Escribid o comentad en pequeño grupo las características de vuestro aspecto físico que más os gusten y las que menos valoréis. Justificad la respuesta. Cuando todos lo hayáis dicho, intentad llegar a alguna conclusión general a partir de vuestras aportaciones. Podéis realizar un reportaje fotográfico (véase proyecto 1 del apartado factoría de imágenes).

1. Elaborad una sinopsis del filme y, a continuación, hablad de los personajes de Ana, su madre Carmen y su hermana Estela, así como de su evolución a lo largo de la película.

2. ¿Cómo quiere la señora Carmen que sea su hija Ana? ¿Por qué le dice constantemente que está gorda? ¿Por qué creéis que simula que está enferma?

3. ¿Qué dos maneras diferentes tienen Ana y su madre de entender la condición de mujer? Completad el siguiente cuadro:

Relación con...	Carmen, madre de Ana	Ana
Cuerpo		
Familia		
Estudios		
Sexo		
Virginidad		
Otros		

4. La madre de Ana le dice a su hija que, cuando se case, a su futuro tu marido no le gustará que sepa tanto. ¿Pensáis que hay chicos a quienes no les gusta que sus novias sepan tanto?

5. ¿Dónde vive la familia de Ana? ¿Cómo es su casa? ¿Y su barrio? ¿Por qué le cuesta tanto tiempo llegar al instituto? ¿De dónde procede su familia?

6. En un momento determinado, la madre de Ana le dice: “Si perdieras peso serías preciosa”. Carmen tiene la idea de que la gente gorda es fea y de que para tener éxito en la vida que hay que ser delgada. Ana, sin embargo, no está de acuerdo. Alega que las personas son algo más que un físico, que no se la debe valorar sólo por su aspecto y que su autoestima no debe depender de estar gorda o no. ¿Qué pensáis vosotros?

7. Probablemente la escena más impactante de la película es aquella en que, en el taller, Ana y sus compañeras se quitan la ropa para transmitir el mensaje de que tener el cuerpo gordo no es ninguna tragedia. Acaba con unas palabras de la protagonista: “Eso es lo que somos, mamá, mujeres de verdad”. Opinad sobre la escena y lo que plantea.

8. ¿Qué opina de las relaciones sexuales la señora Carmen? ¿Por qué se enfada tanto cuando piensa que su hija ya no es virgen y la llama puta? Ana le dice que una mujer es mucho más que lo que tiene entre las piernas, que además posee pensamientos, ideas, una mente propia. ¿Cuál es vuestra postura sobre la cuestión?

9. Los vestidos que se confeccionan en el taller de Estela, la hermana de Ana, van a parar a tiendas de lujo. Sabemos, por ejemplo, que se venderán a 600 dólares, mientras que la empresa que los compra para venderlos a las boutiques paga a Estela 18 dólares por pieza. ¿Cómo valoráis esta diferencia? ¿Pensáis que la explotación de la mano de obra de origen inmigrante es habitual en Estados Unidos? ¿Y en nuestro país?

10. La señora Glass es la directora de la empresa que hace los pedidos a la hermana de Ana y se niega a hacer un adelanto para que el taller de costura pueda hacer frente a sus deudas. ¿Qué simboliza la tal señora Glass?

11. ¿Qué quiere decir exactamente el título de la película? ¿Cómo son las mujeres que no son de verdad? ¿Cuáles son los valores que la película quiere transmitir?

12. Buscad información en la red sobre asociaciones cercanas a vuestro contexto que defiendan los derechos de las mujeres trabajadoras y exponedlas en clase.

VISOR DE TÉCNICAS AUDIOVISUALES

En este apartado se trabajan los movimientos de cámara al servicio de la expresividad. También se hace referencia a la importancia de la banda sonora, excelente en este filme, que nos deja empapados de una cultura, de un ambiente y de una clase social muy determinados: los trabajadores y trabajadoras latinoamericanos en los Estados Unidos.

- En una de las primeras escenas del filme observamos que Ana sale de casa y la cámara sigue sus movimientos por la calle. ¿Qué nombre tiene este movimiento de cámara? ¿Qué quiere poner de manifiesto la directora con estas imágenes?

- Hay películas donde la banda sonora tiene una gran importancia. Ésta es una. ¿Qué quiere subrayar, qué quiere transmitir el conjunto de la banda sonora de Las mujeres reales tienen curvas?

MESA DE LECTURAS²

Hemos creído oportuno seguir profundizando en las duras condiciones de trabajo de las mujeres inmigradas en los países occidentales, estableciendo un paralelismo entre la protagonista del filme, Ana, una joven de origen mexicano en Los Ángeles, y Justa, dominicana que trabaja en Barcelona.

Una costurera inmigrante

Justa Castillo Gil, modista de 44 años, cosió su primer vestido cuando sólo era una niña de 8. Para ella eso demuestra que la costura es algo más que un oficio: “es un gen que tenemos las mujeres de mi familia y del cual no nos hemos podido escapar”, comenta con ironía pero también con orgullo. Y es que tanto su madre, ya muerta, como su hermana se han dedicado a la confección de prendas de vestir. Nacida en Santo Domingo, capital de la República Dominicana, Justa estudió un curso de modista en una escuela privada. Acabó en 1981. Desde entonces siempre ha trabajado porque el textil es un negocio importante en su país.

[...] El año 2000 aterrizó en Barcelona, donde ahora tiene un trabajo con un sueldo que triplica el que recibía en Santo Domingo. [...] Fue contratada por la cadena de prendas de vestir y de ropa de casa La Yaya Costurera. Justa trabaja en el local de la avenida de la República Argentina. Allí cose durante dos horas y media, ya que su trabajo principal está en una fábrica de bañadores de Molins de Rei, localidad cercana a Barcelona. Sus vacaciones en esta última empresa las dedica a hacer horas extras en La Yaya Costurera, donde trabaja de 9 de la mañana a 3 de la tarde.

Cada año viaja a su país pero, como la economía está floja y su padre está enfermo, tiene que enviar más dinero a su familia, así que este año no hay vacaciones. Vive de alquiler (300 euros mensuales) con una compañera en un piso en Barcelona.

Rodeada de decenas de madejas de hilo de todos los colores imaginables, de retales de tela y de cremalleras de todas las medidas, Justa arregla una camisa masculina de manga larga. Le gusta su oficio manual, aunque reconoce que la entrada de la última tecnología en el sector ha acelerado la producción y ha perfeccionado los métodos de trabajo.

[...] La de costura es un oficio en que la inmigración ha cubierto muchos puestos de trabajo vacantes que ha dejado la población autóctona. Justa comparte su trabajo en el local de La Yaya Costurera con dos mujeres de nacionalidad argentina. [...] Justa tiene muy claro su futuro o, al menos, sus sueños de futuro. No esconde que echa de menos a su familia, así que intuye que volverá a Santo Domingo, donde le gustaría abrir su propio taller, no sólo de costura, sino también de diseño y creación de ropa. Su marca.

MARTA ALBIÑANA

“Oficios y personas: Justa Castillo Gil. Modista”
El País, edición de Cataluña, 8-8-2007

² Otra lectura interesante que proponemos para esta sección es Rosa Montero, “A de anorexia”, *El País*. Recogida en Cañete, E.; Fernández, D., y Rodríguez, D. (1997), Baobab. Lengua Castellana 4.º ESO. Barcelona, Castellnou.

1. ¿Qué coincidencias observamos entre las protagonistas de la película y este caso real?
2. ¿Por qué en un país subdesarrollado como la República Dominicana el textil es tan importante?
3. Buscad información sobre las fábricas textiles o maquilas de Centroamérica: tipos de trabajadores, condiciones laborales, horarios, sueldos, campañas de denuncia de la explotación, como la campaña Ropa Limpia. Luego lo podéis exponer oralmente o audiovisualmente en clase o colgarlo en el blog o en la web.
4. ¿Por qué creéis que la confección es un sector en que la inmigración ha cubierto mucho puestos de trabajo que la población autóctona ha dejado?

FACTORÍA DE IMÁGENES

Plantaremos diferentes proyectos de producción creativa escolar. No se trata de hacerlos todos, ni tampoco de llevarlos a cabo de la forma expuesta. Simplemente presentamos un conjunto de sugerencias para que, en cada caso, se adapten, se cambien y se enriquezcan de acuerdo con la situación, con la realidad de cada aula. Antes veremos algunas recomendaciones de carácter general para abordar cualquier proyecto de estas características.

Recomendaciones generales para abordar un proyecto fílmico

1. Saber de antemano de cuántas horas, de qué material y de qué colaboraciones se puede disponer.
2. Propuesta y discusión de la idea en el grupo.
3. Elaboración de una sinopsis del proyecto.
4. Trazado de una escaleta o sinopsis desarrollada, con mayor concreción de cada secuencia
5. Confección del guión técnico; en proyectos de iniciación es preferible usar viñetas o storyboards.
6. Trazado de un plan de rodaje para asegurar la disposición de los espacios y de las personas necesarias en los momentos previstos.
7. Rodaje.
8. Edición o montaje: ordenar las imágenes e incorporar la banda sonora; pueden emplearse programas sencillos como el Photopeach, el Movie maker o el Powerpoint.
9. Estreno y presentación del proyecto audiovisual a la comunidad escolar.

Proyecto 1. Reportaje fotográfico. Realizar un reportaje fotográfico que refleje el aspecto físico de los adolescentes del aula, experimentando sobre lo que se ve y cómo se ve jugando con la cámara: planos, puntos de vista, luz, etc. También puede realizarse sobre cualquier otro tema relacionado con el filme. Puede añadirse texto y música. Es una buena práctica para iniciarse con la producción audiovisual.

Proyecto 2. Videoclip. Aprovechando la rica y sugerente banda sonora de la película, basada en temas latinoamericanos, podremos utilizar alguno de ellos para fabricar imágenes con los chicos y chicas de la clase, o también pueden emplearse otros elementos visuales para que los ilustren. Como ejemplo, puede verse Mis amigos (CampusMèdia 2006), disponible en www.dailymotion.com/video/xfnkjl_mis-amigos-campus-media-2006_school.

Proyecto 3. Reportaje audiovisual. El instituto donde ha estudiado Ana o el barrio popular donde vive son elementos importantes en la película, que ayudan poderosamente a enmarcar el relato. Ciertamente, el centro escolar y el entorno donde se ubica son factores clave que conforman la realidad cotidiana de estudiantes y profesorado. Por eso proponemos realizar un reportaje sobre el funcionamiento del centro educativo,

que hable además de su origen, proyectos y espacios, y que incluya entrevistas con alumnos, profesores, personal de cocina o administración, para tomar el pulso a la institución. El reportaje podría proyectarse a las familias en alguna fiesta o jornada de puertas abiertas.

También merece la pena plantearse la posibilidad de articular un documental sobre el barrio, hablando de su formación, composición social, urbanismo, fiestas, estructura económica... incluyendo asimismo entrevistas y una banda sonora atractiva. Sugerimos, en ese sentido, un acercamiento al conjunto de experiencias de TV Lata de Brasil (www.tvlata.org).

Proyecto 4. Entrevistas de jóvenes. Uno de los temas principales de Las mujeres de verdad tienen curvas es la juventud, sus problemas, sus tensiones, sus descubrimientos, su afán de reivindicarse, sus contradicciones, etc. Un proceso difícil donde se forja la personalidad. El objetivo que perseguimos es conjurar algunos complejos y hablar abiertamente de temas que preocupan a los jóvenes. Los pasos para realizar las entrevistas del proyecto son los siguientes:

1. Filmaremos un grupo de jóvenes –por ejemplo, un grupo-clase– individualmente, en plano medio, respondiendo a una serie de preguntas relacionadas con las perspectivas escolares y profesionales (¿Qué profesión te gustaría desarrollar?), las relaciones familiares (¿Tienes una buena comunicación con tus padres? ¿Quieren saber demasiadas cosas de ti?), las amistades, el aspecto físico, las ideas políticas, el compromiso con la comunidad y con la cultura, los gustos personales...
2. A continuación montaremos las imágenes por temas –aspiraciones profesionales, familia, amistad...–, lo que nos proporcionará un interesante mosaico.
3. Al cabo de un año volveremos a realizar el mismo experimento audiovisual y, en esta ocasión, al mosaico de imágenes se verá enriquecido por la posibilidad de ver observar los cambios que se han producido en el aspecto físico, en la forma de hablar y en las opiniones.

Podremos repetir, por ejemplo, las grabaciones hasta cuatro veces, en cuatro años correlativos, y montar después las imágenes como creamos que puedan tener más interés o mayor impacto: por años, por temas, por sexos...

OTRAS PROPUESTAS DE CINE Y CIUDADANÍA

Presentamos una muestra de películas que hemos experimentado en las aulas para trabajar cine y ciudadanía. El principal criterio seguido para elegir las ha sido el de su estrecho compromiso con los valores de ciudadanía. Asimismo, las ordenamos por edades para que sea más fácil su localización. Sin embargo, como ya comentamos anteriormente, no todas las películas son apropiadas para todas las edades. Existen factores y variables que se deben considerar a la hora de decidir en qué nivel educativo se puede trabajar un filme. Por este motivo son orientaciones para los docentes, siendo ellos en último término los más indicados para seleccionar, organizar y adaptar todo el material según su realidad y contexto de aplicación. Al final del breve comentario de cada film hemos añadido una dirección electrónica en la que se puede hallar fácilmente una propuesta didáctica como punto de partida para los docentes.

El valiente Despereaux (2008), de Sam Fell. Espléndido film de animación con el que se puede tratar de los prejuicios, del esfuerzo y de la resolución pacífica de conflictos a partir de los 8-9 años. Véase la propuesta www.semanacineespiritual.org/docs/fichas_profesores/06c_El_valiente_Despereaux_-_profesor.pdf.

Cadena de favores (2000), de Mimi Leder. Película para trabajar los valores de la solidaridad y la tolerancia a partir de los 11-12 años. Véase la propuesta www.cinescola.info/Pelis/Cadena.pdf.

Esta y otras fichas están en catalán. Se pueden traducir utilizando una de estas dos herramientas: www.opentrad.com o translate.google.cat.

An Inconvenient Truth (2006), de Davis Guggenheim. Documental que trata del respeto y cuidado del entorno y del medio ambiente, de la sostenibilidad, así como de la responsabilidad y del compromiso ante la diversidad. Se puede empezar a trabajar este filme con escolares a partir de los 12-13 años. Véase la propuesta www.cinescola.info/Pelis/Inconvenient.pdf (en catalán).

Radio Favela (2002) de Helvécio Ratton. Valiosa cinta que nos habla de la organización comunitaria como forma de defensa de los derechos de las personas y analiza la función de los medios de comunicación locales como herramientas de concienciación social. Edades a partir de los 13-14. Véase la propuesta www.edualter.org/material/cinemad3/favela.htm.

La vida es bella (1998), de Roberto Benigni. Excelente y emotiva herramienta que apela a la construcción de la paz, a la tolerancia, a la valentía para defender las ideas y a la responsabilidad ante una tarea. A partir de los 13-14 años. Véase la propuesta www.cinescola.info/Pelis/VitaBella.pdf (en catalán).

Persépolis (2007), de Vincent Paronnaud y Marjane Satrapi. Película de animación para trabajar la educación para la paz; la igualdad entre hombres y mujeres, así como la igualdad de las personas ante las diferencias culturales. A partir de los 14 años. Véase la propuesta www.cinescola.info/Pelis/Persepolis.pdf (en catalán).

Little Miss Sunshine (2006), de Jonathan Dayton y Valerie Faris. Film que nos sugiere reflexionar sobre valores como la generosidad, la valentía para defender ideas propias y la necesidad de preocuparse de los demás. Recomendamos trabajar esta película a partir de los 14-15. Véase la propuesta www.cinescola.info/Pelis/Little.pdf (en catalán).

In this World (2002), de Michael Winterbottom. Producción británica que nos sirve para entender las razones que llevan a jóvenes del Tercer Mundo a arriesgar sus vidas por tratar de abrirse camino en un país rico. Adecuada para escolares a partir de los 14-15 años. Véase la propuesta www.edualter.org/material/cinemad3/world.htm.

Habana Blues (2005) de Benito Zambrano. Film que reflexiona sobre el derecho a la igualdad y a una vida mejor, sobre la amistad, la honestidad y el amor a la familia y al propio país. Adecuado para trabajar con escolares a partir de 15-16 años. Véase la propuesta www.edualter.org/material/cinemad3/habana.htm.

A MODO DE CIERRE

En este capítulo justificamos las ventajas educativas de trabajar las competencias clave del alumnado, entre las que destacamos las cívicas y artísticas, a partir del uso educativo del cine en las aulas mediante la realización de secuencias formativas articuladas bajo el método Cinescola. Entendemos el cine como una encrucijada de miradas múltiples que favorecen el análisis, la reflexión y el diálogo del alumnado a partir del aprendizaje de su lenguaje para poder realizar producciones creativas escolares relacionadas con el arte y la ciudadanía.

Capítulo 11

Artes y tecnologías en la escuela

Andrea Giráldez y Lucia G. Pimentel

En las últimas décadas hemos sido testigos del surgimiento de nuevas modalidades de experiencia estética y creación artística, caracterizadas por el uso de medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La inmensa variedad de dispositivos electrónicos, provistos de herramientas y aplicaciones cada vez más versátiles y fáciles de utilizar, han propiciado una *democratización* del arte, en el sentido más amplio del término. Además de acceder a una oferta inconmensurable de producciones artísticas del pasado y del presente, las tecnologías digitales han posibilitado que sean cada vez más las personas que pueden realizar sus propias creaciones, incluso sin contar con conocimientos específicos. Surgen así, como sugiere A. Roig (2010):

[...] nuevos agentes con acceso a herramientas de producción, pero también de difusión de sus contenidos. Lo que se conocía como *amateur* ya no queda restringido al espacio familiar, sino que llega a millones de personas e inspira campañas publicitarias, mientras que individuos y comunidades de interés se organizan para unir esfuerzos creativos de una manera que no conoce precedentes. [En este contexto] hablamos de tecnologías, pero también de creatividad, hablamos de individuos y de comunidades, hablamos de profesionales y usuarios productores (*prosumidores*). Hablamos de prácticas que, tiempo atrás, parecían reservadas a unos pocos privilegiados con los recursos financieros adecuados a su disposición. (p. 112).

Este nuevo escenario, en el que han nacido y crecido nuestros estudiantes, los llamados *nativos digitales* (M. Prensky, 2001), ha llevado a numerosos educadores a revisar el papel que desempeñan las artes en la educación y a reconsiderar los procesos de enseñanza y aprendizaje artístico a través de la búsqueda de prácticas significativas que posibiliten, tanto una alfabetización múltiple del alumnado (P. Duncum, 2004)¹, como el desarrollo de la sensibilidad estética y la observación crítica en un mundo mediado por tecnologías. En este contexto, la función de los docentes ya no consiste sólo en facilitar el desarrollo de habilidades técnicas relacionadas con las artes visuales, la música, la danza, el cine u otros lenguajes, sino también en proporcionar un espacio en el que los estudiantes puedan construir significados a partir del conjunto de la información visual, sonora, textual, audiovisual y multimedia a la que diariamente tienen acceso, y a crear, publicar, difundir y compartir sus propias producciones.

¹ Duncum (2004, p. 253) define la alfabetización múltiple como “la creación de mensajes a través de la interacción de diferentes modos de expresión”, tales como la música, la voz hablada, los efectos sonoros, los textos o las imágenes, y afirma que el discurso de los educadores artísticos centrado en la cultura visual es insuficiente.

Tomando como referencia el panorama bosquejado en esta introducción, el presente texto completa algunos de los conceptos presentados por Leonardo Vidigal en el capítulo 9, ofreciendo ideas y perspectivas que bien pueden considerarse como complementarias.

REPENSAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN UN MUNDO DIGITAL

Aunque aún no se ha llegado a un acuerdo respecto a cuáles pueden ser las estrategias y metodologías más adecuadas para las aulas del siglo XXI, parece existir un consenso respecto a “lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer para aprender efectivamente y vivir productivamente en un mundo cada vez más digital” (ISTE, 2007). Aparecen así, y de manera recurrente, ideas relacionadas con el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la construcción de conocimiento, el desarrollo de productos y procesos innovadores usando tecnologías y la utilización de medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa. (Qualifications and Curriculum Authority, 2007; ISTE, 2007; Fundación Omar Dengo, 2009). Es en este contexto en el que debemos reconsiderar las metas de la educación artística. Siguiendo a C. Roland (1994), podemos afirmar que la integración de las tecnologías en los programas de artes en las escuelas permite a los estudiantes estar en contacto con formas de expresión artística únicas y apasionantes y aprender con medios, herramientas y recursos que forman parte de su vida cotidiana. Esto no significa que las *antigua* tecnologías convencionales resulten menos apropiadas o deban ser olvidadas. Todas ellas tienen su lugar en las aulas y cumplen una función específica.

Si nos remontamos en la historia, comprobamos que la tecnología siempre ha estado presente en el arte. La pintura al óleo fue posible porque en la época se manejaban las técnicas necesarias para fabricar el óleo, los pinceles y la tela. Hoy, el arte digital es posible porque existen los medios necesarios para su producción. Sin embargo, las nuevas tecnologías, como es el caso de los ordenadores, las cámaras digitales, los secuenciadores, los editores de audio y vídeo o internet, merecen una atención especial en la medida en que se convierten en un instrumento para pensar el arte y posibilitan nuevas modalidades de participación y creación artística que forman parte de la cultura de *no escolarizada* de los estudiantes, lo que permite salvar la brecha entre el arte que se enseña en las aulas y el que existe en el mundo real.

La integración de recursos tecnológicos en la educación artística contribuye, además, al desarrollo de una serie de competencias básicas e imprescindibles que se consideran transversales en cualquier plan y programa educativo. Probablemente, uno de los trabajos más significativos a la hora de identificar el papel que desempeñan las artes en el desarrollo de dichas habilidades, destrezas y competencias sea el *Mapa de las Competencias del siglo XXI para las Artes*, publicado recientemente por The Partnership for 21st. Century Skills (2010). A través de una serie de ejemplos, el documento permite observar la manera en que la educación artística puede favorecer el desarrollo de trece competencias (pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación, colaboración, creatividad, innovación, alfabetización informacional, alfabetización mediática, alfabetización digital, flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autonomía personal, habilidades sociales e interculturales, productividad, responsabilidad y liderazgo), mediante una amplia variedad de actividades que, en diversas ocasiones, requieren de la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A modo de ejemplo, incluimos el apartado que se refiere a la competencia “Alfabetización mediática y digital” (véase la figura 1).

Indicador de logro: Los estudiantes utilizan la tecnología eficazmente para investigar, crear y comunicar ideas creativas e información con una comprensión de las cuestiones éticas y legales.			
	4.º curso	8.º curso	12.º curso
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las TIC apropiadamente para acceder, integrar, evaluar y crear información con el fin de participar adecuadamente en la sociedad del conocimiento. • Usar las tecnologías como herramientas para investigar, organizar, evaluar y comunicar información y adquirir una comprensión de cuestiones legales vinculadas al acceso y uso de la información. 	<p>Ejemplo: Los estudiantes crean una presentación multimedia que ilustra y analiza una variedad de géneros en la danza (incluyendo aquellos de otras culturas), usando y citando apropiadamente los vídeos descargados de la web.</p>	<p>Ejemplo: Los estudiantes investigan, diseñan y crean una presentación multimedia para ser utilizada como parte de una producción dramática original sobre el movimiento de derechos civiles, incluyendo fotos históricas, gráficos, vídeo, música y efectos de sonido.</p>	<p>Ejemplo: Los estudiantes seleccionan un material musical preexistente y lo combinan con ideas originales para crear un <i>remix</i>, asegurándose de que respetan las leyes de la propiedad intelectual limitando el uso de algunas músicas u obteniendo los permisos necesarios.</p> <p>Ejemplo: Los estudiantes programan y ejecutan una exposición en el colegio o en un centro cultural que trata de temas políticos y sociales, e incluyen comentarios explicando al público el sentido de cada imagen.</p>

Figura 1. Ejemplos de actividades artísticas que favorecen el desarrollo de la competencia “Alfabetización mediática y digital”. Fuente: The Partnership for 21st. Century Skills (2010).

Si bien las ventajas de la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje artístico son evidentes, esta suele encontrar la resistencia de ciertos docentes preocupados por el desarrollo de algunas de las habilidades que tradicionalmente han sido el eje de las programaciones, como, cantar, bailar, pintar, modelar, etc. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, no se trata *detodo o nad*, sino de lograr un punto de equilibrio. Existen distintos tipos de aprendizaje necesarios: aquellos que podríamos denominar “analógicos” –Es decir, que se realizan sin las TIC– y los “digitales”, que requieren del uso de tecnología. Los unos llegan a ser, en realidad, inseparables de los otros, es invitan a redefinir es concepto de arte, puesto que en muy diversas ocasiones las tecnologías se incorporan de manera natura y transparente como un recurso más dentro de proyectos en los que lo analógico se combina con lo digital. Podemos pensar, por ejemplo, en la captura de dibujos a través de un escáner o una cámara fotográfica para realizar una exposición virtual; en la creación de un montaje de video-danza; en la interpretación vocal e instrumental de una obra musical sobre una base sonora grabada o en la elaboración de arreglos y composiciones musicales². También podemos pensar en proyectos en colaboración con estudiantes de otras escuelas a través de internet, lo que propicia el conocimiento de otras culturas y el respeto por la diversidad. A partir de un tema concreto, profesores y alumnos de dos o más escuelas pueden crear imágenes para intercambiar información cultural e ideas de visualidad, así como construir imágenes colaborativa-

² Para profundizar en este tema, véase XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (2010a).

mente. Un tema como la infancia, por ejemplo, posibilita plantear debates sobre las características de las vidas de los niños –sus juegos, su ropa, etc.– en diversos contextos, y permite la producción de imágenes individuales y colectivas que se intercambian a través de la red³.

INTEGRACIÓN Y USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El modo en el que las TIC se integran y utilizan en las clases de artes merece, también, un espacio de reflexión. Introducir, sin más, recursos tecnológicos en el aula no es suficiente puesto que, como señalan Coll y Monereo (2008),

[...] no generan de forma inexorable procesos de innovación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje; son más bien determinados *usos específicos* de las TIC los que parecen tener la capacidad de desencadenar dichos procesos. Las TIC pueden ser utilizadas en el marco de procesos pedagógicos y prácticas de aula muy diferentes entre sí y su incorporación en la educación escolar no comporta necesariamente la puesta en marcha de innovaciones profundas en los planteamientos y prácticas en los que se insertan (p. 85).

Una clase de artes puede ser tan igual de interesante tanto si se hace uso de las tecnologías como si se utilizan otros recursos (Giráldez, 2010b). Por tanto, de lo que se trata es de repensar el para qué, el qué y el cómo enseñar artes a unos estudiantes acostumbrados al mundo de la alta velocidad y capaces de realizar dos o más tareas simultáneamente; con preferencia por lo visual, activo, conectado, divertido, fantástico y de rápida recompensa; acostumbrados a interactuar con otras personas y poco habituados a escuchar y, como contrapartida, aburridos con gran parte de la educación actual, a pesar de lo bien intencionada que ésta pueda ser (Prensky, 2001; Tapscott, 1998).

En principio, las tecnologías deben ser consideradas como herramientas al servicio de actividades y proyectos educativos significativos y motivadores que permitan a los estudiantes:

- Acceder a producciones artísticas del presente y del pasado, analizarlas y deconstruirlas desde diferentes ópticas.
- Ampliar las técnicas y recursos para la creación artística, tomando en consideración las posibilidades que ofrecen prácticas emergentes como el *remix* y el *mashup*, basadas en procesos de reconstrucción y reinterpretación de contenidos preexistentes.
- Aprovechar los espacios de exposición difundiendo y compartiendo sus propias creaciones.

Los contenidos, herramientas y recursos están, en su mayoría, disponibles en la web. Algunos han sido diseñados específicamente para el mundo educativo, mientras que otros están abiertos a cualquier usuario interesado. Todos, en su conjunto, pueden y deben ser aprovechados en el ámbito de la educación artística. A modo de guía, en el siguiente apartado nos referimos a algunos de ellos.

CONTENIDOS, HERRAMIENTAS Y RECURSOS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Presentar un listado detallado de contenidos, herramientas y recursos digitales para la educación artística es una tarea prácticamente imposible, tanto por la ingente cantidad de referencias que

³ El lector encontrará más ejemplos en Pimentel (1999).

deberían incluirse como por el hecho de que la oferta se renueva prácticamente a diario. Por ello, nos ha parecido más interesante recurrir a ejemplos de actividades que realizan algunos docentes utilizando diferentes recursos, de manera que también se hagan evidentes las posibilidades didácticas que de ellos se derivan.

Somos conscientes de que en ocasiones resultará difícil disponer de todos los medios necesarios, puesto que aún hoy, y a pesar de los avances que resultan de programas a través los cuales las escuelas y los estudiantes reciben ordenadores –Plan Ceibal (Uruguay), Conecta Igualdad (Argentina), Programa Nacional de Tecnología Educativa-ProInfo (Brasil), Una Laptop por Niño (Perú), Magalhães (Portugal) o Escuela 2.0 (España)⁴–, persisten profundas desigualdades de acceso a las TIC. No obstante, y conociendo los esfuerzos que se están realizando en la mayoría de los países, somos optimistas y deseamos pensar que, antes o después, se terminará por cubrir la brecha digital.

A continuación se presentan algunas actividades a las que hemos hecho referencia a modo de ejemplo.

CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

Una docente de la escuela media encarga a un grupo de estudiantes la creación de un vídeo sobre la vida y obra de Wassily Kandinsky. Algunos buscan imágenes en la web y descubren casualmente la relación entre la obra del famoso pintor y la música de Alexander Scriabin. Por ello, además de las imágenes, descargan algunos archivos de audio con música del célebre compositor. Una vez recopilados y seleccionados las imágenes y algunos fragmentos musicales, elaboran el guión. Usando *Windows Movie Maker* montarán un vídeo de tres minutos de duración. Una de las estudiantes hará de narradora y aportará datos sobre la vida y la obra de Kandinsky y su relación con la música de Scriabin. Una vez finalizado el vídeo, y entusiasmados con el concepto de sinestesia que acaban de descubrir, hacen una búsqueda en *Youtube* y se interesan por una animación en la que se combinan música y efectos visuales. Con la ayuda de la profesora, diseñan los pasos que deben seguir en el nuevo proyecto y deciden crear una banda sonora original, usando fragmentos preexistentes y efectos sonoros que montarán con *Audacity*. Una nueva búsqueda en la web les permite descubrir un *software* más apropiado para la animación: *Stop Motion Pro*. Descargan de la web una versión de demostración y lo usan para su nueva creación. Una vez finalizada esta tarea, suben el vídeo al canal de *Youtube* de su escuela.

IDENTIDAD CULTURAL

Antes del inicio del proyecto se informa a todos los participantes de que deben traer un conjunto de objetos/imágenes de su pasado, incluyendo fotografías de familia o pequeños objetos que hayan tenido un significado especial en su infancia.

⁴ Para más información:

Plan Ceibal: www.ceibal.org.uy.

Conectar Igualdad: <http://conectarigualdad.gob.ar>.

ProInfo: <http://portal.mec.gov.br>.

Una Laptop por Niño: www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Home.html.

Magalhães: www.portaldasescolas.pt (véase e.Escolinha).

Escuela 2.0: www.ite.educacion.es/es/escuela-20.

En el encuentro inicial los estudiantes se presentan a sí mismos utilizando los materiales que hayan traído. Es importante que al presentarse cada uno diga cuál es su lugar de origen, dónde vive y que mencione, si es el caso, otros lugares donde haya residido.

Después se realiza un paseo por los alrededores de la escuela, tomando fotografías y, si posible, filmaciones de los diferentes puntos visuales, elementos de arquitectura y diseño urbano.

En el aula se hace el ejercicio de reflexionar sobre los puntos de interés y las características de identidad de cada lugar, tanto de los traídos por los alumnos como de los visitados. Después, cada alumno sugiere un número determinado de vías alternativas en las que el trabajo se puede desarrollar. Se estimula la adecuación del proyecto a los intereses personales de cada alumno.

Para diseñar los proyectos, los alumnos pueden utilizar materiales y técnicas tradicionales, como dibujar, cortar y pegar, digitalizar imágenes y tratarlas en el ordenador, transfiriéndolas a diferentes lugares, rediseñando ambientes, etc., o bien trabajar importando las fotos sacadas durante el paseo y digitalizándolas.

Una cuestión recurrente, cuando los estudiantes poseen diferentes herencias culturales, es el sentimiento de identidad cultural personal y cómo se forma éste. Utilizar imágenes y recuerdos de la infancia para esbozar la propuesta inicial, en la forma de imágenes, es un buen camino para el desarrollo de la manifestación de conceptos, a través de la exploración de movimiento, color, forma y sonido.

En las presentaciones finales se pueden evaluar el progreso y el desarrollo a través del trabajo realizado en el aula y mediante el ordenador, basado en el estadio de desarrollo de TIC.

El uso de medios electrónicos tiene un enorme potencial en la revisión del trabajo y cada estudiante puede tener un registro de todos los aspectos del trabajo grabado en un soporte de almacenamiento, además de la posibilidad de poner el material a disposición de otros en internet.

REFERENCIA Y MOVIMIENTO

Realizar una búsqueda en Internet sobre la vida y las obras del artista brasileño Cândido Portinari (www.portinari.org.br). Cada alumno debe elegir una imagen de acuerdo a su preferencia. Después se decidirá que los alumnos busquen en *sites* de museos imágenes de otros artistas que tengan una referencia parecida a una de las imágenes de Portinari. Puede ser la composición, una figura, el escenario o cualquier otro detalle. Cuando cada alumno tenga las dos imágenes, se pedirá que sean agrupados por afinidad de imágenes. Cada grupo de alumnos deberá producir un *videoclip* de dos minutos con las imágenes elegidas, usando como referencia para la banda sonora músicas de los países de los artistas que realizaron esas obras. Los alumnos deberán utilizar recursos de animación para pasar de una obra a otra. El *videoclip* deberá ponerse en el *Youtube* de la escuela.

CONCLUSIONES

Las tecnologías contemporáneas posibilitan el acceso y la interacción con obras de diferentes períodos de la historia del arte, así como la producción artística de estudiantes de todas las edades.

La posibilidad de visitar virtualmente museos de todo el mundo, o de asistir al estreno de un concierto o un espectáculo que se proyecta en nuestras pantallas con una excelente calidad de imagen y sonido,⁵ propician una enseñanza del arte más completa, ofreciendo una amplia oferta de acceso a obras que, de otra manera, no podrían ser vistas y/o escuchadas y favoreciendo el desarrollo del pensamiento artístico. Como señalan G. Loyola y L. G. Pimentel (2010),

[...] las imágenes y la información sobre artes en la web, así como los ambientes que propician interactividad con las propias obras de arte, deben ser presentados a los estudiantes como una alternativa para trabajar en un aula más dinámica y con posibilidades de tener experiencias cognitivas que contribuyan a la ampliación del inventario imaginativo y de conocimiento de los estudiantes. (p. 51).

En paralelo, las posibilidades de creación artística a las que nos referíamos al comienzo de este artículo, completan un panorama que ya ha comenzado a cambiar, y seguramente lo hará cada vez más en los próximos años, nuestro concepto de enseñanza y aprendizaje artístico en las escuelas.

⁵ Además de las presentaciones de arte digital que se realizan directamente *online*, existen cada vez más ejemplos de estrenos de conciertos o espectáculos que pueden visualizarse en la red, previo pago de una entrada. Véase, entre otros, el caso de los conciertos digitales de la Filarmónica de Berlín: www.berliner-philharmoniker.de/en.

Capítulo 12

Orientaciones para la elaboración de programaciones en artes

Mónica Romero

*Algo en el mundo nos obliga a pensar.
Este algo es un objeto no de reconocimiento
sino de un encuentro fundamental.*

GILLES DELEUZE

Este texto recoge de manera parcial elementos comunes observados en el desarrollo del Concurso de Experiencias Significativas del Programa Iberoamericano de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, celebrado en Colombia en el año 2009¹, poniendo de manifiesto una relación y tensión necesarias entre la cotidianidad y el deber ser de la educación artística.

El objetivo es aportar algunas cuestiones *orientativas* que permitan establecer diálogos con las prácticas de quienes asumen su rol como educadores artísticos. Cotejar la propia experiencia con las palabras recogidas en este escrito para problematizarlo es un desafío y una invitación para quien lo lea.

APROXIMACIONES AL CONTEXTO IBEROAMERICANO

Iberoamérica está integrada por países en los que cohabitan la premodernidad, con la modernidad y la posmodernidad de manera paralela, estableciendo cruces armónicos, dispares, caóticos. Esta simultaneidad hace que en medio de nuestra condición fluctuante, en este momento, la única certeza posible sea la incertidumbre. En las realidades que nos ha correspondido vivir, marcadas por el ritmo vertiginoso de la globalización y todo lo que conlleva, convivimos personas que no nos conformamos con los formatos establecidos en los que la realidad está concebida de antemano, ni elegimos carreras productivas –a primera vista–, porque creemos en otras posibilidades de habitar el mundo.

Algunas de estas personas nos ubicamos en intersticios que tampoco están muy claros, sólo sabemos que existimos: docentes de arte, artistas-educadores, educadores artísticos, docentes-artistas –las denominaciones pueden seguir en aumento–, que finalmente nos encontramos en medio de una compleja relación entre arte y educación. Tal como enuncia R. Cabrera (2008), “este trabajar en la frontera, en el límite será una estrategia que caracteriza el devenir singular del colectivo tanto en lo artístico como en lo pedagógico” (p. 9).

¹ Para más información, véase OEI, Ministerio de Cultura de Colombia, Ministerio de Educación de Colombia y AECID (2010).

A diferencia de contextos de otras latitudes, en la nuestra aún persisten lugares en los que arte y artesanía no se disocian, teoría y práctica tampoco, la intuición predomina sobre el accionar, los ritos de paso son sagrados y los sabedores tienen poder en la palabra. Se habla de hermanos mayores y la tradición oral es una fuente directa de conocimiento. Pero más allá de reminiscencias románticas, lo que quiero destacar es que la mayoría de nosotros nos hemos construido desde la práctica, desde la percepción y el palpar; es desde ese lugar desde donde podemos narrarnos. La teoría ha llegado luego, o fuimos conscientes de ello años después.

Se continúa escuchando la frase “vivir por amor al arte”, en lugar de vivir dignamente de él, y se sigue defendiendo un lugar para el arte y la educación artística dentro de las políticas públicas, a pesar de que en declaraciones mundiales –entre ellas la de la diversidad cultural y otros llamados internacionales presididos por la Unesco– ya se haya reconocido el valor fundamental del arte para el desarrollo y la cohesión social.

Con este panorama, que al nombrarse cada vez se desdibuja, existen y subsisten prácticas vitales que median entre lo institucional, lo personal y lo altruista.

El siguiente apartado, tomado de la reciente Declaración de México (2010), reitera la necesaria articulación entre arte y educación:

Que el acercamiento al arte y a la cultura en las escuelas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de una ciudadanía intercultural, es decir, de individuos con una conciencia multicultural, que reconozcan y respeten la diversidad de identidades y, al mismo tiempo, se identifiquen con una cultura iberoamericana de la cual se sientan parte. OEI, 2010)

DE LAS ESCUELAS IDEALES A LAS ESCUELAS POSIBLES

La educación artística, entendida como proceso y desde una dimensión de campo artístico, puede pensarse como una compleja red de relaciones entre las personas entre sí y entre las personas y los objetos (Miñana, Ariza y Arango, 2006, p. 105).

Partiendo de un reconocimiento al trabajo que instituciones culturales y educativas realizan en torno al arte y su enseñanza, y entendiendo que una de las *funciones* de la educación artística es generar pensamiento crítico, lo mínimo que podemos hacer es revisar cuidadosamente aquello que realizamos.

Desde esta perspectiva, siguen a continuación algunas reflexiones derivadas de la implementación del Concurso de Experiencias Significativas realizado en Colombia, al que hemos hecho referencia en la introducción a este capítulo. Se enuncian con el objeto de que el lector las coteje con sus propias prácticas.

Reiteración en la capacidad transformadora del arte

La *expresión libre* se continúa manifestando de manera tradicional y construida desde estereotipos. Para ello basta con mirar las muestras artísticas en semanas culturales y los repertorios de festivales artísticos. Sin embargo, en ocasiones estos escenarios activan la capacidad de agenciamiento y la transformación se encarna. La capacidad de agenciar concibe al sujeto como mediador

de las relaciones que ha construido con el mundo, posibilitando su reinención. En este punto la frontera entre consumidor y productor de artefactos artísticos se diluye.

Sin negar la posibilidad de transformación, que es condición *sine qua non* para que el aprendizaje acontezca, es importante revisar la naturaleza de dichas transformaciones y relativizarla con respecto a la homogeneización que tiende al “desarrollo pleno de los individuos, al fortalecimiento de los valores y la formación de ciudadanos libres, creativos, críticos, respetuosos del otro y su entorno” (OEI, 2010).

Afirmación positiva de la diversidad centrada en lo propio

La lectura de las experiencias significativas deja una sensación de afirmación positiva de la diversidad y de ciertos nacionalismos aún hincados en *lo propio*, en lo tradicional. Si bien la mayoría reivindica el lugar de la tradición como sustento para la realización de las obras y proyectos artísticos, es importante revisar este síntoma a la luz de lo que sucede en la cotidianidad de los niños y jóvenes.

Sus prácticas escriturales, visuales, orales, aurales y corporales, se han transformado, y la insistencia en la transmisión de danzas populares y la realización de copias de cuadros con bodegones ha adquirido otras dimensiones. Ello implica un desafío: poner en relación las maneras tradicionales de enseñar las artes en la escuela con respecto a las maneras en que niños y jóvenes experimentan el arte en su cotidianidad. En esa dirección, la cuestión de la diversidad estaría atravesada por la tensión entre tradición y contemporaneidad.

La educación en valores

La facultad del arte para educar en valores se destaca dentro de las experiencias seleccionadas. Aquí se incluyen aquellas prácticas que promueven la ciudadanía dentro del marco de lo socialmente aceptado.

Sin embargo, la afirmación anterior no está exenta de cuestionamientos. Lo socialmente aceptado también puede ser objeto de revisión. Las realidades que conocemos entran en una interpelación con lo inesperado, lo azaroso, lo caótico. La educación artística es un espacio para la irrupción de lo inesperado.

En este sentido, se hace necesario indagar en los matices de los valores comúnmente asumidos y en sus condiciones de legitimación. Y para ello el docente es fundamental, es quien media, quien pone en juego sus concepciones y experiencias sobre los valores constitutivos de sí mismo. Este hecho no obvia las relaciones de poder existentes en el aula, sino que las pone en evidencia.

Prácticas autogestionadas

Un alto porcentaje de experiencias son autogestionadas y otro tanto reclama al Estado la obtención de recursos. Las primeras se desarrollan al margen de lo institucional y, en su mayoría, son proyectos realizados en jornadas extracurriculares, con horas no remuneradas, y en los que cada quien aporta sus propios recursos. Una alternativa para la sostenibilidad de estos proyectos es el apoyo entre pares, generando alianzas que promuevan la asociación.

La autogestión de las prácticas se sitúa, por lo general, en la educación no formal o en los bordes de la educación formal, por lo que carece de una estructura que le permita ser sostenible en el tiempo y generar procesos. Si bien algunas de estas experiencias consiguen financiación, uno de los mayores problemas es su fundamentación metodológica, pues la mayoría realiza talleres en los que el aprendizaje de la técnica artística prevalece y la reflexión sobre el hacer es incipiente. Se hace evidente una necesidad por fortalecer y acompañar en el tiempo a los procesos.

EL VÍNCULO COMUNITARIO Y SU DIMENSIÓN AFECTIVA

*Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo.
Los hombres se educan entre sí
mediatizados por el mundo.*

FREIRE citado por R. RODRÍGUEZ (2005)

Este aspecto es quizá el que tiene mayor fuerza dentro de las experiencias presentadas. La disposición del encuentro hacia el otro finalmente revierte hacia uno mismo, allí media lo afectivo. En ese sentido, la construcción conjunta va más allá de las muestras y exposiciones finales; la dimensión procesual de las mismas es la que otorga significado al encuentro. Las decisiones que tuvieron lugar durante el proceso, los grados de implicación de los sujetos y las miradas renovadas frente a sí mismos y a los problemas abordados –éticos, estéticos y políticos– hacen que emerja una colectividad en la que las subjetividades no se pierdan de vista.

La recuperación de la voz del otro es un coste político que pocos asumen y es un primer peldaño para establecer vínculos con las comunidades; la relación con éstas pone en diálogo las subjetividades de quienes las integran. Reconocer y potenciar las subjetividades dentro de las comunidades son pasos fundamentales para constituirse a sí mismas como colectivo. Su configuración se inicia a partir del reconocimiento en el otro de uno mismo: *uno es a través de otro*.

Cuando el colectivo empieza a tener vida propia es cuando la realidad se hace más compleja y se torna otra, distinta, múltiple. Entonces cobra relevancia el trabajo colaborativo entre estudiantes, artistas y docentes, y se aúnan fuerzas que en la individualidad y la introspección no son identificadas.

Lo anterior apunta a la constitución de *comunidades políticas* que medien entre las políticas regulatorias y las políticas de bienestar, entendidas estas últimas como la conciencia de uno mismo, del otro y del espacio que se habita.

Cobra relevancia la pregunta por la incidencia afectiva de nuestra labor en las comunidades: ¿qué le queda a la comunidad? Otras perspectivas para abordar sus prácticas, la sensación de compartir algo más que un saber instruido, la posibilidad de reconocer sus propias capacidades y constituirse en una colectividad portadora de experiencias vitales que contempla la valía de la subjetividad, la facultad de constituirse en comunidad política.

La comunidad política es una comunidad disensual. El disenso no es en principio el conflicto entre los intereses o las aspiraciones de diferentes grupos. Es, en sentido estricto, una diferencia en lo sensible, un desacuerdo sobre los datos mismos de la situación, sobre los objetos y sujetos incluidos en la comunidad y sobre los modos de su inclusión (J. Rancière, 2005, p. 55).

Por ello, la participación de los educadores artísticos en estas *comunidades políticas* es esencial. El docente como transformador de su propia realidad se reconoce como sujeto construido desde

narrativas y representaciones culturales diversas. Su constitución identitaria es multidimensional y producto de fuerzas provenientes de sus experiencias vitales. Esta multidimensionalidad requiere ser reconocida en él y en los otros –sus estudiantes– para generar procesos educativos con significación.

Si esto sucede, lograremos trascender la ilusión del *deber ser* de la educación artística y opacaremos la reproducción de un único discurso imperante, verdadero y construido *a priori*. El afianzamiento de una polifonía se hace necesario.

NOTAS SOBRE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN ARTES

Son varios los aspectos que pueden recordar al docente su capacidad de agenciamiento sobre la programación didáctica, pues se requiere de su experiencia para que ésta sea pertinente. La programación se entiende como un conjunto de decisiones que toma el profesorado con respecto a un área y a los niveles en que se desarrolla. Qué, cuándo, cómo enseñar y cómo evaluar son las preguntas que guían la toma de decisiones. A la luz de este enunciado y en relación con la capacidad de renovación por la que abogamos los educadores artísticos, se propone hacer un tránsito de lo preexistente y dado de antemano a lo emergente y a las posibilidades que aporta.

Es importante mencionar que existen instituciones y organizaciones que realizan procesos que han desbordado los márgenes. Algunas propuestas dan cuenta de ello y están referenciadas en *inventarios* que las recogen, aunque éstos requieren mayor visibilización, circulación y acompañamientos en el tiempo más rigurosos.

Señalo algunos inventarios oficiales de carácter nacional existentes en Colombia: Experiencias Significativas del Ministerio de Educación Nacional (2008), una revisión crítica a experiencias en educación artística (Miñana, 2006), el inventario de Experiencias Significativas del Ministerio de Cultura realizado en 2009 (no publicado) y el Banco de Experiencias en formación musical del Plan Nacional de Música para la Convivencia abierto desde 2010 (Ministerio de Cultura, 2010).

En cada país existen inventarios que quedan reducidos al conocimiento interno de las instituciones. Por lo general no se socializan y, por desconocimiento de lo ya existente, se repiten los fallos y los lugares comunes y las discusiones se vuelven circulares.

Con el objeto de avanzar, y partiendo del hecho de que existen inventarios de experiencias, se presentan éstos como ejemplos que bien pueden servir para conceptualizar desde otros puntos de vista las programaciones didácticas.

PREMISAS GENERALES

Hacer postulados definidos en su totalidad con respecto a la programación resulta excluyente y limitante frente a las posibilidades estéticas y artísticas de la comunidad académica –docentes, estudiantes– que participa de los procesos creativos en el aula. No obstante, es importante ofrecer pautas para la estructuración de las clases a partir de las cuales se invite a construir conjuntamente los contenidos puntuales de cada disciplina.

Para plantear rutas de aprendizaje acordes a la naturaleza de un contexto, se requiere partir de las prácticas ya existentes, de una sistematización rigurosa, de una concepción –por parte de los docen-

tes– de la escritura como acto de pensamiento, de medio para testimoniar una experiencia, y de concebirse a sí mismos como sujetos históricos en un contexto específico, para ahondar en los supuestos comunes frente a las artes y sus modos de transmisión, producción, apropiación y circulación.

Es factible generar desde la práctica teorías pertinentes a los procesos locales y que éstas incidan en los distintos ámbitos educativos, lo que significa un cambio de mirada con respecto a las teorías existentes.

Surge entonces la posibilidad de generar proyectos significativos de producción de conocimiento en las escuelas, proyectos que sean sostenibles y que adelanten acciones que no se limiten a transmitir técnicas que ya han sido revaluadas, si no que, por el contrario, planteen alternativas de cercanía y apropiación de las mismas, sin perder de vista las pulsiones y el deseo que produce su práctica. De esa manera orgánica afloran procesos de creación e investigación que van mostrando modos particulares de aprender y enseñar. Son estrategias para reconocer y validar el saber propio.

De acuerdo a los postulados anteriores, se proponen los siguientes puntos de referencia para tener en cuenta en la programación didáctica en el ámbito de las artes:

- Encuentros entre artistas y formadores: diálogo de saberes con carácter intergeneracional entre las comunidades artísticas y las *no artísticas*.
- La observación del propio contexto como principio de creación: el artista como etnógrafo.
- La aproximación a los productos artísticos en relación con las prácticas artísticas y culturales en contexto: se invita a partir no tanto desde el arte, sino desde las prácticas y el funcionamiento social de lo visual, lo sonoro, lo corporal, lo literario.
- La escuela como escenario para la construcción de comunidad: lugar de encuentro para compartir visiones de mundo, para configurar relaciones afectivas y de cuidado hacia el otro, para suscitar el disfrute, el goce y el cuestionamiento de las prácticas artísticas.
- Entre el deseo y la realidad: la sostenibilidad de los procesos genera una tensión permanente entre la producción simbólica y la producción económica a favor de la dignificación del artista.
- Etnoeducación inclusiva: la diversidad idiomática es una de las variables que hay que tener en cuenta, dado que en algunas comunidades el español no es la lengua dominante.
- La reflexión sobre el oficio: el quehacer pedagógico desde la cotidianidad.
- La tensión permanente entre la teoría y la práctica.

Igualmente se plantean los siguientes desafíos a la hora de elaborar la programación didáctica:

- Afianzar el diseño de estrategias de apropiación a través de proyectos formativos desde y para lo local, que permitan el reconocimiento de las dinámicas y la ampliación en la noción de prácticas artísticas y culturales.
- Procurar la descentralización del saber y el reconocimiento de las propias metodologías como parte de la investigación, generando reflexiones sobre las maneras de producir conocimientos.
- Valorar de manera crítica los diferentes procesos de formación desarrollados en las comunidades, valoración que requiere contar con la participación de los integrantes de las colectividades con las que se trabaja. Una ruta posible para conseguir este objetivo es el intercambio de

experiencias formativas que incluyan procesos de investigación-creación contruidos desde las historias de vida de los participantes y desde el reconocimiento de las subjetividades.

- Trascender el carácter instrumental de las prácticas artísticas, transformando el imaginario de *manualidades para el tiempo libre*, y generando sentido de apropiación de las manifestaciones artísticas en el contexto particular de trabajo, mediante la ampliación de las nociones que ponen en juego educadores y educandos en torno al arte, la educación, la cultura y las múltiples relaciones que se tejen entre ellas. Estas relaciones involucran la experiencia vital e invitan a nombrar con precisión *lo que se hace y cómo se hace*.

ITINERARIOS POSIBLES PARA LA PROGRAMACIÓN

Profundizaremos aquí en algunos aspectos relativos a la programación sustentada desde la cotidianidad y los microrelatos que emergen de las experiencias de los sujetos implicados en los procesos educativos. Se presentan componentes que deben tenerse en cuenta para su estructuración, sin perder de vista la dimensión política implícita en su implementación.

La experiencia como fundamento de la práctica docente

La formación, tanto la del docente como la del artista, se ha especializado en metodologías y didácticas propias para la construcción de conocimiento; sin embargo, es importante tener la capacidad de ampliar la frontera disciplinar para potenciar entre los estudiantes la construcción de subjetividades y la identificación de relaciones de sentido posibles con el mundo que se habita.

La mirada radicaría en una revisión permanente por parte de los docentes de las propias metodologías y de las transformaciones que éstas van teniendo en el transcurso del proceso educativo. Redimensionar la educación desde la experiencia es una alternativa que supone, en palabras de J. Larrosa (2006),

dignificar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida. [...] En la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad. (p. 4).

El énfasis en la apertura disciplinar requiere tener en cuenta los saberes ya adquiridos por los estudiantes, poner en juego las nociones previas que ellos tienen sobre el arte y sus prácticas y contemplar la manera en que han adquirido esos saberes para comprender desde donde hablan. Así, la *dimensión experiencial* en los procesos educativos cobra relevancia, poniendo de manifiesto modos particulares de hacer arte. De esta manera entender el acto pedagógico como experiencia es un desafío.

El aula como lugar de investigación

El aula entendida como un lugar de investigación-creación posibilita actos de conciencia más que de control sobre las situaciones. Subvertir los órdenes y márgenes establecidos dentro de las instituciones contiene un reto cuidadoso.

Comprender los procesos educativos desde una dimensión investigativa implica verlos como posibilidad de indagación en los fenómenos percibidos y las experiencias cotidianas. Lo que sucede en el aula como ámbito de indagación de ese acontecer *entre nosotros* que se encarna en proyectos

vitales y que recupera la dimensión humana del conocimiento, no disocia teoría y práctica. El conocimiento se encarna, se torna experiencia.

Surgen entonces categorías emergentes de reflexión: el proceso, las actividades realizadas en el aula dejan huellas, trazos, improntas que bien vale tener en cuenta y traducirlos, presentarlos como experiencia.

Asumir el oficio, la práctica del aula, del educador artístico como objeto de investigación, donde el sujeto implicado en la investigación cohabita en ella, conlleva reflexionar sobre la disciplina, sobre sus modos de hacer y transmitir en contextos particulares.

APUESTA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA INTERCULTURALIDAD

El interculturalismo educativo implica saber distinguir, relacionar y manejar los factores personales, situacionales y culturales que están presentes en las relaciones y trayectorias educativas.

C. GIMÉNEZ

Resulta difícil abordar la educación distanciada de las dinámicas culturales. En este texto se entiende la cultura desde su condición fluctuante. Las migraciones, desplazamientos y condicionantes para la diferencia son aún factores de exclusión y discriminación. En esa medida, la condición de migrante y de diferencia con respecto al otro se matiza, en el momento de entenderse a uno mismo también como diferente y migrante a la vez.

El trabajo desde la interculturalidad genera cohesión social y proporciona entendimientos diversos sobre los lugares que se pueden llegar a habitar. Estamos contruidos desde múltiples referentes, poseemos algo de extranjeros dentro de nosotros mismos.

La importancia de reconocernos como portadores de tradiciones y construcciones culturales genera una apertura en la concepción que tenemos de las mismas. La interculturalidad no se reduce a viajar y a educarse o sobrevivir en otro país.

Las migraciones y desplazamientos internos que suceden diariamente y a los que estamos abocados como ciudadanos muchas veces se pasan por alto en las escuelas. El desafío es amplio porque, si bien nos enorgullecemos de ser países cuya diversidad cultural es una de sus mayores riquezas, esta concepción también ha generado divisiones históricas y algunas hibridaciones interesantes.

Aludo a F. Miranda (2010), quien señala la diversidad como “camino del reconocimiento de la experiencia diferente y, al mismo tiempo, la oportunidad de conversación y construcción común” (p. 2).

Estos movimientos ponen en juego no sólo tradiciones, ritos de paso y costumbres, sino también la capacidad de escuchar la voz y la cadencia con la que estas comunidades entran en diálogo con las dinámicas presentes en las grandes urbes. Es posible sentirse extranjero en el propio país, ya que algunas prácticas culturales cotidianas se ven violentadas por aquellas que se ejercen con fuerza y allí los educadores desempeñamos un papel fundamental como mediadores.

Los programas existentes de inclusión educativa son todavía lugares de relativa discriminación, porque quienes vienen de *otras comunidades* –generalmente no urbanas y consideradas aún minorías– no manejan los códigos culturales presentes en la *grandes ciudades* y porque quienes las

habitamos tenemos aún el deseo de entrar en los discursos de las culturas dominantes, foráneas por lo general. Se añora el lugar que no se habita y se asume una posición pasiva en el que sí se está.

Aunque esta situación prevalece, no es totalizante. Existen iniciativas locales que se posicionan y generan diálogos interculturales que favorecen el encuentro con el otro para construir un *nosotros*.

El cuerpo como eje del conocimiento

La experiencia incorporada –que atraviesa el cuerpo– es fundamental en la construcción de subjetividades. Es con relación a esta experiencia cuando los valores se determinan de acuerdo con las experiencias vividas entre los participantes y no son dados de antemano. Estos valores emergentes dialogan, cuestionan y entran en contacto con lo preexistente como normativo, abriendo la posibilidad de transformarlo y apropiarlo.

En este escenario, tanto docentes como estudiantes tienen el poder de cambiar las situaciones a partir de pequeñas acciones.

La enseñanza por proyectos

El currículo como construcción de identidades conlleva el desarrollo de procesos educativos por proyectos, lo que implica una manera de poner en relación y cuestión los sentimientos y expresiones hacia y con otros. Del mismo modo, supone una organización y selección de actividades y temas, cuyo punto de partida son los intereses que emergen en el aula como parte de un proceso reflexivo, en el que el estudiante toma conciencia de su proceso educativo, poniendo en juego lo que sabe. El docente a su vez está atento a lo que sucede en el aula, viabilizando una construcción del conocimiento abierta y flexible.

Estas actividades requieren problematizarse con respecto a las distintas dimensiones que abarcan. La capacidad de relacionarlas con lo que sucede dentro y fuera del aula, su potencial de reflexividad y el carácter significativo implícito en el desarrollo de las mismas, son componentes esenciales en la enseñanza por proyectos (F. Hernández y M. Ventura, 2008).

En el encuentro se posibilitan diálogos inesperados que transforman en doble vía a estudiantes y docentes. El arte vehicula estos diálogos; la manera en que nos relacionemos con él permite su constante redefinición.

Subvertir las categorías dadas de antemano –productor-consumidor, artista-espectador, sujeto-objeto, público-privado– es una labor que educadores artísticos estamos en capacidad de activar.

En el acto educativo se ponen de manifiesto las posiciones, suposiciones y prejuicios que tenemos con respecto a la vida. Las prácticas artísticas interpelan lo anterior y hace que el sujeto emerja, tal como lo enuncia M. Expósito (2009): “Te piensas como nodo en un momento determinado que está atravesado por dinámicas de poder y resistencia. Como canal de comunicación de experiencias distintas, como catalizador de experiencia colectiva”.

Desde una perspectiva de la enseñanza por proyectos, la disociación entre teoría y práctica se diluye. Toda teoría proviene de una práctica y toda práctica contiene una teoría.

La escritura en una dimensión amplia, no se limita a llenar una hoja de letras con sentido unidireccional. El hacer en el cuerpo tiene un sustento referenciado desde la intuición, desde el deseo, el gozo y la incertidumbre. Teorizar desde el cuerpo implica hablar y reflexionar sobre las propias intuiciones, sensaciones y emociones. Esta relación entre teoría y práctica es indisoluble; lo que sucede es que esperamos a que el otro nos legitime, otro que no ha vivido por nosotros.

En este orden de ideas, la formulación de proyectos es una estrategia adecuada para realizar intersecciones entre arte y educación. La programación por proyectos conjuga los intereses de los estudiantes con los componentes procedimentales, axiológicos y cognitivos, independientemente de las prácticas artísticas que se desarrollen. Un semillero de esta conjugación es la educación no formal, donde, en el mejor de los casos, acontece lo que no está reglado bajo la norma escolar.

La afirmación anterior requiere matices, pues la educación no formal también está llena de lugares comunes. Si bien es cierto que posibilita la realización de prácticas menos rígidas, cae en la vieja fórmula de aprender por repetición a través de maneras folclorizantes de prácticas locales, otorgándoles protagonismo a las artes canónicas y a las maneras tradicionales de circulación –montajes escénicos, exposiciones de obras de arte–, donde el objeto es el que prima. Todo ello, aderezado con valores que se le atribuyen *per se* a la educación artística: la educación en valores que se afirma de manera positiva, en lugar de ponerla en relación con la cotidianidad de quien la ha incorporado. Es precisamente la relación con la cotidianidad lo que posibilita la programación por proyectos.

Como señala A. Sánchez (2010), “es necesario que los proyectos propongan encuentros que permitan abrirse a las fricciones de lenguajes y representaciones, generando momentos especialmente críticos y, por consiguiente, de aprendizaje” (p. 57).

Una reflexión final

Más allá de la política de los artistas en el aula y de su intervención en los escenarios educativos, lo que habría que pensar entre artistas y docentes es la manera en que se manifiesta la *condición de lo artístico* en la enseñanza.

Algunas de estas preguntas provocarían el diálogo: ¿Cómo entienden los estudiantes las prácticas artísticas? ¿Cuáles son las prácticas cotidianas que realizan con respecto al arte? ¿Qué están entendiendo por arte? ¿Cuál es su experiencia sobre el mismo? ¿Qué modos de circulación identifican? Son preguntas que incitan a reconocer los lugares comunes, problematizarlos y renovar el significado de las acciones a través del encuentro con el otro.

La relación colaborativa entre comunidades discursivas de artistas y docentes está cada vez más en boga y reclama un trato cuidadoso que, siguiendo a J. Rodrigo (2010), es posible en espacios de tránsito como otra forma de colaboración. “Una *colaboración* que no rechaza o anula la escuela como campo de transformación, pero que tampoco es naif o ingenua en entender las relaciones de poder y los corsés legales donde se inscribe en nuestros días la práctica educativa en las escuelas.”

DOCUMENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS: LA SISTEMATIZACIÓN COMO RUTA METODOLÓGICA

*¿Escribir le sirve como forma de ampliar su propio conocimiento?
Sí, porque es entonces cuando uno fija determinadas posiciones. [...] Lo que a mí me importa es el proceso mismo de pensamiento.*

HANNAH ARENDT

La escritura es una invitación a dar cuenta de los aciertos y los desaciertos, a explicar porqué funciona lo que funciona y porque lo previsto no funcionó, así como a profundizar en aquellos problemas de interés detectados tanto para el docente como para los estudiantes.

Supone una sistematización necesaria para la renovación en las propuestas didácticas de los procesos formativos, cuyo componente reflexivo es fundamental. Si bien es cierto que se inicia con una recopilación de datos, informes, registros visuales, audiovisuales y escritos, lo importante es revisar o descifrar los puntos de cruce que se repiten, los problemas que se van develando para generar estrategias de pensamiento compartido y construir comunidades de sentido.

La recopilación sensible de datos, notas, memorias, relatos y registros se configura en una herramienta que va mucho más allá del diligenciamiento de un formato que llenar. La reflexión sobre lo que acontece en el aula permite revisar constantemente su accionar.

La escritura como un hábito, como huella de aquello que estaba sucediendo en un momento dado y que permitió tal o cual toma de decisiones, permite asociar los saberes con la experiencia vivida. Es precisamente la toma de decisiones la que determina la evaluación de los procesos.

Al identificarse la ausencia de sistematización de experiencias como una falencia de los procesos educativos, surgen tensiones que constituyen *categorías emergentes de reflexión*.

En los procesos educativos hay tensiones permanentes entre los aspectos *objetivos y subjetivos* que les son inherentes, entre el trabajo *colectivo* y el *individual*, entre las *anécdotas* de lo que sucede en el aula y la traducción de éstas a *experiencias*, entre el *control* y la *conciencia*.

Son sólo una muestra de categorías emergentes de reflexión, que pueden ser acogidas y complementadas por cada uno de los docentes que está en ejercicio permanente de reflexión sobre su quehacer.

Más allá de la repetición mecanicista de la información, se espera generar una visión crítica y propositiva con relación al propio trabajo de docente. Esta visión se configura a partir del encuentro con el otro, con sus estudiantes, con sus colegas.

Las afirmaciones de este apartado exigen un acompañamiento pertinente por parte de los educadores artísticos y una disposición para establecer diálogos que descentren la discusión sobre lo artístico entendido únicamente desde las disciplinas, para evidenciarlo de esta manera en la labor que cada quien adelanta.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2006-2007): “¿Qué es lo contemporáneo?”, en Curso de Filosofía Torética. Facultad de Artes y Diseño de Venecia. <http://caosmosis.acracia.net/?p=1373>.
- (2006): *Lo abierto*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- AGUIRRE, I. (2009): “Culturas juveniles y ambientes escolares”, en JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (coords.): *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, OEI-Fundación Santillana.
- (2008a): *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística*. Observatorio Laboratorio de Investigación Creación. Disponible en: <http://enobserva.wordpress.com/?s=Imanol>.
- (2008b): “Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio”, en AGUIRRE, I., FONTAL, O., DARRAS, B. y RICKENMANN, R.: *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- (2005): *Teorías y prácticas de educación artística*. Barcelona, Octaedro.
- AGUIRRE, I. y GIRÁLDEZ, A. (2009): “Fundamentos curriculares de la educación artística”, en JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (coords.): *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, OEI-Fundación Santillana.
- ALONSO, M. y MATILLA, L. (1990): *Imágenes en acción*. Madrid, Akal.
- ALSINA, P.; DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A. e IBARRETXE, G. (2009): *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona, Graó.
- AMBRÓS, A. (2005): “La educación en comunicación y el currículo vigente”, en *Aula*, 145, pp. 56-60.
- y BREU, R. (2011): *Cinescola 1*. Barcelona, Graó.
- (2008): *Cinema i Ciutadania*. Edición en CD-ROM. Barcelona, AulaMèdia.
- (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, Graó.
- APPADURAI, A. (2001): *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo, Ediciones Tricle.
- ARENDT, H. (2010): *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Madrid, Editorial Trotta.
- AVANZINI, G. (1998): “Prefacio”, en MERIEU, Ph.: *Aprender... sim, mas como*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- BARBOSA, A. M. (2006): “Porque e como: arte na educação”, en MIRANDA, S. Disponible en: www.simaodemiranda.com.br/Porquecomoartenaeducacao.pdf.
- (org.) (2005): *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo, Cortez.
- (2002): *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo, Cortez.
- (1998): *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte, C/Arte.
- BARRAGÁN, J. (2005): “Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa”, en MARÍN, R. (ed.): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada, Universidad de Granada.
- BENJAMIN, W. (2006): *Passagens*. Belo Horizonte, Editora UFMG.

Bibliografía

- BERGALA, A. (2007): *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes Educación.
- BILBENY, N. (1997): *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona, Anagrama.
- BOLÍVAR, A. (2007): *Educación para la ciudadanía*. Barcelona, Graó.
- BOURDIEU, P. (2003): *Creencia artística y bienes simbólicos*. Córdoba-Buenos Aires, Aurelia Rivera Grupo Editorial.
- BOURRIAUD, N. (2009): *Radicante*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- (2007): *Postproducción*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- (2006): *Estética relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- BREA, J. L. (2003): *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia, CENDEAC.
- BREU, R. (2010): *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore*. Barcelona, Graó.
- (2008): “Educación en comunicación: un aire fresco en las aulas”, en *Aula de Innovación Educativa*, 172.
- BRUNER, J. (1995): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- BRUNNER, J. J. y TEDESCO, J. C. (eds.) (2003): *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO-Septiembre Grupo Editor.
- BUCKINGHAM, C. (2005): *Educación en medios*. Barcelona, Paidós.
- CABRERA, R. (2008): “Freire y Pichon-Rivière en los cauces del ISA. Experiencias en la pedagogía del arte”, en *Puntos*, 4. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Artes.
- CAMPBELL, L. y CAMPBELL, B. (1999): *Multiple Intelligences and Student Achievement. Success Stories from Six Schools*. Alexandria (Virginia), Association for Supervision & Curriculum Deve.
- CARDOSO, P. (2002): *Las mujeres de verdad tienen curvas* (vídeo). EE.UU.
- CHANGEUX, J. P. (2010): *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien. Un nuevo enfoque neuronal*. Buenos Aires, Katz Editores.
- CHION, M. (1993): *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona, Paidós.
- COHEN, A. J. (2005): “How Music Influences Film and Video: Approaches from Experimental Psychology”, en Kendall, R. A. y Savage, R. W. (eds.): *Perspectives in Systematic Musicology*, 12, pp. 15-36. Disponible en: www.upei.ca/~musicog/research/docs/How_music_influences_film_and_video_AJC.pdf.
- COLL, C. y MONEREO, C. (2008): *Psicología de la educación virtual*. Madrid, Morata.
- COSTA, A. (1988): *Saber ver el cine*. Barcelona, Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Buenos Aires, Paidós Transiciones.
- DALCROZE, E. J. (2921): *Rhythm, Music and Education*. Londres, Chato & Windus.

- DAMASIO, A. (1999): *The Feeling Of What Happens: Body And Emotion In The Making Of Consciousness*. New York, Harvest.
- DELEUZE, G. (1994): *Difference and Repetition*. [Trad.: Patton, P.]. Nueva York, Columbia University Press.
- DENEUVE, S. y POUGET, A. (2004): “Bayesian Multisensory Integration and Cross-modal Spatial Links”, en *Journal of Physiology*, 98, 1-3, pp. 249-258.
- DEVELAY, M. (2010): “Didactique de l’histoire. Les éléments constitutifs d’une discipline scolaire”, en TACITE, Ch. Disponible en: www.tacite.ch/index.php/fr/mshis-31-2009-392.htm.
- (1993): “Pour une épistémologie des savoirs scolaires”, en *Pédagogie collégiale*, 7, 1. Disponible en: [www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Develay,%20Michel/Develay,%20Michel%20\(07,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Develay,%20Michel/Develay,%20Michel%20(07,1).pdf).
- DEWEY, J. (2005): *Art as experience*. Nueva York, Perigee Printing. [Trad. al castellano: 2008, *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós].
- (1995): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Morata.
- (1960): *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DÍAZ, M. (2001): “Estimulación de la creatividad en la educación musical”, en ATANCE, J. y ORIOL N.: *La educación artística, clave para la creatividad*. Madrid, Ministerio de Educación.
- y RIAÑO, M. E. (eds.) (2007): *Creatividad en educación musical*. Santander, Universidad de Cantabria.
- DUNCUM, P. (2009): “Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression”, en *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 50, 3, pp. 232-244.
- (2007): “Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism”, en *Journal of Art and Design Education*, 26, 3, pp. 285-295.
- (2004): “Visual Culture Isn’t Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning”, en *Studies in Art Education*, 43, 3, pp. 252-265.
- EFLAND, A. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- , FREEDMAN, K. y STHUR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.
- EGGEN, P. y KAUCHAK, D. (1996): *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- EISNER, E. W. (2002): *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & Londres, Yale University Press. [Trad. al castellano, 2004: *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós].
- ENCINAS, J. A. (2000): *Lenguaje audiovisual. La imagen en movimiento*. Madrid, Akal.
- EQUIPO PADRES Y MAESTROS (2009): *Cine y ciudadanía*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- EXPÓSITO, M. (2009): “Poética y política”, entrevista. Disponible en: <http://esferapublica.org/nfblog/?p=11333>.
- FOLGELSANGER, A. y AFANADOR, K. (2006): “Parameters of Perception: Audition and Twentieth Century Music and Dance”. Congress on Research in Dance. Tempe, Arizona. Disponible en: www.armadilloproject.com/Papers/ParametersProceedingsFootnotes.pdf.

Bibliografía

- FONSECA, V. (2007): *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- FREEDMAN, K. (2006): *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona, Octaedro.
- (2005): “Recent Shifts in US Art Education”, en. ADDISON N y BURGESS, L.: *Issues in Art and Design Teaching*, pp. 8-18. Nueva York, Routledge-Falmer.
- FREIRE, P. (2006): *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho d’Água.
- (1996): *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (1979): *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (1970): *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FUNDACIÓN OMAR DENGÓ (2009): *Estándares de desempeño para estudiantes en aprendizajes con tecnologías digitales*. Disponible en: www.fod.ac.cr/estandares/contenidos/estad_desempeno.html.
- GAGE N. L y BERLINER, D. (1975): *Educational Psychology*. Chicago, Rand McNally & Collage Publishing Company.
- GARCÍA, E. (2010): “La música y el cuerpo, puntos de cruce”, en RIAÑO, M. E. y DÍAZ, M. (coords.): *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música*. Santander, Universidad de Cantabria.
- GARDNER, H. (2003): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- (1983): *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- GIL, A. (2009): “La cámara es la gran lupa de los sentimientos”, en: “La contra” del diario *La Vanguardia*, 28-11-2009, entrevista de L. Amiguet.
- GIMÉNEZ, C. (2003): “Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos”, en *Educación y Futuro Digital*, n.º 8, abril, pp. 1.576-1.599. Disponible en: www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc.
- GIRÁLDEZ, A. (2010a): “La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 52. Disponible en: www.rieoei.org/rie52a06.htm.
- (2010b): “Repensar la educación musical en un mundo digital”, en GIRÁLDEZ, A. (coord.): *Música. Complementos de formación disciplinar*. Colección *Formación del Profesorado. Educación Secundaria*, n.º 13, vol. 1. Barcelona, Graó.
- (2009a): “Aproximaciones o enfoques de la educación artística”, en JIMÉNEZ, L.; AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (coords.): *Educación artística, cultura y ciudadanía*, pp. 69-73. Madrid, OEI-Fundación Santillana.
- (2009b): “Fundamentos metodológicos de la educación artística”, en JIMÉNEZ, L.; AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (coords.): *Educación artística, cultura y ciudadanía*, pp. 89-96. Madrid, OEI-Fundación Santillana.
- (2007): “La composición en el aula de música”, en *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona, Graó.
- GIROUX, H. (2004): *The Abandoned Generation. Democracy beyond the Culture of Fear*. New York, Palgrave Macmillan.

- GLISSANT, E. (2005): *Introdução a uma poética da diversidade*. [Trad.: Albergaria Rocha, E.]. Juiz de Fora, Editora UFJF.
- GOÑI, A. (1995): “La psicología y los contenidos académicos”, en *Psicodidáctica y aprendizajes escolares*. Vizcaya, Universidad del País Vasco.
- GUBERN, R. (1996): *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona, Anagrama.
- GUTIÉRREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- HALL, S. (2003): “Introducción: ¿quién necesita identidad?”, HALL, H. y DU GAY, P. (comps.): *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HERNÁNDEZ, F. (2007): *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, Octaedro.
- (2006): “Los estudios de cultura visual. La construcción permanente de un campo no disciplinar”. *La Puerta*, año 2, n.º 2, pp. 87-97. La Plata, UNLP, Facultad de Bellas Artes.
- (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (2008): *La organización del currículum en proyectos de trabajo*. Barcelona, Octaedro.
- HOBBSAWM, E. (1996): *Historia del siglo xx*. Barcelona, Crítica.
- HOUAISS, A. (2001): *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (versão 1). Rio de Janeiro, Editora Objetiva, Instituto Antonio Houaiss.
- HUERTAS, M. y otros (eds.) (2008): *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre educación artística*. Bogotá, Unidad de Arte y Educación. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- INSTITUTO PEDAGÓGICO (2003): “Padres y maestros”, en *Cine y transversales*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- ISTE (International Society for Technology in Education) (2007): *National Educational Technology Standards for Students*. Washington DC, ISTE. [Traducción al castellano disponible en www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_2007_Spanish.sflb.ashx].
- JARQUE, N. (2008): “Cine y educación”, en *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, 54 bis. Barcelona.
- JIMÉNEZ, J. (1999): *El cine como medio educativo*. Madrid, Ediciones del Laberinto. Colección Hermes Didáctica.
- JUSLIN, P. y SLOBODA, J. (2007): *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, University (una obra de Vivaldi y Threnody por las víctimas de Hiroshima, de Penderecki Press).
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- KASTRUP, V. (2004): “A aprendizagem da atenção na cognição inventiva”, en *Psicologia e Sociedade*, 16 (3), pp. 7-16.
- LARROSA, J. (2006): *La experiencia y sus lenguajes*. Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.
- LOBO, L. y NAVAS, C. (2008): *Arte da composição: teatro do movimento*. Brasilia, LGE Editora.

Bibliografía

- LÓPEZ CANO, R. (2004): *Elementos para el estudio semiótico de la cognición musical*. SITEM. Universidad de Valladolid. Disponible en: www.eumus.edu.uy/amus/lopezcano/articulo2.html.
- LOYOLA, G. y PIMENTEL, L. G. (2010): “Ensino de arte e internet: ambientes de participação e interação na web. *Revista da Fundarte*, vol. 10, n.º 19, enero-julio 2010, pp. 46-52.
- MALBRÁN, S. (2010): “El modelo *cross-modal* aplicado a las artes temporales”, en DÍAZ, M. y RIAÑO, M. E. (eds.): *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música*. Santander, Universidad de Cantabria.
- (2008): “Diseño de estrategias musicales: un desafío para los educadores”, en GIRÁLDEZ, A. (ed.): *Percepción y expresión en la cultura musical básica. Aulas de Verano*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Gobierno de España.
- (2007a): “Las competencias del educador musical: sí, pero...”, en *Eufonía* 41.
- (2007b): “Teoría musical y psicología de la música. Nuevas visiones para la pedagogía”, en DÍAZ, M. y RIAÑO, M. E. (eds.): *Creatividad en educación musical*. Santander, Universidad de Cantabria.
- (2007c): “Aportaciones de la psicología cognitiva de la música a la educación musical de hoy”, en *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona, Graó.
- MARCHESI, A. (2009): “Preámbulo”, en JIMÉNEZ, L.; AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (coords.): *Educación artística, cultura y ciudadanía*, pp. 7-9. Madrid, OEI-Fundación Santillana.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- MARTINS, R. (2009): “Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa”, en *VIS*, vol. 8, n.º 1, enero-junio, pp. 33-39.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- MCIPHERSON, G. (1998): “Creativity and Music Education: Broader Issues. Wider Perspectives”, en SUNDIN, B.; MCIPHERSON, G. y FOLKESTAD, G. (eds), *Children Composing*. Malmö, Suecia, Escuela de Música.
- MEDEIROS, I. (2007): *Grupo Oficcina Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte, Grupo Oficcina Multimédia da Fundação de Educação Artística.
- (1989): *Caderno 19* (obra inédita).
- (1981): *Caderno 6* (obra inédita).
- (1980): *Caderno 5* (obra inédita).
- (1973): *Caderno 2* (obra inédita).
- MEIGH-ANDREWS, C. (2006): *A History of Video Art*. Oxford, Berg.
- MERIEU, Ph. (1998): *Aprender... sim, mas como*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- MICHAUD, Y. (1993): *Enseigner l'art*. Nîmes, Jacqueline Chambon.
- MIÑANA, C.; ARIZA, A. y ARANGO, C. (2006): “Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia?”. Ponencia presentada en el VII Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos. Caracas, San Felipe, 17-22 octubre. Disponible en: www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias.

- MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA (2010): *Plan nacional de música para la convivencia*. Disponible en: www.sinic.gov.co/escuelasmusica.
- (s.f): *Laboratorios de investigación-creación*. Disponible en: www.mincultura.gov.co/recursos_user/documentos/Artes/visuales/ANEXO%205.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2008): *Foro de educación artística y cultural: el arte y la cultura fortaleciendo competencias básicas y ciudadanas*. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-178419.html.
- MIRANDA, F. (2010): *Educación y cultura visual: aportaciones y relaciones necesarias*. Uruguay. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/viewFile/2136/1298>.
- MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós.
- MORIN, E. (2005): *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo, Cortez.
- (2000): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- (1999): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- y BONNEFOY, Y. (1998): *Articuler les savoirs: textes choisis*. París, Centre National de la Documentation Pédagogique-Ministère de l'Education National et de la Technologie.
- MUÑOZ DE BRITOS, S. M. (2008): "Arte y educación. Plurales, metáforas y sentidos. Hacia una pedagogía de la pluralidad", en Espinosa, S. (comp.): *Artes integradas y educación*. Buenos Aires, Ediciones de la UNLa.
- (2004): "La educación artística en Argentina", en *Teaching Artist Journal*. Nueva Jersey.
- (1998): "Artes y educación artística", en *Actas del Congreso de Educación Artística*. Córdoba, Universidad Nacional de Villa María.
- NOË, A. (2004): *Action in perception*. Cambridge, MIT.
- OEI (2010): *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, OEI. Disponible en: www.oei.es/metas2021/libro.htm.
- (2010): *Declaratoria Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura*. Ciudad de México. Disponible en: www.oei.es/artistica/declamexico.htm.
- OEI-Ministerio de Cultura de Colombia-Ministerio de Educación de Colombia-AECID (2010): *Construyendo ciudadanía. Dieciséis experiencias colombianas*. Disponible en: www.oei.es/artistica/EducacionArtistica-1.pdf.
- OITICICA, H. (1986): *Aspiro ao grande labirinto*. Río de Janeiro, Rocco.
- (1997): "Bases fundamentais para uma definição do Parangolé, novembro de 1964, catálogo da exposição Opinião 65", en *Catálogo da Exposição Hélio Oiticica, no Centro de Arte Hélio Oiticica*. Río de Janeiro, Secretaría Municipal de Cultura.
- OLIVEIRA, M. (2010): "Educación musical, políticas públicas y diversidad cultural en Latinoamérica", en *Eufonía*, 49, pp. 6-15.
- ORTÍZ, R. (2004): *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- PANTIGOSO, M. (2001): *Historia de la educación por el arte en América Latina*. Lima, Universidad Ricardo Palma.

Bibliografía

- PAYNTER, J. (1992): *Sound & Structure*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PECCININI, D. (1999): “Vanguardia carioca”, en *Figurações Brasil anos 60*, pp. 96-129. São Paulo, Itaú Cultural, Edusp.
- PÉREZ, A. (2010): *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- PÉREZ, J. M. (comp.) (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona, Paidós.
- PERRENOUD, P. (2010): “Construir las competencias ¿es darles la espalda a los saberes?”, en *Revista de Docencia Universitaria, II*. Disponible en: www.um.es/ead/Red_U/m2/perrenoud.pdf.
- (1999): “L’approche par compétences: une réponse à l’échec scolaire”, en *Actes du 20.º Colloque de l’AQPC: réussir au collégial*. Disponible en: www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/7E03-Perrenoud.pdf.
- PIMENTEL, L. G.; WAROL, P. y DAVIES, T. (1999): *Electric Studio*. Londres, Anglia Multimedia.
- PORTER, M. y otros (1994): *Las claves del cine y otros medios audiovisuales*. Barcelona, Planeta.
- PRENSKY, M. (2001): “Digital Natives, Digital Immigrants”, en *On the Horizon*, vol. 9, n.º 5, octubre. MCB University Press. Disponible en: www.marcprensky.com/writing.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2007): “Functional Skills Standards: ICT”, en *Qualifications and Curriculum Development Agency*. Disponible en: <http://orderline.qcda.gov.uk/gempdf/1847215955.pdf>.
- RAICH, R.; SÁNCHEZ, D. y LÓPEZ, G. (2008): *Alimentación, modelo estético femenino y medios de comunicación*. Barcelona, Graó.
- RANCIÈRE, J. (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2005): *Sobre políticas estéticas*. Barcelona, Museu d’Art Contemporani-Universitat Autònoma de Barcelona.
- RENGEL, L. (2008): *Os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII)*. São Paulo, Annablume.
- (2003): *Dicionário Laban*. São Paulo, Annablume.
- REYBROUCK, M. (2005): “Body, Mind and Music: Musical Semantics Between Experiential Cognition and Cognitive ‘Economy’”, en *Transcultural Music Review*, 9. Disponible en: www.sibe-trans.com/trans/trans9/reybrouck.htm.
- RIBEIRO, M. M. (2007): “A rítmica corporal do GOM: a abordagem de Ione de Medeiros”, en MEDEIROS, I. de, *Grupo Oficina Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte, I.T. Medeiros.
- (2006): “A rítmica corporal na preparação do ator para a cena”. en HILDEBRANDO, MENDONÇA e GUSMÃO: *Caderno de Encenação*, 4. Belo Horizonte, Emcomum Estúdio Livre, 41.
- RIZZOLATTI, G. y ARBIB, M. (1998): “Language within our Grasp”, en *Trends in Neurosciences*, 21, pp. 188-194.
- RODRIGO, J. (2010): *Educational tendencies: discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. Disponible en: www.ypsite.net/biblio.php.

- RODRÍGUEZ, J. (2005): “¿Qué aprenden los que enseñan?”, ponencia en GARCÍA, R.; ZACCUR E. y GIAMBIAGI, I. (orgs.): *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Río de Janeiro, DP&A Editora. Disponible en: www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias.
- ROIG, A. (2010): “Nuevos medios y formas de producción participativas”, en SAN CORNELIO, G. (coord.): *Exploraciones creativas. Prácticas artísticas y culturales de los nuevos medios*, pp. 112-134. Barcelona, Editorial UOC.
- ROLAND, C. (1994): “Preparing Children for the Twenty-First Century: A Rationale for Integrating New Technology into School Arts Programs”, en *Craig Roland: Art Education*. Universidad de Florida. Disponible en: <http://plaza.ufl.edu/rolandc/archives/arts~technology.html>.
- ROLLINS, M. (2005): “Cross-Modal Effects in Motion Picture Perception: Toward an Interactive Theory of Film”.
- SÁNCHEZ, A. (2010): “Arte y educación: diálogos y antagonismos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 43-60. Disponible en: www.rieoei.org/rie52a02.pdf.
- SÁNCHEZ, J. L. (2002): *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid, Alianza.
- SASSEN, S. (2010): *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires, Katz Editores.
- SCHOLZ, U.: *Zeit ist die allerbeste Zeit I*. Bach, J. S. Cantata BWV 106 Actus Tragicus: Gottes Zeit ist die allerbeste. Sonatina 3 Leipzig Ballet.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1998): *Parametros curriculares nacionais: arte*. Brasília, MEC/SEF.
- SOLSO, R. (1994): *Cognition and Visual Arts*. Cambridge, MIT.
- SOTANG, S. (1987): *Contra a interpretação*. [Trad.: Capovilla, A. M.]. Porto Alegre, L&PM.
- SPOLIN, V. (2007): *O jogo teatral na sala de aula*. [Trad.: Koudela, I.]. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- STOKOE, P. y HARE, R. (1980): *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Paidós.
- SUNDIN, B.; MCPHERSON, G. y FOLKESTAD G. (1998): *Children Composing, Research in Music Education*. Malmö, Suecia, Escuela de Música.
- TAPSCOTT, D. (1998): *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. Nueva York, McGraw Hill.
- TAVIN, K. (2003): “Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture”, en *Studies in Art Education*, 44, 3, pp. 197-213.
- TERIGI, F. (2006): “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, en AKOSCHKY, J. y otros: *Artes y escuelas: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, pp. 19-32.
- THE PARTNERSHIP FOR THE 21ST CENTURY SKILLS (2010): “21st Century Skills Map for the Arts”. National Art Education Association. Disponible en: http://cms.arteducators.org/research/21st_Century_Skills_Arts_Map.pdf.

Bibliografía

- TORRE, S., de la; PUJOL, M. A. y RAJADELL, N. (2005): *El cine, un entorno educativo*. Madrid, Narcea.
- TRAFÍ, L. (2009): "Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education", en *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 50, 2, pp. 152-166.
- UNESCO (1996): "La educación encierra un tesoro", en *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana-UNESCO. Disponible en: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- VYGOTSKY, L. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Las letras de Drakontos*. Barcelona, Crítica.
- WOOD, D. (1998): *How Children Think and Learn*. Oxford, Blackwell Publishing.
- ZÁTONYI, M. (1998): *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo xx*. Buenos Aires, La Marca.

Otros recursos

- BLISS, C.: *The Beatles: Golden Slumbers/ Carry that Weight/ The End*. www.youtube.com/watch?v=IMJ035lHp-c.
- CAESAR, S. y FABRAY, N.: *Argumento para la Quinta Sinfonía de Beethoven*. www.youtube.com/watch?v=Og9mghbKQ-8.
- CINESCOLA: *Propuestas didácticas sobre cine*. www.cinescola.info.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, GENERALITAT CATALUNYA: www.xtec.cat/audiovisuals - www.xtec.es/audiovisuals/competencies/index.html.
- DRAC MÀGIC: www.dracmagic.com/indexesp.html.
- EDUMÈDIA: www.edumediakat.wordpress.com.
- EL REBOST DE CINESCOLA: <http://elrebstdecinescola.wordpress.com>.
- ENCICLOPEDIA DE EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN: www.aulacom.cat.
- GRUPO COMUNICAR: www.grupo-comunicar.com.
- LENGUAJE CINEMATOGRAFICO: <http://llenguatgecinematografic.wordpress.com>.
- MALBRÁN, S.: *Creatividad y sociedad* (10). www.creatividadysociedad.com/nactual.html.
- PHOTOPEACH: <http://photopeach.com>.
- TÉCNICAS DE ANIMACIÓN. TV LATA DE BRASIL: www.tvlata.org.
- TÉCNICAS DE ANIMACIÓN: www.youtube.com/watch?v=mhfp6Z8z1cI&feature=player_embedded.

Los autores

ANDREA GIRÁLDEZ

Profesora titular del área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Valladolid y profesora invitada en programas de doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Ha trabajado como asesora externa para el Ministerio de Educación español (1992-1996 y 2004-2011). Actualmente colabora como consultora del programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI y dirige el Posgrado Virtual de Educación Artística del Centro de Altos Estudios Universitarios de dicha Organización. Ha impartido cursos de formación del profesorado y presentado ponencias en varios países europeos y latinoamericanos. Es autora de diversos libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

LUCIA G. PIMENTEL

Profesora y coordinadora de Estudios de Posgrado en Artes de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (EBA/UFGM) en Brasil. Miembro del Consejo Mundial del INSEA y del Comité de Expertos del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, actúa en las áreas de la enseñanza del arte y las tecnologías contemporáneas, el grabado, la formación del profesorado, los programas de estudios y las metodologías de evaluación en el arte y los proyectos culturales. Posee una licenciatura y bachillerato en Bellas Artes, una maestría en Educación y un doctorado en Artes, Arte/Educación.

ALBA AMBRÒS

Maestra, filóloga y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. En la actualidad es profesora del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de dicha Universidad. Previamente trabajó como docente en todos los niveles educativos. Es miembro de Cinescola desde sus inicios autora de varias publicaciones relacionadas con la educación mediática, así como con la programación y evaluación por competencias y la recepción.

RAMON BREU

Licenciado en Historia Contemporánea por la Universidad de Barcelona y diplomado en Sociología por el ICESB, trabaja como profesor de secundaria. Es coordinador del portal educativo *Cinescola.info*. Formador del profesorado de la Universidad de Barcelona, colabora en diferentes publicaciones educativas. Es coautor del libro *Cine y educación* (Premio Aula 2008). Ha escrito también *El documental como estrategia educativa* (2010).

ELEONORA GARCÍA MALBRÁN

Profesora universitaria de Educación Musical, egresada de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y docente en la cátedra de Educación Musical de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), se ha desempeñado como profesora a cargo de niños de diferentes edades en diversas escuelas. En la actualidad imparte clases de nivel terciario en el Instituto Eccleston de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el postgrado de Educación Inicial. Ha participado como actriz en diferentes obras de teatro musical durante más de diez años.

JULIANA GOUTHIER

Doctoranda y maestra en Artes por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista en Enseñanza del Arte y Tecnologías Contemporáneas por la Universidad de Brasilia (UNB), licenciada en Diseño y Plástica y bachiller en Escultura. Es profesora asistente en la Escuela de Bellas Artes de la UFMG, donde trabajó en la coordinación pedagógica de la especialización en Enseñanza de Artes Visuales. Posee experiencia como profesora de Artes Visuales en la educación básica, tanto en la red pública como en la privada, y en ONG. Ha participado en diversas exposiciones colectivas y en intervenciones urbanas.

SILVIA MALBRÁN

Educadora e investigadora musical, especializada en temas vinculados con la cognición musical. Uno de los trabajos de su tesis doctoral, *Ritmo musical y sincronía. Un programa de investigación aplicada con proyecciones psicopedagógicas*, forma parte de los Anales de la Academia de Ciencias de Nueva York. Sus libros y trabajos científicos han sido publicados en diversos países. Integra el Comité Científico de diversas publicaciones internacionales. Fue presidenta de la Comisión de Investigaciones Científicas de la International Society for Music Education (2006-2008) y representante por Latinoamérica en dicha comisión (2002-2008). Es creadora y directora de la maestría en Psicología de la Música de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

MÔNICA MEDEIROS RIBEIRO

Actriz, bailarina y profesora del área de Estudios Corporales en el curso de graduación en Teatro y Danza de la Escuela de Bellas Artes de la UFMG/Brasil. Especialista en Neurociencias y Comportamiento por la UFMG y en Neuropsicología por la FUMEC, es maestra de Literatura y otros sistemas semióticos/Letras y doctora en Artes por la UFGM. Asesora de Movimiento Escénico y preparadora corporal de diversos grupos de teatro en Minas Gerais y São Paulo, investiga sobre el aprendizaje del movimiento expresivo en las artes escénicas a partir de la conexión entre la enseñanza del arte y neurociencias cognitivas.

FERNANDO MIRANDA

Doctor en Educación Artística por la Universidad de Barcelona y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República de Uruguay. Es profesor titular del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República, donde coordina desde su creación en 2005 el núcleo de investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad.

STELLA MARIS MUIÑOS DE BRITOS

Doctorada en Filosofía por la UNLa y doctorada en Educación por la UNTREF-UNLa, es también magíster en Gestión Educativa (UNSAM), con especialización en Ciencias Sociales y Mención en Gestión Educativa (FLACSO). Historiadora del Arte (Universidad de Buenos Aires), en la actualidad es coordinadora del Programa de Pedagogía Universitaria, Escuela de Ciencia y Tecnología (UNSAM), profesora en Ciencia, Tecnología y Sociedad (ECyT. UNSAM) y profesora de posgrado en Pedagogía y Cultura en la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios. (UNSAM). Es, asimismo, investigadora en varios proyectos de universidades nacionales. Su última publicación es *Nicolai Hartmann. Recuperación de un pensamiento decisivo* (2010), en la que participa como autora y compiladora, junto con el Dr. Ricardo Maliandi.

MARIANELLA NÚÑEZ

Profesora de Artes Plásticas de la Universidad de Santiago de Chile y Ceramista de la Universidad de Chile, ha obtenido la licenciatura en Educación de la Universidad de Santiago, la licenciatura en Artes de la Universidad de Chile y el doctorado en Educación de la Universidad de Barcelona. En la actualidad, y desde hace 29 años, se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, como académica en las áreas de Volumen, Didáctica de las Artes Visuales e Investigación Educativa Artística Visual. Es presidenta de la Sociedad Chilena de Educación por el Arte.

PATRICIA RAQUIMÁN

Profesora de Artes Visuales, es licenciada en Arte, licenciada en Educación y Magíster en Diseño Instruccional por la Pontificia Universidad Católica de Chile. También en doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile en co-tutela con la Université de Rouen (Francia). Desde 1999 trabaja en la Facultad de Educación UC como académica, formando a profesores de enseñanza media en Didáctica de las Artes Visuales. Además de la práctica profesional, lleva a cabo seminarios de investigación. Ha desarrollado variados proyectos artísticos y educativos. Pertenece a la agrupación de artistas indígenas.

MÓNICA ROMERO

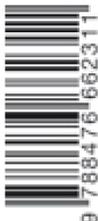
Maestra de Artes Plásticas, especialista en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia y candidata a Magíster en Artes Visuales y Educación de la Universidad de Barcelona. Es docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Nacional de Colombia. Asimismo, es asesora del Instituto Distrital de las Artes y ha sido también asesora de educación artística en la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura colombiano. Integró la comisión interministerial del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía y coordinó los Laboratorios de Investigación-Creación en Artes Visuales.

GONZALO VICCI

Cursa estudios de Doctorado en Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Es licenciado en Artes Plásticas y Visuales por la Universidad de la República de Uruguay, profesor adjunto del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” de la citada Universidad, miembro desde su creación del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad, e investigador del Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas del Teatro Solís.

LEONARDO VIDIGAL

Doctor en Comunicación Social por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, donde enseña cine y audiovisual en la Escola de Belas Artes. También imparte clases de Posgrado en Artes y en la especialización en Enseñanza de las Artes Visuales de la misma Universidad.



Educación artística, cultura y ciudadanía

De la teoría a la práctica

Convencidos de que la escuela puede y debe ser un lugar capaz de ofrecer oportunidades para el desarrollo de la autoestima, la creatividad, el pensamiento crítico, las emociones o los valores sociales a través de las artes, especialistas iberoamericanos reflexionan desde las páginas de este libro en torno al papel que desempeña la educación artística en la cultura contemporánea y en el currículo escolar, tanto desde una perspectiva general como desde algunos de los ámbitos artísticos que pueden y deben tener cabida en la escuela, como son la educación visual, la música, la expresión corporal, el teatro, la danza o el cine y las producciones audiovisuales.

El profesorado encontrará en esta obra valiosas sugerencias no sólo para adoptar nuevos enfoques, sino también para analizar y programar situaciones de enseñanza y aprendizaje artístico ricas y significativas.

Series de la colección

Alfabetización	Cultura escrita	Educación artística
Educación técnico-profesional	Evaluación	Infancia
Profesión docente	Reformas educativas	TIC

Educación artística

La educación artística es una estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuye a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios. La serie de libros sobre educación artística tiene la finalidad de favorecer la consecución de estos objetivos.

Metas Educativas 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas. La **Colección Metas Educativas 2021** pretende ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo con este ambicioso proyecto.