

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal

JUAN CARLOS ARANDA GEBERT, CATEDRÁTICO DE
UNIVERSIDAD ADSCRITO AL DEPARTAMENTO DE
DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y PLÁSTICA
Y CON DOCENCIA EN LA FACULTAD DE BELLAS
ARTES, DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO CITADO Y
DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN
ARTÍSTICA, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES: UNA PROPOSICIÓN POSTMODERNA

INFORMA que la tesis doctoral realizada por Don Fábio José
Rodrigues de Costa sobre Didáctica de las Artes Visuales:
Una Proposición Postmoderna, ha sido sometida según todas
las condiciones académicas y académicas para ser defendida
ante un tribunal integrado al efecto, según lo establecido
vigente, en por lo que respecta en sus normas preceptivas, y para
que surta los efectos oportunos en la Universidad de Sevilla a partir
de abril de 2007 del año.

Fábio José Rodrigues da Costa

TOMO I

Sevilla, 2007



FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical
y Plástica

JUAN CARLOS ARAÑÓ GISBERT, CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD ADSCRITO AL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y PLÁSTICA Y CON DOCENCIA EN LA FACULTAD DE BELLAS ARTES, DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO CITADO Y DEL PROGRAMA DE DOCTORADO: *EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES*.

INFORMA que la tesis doctoral realizada por Don Fabio José Rodríguez da Costa sobre **Didáctica de las Artes Visuales: Una Proposición Posmoderna** bajo mi dirección reúne todas las condiciones científicas y académicas para ser defendida ante un tribunal nombrado al efecto, según la normativa vigente, es por lo que obtiene mi visto bueno preceptivo; y para que surta los efectos oportunos lo firmo en Sevilla a veintiséis de abril de dos mil siete.

Fdo.: Juan Carlos Arañó Gisbert

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES: UNA PROPOSICIÓN POSTMODERNA

Tesis presentada para aspirar al grado de
Doctor por Fábio José Rodrigues da Costa,
dirigida por el Dr. D. Juan Carlos Arañó
Gisbert

Trabajo realizado con la Beca del Consejo Nacional de
Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq/Brasil.

Sevilla, 2007

AGRADECIMIENTOS

La realización de un trabajo es siempre el resultado de muchos esfuerzos personales, colectivos e institucionales. El primero es caer la obligación de lo que se propone a llevar a cabo tal obra, la segunda porque son innumerables personas que directa o indirectamente pasan a formar parte de esa labor, tercero va desde el vínculo que se tiene hasta los nuevos vínculos que emergiendo.

De las personas que directamente estuvieron involucradas, debo como este apartado de obligaciones institucionales con el Dr. D. Juan Carlos Areño Guzmán director de este trabajo a quien no sólo debo su resultado, sino la gratitud de todo alumno debe a su maestro desde su acogida hasta la íntima deuda de configuración intelectual, emocional y humana, además de la amistad que se construyeron. En el orden de las personas muy especial debo agradecer a Ana Maa Barbosa que desde 1998 cumplió mi primera profesión y que generosamente la hizo todo un año de estancia como su esposa amérgala enviarme a España y ser acogido por sus amigos y compañeros intelectuales.

En el contexto de formación en Sevilla/España de los grados de profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica Corporal y en especial a las Doctoras M^o Dolores Díaz y Remedios Zafra por aprendizajes y convivencia, las orientaciones, la confianza y la amistad.

Otras personas con merecimientos de mis agradecimientos que en el momento en amigos y amigas que también han compartido mi trayectoria y lo que este trabajo como el Dr^o Daniel Torres y su mujer María Angeles, los amigos María Chacón y su marido José María, a mi profesor Morgan con aquellos momentos individuales momentos. A Doña Emilia y su familia por la acogida y amistad, a las amigas Alzaira, Diana, Naira, Kelly, Brenda, Elena y el amor Karo. A los amigos de toda la vida Val y Joso, Thomas Dema, Elio Di Gerardo. A los amigos de la **Trabajo realizado con la Beca del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq/Brasil.**

En el terreno del institucional debo agradecer al Departamento de Educación de la Universidad Regional del Ceará-URCA el permiso y el apoyo.

AGRADECIMIENTOS

La realización de un trabajo es siempre el resultado de muchos esfuerzos, personales, colectivos e institucionales. El primero es casi la obligación de quien se propone a llevar a cabo tal tarea, la segunda porque son innumerables las personas que directa o indirectamente pasan a formar parte de esa labor. El tercero va desde el vínculo que se tiene hasta los nuevos vínculos que van emergiendo.

De las personas que directamente estuvieron involucradas, debo comenzar este apartado de obligadas distinciones con el Dr. D Juan Carlos Arañó Gisbert, director de este trabajo a quien no sólo debo su resultado, sino la gratitud que todo alumno debe a su maestro desde su acogida hasta la íntima deuda de la configuración intelectual, emocional y humana, además de la amistad que se fue construyendo. En el orden de las personas muy especiales debo agradecer a Dr^a Ana Mae Barbosa que desde 1998 acompaña mi trayectoria profesional y que tan generosamente la hace cada vez más desafiante como su apuesta arriesgando enviarme a España y ser acogido por sus amigos y compañeros intelectuales.

En el contexto de formación en Sevilla/España dar las gracias a los profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y en especial a las Doctoras M^a Dolores Díaz y Remedios Zafra por el aprendizaje y convivencia, las orientaciones, la confianza y la amistad.

Otras personas son merecedoras de mis agradecimientos pues se han convertido en amigos y amigas que también han compartido mi trayectoria y la de este trabajo como el Dr^a Daniel Torres y su mujer María Angeles; los amigos Mariluz Chacón y su marido José María; a mi profesor Morgan con quien he compartido inolvidables momentos. A Doña Emilia y su familia por la acogida y amistad, a las amigas Alzenira, Diana, Aline, Kelly, Bianca, Eliane y al amigo Kado. A los amigos de toda la vida Val y João, Theresa Dense, Egle Di Gabrielle. A los amigos de la comunidad de vecinos Mechi, Pepi y sus padres; a Belén y Alfonso del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

En el terreno del institucional debo agradecer al Departamento de Educación de la Universidad Regional del Cariri-URCA el permiso y el apoyo, a la

Universidad de Sevilla por la acogida y al Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq/Brasil por la beca concedida y que sin ella este trabajo no sería posible.

Especialmente debo dar las gracias a los 15 ex alumnos/profesores que han ofrecido las condiciones reales para que este trabajo fuera concretizado. Lo mismo que a las tres profesoras del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea Ana Amália Barbosa, Rejane Coutinho y Sofía Fan por posibilitar las informaciones y permitir que posiblemente su objeto de estudio sea interpretado por otra persona.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN BRASIL

1.1. La Tutela de la Iglesia (Etapa Pre Institucional).....	16
1.2. La Tutela del Estado (Primera Institucionalización).....	27
1.2.1. La Tutela del Estado – Ley 5.692 de 1971 y la Invención de la Educación Artística (Segunda Institucionalización).....	47
1.2.2. La Tutela del Estado – Resolución N° 23 de 1973 y la Creación de la Carrera de Licenciado en Educación Artística (Tercer Institucionalización).....	57

CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN BRASIL (realidad, límites, inquietudes, transformaciones)

2.1. La Reforma de la Escuela Normal de la Provincia de São Paulo (1890).....	67
2.2. Las Reformas de la Enseñanza en el Distrito Federal – Rio de Janeiro (1932) y del Estado de São Paulo (1933).....	78
2.2.1. Influencias Internacionales.....	83
2.2.2. El Movimiento de las “Escuelitas” de Arte (Escolinhas de Arte) y la Formación y Actualización del Profesorado.....	108
2.2.3. Ley 5.692 de 1971: de la creación de la Educación Artística a la creación del profesorado de Educación Artística.....	121

CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS MODERNOS

3.1. El Ideario Moderno de Escuela.....	145
3.2. La Didáctica Moderna.....	148
3.3. La Modernidad y la Enseñanza del Arte.....	155

CAPÍTULO IV: DISEÑO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Concepción, Propósito y Objetivos de la Investigación.....	163
4.1.1. La Concepción y los Objetivos de la Investigación.....	164
4.1.1.1. La Investigación Cualitativa en Educación.....	168
4.1.2. Objeto de Investigación y su Carácter Teórico y Empírico.....	170
4.2. Fundamentando el Estudio de Caso en la Investigación.....	173
4.2.1. Estudio de Caso: familiarización con la naturaleza, obtención de datos y análisis de los datos.....	177
4.3. El Análisis Documental.....	180
4.4. La Entrevista Narrativa y la Historia de Vida.....	185
4.4.1. Presupuestos de la Entrevista Narrativa.....	186
4.4.2. La Historia de Vida.....	190
4.5. Análisis e Interpretación de los Datos.....	193
4.6. El Análisis Biográfico-Narrativo.....	199

CAPÍTULO V: POSTMODERNIDAD, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE ARTES VISUALES

5.1. Tiempos Cambiantes.....	206
5.1.1. La Resignificación de la Formación Inicial del Profesorado de Artes Visuales.....	213
5.1.2. La Resignificación de la Didáctica y las Didácticas Específicas.....	219
5.1.2.1. Los Congresos de las Didácticas Específicas.....	234
5.1.2.2. Postmodernidad y Didácticas Específicas para las Artes Visuales	262
5.1.3. La Resignificación de la Formación Inicial del Profesorado de Artes Visuales a partir de la Proposta Triangular.....	269
5.1.3.1. El Festival de Campos de Jordão y la Actualización del Profesorado de Artes – los comienzos de la contextualización como epistemología.....	284
5.1.3.2. El Festival y la Crítica al Modelo Modernista para la Enseñanza del Arte en Brasil.....	289

5.1.3.3. El Encuentro con David Thistlewood.....	294
5.1.3.4. El Museo de Arte Contemporánea (MAC) – el territorio de la experiencia.....	296
5.1.3.5. Charles Moore y el Postmodernismo.....	297
5.1.3.6. El MAC y la Sistematización de la Proposta Triangular.....	305
5.1.3.7. El Movimiento de Reestructuración Curricular.....	319

CAPÍTULO VI: DE LA EXPERIENCIA DE ACTUALIZAR A LA POSIBILIDAD DE FORMAR

6.1. Del Ver/Leer, Hacer y Contextualizar.....	326
6.1.1. La Federación de Arte/Educadores de Brasil – FAEB (Etapa PostInstitucional).....	326
6.2. El Núcleo de Apoyo a Cultura y Extensión en Promoción del Arte en la Educación – NACE/NUPAE.....	357

CAPÍTULO VII: EL CURSO DE PERFECCIONAMIENTO EN APRENDIZAJE DEL ARTE Y CULTURA CONTEMPORÁNEA SOBRE LA ÓPTICA DE LOS EX ALUMNOS/PROFESORES

7.1. El Primer Cuatrimestre del Año 2000.....	429
7.1.1. El Componente Hacer Artístico.....	447
7.1.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte.....	457
7.2. El Segundo Cuatrimestre del Año 2000.....	476
7.2.1. El Componente Hacer Artístico.....	490
7.2.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte.....	505

CAPÍTULO VIII: INCORPORACIÓN DEL COMPONENTE LECTURA DE LA IMAGEN

8.1. El Primer Cuatrimestre del Año 2001.....	535
8.1.1. El Componente Hacer Artístico.....	548

8.1.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte.....	556
8.1.3. El Componente Lectura de la Imagen.....	568
8.2. El Segundo Cuatrimestre del Año 2001.....	583
8.2.1. El Componente Hacer Artístico.....	594
8.2.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte.....	597
8.2.3. El Componente Lectura de la Imagen.....	604
8.3. El Primer Cuatrimestre del Año 2002.....	609
8.3.1. El Componente Hacer Artístico.....	614
8.3.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte.....	621
8.3.3. El Componente Lectura de la Imagen.....	624

CAPÍTULO IX: DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES: UNA PROPOSICIÓN POSTMODERNA

9.1. Algunas Consideraciones.....	638
9.2. Formación Inicial del Profesor de Artes Visuales, Pedagogías Contemporáneas y sus Modelos Educativos.....	650
9.3. Condiciones Contemporáneas para la Formación Inicial del Profesor de Artes Visuales en Brasil.....	700
9.4. Didáctica de las Artes Visuales.....	725
9. CONCLUSIÓN.....	752
10. BIBLIOGRAFIA.....	790

TOMO II

ANEXOS

INDICE DE TABLAS

1. Programa de la Escuela-Modelo de 1º Grado.....	76
2. Curriculum del Curso de Regentes de Enseñanza Primaria.....	105
3. Curso de Formación del Profesorado de Primaria.....	106
4. Congresos de las Didácticas Específicas.....	235
5. Núcleos Temáticos.....	236
6. Educación Artística y Didácticas Específicas.....	240
7. Análisis de las Comunicaciones del Congreso de Didácticas Específicas.....	249
7. Programa del Componente Hacer Artístico.....	369
8. Programa del Componente Repensando la Enseñanza del Arte.....	370/371
9. Programa del Componente Lectura de la Imagen.....	375/376
10. Evolutiva de la Formación del Profesorado de Educación Artística... ..	399
11. Curriculum de la Licenciatura en Educación Artística (1989-1991)....	399/400
12. Curriculum de la Licenciatura en Educación Artística (1989-1992)....	403/404
13. Curriculum de la Licenciatura en Educación Artística (1996-2000)....	404/405
14. Relación entre edad y tiempo de titulación de los ex alumnos/profesores por cuatrimestre.....	408
15. Cursos de corta duración.....	410
16. Arte como expresión emocional.....	414/415
17. Arte como imagen.....	415/416
18. Arte como proceso de significación.....	416
19. Arte como belleza.....	417
20. Arte como autoexpresión creativa.....	417
21. Segundo Cuatrimestre – 2000 – Ex Alumno/Profesor 1.....	418/419
22. Segundo Cuatrimestre – 2000 – Ex Alumno/Profesor 2.....	419
23. Segundo Cuatrimestre – 2000 – Ex Alumno/Profesor 3.....	420
24. Segundo Cuatrimestre – 2000 – Ex Alumno/Profesor 4.....	420/421
25. Primer Cuatrimestre – 2001 – Ex Alumno/Profesor 1.....	423
26. Primer Cuatrimestre – 2001 – Ex Alumno/Profesor 2.....	423
27. Primer Cuatrimestre – 2001 – Ex Alumno/Profesor 3.....	424
28. Primer Cuatrimestre – 2002 – Ex Alumno/Profesor 1.....	424/425
29. Bases conceptuales para la Educación Superior.....	689

30. Bases conceptuales para la Educación Primaria y Secundaria.....	690/691
31. Imaginarios Docentes.....	739

INDICE DE FIGURAS

1. Programa de la Escuela Modelo.....	75
2. Grupos de sujetos de la investigación.....	179
3. Archivos administrativos y didácticos.....	184
4. Triple sentido de la narrativa.....	187
5. Tema Generador.....	197
6. Tema Generador y temáticas específicas.....	198
7. Tema Generador y narración.....	202
8. Tema Generador, narración y preguntas.....	203
9. Microanálisis.....	204
10. Comparación, sentido contextual e implicaciones epistemológicas...	204
11. Elementos que contienen y constituyen las Didácticas Específicas...	267
12. Diseño curricular para la enseñanza secundaria.....	278
13. Currículum del Curso Secundario.....	279
14. Organización del Sistema Educativo Brasileño – 1996.....	349
15. Perfil de los Ex Alumnos/Profesores.....	397
16. Carrera Universitaria – 1973.....	406
17. Carrera Universitaria – 1998.....	407
18. Arte/Educación Contemporánea.....	639
19. Proposta Triangular y la Educación para la Experiencia Estética.....	649
20. Conceptos para comprender la cultura visual.....	687
21. Proyecto Pedagógico y Competencias.....	721
22. Matriz Curricular y Eje Articulador.....	724

INDICE DE CUADROS

1. Ex Alumnos/Profesores Seleccionados.....	394
2. Porcentual de Ex Alumnos/Profesores en ejercicio de la docencia en artes.....	396

INDICE DE FOTOGRAFÍAS

1. Escenas de la película Batman (1989).....	414
--	-----

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN BRASIL

El objeto de investigación de esta tesis exigió una profundización teórica contemporánea lo que no reprimió la intención de traer a la luz una perspectiva histórica. Algunos autores y autoras brasileñas como Ferreira (1998), Rezende (1993), Corrêa (1999) y Barbosa (1995) realizaron y siguen realizando estudios y investigaciones considerando exactamente el siglo XIX como punto de partida para comprender mejor la trayectoria de la enseñanza del arte brasileña teniendo la llegada de la Misión Francesa y con ella la creación de la Escuela de Bellas Artes como objetos centrales de sus discursos.

Otros autores y autoras entretanto han optado por tratar de investigar y elaborar sus análisis considerando como primera perspectiva, mejor dicho, las iniciativas contemporáneas de finales del siglo XX como fue el caso de la Ley 5.672 de 1971 que creó oficialmente la educación artística como asignatura para la escuela de Educación Primaria y Secundaria.

Tomando como perspectiva la Ley 5.672/71 encontramos una bibliografía más extensa y rica porque ya son incorporadas las cuatro áreas en que se ha constituido la Educación Artística¹ brasileña tanto en el contexto de la enseñanza para la escuela de educación básica como también para las carreras de formación del artista y profesor de arte². Así, ya se dispone de un

¹ Para diferenciar la Educación Artística o Arte/Educación (caso brasileño) como epistemología de la educación artística como asignatura se utiliza en mayúscula cuando se designe epistemología y en minúscula cuando asignatura. La Educación Artística brasileña en su ámbito epistemológico como su dimensión educativa es constituida por cuatro grandes áreas de conocimiento como: danza, música, teatro y artes visuales.

² Considerando el hecho de que la nomenclatura Educación Artística ha cambiado por Artes según la Resolución del Consejo Nacional de Educación y de la Cámara de Educación Básica nº 01 de 2006 resultado de las innumerables y incansables luchas implementadas por la

número significativo de investigadores/autores/autoras que se dedican al tema de la formación del profesor de arte como por ejemplo: Rosa (2005), Gouvêa (1999), Abadie (1999), Barbosa (1998a), Barbosa (2001b), Barbosa (1998c), Barbosa (2001d), Barbosa (2002e), Oliveira (2005), Pelaez (2002), Ostetto (2004), Iavelberg (2003), Dutra (2001), Leite y Ostetto (2005), Stamato (2002), Duarte (1991), Bueno (2001), Bueno (2002), Wagner (2003), Barbosa (1997f), Barbosa (2005g), Barbosa (2005h), Gouvêa y Barbosa (1996i), Coutinho (2002) y Barbosa (1997j). Además del tema de la formación del profesor para la enseñanza del arte, muchos de estos autores y autoras abordan también temáticas relacionadas directamente con el currículo de la enseñanza en primaria y secundaria. Otros y otras van un poco más allá y tratan de la mediación cultural en museos y centros culturales.

Tratando la trayectoria histórica de la enseñanza del arte en Brasil, es posible analizarla considerando tres etapas de su desarrollo: Pre Institucional, Institucional y Post-Institucional. Esta división meramente didáctica parte de los planteamientos de Nóvoa (1995) al analizar la trayectoria de la profesionalización del profesorado en Portugal. Además, también, hay una fuerte influencia de las ideas de Goodson (2000) y sus hipótesis de que primero los currículos han incorporado las asignaturas y después estas se han convertido en disciplinas universitarias y campos de formación del profesorado.

“Lo que encontré, haciendo un recorrido histórico, es que en gran medida las materias comenzaron en las escuelas y determinaron la creación de las disciplinas, de tal modo que la gente podía ser formada como docente en dichas disciplinas. Entonces, primero usted tiene las asignaturas escolares como geografía, biología o lo que sea, y luego la

Federación de los Arte/Educadores brasileños, siempre que tratemos de la enseñanza del arte contemporánea sustituiremos la expresión Educación Artística por Artes.

disciplina. Esto cuestiona la noción de arriba hacia abajo, porque en realidad es de abajo hacia arriba. Entonces, una vez que se ha realizado este trabajo histórico uno comienza a preguntarse cuestiones básicas tales como: cómo fueron creadas las disciplinas y por quiénes y para qué. Quizá se llega a lo mismo, pero tiene explicaciones distintas, luego de haber hecho el estudio histórico de su surgimiento” (Goodson, 2000, p. 198).

Estas consideraciones de Goodson acerca de las relaciones entre las asignaturas y las disciplinas ha proporcionado organizar un acercamiento a la historia de la enseñanza del arte como asignatura y sus relaciones con el surgimiento de la formación del profesor especializado en una carrera de licenciatura como campo específico de formación para el profesor de arte para cada lenguaje.

Así que se presentan tres etapas que están incluidas en la Educación Artística o Arte/Educación como, según Araño (2003), destinada a la formación profesional del artista y otra destinada a la formación del ciudadano en general. Por el análisis esta función atribuida a la Educación Artística tardó muchísimo en el contexto brasileño exactamente por el proceso colonizador y mismo después con la implantación de la República porque el Arte siguió siendo justificada para atender a las demandas de la industrialización que verdaderamente para la formación artística o ciudadana. Considerando la creación de la educación artística en los años 70 del siglo XX como asignatura para la escuela primaria y secundaria esta fue justificada como una iniciativa a completar la formación de los jóvenes para la industria emergente brasileña. Para comprender como la educación artística se constituirá como asignatura de la escuela de educación primaria y secundaria se optó por rescatar la propia

trayectoria de la enseñanza del arte en el contexto brasileño en las tres etapas que se sigue.

1.1 – La Tutela de la Iglesia (Etapa Pre Institucional)

Por Pre Institucional se comprende la ausencia de instituciones para la formación artística o profesional del artista bien como de la inclusión del arte como asignatura del currículo de la escuela de educación primaria y secundaria.

De acuerdo con la historia de la educación en Brasil se puede decir que este período Pre Institucional corresponde a los siglos XVI, XVII y XVIII y que fue fuertemente marcado por las acciones de explotación tanto del potencial humano como natural de las tierras recién ocupadas cuando de la llegada de los europeos.

El llamado período colonial brasileño es caracterizado en el contexto de la Educación como proceso de instrucción llevada a cabo por los jesuitas que fueron los primeros a introducir, por medio de la Ratio Studiorum, estrategias para la instrucción de los niños y jóvenes de la colonia.

La acción educativa jesuítica ha sido muy larga en territorio brasileño pues se extendió de 1549 hasta 1759, exactamente 210 años que han servido de mediador del proceso de reclutamiento de almas para la Iglesia Católica y para las manos de los señores de tierras. Para Nóvoa (1995) fueron las congregaciones religiosas que se transformaron en congregaciones docentes donde “a lo largo de los siglos XVII y XVIII, los jesuitas y los oratorianos, por ejemplo, y progresivamente se configuraron un cuerpo de saberes y de

técnicas y un conjunto de normas y de valores específicos de la profesión docente” (p. 16).

Durante estos periodos el arte ha estado a servicio de los intereses del Proyecto Político/Pedagógico de la Compañía de Jesús que siguiendo con los objetivos de la *Contrarreforma* objetivaba la catequización de los pueblos indígenas que ya vivían en Brasil muchos antes de la llegada de los conquistadores.

Sobre los propósitos de la Compañía de Jesús en Brasil, la historiadora y experta en Historia de la Educación Brasileña, Otaíza de Oliveira Romanelli (1996) dice:

“No se puede perder de vista, evidentemente, los objetivos prácticos de la acción jesuítica en el Nuevo Mundo: el reclutamiento de fieles y servidores. Ambos fueran ubicados por la acción educadora. La catequesis aseguró la conversión de la población indígena y fue llevada a cabo mediante la creación de escuelas elementares para los “curumins” y de núcleos misionarios en el territorio de las naciones indígenas. La educación que se daba a los “curumins” se extendía a los hijos de los colonos, lo que garantizaba la evangelización de éstos. La simple presencia de los curas ya era la garantía de manutención de la fe entre los colonos. Cuanto a los servidores de la Orden, éstos deberían ser preparados para el ejercicio del sacerdocio y fue principalmente para ellos que se fundaran los colegios, donde se pasó a impartir la enseñanza de las ciencias humanas, las letras y las ciencias teleológicas. Fue también una camada dominante que se reclutaran los hombres que iban engordar las colas de los sacerdotes del Orden” (1996: 35).

Fueron los jesuitas que introducirán o mejor dicho importaran los elementos estéticos y artísticos que predominaban en Europa para a colonia portuguesa. De cierto modo los jesuitas han introducido en Brasil otros

conocimientos que aproximarán los nativos y europeos residentes al gusto de la metrópoli.

“El inicio del siglo XVI ha traído transformaciones y, con eso, los misioneros trajeron esos cambios para el nuevo continente, reflejando el inicio de los conceptos del barroco. Pero como se trataba de una época de transición, los jesuitas también trajeron tradiciones del manierismo, que tenía aún alguna influencia del período renacentista” (Bacellar, 2004, p. 3).

El uso del arte como instrumento de catequesis por los jesuitas en Brasil tanto va a ayudar en la conversión de los indígenas como también facilitará el adiestramiento religioso de los demás residentes en la colonia. Eso porque la mano de obra empeñada para la construcción de las iglesias y colegios jesuíticos será compuesta en su totalidad por indígenas que vivían en las aldeas organizadas por los curas.

“Así, con el tiempo los nativos aprendieron el oficio de las artes manuales y llegaban hasta a manifestar en la arquitectura elementos de su cultura, provocando una interacción de temáticas europea con el imaginario indígena” (Bacellar, 2004, p. 4).

Como destaca Bacellar (2004) los jesuitas utilizaban para la ornamentación de las iglesias la escultura con poca presencia de la pintura. Este aspecto nos acerca a la función didáctica de las imágenes desde la Edad Media (Gombrich, 2003) y que se mantuvo en la colonia por medio de los jesuitas. Se la educación o instrucción de los ciudadanos era tan restrictiva por se destinar a un grupo tan insignificante de la elite colonial eso significa que la grande mayoría era compuesta de analfabetos y leer las imágenes se constituya en una estrategia más eficaz de catequización y adiestramiento.

“Desde Ruskin, se ha subrayado siempre esta finalidad didáctica de la imagen en el arte cristiano y, si bien podemos dudar de si aquellos que no sabían leer textos sabían leer los signos y símbolos del arte eclesiástico, nadie niega el elemento de claridad pictográfica de esta tradición, que culminó en la imaginería de las grandes catedrales” (Gombrich, 2003, p. 52).

Los jesuitas como buenos seguidores de la tradición católica mantuvieron en las colonias portuguesas y españolas lo que estaba siendo cuestionado en toda Europa por medio de la presión de los protestantes. Así, el arte entra en las colonias como instrumento de catequesis y que en el caso brasileño contribuirá considerablemente para el apareamiento del “barroco” en la colonia y con los rasgos de identidad de los nativos, negros y colonos residentes.

“Otro hecho fue el involucramiento de los misioneros, consecuentemente de la Iglesia Católica de la época, en retomar preceptos de la Edad Media, teniendo como inspiración el período gótico, momento en que la población era en su mayoría analfabeta y la iglesia catequizaba los fieles a través de la lectura de las imágenes e de la arquitectura de los edificios” (Bacellar, 2004, p. 4).

En la colonia de los siglos XVI a los comienzos del XVIII no es posible consideramos la existencia de una “Educación Artística” que se caracterice por lo que nos ha presentado Arañó (2003) porque en realidad los jesuitas portugueses y españoles siguiendo la Ratio Studiorum expandieron una mentalidad barroca que se caracterizaba por:

“la combinación de imaginación exacta y efecto sorprendente, que adopta diversos nombres – agudeza, conceptismo, Wit, marinismo – y que halla su más alta expresión en Gracián. Favorecieron esta nueva forma de elocuencia los programas escolares elaborados por los jesuitas

inmediatamente después del Concilio de Trento: la Ratio studiorum de 1586 (renovada en 1599) preveía, como coronación del quinquenio de estudios preuniversitarios, un bienio de retórica que asegurase al alumno una perfecta elocuencia, encaminada no solo a la utilidad, sino también a la belleza de la expresión” (Eco, 2005, p. 229).

El proyecto político/pedagógico implantado en las colonias portuguesas a partir del siglo XVI por los jesuitas era verdaderamente destinado a la catequesis por medio del uso de las imágenes y estas incluyeron la construcción de iglesias que estuviesen afinadas con el discurso evangelizador de la Iglesia Católica. Hoy en Brasil se puede contemplar muchos proyectos arquitectónicos que son testimonios fieles del pensamiento de los jesuitas y el uso del arte para sus fines. Tal cuestión lo ilustra muy bien Gombrich (2006):

“(…) pero cuando se lo construyó en Roma, en 1575, resultó el más revolucionario de los edificios. No fue una iglesia más en Roma, donde tantas iglesias existían; fue la iglesia de la orden recientemente fundada de los jesuitas, en la que se depositaron tantas esperanzas para combatir el protestantismo en toda Europa. Su propia forma tenía que corresponder a una concepción nueva e insólita; la idea renacentista de construir una iglesia circular y simétrica fue rechazada como inadecuada para el servicio divino, por lo que se elaboró un plano nuevo, sencillo e ingenioso para que fuera aceptado en todos los países europeos. La iglesia habría de tener la forma de una cruz, coronada por una gran cúpula majestuosa. En el amplio espacio rectangular conocido con el nombre de nave, los fieles podrían congregarse con holgura y atender hacia el altar mayor. Éste se erguía en el extremo del espacio rectangular, y tras él existía un ábside semejante en su forma al de las basílicas primitivas. Para atender los requerimientos propios de las devociones particulares a los santos, una hilera de pequeñas capillas fue distribuida a cada lado de la nave, cada una de ellas con un altar propio, y dos capillas mayores en los extremos de los brazos de la cruz” (Gombrich, 2006, p. 388).

Así, no es de extrañar que con la expulsión de los jesuitas de Portugal y de sus colonias en 1759 estos gozaban de tanto privilegio que tendrían sólo en Brasil: 24 colegios, 03 seminarios, 17 casas, 36 misiones y 25 residencias (Magalhães, 2003). Los jesuitas han mantenido en la colonia una postura de total alejamiento de los problemas provocados por la colonización y explotación de los recursos humanos y naturales en Brasil. Fueran sin duda alguna los responsables por la instrucción pero esta era destinada a manutención del orden colonial de esa época y su única preocupación era con la conquista de nuevas almas para la Iglesia Católica, o mejor, por el modelo de Iglesia por esta Orden defendido. Pero, es importante decir que no hay modelo de colonización que sea bueno ya que, según Paulo Freire (2001):

“Mi postura actual, transcurridos 500 años desde la conquista, que no es la de quien se deja poseer por el odio a los europeos, sí es la de quien no se acomoda ante la perversidad intrínseca de cualquier forma de colonialismo, de invasión, de expoliación. Es la de quien se niega a encontrar aspectos positivos en un proceso por naturaleza perverso (...). El cuerpo y el alma de América, el cuerpo y el alma de sus pueblos originarios, así como el cuerpo y el alma de los hombres y las mujeres que nacieron en el solar americano, hijos e hijas de cualesquiera combinaciones étnicas, el cuerpo y el alma de mujeres y hombres que dicen no a la dominación de un estado sobre otro, de un sexo sobre otro, de una clase social sobre otra, saben, el cuerpo y el alma de los progresistas y de las progresistas, lo que representó el proceso de expansión europea que llevaba consigo las limitaciones que se nos imponían. Y porque saben, no pueden bendecir a los invasores ni la invasión. Por eso, la mejor manera, no de festejar los 500 años de la invasión, sin cruzarnos de brazos, no obstante, ante los festejos que se les hacen, sería homenajear el coraje, la rebeldía, la decisión de luchar, la bravura, la capacidad de luchar contra el invasor; la pasión por la libertad de indios e indias, de negros y negras, de blancos y blancas, de

mestizos, a quienes rompieron sus cuerpos, despedazaron sus sueños, robaron sus vidas” (p. 84).

Los comienzos de la educación proporcionada por los jesuitas en territorio brasileño no permite apuntar cualquier perspectiva de una Educación Artística o Arte/Educación en los moldes modernos que se maneja hoy, así que, mismo teniendo estrategias que involucraban lenguajes del arte como la música, la danza, el teatro y la escultura eso no es suficiente para considerar que hubo una formación profesional de artistas o mismo para la educación del ciudadano en épocas de los jesuitas ya que es la cuestión que se está tratando en este momento.

Es importante aclarar que los jesuitas consideraban como ciudadanos los hombres propietarios de tierras que eran los europeos y eso no se aplicaba a todos los europeos porque las mujeres y niños no hacían parte de este grupo. Tan poco, los indígenas y su diversidad étnica, menos aún cuando se habla de los negros esclavos que eran contemporáneos de los jesuitas.

“Los jesuitas ante reformistas, “restauradores del dogma y de la autoridad”¹⁵, inspirados en la filosofía escolástica, modelaban sus reglas pedagógicas en contra facciones sucesivas de la Pandeia, ya deformada desde la época romana, cuando se transformo en la única enseñanza, sin embargo se idealizó para funcionar como primeros pasos para nuevos estudios” (Barbosa, 1995, p. 22).

En la historia de la educación brasileña el período colonial está dividido por algunos historiadores en dos períodos considerándose exactamente la presencia jesuítica y la expulsión de los jesuitas a partir del año de 1759 de Portugal y de todos los dominios portugueses luego después de la ascensión del marqués de Pombal. Pasados algunos años los jesuitas serian expulsos de

Francia (1762) y España (1767) y se extendiendo por toda Europa en los años siguientes.

La historia de Brasil esta involucrada en la historia de Portugal a partir de 1500 así que las referencias a los jesuitas sigue el modelo implantado en Brasil por los portugueses de modo que no se pueden hacer grandes distinciones en relación a los jesuitas en cuanto una Orden religiosa que tiene sus orígenes en España. En Brasil fueron jesuitas los que estuvieron controlando lo que se llama instrucción tanto por medio de las misiones como por la estructuración de colegios destinados a formación de sacerdotes como de la instrucción de los hijos de los colonos que podrían pagar por esta enseñanza.

La ascensión de Pombal representó para Portugal como para su colonia (Brasil) la aceptación de los principios filosóficos del enciclopedismo tan en evidencia en la Europa de la segunda mitad del siglo XVIII. Este movimiento defendía la razón frente a la autoridad, la fe y la tradición, por lo tanto, contra los principios cardinales de la doctrina de los jesuitas.

Las reformas implantadas por Pombal tuvieron consecuencias sencillas para el contexto educacional tanto en la metrópolis portuguesa cuanto para la colonia brasileña. Se antes la instrucción estuvo a cargo de los jesuitas y de sus “aulas de leer, escribir y contar” ahora estas eran sustituidas por las “aulas regias” que se caracterizaban por su perfil laico.

En todos los lugares donde la instrucción ha estado sobre la responsabilidad de los jesuitas su expulsión representó un verdadero colapso de la instrucción desde Portugal hasta sus colonias. A ejemplo se puede tomar los hechos ocurridos en Brasil que tuvo que esperar 12 años para que tuviese comienzos la reorganización de la instrucción como determinaba la reforma de

1759 que prácticamente resultó con la segunda reforma de 1772 que incluyó cambios en la Universidad de Coimbra - Portugal.

Las reformas implementadas por Pombal no significaran que tanto en la metrópolis como en las colonias la instrucción fuera considerada como algo esencial e importante para el desarrollo del estado portugués. En realidad la instrucción siguió vislumbrando ascender a las universidades principalmente aquellas a las a fueras de Portugal y en Brasil por no tener ninguna, las portuguesas. Para Nóvoa (1995):

“Una de las primeras preocupaciones de los reformadores del siglo XVIII consiste en la definición de reglas uniformes de selección y de nombramiento de los profesores. La diversidad de situaciones educativas del Antiguo Régimen no sirve a los nuevos designios sociales y políticos: es necesario sacar los profesores de la alzada de las comunidades locales, organizarlos como un cuerpo del Gobierno. En este sentido, la estrategia de reclutamiento no privilegiara los candidatos que tensionan fijarse en sus tierras de origen, visando, por el contrario, la constitución de un cuerpo de profesionales aislados, sometidos a la disciplina del Gobierno” (p. 17).

La mentalidad de esta época y de las épocas siguientes mantendrá la educación, entendida como instrucción, como privilegio de las elites sea estas de la metrópolis o de la colonia.

De comienzos del siglo XVI hasta la llegada de D. João VI en 1808 a Brasil la educación era privilegio de la elite colonial brasileña y predominantemente de responsabilidad de las congregaciones religiosas (Romanelli, 1996).

Con relación a la Educación Artística o Arte/Educación entendida como destinada a la profesionalización del artista o mismo para la educación del

ciudadano se puede decir que no se ha constituido en una asignatura de la enseñanza en estos tiempos hasta porque con la creación de las aulas-regias por Pombal la instrucción se convirtió en enseñanzas sueltas y restrictivas a pocas áreas de conocimiento, principalmente, aquellas que garantizaban el ingreso en las universidades europeas. Ni en la época de los jesuitas ni tan poco después de ellos a sido introducido la enseñanza artística en Brasil hasta porque el modelo implantado en esta colonia era lo mismo vivido en Portugal.

Segundo Barbosa (1995) al investigar sobre la Historia de la Educación Artística brasileña revela que en los años de 1800 es creada la aula-regia de Dibujo en el Seminario de Olinda en Pernambuco como también en el mismo año la creación de la aula-regia de Dibujo y Figura. Estas aulas-regias son posteriores a Pombal que perdió su cargo de ministro en 1777 cuando es coronada Maria I como reina de Portugal y contraria a los principios defendidos por Pombal.

Barbosa (1995) registra que la reforma conocida como pombalina volcada a los principios de la ciencia crea las aulas públicas de geometría y que ya en 1771 y 1799 son creadas respectivamente las cátedras de Geometría en la capitania de São Paulo y en la capitania de Pernambuco.

Se las intenciones de Pombal era crear una sociedad inclinada a los principios de la ciencia y contraria a todos los fundamentos de la tradición, de la fe y de la autoridad su proyecto ha fallado, pero a él se puede atribuir la creación del Estado entendido aquí como estructura de poder que se materializa por medio de la fuerza, riqueza y saber pasando a mediador entre la sociedad y la instrucción en finales del siglo XVIII en Portugal y Brasil.

En el ámbito de la Educación Artística o Arte/Educación no se puede añadir mucho porque de esta área solo se puede considerar las aulas regias de dibujo y/o geometría y no tienen nada que ver, aun, con la organización de los sistemas educativos nacionales.

Para la Educación Artística o Arte/Educación en su sentido moderno como se conoce hoy, poco se puede añadir del periodo de presencia jesuítica en Brasil pues la población siguió sin formación en esta área desde el punto de vista de una formación escolar, de una instrucción. Pero eso no era privilegio de la colonia ya que tan poco se puede decir que en Europa fuera distinto una vez que los primeros planteamientos van a surgir en Inglaterra a partir de las ideas de William Morris.

Con la creación del Estado de la Instrucción por Pombal deseoso por de elevar Portugal a condición de un reino desarrollado como sus congéneres europeos resultó en la creación de las aulas regias que en el sentido moderno de la Educación Artística o Arte/Educación su embrión serían las aulas regias de dibujo y en algunos casos en dibujo y/o geometría.

Así no se puede hablar de una Educación Artística o Arte/Educación con el sentido moderno que se utiliza hoy por hoy, lo que se puede añadir es que han tenido lugar algunas prácticas empleadas por los jesuitas que afortunadamente o no contemplaba dimensiones artísticas y estéticas pero nada que se pueda atribuir como estructuralmente organizado e intencionalmente pensado para formar artistas o ciudadanos.

Así que la etapa comprendida como Pre Institucional es marcada por la ausencia de una concepción de enseñanza del arte, de una Educación Artística o Arte/Educación como conceptos modernos y que este periodo donde la

enseñanza o la instrucción estuvo a cargo de los jesuitas no se puede tomar como punto de partida para anunciar el embrión de lo que va a constituir siglos después en la educación artística como asignatura de la escuela. Hasta porque ni en Europa había, en ese momento, sistemas educativos que pudiesen acoger tal perspectiva.

1.2 – La Tutela del Estado (Primera Institucionalización)

La etapa institucional es sin duda la más extensa y en su interior reposa los 190 años de institucionalización del arte en territorio brasileño y puede ser estudiada considerando exactamente desde la creación de la Escuela de Bellas Artes volcada exclusivamente a la formación profesional del artista en el siglo XIX hasta la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en 1971 en finales del siglo XX que establece la obligatoriedad de la Educación Artística como asignatura de la Escuela de Educación Básica en el sistema educativo brasileño.

La Educación Artística en Brasil inicia oficialmente con la creación de la Escuela de Bellas Artes en los comienzos del siglo XIX cuando el Rey de Portugal, huyendo de Napoleón Bonaparte, desembarca en Brasil y de donde iba a gobernar Portugal (Barbosa, 1998).

La Escuela de Bellas Artes, fundada en 1816 por D. João VI, no ha sido creada por generosidad colonizadora y si por una posición política y pedagógica de transformar la colonia en una extensión del reino portugués. La transformación ocurre por decreto/ley, por lo tanto, una decisión deliberada como afirma Barbosa:

“Cuando D. João VI aporto en Brasil, para de ahí gobernar Portugal, creó las primeras escuelas de educación superior: Facultad de Medicina, para

preparar médicos para cuidar de la salud de la Corte; la Facultad de Derecho, para preparar la élite política local; la Escuela Militar para defender el país de invasores y una Academia de Bellas-Artes..." (1998, p. 31).

La llegada de la Realeza Portuguesa a Brasil y la creación de la Enseñanza Universitaria a partir de entonces, da inicio a la institucionalización del Arte. Esta primera forma de institucionalización por medio de la Escuela de Bellas Artes no significó que la realeza portuguesa en Brasil tenga dado inicio a un sistema educativo de carácter universal.

La educación superior en este período de la historia brasileña está fuertemente marcada por los principios de organización de la infraestructura necesaria y fundamental para mejor atender a los deseos de la Realeza y de la aristocracia recién llegada.

"La presencia del príncipe Regente, D. João, durante 12 años, a traído cambios en el cuadro de las instituciones educacionales de la época. La principal de ellas fue, sin duda, la creación de los primeros cursos superiores (no teológicos) en la Colonia (...). Se debe añadir aún la presencia de la Misión Cultural Francesa, que tuvo como consecuencia la creación de la Real Academia de Dibujo, Pintura, Escultura y Arquitectura Civil, en 1820. Esta sería transformada después en Escuela Nacional de Bellas Artes" (Oliveira, 1996, p. 38).

Por institucionalización se entiende la organización de instituciones pertenecientes a la estructura de poder y gobierno destinadas a la enseñanza/aprendizaje del Arte y en este caso específico de las Bellas Artes. En esta etapa se aplica muy bien el concepto de Arañó (2003) de una Educación Artística destinada a la formación profesional del artista y otra reservada a la formación del ciudadano. Para Corrêa (1999) es con la creación

e instalación de la Bellas Artes en Rio de Janeiro que se oficializa la enseñanza artística brasileña.

“Con la creación de la Academia Imperial de Bellas Artes en Rio de Janeiro, en 1816, tuvimos entre nosotros la instalación oficial de la enseñanza artística, seguido los modelos similares europeos; en esa época, la gran mayoría de las academias de arte de Europa procuraba atender a demanda de preparación y habilidades técnicas y gráficas, consideradas fundamentales para la expansión industrial” (Corrêa, 1999, p. 29-39).

El proyecto político/pedagógico implementado por D. João VI con la creación de la Escuela de Bellas Artes, fue determinante para la importación del neoclasicismo que representaba la nueva estética europea de raíces francesas.

No era la primera vez que en la colonia llegaban las mercancías importadas de Europa, tan poco en relación a Arte. Fue la Compañía de Jesús la responsable por la importación de un modelo estético y artístico para Brasil que permanece hasta el siglo XIX conocido como barroco. Pero, en los comienzos del XIX cuando llega la Misión Francesa para dar los primeros pasos en dirección a materialización de la Escuela de Bellas Artes, el barroco ya era genuinamente brasileño.

Mientras, el barroco brasileño que en los siglos XVII y XVIII había asumido rasgos de los colonizadores europeos, principalmente de las manos de los jesuitas portugueses, en el siglo XIX ya presentaba sus propias características y embrión del arte brasileño.

“La Misión Francesa ya encontró un arte distinto de los originarios modelos portugueses y obra de artistas humildes. En fin, una arte de rasgos originales que podemos designar como barroco brasileño.

Nuestros artistas, todos de origen popular, mestizos en su mayoría, eran vistos por las clases superiores como simples artesanos, pero no sólo rompieron la uniformidad del barroco de importación, jesuítico, presentando su contribución renovadora, sino que realizaron un arte que podríamos considerar como brasileño” (Barbosa, 1995, p. 19).

Los artistas franceses interesados en ornamentar y maquillar la actual sede del poder portugués en el hemisferio sur, buscaran de inmediato dejar por sentado el neoclasicismo como la única expresión del arte. Así, el barroco será cosa de los pobres, analfabetos, negros, indígenas que han aprendido la artesanía con los jesuitas.

“El Brasil, especialmente en Minas Gerais, vivía en aquellos tiempos la explosión del Barroco, pero el Neoclasicismo traído por los franceses es asumido por las élites y clases dirigentes como el más “moderno”. El arte adquirió la connotación de “lujo”, solamente al alcance de una elite privilegiada que desvalorizaba las manifestaciones artísticas que no seguían esos padrones” (Martins, 1998, p. 11).

Curiosamente como afirma la Enciclopedia Itaú Cultural de Artes Visuales (2006) la creación de la Escuela de Bellas Artes brasileña le sitúa en pie de igualdad con sus congéneres europeas al mismo tiempo en que sirve como uno de los instrumentos de aparejamiento del Estado en la antigua colonia.

“La creación de la Academia Imperial de Bellas Artes - Aiba, en Río de Janeiro en 1826, inaugura la enseñanza artística en Brasil, con un modelo semejante a los de las academias de arte europeas. Las academias buscan garantizarles a los artistas la formación científica y humanística, además de entrenamiento en el oficio con clases de dibujo de observación y copia de patrones. Además, son responsables de la organización de exposiciones, concursos y premios, conservación del patrimonio, creación de pinacotecas y colecciones, lo que significa el

control de la actividad artística y la fijación rígida de estándares de gusto. En Brasil, el arte realizado en la Academia corresponde, en líneas generales, a modelos neoclásicos y románticos aclimatados, que tienen que enfrentar las condiciones de la naturaleza y de la sociedad local. Entre las varias alteraciones en el modelo se encuentra el predominio de los paisajes entre los pintores académicos en Brasil, pese a la jerarquía de géneros que consideraba el paisaje secundario. Respecto a la pintura histórica, vale destacar el papel del "arte académico nacional" en la construcción de una iconografía del Imperio, sobre todo en el periodo de Don Pedro II (1825 - 1891), entre 1841 y 1889. Al lado de la profusión de retratos del emperador y del registro de conmemoraciones oficiales, parte de los artistas académicos se involucra en la construcción de una memoria de la nación, de característica romántica, con la elección de algunos emblemas: el indio es uno de los más importantes - por ejemplo, *Moema* (1886), de Victor Meirelles (1832-1903), *Iracema* (1881), de José Maria de Medeiros (1849 - 1925) y *O Último Tamoio* [El Último Tamoyo] (1883), de Rodolfo Amoedo (1857 - 1941)" (Enciclopedia Itaú Cultural, 2006).

Es a partir de la Escuela de Bellas Artes que tiene inicio la formación del artista en Brasil, pero esto no significó la creación de escuelas para la educación del ciudadano en el ámbito del arte. Con la llegada de la realeza portuguesa esta situación tendería a cambiar, pero es verdad que la educación del ciudadano en general permaneció la misma.

Pero tan poco se puede considerar la falta de atención con la educación de la población en general por parte del gobierno portugués como un problema ocurrido en Brasil. Hasta comienzos del siglo XX como atestigua Eça (2001) la sociedad portuguesa veía como peligrosa la cultura general y por eso era contraria a las escuelas públicas.

La creación de la Escuela de Bellas Artes es anterior a la independencia de Brasil de Portugal pero es en el período post independencia que a misma da inicio a sus actividades. La independencia ocurrió en 1822 y la Escuela de Bellas Artes empezó a funcionar en 1826 dos años después de la independencia. Ya la Academia de Bellas Artes de Portugal fue creada en 1836 y paso a designarse por Academia Real de Bellas Artes en 1862.

Con la llegada de la Realeza portuguesa a Brasil es mantenido y hasta mismo fortalecido el concepto de Estado de la Instrucción que había empezado con el marqués de Pombal en finales del siglo XVIII en Portugal. Y a esta concepción de Estado se puede atribuir las rupturas y fragmentaciones del conocimiento.

“En la sociedad laica moderna, tendemos a considerar que estos ámbitos están separados y hablamos, en términos generales, de ciencia, arte y moral. El pensamiento de la Ilustración y de épocas posteriores ha establecido un ámbito separado y autónomo que comprende la razón, la ciencia, el conocimiento y la verdad; la estética y la moral se descartan o se minimizan por considerarse emocionales, subjetivas o particularistas; y lo menos que se puede decir de la relación entre <<bondad>> y <<belleza>> es que se considera problemática” (Gardner, 2004, p. 35-36).

Con la permanencia de D. Pedro I en Brasil contrariando la voluntad del Rey de Portugal es proclamada la independencia brasileña en 1822 y en 1827 es promulgada la primera ley sobre instrucción pública que pretende atender al dispuesto en la Constitución del Imperio de Brasil otorgada en 1824 y que en el artículo 179 dice que “la instrucción primaria es gratuita para todos los ciudadanos” (Saviani, 2002).

La ley de creación de las “Escuelas de Primeras Letras” otorgada en 15 de octubre de 1827 establecía:

“La ley establecía que en esas escuelas los profesores enseñarían “a leer, escribir, las cuatro operaciones de aritmética, práctica de quebrados, decimales y proporciones, las nociones mas generales de geometría práctica, la gramática de la lengua nacional, los principios de moral cristiana y de doctrina de la religión católica y apostólica romana proporcionadas à la comprensión de los niños” (Saviani, 2002, p. 275).

Saviani (2002) evaluando la ley de 1827 llega a la siguiente conclusión de que “la referida ley, se tuviese viabilizado, de hecho, la instalación de escuelas elementares “en todas las ciudades, pueblos y lugares populosos” como se proponía, tendría dado origen a un sistema nacional de instrucción pública. Entretanto, eso no aconteció” (Ídem).

La decisión de dejar para las Provincias la responsabilidad de promover la instrucción primaria o las escuelas de primeras letras resultó en realidad en un total fracaso para la educación de la población en general porque las Provincias no disponían de recursos económicos y mismos humanos para tal tarea. Al mismo tiempo en que esta actitud beneficiaba considerablemente el gobierno central.

“En 1834, un Acto Adicional del Emperador promueve una de las primeras políticas de descentralización administrativa, concediendo a las Provincias el derecho de legislar sobre la instrucción pública y de promover establecimientos propios, excluyendo los de niveles superiores, lo que va posibilitar una dualidad de sistemas, con la superposición de poderes (provincial y central) relativamente a la enseñanza primaria y secundaria. Al poder central quedó reservado el derecho de promover el reglamento a la educación en Rio de Janeiro y a la educación de nivel superior, en todo el Imperio” (Marques, 2004, p. 948).

La característica principal de la educación escolar en el Imperio será a de preparar los jóvenes estudiantes para el ingreso en la educación superior. Contemporáneas de la ley de las escuelas de primeras letras son las Facultades de Derecho creadas también en 1827 en las ciudades de São Paulo y Recife.

Las escuelas secundarias desempeñaban un papel fundamental de preparación de los estudiantes para las carreras universitarias por lo tanto el currículo de estas escuelas estaba en función de la enseñanza universitaria.

Desde de aquí se permite abrir una reflexión en torno exactamente de la relación establecida entre la escuela de educación primaria y secundaria con las carreras universitarias. Si se toma como punto de partida la Escuela de Bellas Artes se va a deparar con la introducción del dibujo como la base central para la formación de los futuros artistas y eso irá influenciar considerablemente la defensa del dibujo en la formación inicial de los futuros alumnos para las Facultades de Ingeniería y Artes.

Mismo que en el siglo XIX en Brasil se pueda hablar de educación primaria, secundaria y superior es fundamental aclarar que éstos niveles de enseñanza son completamente disociados uno del otro. Para que se pueda tener una idea de cómo estaba estructurada la instrucción en esta época de la historia de la educación brasileña basta que se comprenda por ejemplo los exámenes de admisión que eran una condición esencial para ingresar en la enseñanza superior. Pero no se trataba de antes superar la enseñanza primaria o secundaria. Los futuros estudiantes de las carreras universitarias deberían ser aprobados en los exámenes de admisión.

“No había una ley que articulase las diferentes etapas de la enseñanza: la escuela elemental no era prerrequisito para la admisión a los cursos

superiores. Para ingresar en ellos había un examen de admisión que comprendía francés, gramática latina, retórica, filosofía racional y moral, geometría. Así, proliferaron los llamados cursos preparatorios, mantenidos por las provincias o por particulares, que administraban apenas las asignaturas exigidas en el examen de admisión para los cursos superiores” (Coelho, 2000, p. 105).

Este perfil subsidiario dado a la escuela primaria y secundaria puede ser percibido hasta hoy en Brasil porque la cultura que ha dominado ha sido exactamente la que comprende la educación superior como una forma de manutención del status quo dominante.

Pero la mirada puesta en esta trayectoria histórica de la Educación Artística o Arte/Educación conduce a buscar las relaciones que puedan existir entre lo que se defendía como una educación para el ciudadano y otra para el artista. Como se ha podido observar hasta el siglo XIX la perspectiva fue centrada en la formación del artista por medio de la Escuela de Bellas Artes.

El reto es encontrar todavía las estructuras fundamentales de la educación primaria y secundaria y en que momento se puede decir que ha tenido lugar una educación artística o mismo una enseñanza del arte en el contexto brasileño anterior a finales del siglo XX como una iniciativa del Estado de la Instrucción surgido en finales del siglo XVIII.

El esfuerzo por comprender el retraso en relación con la Educación Artística como área del conocimiento humano constitutiva de la formación del ciudadano en Brasil podría ser comparado con el propio retraso del Estado de la Instrucción ha llegar a Brasil. Dicho de otra manera, cuando en el siglo XIX los monarcas portugueses abandonan su lugar para vivir en Brasil dan los pasos para la constitución de una sociedad que hasta entonces no existía y

esta es representada por los aparatos de gobierno que dan forma al Estado como estructura de poder.

Lo que los portugueses plantean en el siglo XIX para Brasil ya había sido promovido en el siglo XVII en países más desarrollados que Portugal como lo afirma Cambi (1999):

“En el transcurso del siglo XVII, estimulada no solo por la revolución cultural y educativa del humanismo, por las tenciones de la Reforma y de la Contrarreforma, por la crisis de la tradición escolástica, así como por la revolución burguesa y por la ascensión del Estado centralizado y burocrático moderno, que postulan la formación de técnicos, los cuales necesitan de conocimientos específicos y de específicos requisitos morales (fidelidad, responsabilidad, dedicación a “cosa pública”), la escuela también fue se renovando profundamente y asumiendo la cara de escuela moderna: minuciosamente organizada, administrada por el Estado, capaz de formar el hombre-ciudadano, el hombre-técnico, el intelectual, y no más el perfecto cristiano o el bueno católico, como ocurría aun en la escuela de los años Quinientos, casi toda en las manos de la Iglesia” (p. 305).

Los cambios operados en el seno de algunas sociedades europeas sobretudo a partir de meados del siglo XVI van dialécticamente conducir a la constitución de la escuela moderna que ya a partir del siglo XIX y que como una institución deliberadamente organizada y a servicio del Estado de la Instrucción tiene sus orígenes en la Prusia de 1871 como recuerda Souza (2004):

“La Escuela en cuanto sistema público de enseñanza es por lo tanto una institución reciente en la historia de la humanidad occidental. Empezó a se consolidar en Francia a partir de 1882. Es inventada en Prusia en 1871 a partir de un proyecto de 1816²⁶. Tiene pues apenas 133 años. Es una invención de los sectores medios urbanos que, en la Alemania,

estaban quedando sin trabajo en medio a la centralización burocratizada del Estado alemán, a victoria del modelo industrial de producción y a modernización del conjunto de la sociedad. Inventaran la escuela y la reglamentación de las profesiones” (p. 47).

Como se percibe por las palabras de Souza (2004) la escuela en el siglo XIX no solo es una institución del Estado de la Instrucción, como se ha convertido en protagonista del concepto de sistema educativo y condición precípua para la profesionalización de las sociedades más desarrolladas. Para Cambi (1999) la escuela va asumiendo la tarea de profesionalizar las sociedades como función social primaria.

“La educación ha venido se dibujando sobre los perfiles profesionales, colocó en el centro la óptica del profesionalismo y la escuela asumió como suya esa tarea social primaria. Ya desde el siglo XVIII, con la fundación de escuelas especializadas (politécnicas, “normales” – esto es, para la formación de profesores-profesionales) lejos de la tradición humanista, orientadas para formar el perfil técnico de una sociedad en que la división del trabajo se tornó sofisticada. Tratase, en suma, de una instancia que recoge la pedagogía del siglo XIX (piénsese en el positivismo) y las políticas escolares de las naciones más avanzadas...” (p. 395).

Todavía para Barbosa (1995) el rechazo de los portugueses por el trabajo y su gusto por el esclavo fueran determinantes para la constitución de una cultura de prejuicios contra el arte exactamente en el momento que esta era acepta por la sociedad de antaño como símbolo de refinamiento.

“De ahí el hecho de lo prejuicio contra el Arte tenerse concentrado en el Arte aplicada a la industria, en el Arte como trabajo, durante las siete primeras décadas del siglo XIX, cuando un cuarto de la población del país era compuesta de esclavos” (Barbosa, 1995, p. 27).

No se debe olvidar que fueran las transformaciones ocurridas en los finales del siglo XVIII las responsables por los principales cambios de comienzos del siglo XIX y que afectaran sencillamente la educación en general como lo afirma Efland (2002).

“A finales del siglo XVIII se produjeron tres revoluciones que transformaron radicalmente el mundo occidental. La primera fue la Revolución Industrial. La segunda fue la lucha política contra la forma autocrática de gobierno de los monarcas, que se expresó en la violencia de las revoluciones americana y francesa. La tercera fue la revolución cultural conocida como romanticismo. Cada una de ellas comenzó en las últimas décadas del siglo XVIII, aunque fue en el siglo XIX cuando sus consecuencias llegaron hasta la educación general” (p. 82).

Curiosamente fue con la Misión Francesa que en Brasil tuvo inicio el neoclasicismo en los comienzos del siglo XIX cuando en Europa en el mismo período nacía el Romanticismo.

Lo que se intenta demostrar aquí es que en el siglo XIX ocurrieran importantes revoluciones en Brasil como la Independencia de Portugal en 1822; la Ley de la Instrucción Primaria de 1827; la Abolición de los Esclavos en 1888 y la Proclamación de la República en 1889. Estos importantes hechos deberían tener provocado también importantes transformaciones se no fuera la visión colonizadora de la aristocracia y mismo de la reciente burguesía naciente.

Se el culto imitativo implantado en Brasil por los portugueses para no olvidar sus raíces europeas resultaran en realidad en un retraso tanto para Brasil cuanto para Portugal mediante las profundas y sencillas transformaciones operadas en la Europa del siglo XIX, aristócratas y burgueses residentes en Rio de Janeiro, capital de Brasil en estos períodos, ya

demostraban grande preocupación con la industrialización y preparación de manos para el nuevo modelo de producción que se extendía más allá de los mares.

Las preocupaciones con introducir el país en las corrientes de la modernidad provocadas por la industrialización europea empiezan a preocupar las estructuras de poder al punto de en poco tiempo la capital del país ser bombardeado por:

“mercancías importadas que invadió la capital en pocos años, las noticias sobre el avance sistemático de líneas de trenes que acercaban cada vez más las distancias entre los varios puntos del globo, y las medidas “modernizadoras” implementadas por D. Pedro, todo concurría para preconizar un grande futuro para el Imperio brasileño” (Coelho, 2000, p. 109).

Al mismo tiempo en que se deseaba otro modelo de sociedad para el Imperio brasileño que exigía seguir copiando los rasgos culturales europeos pero con una grande distinción en relación, por ejemplo, al trabajo que quedaba reservado a los esclavos.

Los esclavos fueron poco a poco siendo libertos hasta que en 1888 es decretado el fin de la esclavitud y con ella surge los primeros trabajadores libres y asalariados.

Un ejemplo de la ola de transformaciones que se operaba por dentro del Imperio como respuestas a los cambios en Europa es la propuesta de reforma de la Escuela de Bellas Artes con la creación de la enseñanza técnica:

“Los cambios en curso tornaban necesario preparar la mano de obra disponible para nuevas necesidades de consumo. También la perspectiva a largo plazo de falta de manos esclavas para realizar los trabajos relativos a “industria” motivó la introducción de la enseñanza

técnica en la Academia. ¹² formar “ingenieros” y “obreros” capaces de manejar los instrumentos de la profesión como el “compás” y el “metro” significaba, en la visión del director de la Aiba, preparar la sociedad para una transición lenta y pacífica de la esclavitud para el trabajo libre. Cabía a la Academia instruir algunos hombres, tornándolos aptos a producir los objetos y bienes que marcarían el progreso del Imperio brasileño” (Coelho, 2000, p. 109).

La sociedad imperial circunscrita a la ciudad de Rio de Janeiro rechazaba completamente el trabajo hecho a mano considerándolo indigno para el hombre fino, culto, aristocrático. Este tipo de hombre para no se ver igualado a la escoria de la sociedad prefería trabajar en el servicio burocrático o en la administración gubernamental. Las actividades que requerían las manos eran entonces ejercidas por esclavos, extranjeros y hombres libres. Así que las reformas propuestas para la Escuela de Bellas Artes en el siglo XIX tan poco iba a contemplar otro sujeto si no los pobres analfabetos, negros recién libertos y quizá un u otro hijo de un comerciante de pocas poses.

“También como desdoblamiento de las condiciones peculiares en que se seguía la vida en la sociedad imperial, los alumnos que frecuentaban la Academia de Bellas Artes venían generalmente de familias pobres, poseyendo poca o muchas veces casi ninguna, instrucción. Delante del prejuicio que rodeaba las actividades manuales y teniendo en vista que la Aiba no se constituía en una institución de enseñanza universitaria, difícilmente la carrera artística podría atraer aquellos cuyas condiciones económicas permitían estudios ligados a las letras, principalmente” jurídicas (Coelho, 2000, p. 111).

Para Barbosa (1995) el fin de la esclavitud significó el inicio de la respetabilidad del trabajo manual, pero que también “coincidió con la primera

etapa de nuestra revolución industrial, que consistió en la sustitución del trabajo físico por el trabajo mecánico, invirtiendo los polos de prejuicio” (p. 30).

Las transformaciones a que se veía involucrada la elite intelectual y política brasileña y su voluntad de ingresar en el selecto mundo de la civilización comprendido como sinónimo de modernidad en finales del siglo XIX ha afectado también la Educación Artística o Arte/Educación que en esta época y por mucho tiempo será resumida a la enseñanza del dibujo como conocimiento fundamental y necesario para atender a las exigencias de la industria y de la ciencia positivista. “En fin es sobre el signo de la argumentación para demostrar y fundamentar, en la Educación primaria y secundaria, la importancia del Arte, o mejor del Dibujo como lenguaje de la técnica y lenguaje de la ciencia, que se inicia el siglo XX” (Barbosa, 1995, p. 30).

El proyecto de inclusión de Brasil en el escenario de la modernidad como sinónimo de modernización dará lugar a finales del siglo XIX a la justificativa del Dibujo como fundamental y necesario a la formación del ciudadano, o mejor, del trabajador y por eso debe ser incluido en el currículum de la escuela de educación primaria y secundaria.

Pero estos argumentos no serán coherentes con la realidad brasileña porque como desde la constitución del Imperio que la educación primaria y secundaria fue reservada a los estados, municipios y provincias. Por lo tanto, al ingresar en el siglo XX prácticamente 90% de los niños y niñas en edad escolar estaban fuera de la escuela como ocurría en gran parte de Europa, especialmente en España.

Las contradicciones de las elites económicas, políticas e intelectuales fueran y siguen siendo muy grandes porque hasta hoy la escolarización de la población es visto como algo secundario.

En el ámbito de la Educación Artística o Arte/Educación su vínculo con el dibujo y mismo con la geometría seguirá justificada siempre seguido por los modelos europeos y estadounidense y por las ideas positivistas o liberales.

“El dibujo con la connotación de preparación para el lenguaje científica era la interpretación vehiculada por los positivistas; el dibujo como lenguaje técnica, la concepción de los liberales. Entre tanto, a partir de 1901, pasaran a exigir una gramática común, el dibujo geométrico, que era propuesto en las escuelas primarias y secundarias como un medio, no un fin en si mismo” (Barbosa, 1995, p. 81).

Así para los responsables por la educación nacional será el dibujo la principal asignatura a ser cursada y aprobada por los estudiantes de las escuelas de primaria y secundaria y que por medio de esta los futuros profesionales de la insignificante industria brasileña tendrán un puesto de trabajo contribuyendo así para el desarrollo del país.

Por cierto, para Rezende y Corrêa (1993) la educación artística de este período de la historia de la educación brasileña se caracteriza por ser tradicional por su énfasis en el hacer técnico y científico y con un contenido centrado en la reproducción y mantenimiento de la división social entre ricos y pobres.

Estas autoras partiendo de la propia trayectoria histórica de la educación brasileña han deliberado también dividir la historia de la Educación Artística o Arte/Educación en períodos y concepciones pedagógicas sobretodo a partir del siglo XX.

Como se ha observado el Dibujo fue la primera expresión de la Educación Artística o Arte/Educación a ser concebida y defendida en Brasil como necesaria y fundamental a formación escolar del futuro trabajador. Esta defensa no contempla aun la perspectiva de Arañó (2003) una vez que el concepto de ciudadano desde siempre estuvo relacionado con las elites económicas brasileñas dejando al margene la gran mayoría de la población. Para Marcílio (1998) esta marginalización forma parte de la historia social de Latinoamérica:

“La Historia Social de Latinoamérica no puede prescindir de la fuerte presencia de la pobreza, de la marginalidad social, del niño ilegítimo o del niño abandonado. Ignorar ese amplio segmento de nuestra población es hacer una Historia Social, una Historia de la Familia, una Historia de la Vida Privada o una Historia del Cotidiano, incompletas, omisas, insuficientes” (p. 127).

Para este mismo autor estas cuestiones están fuertemente relacionadas con las transformaciones implementadas por las elites políticas e intelectuales tanto en Latinoamérica como en Brasil a partir de la puesta en marcha de los modelos de desarrollo donde:

“El crecimiento demográfico, la urbanización galopante y la construcción de industrias determinaran el lado perverso de ese desarrollo. La pobreza aumentó y se tornó aun más visible en los centros urbanos. Se multiplicaran las viviendas precarias, las chavolas y los cortijos en las grandes ciudades. Esos mismos factores favorecieron la explotación de la mano de obra urbana y no preparada, remunerándola con sueldos vergonzosos y, principalmente, explotando el trabajo de las mujeres y el trabajo de niños” (Marcílio, 1998, p. 192).

En el contexto de la educación no ha sido distinto y cuando se planteara los cambios educativos hasta la creación del sistema nacional de educación

primaria y secundaria eso no significó en nada que los políticos estuviesen comprometidos con el desarrollo del país empezando por la formación general de los ciudadanos. Un ejemplo de eso fue los planteamientos defendidos por Paulo Freire al largo de su vida como persona, profesor, intelectual; sujeto político y ciudadano del mundo.

Para Freire la educación no se restringía a la instrucción de la población y si que esta población por medio también de la educación pudiera comprender a si mismo y al mundo.

“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son proyectos y, a la vez, pueden tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo, se hacen y se rehacen, porque las mujeres y los hombres han sido capaces de asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría por qué hablar de educación” (Freire, 2001, p. 50).

Hasta los años 50 del siglo XX el Dibujo formará parte del currículum de las escuelas primaria y secundarias pero que a partir de entonces se introducirán otras asignaturas como Música, Canto y Trabajos Manuales (Barbosa, 1995); Ferreira (1998); Corrêa (1999) y Rezende (1993).

Igual con la creación e introducción de estas asignaturas en el currículum de la escuela se considerará al Dibujo como lo más importante para el desarrollo del país como lo justifica Lucio Costa³ en su “Programa para la

³ Lucio Costa fue uno de los más importantes arquitectos y urbanistas brasileño del siglo XX. Es responsable por el proyecto del edificio del Ministerio de Educación y Salud Pública, actual Palacio Gustavo Capanema, en Rio de Janeiro (1936); Pabellón de Brasil en la Exposición

Reformulación de la Enseñanza del Dibujo en el Curso Secundario por
Solicitud del Ministro Capanema” de 1940:

“Dos dificultades se presentan fundamentales cuando se considera el problema de la enseñanza del dibujo en el curso secundario. Primero, es que las clases serán muchas veces impartidas por personas poco esclarecidas, o malo esclarecidas sobre lo que de hecho importa, convino así, restringir al mínimo indispensable la intervención del profesor, a fin de que la propia estructuración del programa actúe por si misma, de manera decisiva, en la orientación de la enseñanza. Desde luego, siendo el profesor persona inteligente y más bien informada, la enseñanza dará más rendimiento; en el caso contrario, la acción del él tornase menos nociva. La segunda dificultad es que los objetivos de la enseñanza del dibujo, en este curso, son de naturaleza contradictoria. Contradicción que los programas no tiene la costumbre de llevar en la debida cuenta, se estableciendo en consecuencia en el espíritu de los alumnos, una cierta confusión que se va agravando con el tiempo a punto de comprometer irremediamente, mas adelante, en el adulto la capacidad de discernir y aprender en su sentido verdadero lo que venga a ser, a final, obra de arte plástica. De una parte, con efecto, la enseñanza del dibujo visa desarrollar en los jóvenes el habito de la observación, el espíritu de análisis, el gusto por la precisión, forneciéndoles medios de traducirán las ideas y de las predispone para las tareas de la vida práctica, concurrirá también, para dar a todos mejor comprensión del mundo de las formas que nos cerca, de que resultará necesariamente, una identificación mayor con el. Pero, por otro lado, tiene por fin reavivar la pureza de imaginación, el don de crear, el lirismo propios de la infancia, calidad, generalmente amortecidas cuando se ingresa en el curso secundario, y eso, tanto debido a la orientación defectuosa de la *enseñanza* del dibujo en el curso primario, como debido mismo a crisis de la edad, porque, entonces, eses *nuevos* jóvenes, atormentados por las criticas inoportunas y vanos de los

Universal de Nueva York (1939); Maison de Brasil en Paris (1952) y la construcción de Brasilia, actual capital de Brasil.

mayores ya perderán la confianza en ellos mismos y en su mundo imaginario donde todo era posible y tenía explicación: se sienten inseguros, consideran los dibujos que hacen ridículos, tiene miedo de “errar”. Precisamente aquellas calidades es que van constituir, por así decirlo, el fondo común de donde brotaron, más tarde, las manifestaciones artísticas cualquier que sean ellas. Importa, así, cultivarlas a fin de que los más capaces, en este particular, pueden encontrar naturalmente su camino, en vez de verlo tapado por una enseñanza absurda que aun presenta el grave inconveniente de estimular las falsas vocaciones. Su objetivo, todavía, no es solo ese de reavivar, en beneficio principalmente de los más dotados, tales calidades; es, también de permitir que, al terminaren el curso a los quince o dieciséis años de edad, todos los chavales y chavalas, indistintamente, tengan, se no a la perfecta consciencia, - lo que solo la experiencia, después, podrá traer -, al menos noción suficientemente clara de lo que venga a ser una obra de artes plásticas, no como simples copia, más o menos imperfecta, de la naturaleza, pero como creación a parte, autónoma, de disponer de los elementos naturales libremente y los recrea a su modo y de acuerdo con sus propias leyes” (Costa, 1940, p. 1-2).

Esta cita permite un acercamiento al territorio de la Educación Artística o Arte/Educación brasileña que en realidad estuvo hasta los comienzos de la década de los 70 del siglo XX centrada casi únicamente en la enseñanza del dibujo.

Considerando el planteamiento inicial en que se defendió el carácter de institucionalización del Arte y de su enseñanza y partiendo exactamente del principio de la universalización de los sistemas educativos que han tenido un crecimiento en el siglo XX podríamos decir que en Brasil, en el sistema educativo brasileño, la Educación Artística o Arte/Educación como epistemología ha empezado a configurarse a partir de la creación, o mismo,

invención de la educación artística, o sea, una asignatura que ha recibido incluso este mismo nombre y que colocada en el currículum de la escuela inaugura la modernidad en la enseñanza del Arte en Brasil.

1.2.1. La Tutela del Estado - Ley 5.692 de 1971 y la invención de la Educación Artística (la segunda institucionalización)

Como explicado la denominación de “educación artística” tuvo inicio en la década de 70 del siglo pasado cuando el gobierno brasileño creó la asignatura y la introdució en el currículum de la educación básica, pero no contemplando todos los cursos que constituían a época el sistema educativo de enseñanza primaria y secundaria.

Anteriormente a este período no se puede hablar de la existencia de una propuesta educativa formulada por el gobierno brasileño que contemplase la enseñanza y aprendizaje del Arte en el interior de la escuela pública como hoy la conocemos. Sin embargo, como presentado antes las reformas del sistema educativo han considerado siempre la enseñanza del dibujo como la base principal de la formación de los estudiantes para el mercado laboral.

Todavía, la iniciativa adoptada en la década de los 70 es apuntada por Rezende (1993) como una tentativa de mejorar la enseñanza del Arte en la educación escolar por la incorporación de actividades artísticas con énfasis en el proceso expresivo y creativo de los alumnos.

La paradoja entre esta iniciativa y la realidad del contexto cultural de la época apunta exactamente para un momento de profundos apegos a una concepción de sociedad que tenía en la técnica y en la profesionalización su justificación en detrimento de una concepción humanista y científica que desde

.....

finales del siglo XIX y hasta los años 60 del siglo XX predominaba en Brasil en que la escuela:

“llegó a configurarse como un anticipo de la fábrica, es decir, como un escenario adaptativo, lo que quiere decir intermedio, entre las relaciones sociales propias de la familia y las del trabajo asalariado. En ella iba a ser donde los niños aprendiesen, de modo sistemático, a someterse a una autoridad impersonal y burocrática, a aceptar que otros decidieran por ellos qué hacer, cómo hacerlo y cuándo y a qué ritmo; a concebir el tiempo como un continuo fragmentable y valioso por sí mismo; a no esperar de su actividad dirigida (su trabajo) una gratificación intrínseca (interés) sino extrínseca (recompensa); a competir de manera destructiva (estigmatizadora y excluyente) unos con otros; a someterse a los dictámenes de una evaluación ajena y constante; a aceptar diferencias geométricas en las recompensas derivadas de diferencias aritméticas en sus logros; a asumir una estructura social desigual y estratificada, pero presuntamente producto de sus diferencias y desempeños individuales; a organizar su actividad siguiendo los dictados de la división vertical y horizontal del trabajo; a mantener una actividad regular y continuada con independencia de su estado de ánimo y sus circunstancias; a desarrollar hábitos de conducta acordes con las necesidades del trabajo organizado¹⁰ⁿ (Fernández Enguita, 2001, p. 29).

La creación de la educación artística y su obligatoriedad en el currículum de la escuela primaria y secundaria de alguna manera ya era algo presente en el imaginario de los profesores y profesoras y, principalmente, de los artistas que motivados por las ideas difundidas décadas anteriores vislumbraban una educación en que el arte fuera el eje principal.

Esta concepción en realidad fue difundida en Brasil por medio de la atracción que ha provocado las ideas de Víctor Lowenfeld (1903-1960) y Herbert Read (1893-1968). Este último fue introducido en Brasil por las manos de Augusto Rodrigues que en 1948 creó la “Escuelita” de Arte de Brasil – EAB

en la ciudad de Rio de Janeiro que seguía como capital de Brasil en estos tiempos.

Esta iniciativa consistía en la oferta de escuelas en que los niños y niñas podrían pintar y dibujar libremente con base en los planteamientos de Herbert Read (Barbosa, 1988).

Para Osinski (2001, p. 90) “la tesis central de Herbert Read era de que el Arte debería ser la base de la educación en general.” Por lo tanto, la Educación por el Arte propuesta por Read objetiva la “preservación de la totalidad orgánica del hombre y de sus facultades mentales, respetadas las diversas fases del desarrollo humano” (Osinski, p. 91). Así que para Read (2003) la finalidad de la educación es:

“La finalidad de la educación, entonces, sólo puede ser desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la consciencia o reciprocidad sociales del individuo. Como resultado de las infinitas permutaciones de la herencia, el individuo será inevitablemente único, y esta singularidad, por ser algo que no posee ningún otro individuo, será de valor para la comunidad. Puede ser sólo una manera singularidad de hablar o de sonreír, pero eso contribuye a la variedad de la vida. Pero puede ser una manera singular de ver, de pensar, de inventar, de expresar pensamientos o emociones, y en ese caso la individualidad de un hombre puede ser de incalculable beneficio para toda la humanidad” (p. 31).

Las ideas y la propuesta educativa planteada por Read a través de su “Educación por el Arte” pasaron a organizar la propuesta educativa de la “Escuelita” de Arte de Brasil y más tarde sus filiadadas.

En este sentido no fue una escuela de arte que ha propagado las proposiciones de Read y si un Movimiento que se ha expandido por todo el

territorio nacional constituyéndose en “Movimiento de las Escuelitas de Arte de Brasil – MEAB”. El MEAB fue entonces el responsable por la asimilación de las ideas de Read, de su “Educación por el Arte” o “Educación a través del Arte” con la mirada en la auto expresión de los niños y chavales (Barbosa, 2001).

Es posible que tanto las ideas de Víctor Lowenfeld cuanto de Herbert Read atrajeran a los responsables y filiadados a las “escuelitas” de arte por el hecho de que de 1937 hasta 1945 se vivió la primera expresión de autoritarismo con la dictadura de Getulio Vargas y el Estado Nuevo.

La educación era para Read muy importante porque por medio de ella era posible la constitución de un sujeto dotado de cualidades positivas. Así lo concebía:

“No debe concebirse la libertad en sentido negativo, como ausencia de ciertas necesidades o restricciones. La libertad es un estado del ser dotado de características positivas, características que deben ser desarrolladas en toda su autosuficiencia. Mi postulado será que el desarrollo de estas cualidades positivas elimina inevitablemente las cualidades opuestas. Evitamos el odio mediante el amor; evitamos el sadismo y el masoquismo mediante la comunidad de sentimiento y de acción. No necesitaremos recurrir a la represión pues habremos hecho de la educación un proceso que, en el sentido antiguo y literal de la palabra, nos precave de los senderos del mal. Los impulsos que la educación pondrá en libertad preceden y excluyen la formación de esos impulsos egoístas y antisociales, producto actual del proceso social” (Read, 2003, p. 31-32).

Pero, además de su concepción de educación y la finalidad a ella atribuida, proponía que en esta educación debería también ocurrir una “educación estética” y que esta no necesariamente sería la educación artística. Así que:

“Debe comprenderse desde el comienzo que lo que tengo presente no es simplemente la “educación artística” como tal, que debería denominarse más apropiadamente educación visual o plástica: la teoría que enunciaré abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética (verbal) no menos que musical o auditiva, y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación *estética*, la educación de esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano” (Read, 2003, p. 33).

Es posible que la identificación por la ideas de Read no sólo tengan un acercamiento directo con las condiciones concretas de la época en Brasil como también por la fuerte presencia de los planteamientos de la psicología de la Gestalt.

“La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión – signos y símbolos audibles o visibles -. La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión – consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios -. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre bien educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico, un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín; si buenas herramientas o utensilios, un buen artesano u obrero. Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión” (Read, 2003, p. 36).

En el período de creación de la educación artística (1971) existían en Brasil aproximadamente treinta “escuelitas”. Se habían convertido tanto en una escuela de arte para niños y chavales, como en un lugar privilegiado para que profesores, artistas, intelectuales y demás interesados pudiesen experimentar su auto expresión creativa de fuerte influencia de Read.

En realidad, tanto antes de la creación de la educación artística, así como, posteriormente las “escuelitas” de arte se constituirán en la única posibilidad concreta para la formación y actualización de profesores para las clases de educación artística.

“Las prácticas de las Escuelitas comenzaran a se hacer presentes en la escuela primaria y secundaria por medio de las aulas experimentales creadas en Brasil después de 1958. Convenios fueran establecidos con instituciones privadas para entrenar profesores, llegando mismo las Escuelas a se constituir en una especie de consultores de educación artística para el sistema escolar público. Até 1973 las Escuelas eran la única institución permanente para entrenar el profesor de arte” (Barbosa, 1988, p. 15).

La Ley 5692/71 que creó la educación artística y al mismo tiempo modificó la enseñanza primaria y secundaria se ha fundamentado en una concepción de currículum volcado a atender las exigencias impuestas por los convenios firmados entre Brasil y Estados Unidos. Esta concepción de finales del siglo XX se centra en el uso de la técnica como requisito para la expansión del mundo tecnológico.

“La tendencia del tecnicismo aparece en el momento en que la educación es considerada insuficiente en el preparo de profesionales, tanto de nivel secundario cuanto universitario, para atender el mundo tecnológico en expansión. Esa tendencia pedagógica desarrollase desde la segunda mitad de este siglo, principalmente en Estados Unidos, en

cuanto en las escuelas brasileñas es introducido entre 1960 y 1970” (Rezende, 1993, p. 37).

Estados Unidos que no sólo apoyó como invirtió en la dictadura militar brasileña, necesitaba recuperarse de la crisis provocada por el capitalismo mundial. Brasil en cuanto un país perdido en su propia identidad y manteniendo una postura de importador de políticas externas presentaba las condiciones favorables al interés estadounidense y europeo.

Así que los técnicos y burócratas estadounidenses se instalaron en territorio brasileño e iniciaran sus estrategias de organización de la economía y de la sociedad de manera a beneficiar el envío de capital para fuera de Brasil como consecuencia de los acuerdos llevados a cabo por los gobiernos a lo largo de la dictadura brasileña y posterior a ella ya que también los primeros gobiernos democráticos siguieron pagando y dejando que el capital nacional se lo llevaran los intereses extranjeros.

Las políticas públicas concebidas por el gobierno brasileño resultaran, entonces, en la impregnación de una concepción de formación humana asentada en la técnica. El tecnicismo toma el país y pasa a hacer parte del ideario pedagógico resultando en la reforma de la enseñanza primaria y secundaria.

La tónica era formar mano de obra especializada y barata para la industria en expansión. Según esta lógica el sistema educacional brasileño tenía la tarea de ofrecer una enseñanza en que el alumno/a al término estuviese calificado para ocupar un puesto en la industria.

Es importante destacar que en las escuelas el predominio de la técnica será lo más significativo y el aprendizaje se caracteriza por la acumulación y repetición del contenido impartido en aula por los profesores. La evaluación consistía en la aplicación de criterios de juzgamiento y control del comportamiento con alto grado de estímulos a la individualidad y competitividad entre los estudiantes.

En relación a la realidad, la escuela debe mantener una postura de representante de los intereses del gobierno y no deben permitir o estimular cualquier acción que apunte para una construcción de otra propuesta pedagógica que salga del control del sistema opresor.

Segundo Althusser (1980) la escuela cumple el papel y función social de Aparejo Ideológico del Estado y esta condición se observa con muchísima claridad en el proceso de constitución del Estado de la Instrucción hasta los años 80 del siglo XX en Brasil y en toda Latinoamérica.

Podríamos decir que durante el período de dictadura militar brasileña la concepción de hombre que ha predominado era la que vinculaba a este a condición de objeto del Estado y de un modelo de sociedad como legitimadora de las acciones autoritarias y no democráticas. A la educación como reproductora de este modelo social y de la escuela como institución del Estado y a servicio del Estado. Para Barbosa (2001, p. 09) la Ley 5692/71 además de crear la educación artística establece:

“... una educación tecnológicamente orientada que comenzó a profesionalizar los niños a partir del séptimo año de primaria, dedicándose la escuela secundaria completamente a profesionalizar. Esta fue una manera de proporcionar mano de obra barata para las

compañías multinacionales que adquirieron gran poder económico en un país sometido por la dictadura militar (1964 a 1983)".

En este apartado el objetivo fue centrar la mirada en el proceso de institucionalización del arte y de los procesos de institucionalización de su enseñanza a partir de la creación de las asignaturas para el curriculum de la escuela de educación primaria y secundaria.

Pero, partiendo de las ideas de Goodson (2000) de que son las materias o asignaturas escolares que van a reconceptualizar los sistemas educativos incluso determinando el apareamiento de disciplinas y carreras universitarias se puede decir que la enseñanza del arte como concepto moderno inicia con la creación de la asignatura de educación artística en la década de 70 del siglo pasado y que a partir de ella es que se puede estudiar la propia historia de la enseñanza del arte en el contexto brasileño.

Por más que se hagan vínculos y se demuestren orígenes anteriores la verdad es que la enseñanza del arte sea como educación artística o apenas Artes es una invención reciente dentro del proceso de reconceptualización curricular y de las políticas educativas llevadas a cabo por los gobiernos a partir de las últimas décadas del siglo pasado.

La historia de una enseñanza del arte como resultado de una política gubernamental tiene sus comienzos en la Ley 5692 que creó la educación artística y esta decisión fue meramente política:

“La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio

objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político, y en mi opinión debemos comprender este proceso” (Goodson, 2000, p. 43).

Al considerar los planteamientos de Goodson se va verificando que no hay una transformación entre una enseñanza existente y una nueva enseñanza cuando se estudia la historia de la institucionalización de la enseñanza del arte hasta meados de los años 90 del siglo pasado en Brasil.

La historia de la educación artística en cuanto materia o asignatura demuestra que el curriculum como instrumento de poder (Foucault, 1990) “se puede ver como un proceso de invención de una tradición. En efecto, este lenguaje se emplea frecuentemente al yuxtaponerse las <<disciplinas tradicionales>> o <<materias tradicionales>> con alguna invención novedosa de temas integrados o centrados en el niño” (Goodson, 2000, p. 57).

En la historia de la educación moderna se va observando además la constitución de una trilogía formada por la pedagogía, el curriculum y la evaluación. Pero las transformaciones a que se sometieron los sistemas educativos y sus currícula tuvieron en las asignaturas su manifestación más concreta. De este modo la educación de masas como una exigencia del desarrollo de los sistemas educativos para atender a las imposiciones del desarrollo industrial y económico se quedará como el modelo predominante hasta el momento actual.

A partir de esta lectura se observa que la historia de la enseñanza del arte <<educación artística>> como asignatura del curriculum del sistema educativo de masas brasileño empieza con la creación de la educación artística que más adelante impondrá la creación de una concepción de formación de

profesores de tal manera a consolidar el proyecto educativo que se estaba poniendo en marcha a principios de los años 70 del siglo pasado.

1.2.2. La tutela del Estado - Resolución nº 23 de 1973 y la creación de la carrera de licenciado en Educación Artística (la tercera institucionalización)

El proceso de reconceptualización y modernización del currículo de la escuela de educación primaria y secundaria ocurre tres años después de las reformas implementadas en la universidad brasileña. Pero es en el año de 1973, dos años después de la creación e invención de la educación artística como asignatura para la escuela, se crearon las primeras carreras para la formación de profesores y profesoras que impartirían las clases de la “nueva” materia.

Estas carreras destinadas a formación del profesorado para la educación artística ha recibido el nombre pomposo de <<Licenciado en Educación Artística>> y en algunos casos, o en la mayoría de ellos, las universidades ofrecían especialidades que correspondían exactamente a Artes Plásticas, Música, Teatro y Danza.

Esta estructuración se convertiría al largo de los años en las tradicionales carreras de Licenciado en Educación Artística con Especialidad en: Artes Plásticas, Danza, Música o Teatro. Pero la creación de esta “nueva” carrera y el grado de especialidad a ella incorporado no ha eliminado otras carreras como el grado de Licenciado en Dibujo, Dibujo y Plástica o mismo en Educación Artística con Especialidad en Dibujo.

En el ámbito de la modernidad del siglo XX es posible imaginar una concepción de universidad, escuela y sus currícula que estaban totalmente impregnadas por la técnica y haciendo hincapié por la profesionalización como salvadoras de la sociedad brasileña contemporánea.

Cuando se adentra en las tramas modernistas del currículum para la formación del profesorado que se quedará a cargo de la asignatura de educación artística se observan las mismas dificultades que la iniciativa representó para el sistema educativo en general. Tanto la asignatura como la organización e implementación del currículum para la formación de profesores experimentó un proceso lento de concretización y claro el gobierno se responsabilizó por buscar las alternativas más paliativas para arreglar la situación.

Las políticas públicas en general en Brasil de la mitad del siglo XX se han caracterizado por este perfil paliativo y compensatorio en que las resoluciones no previenen poner fin en las reales condiciones de pobreza, hambre, falta de oportunidades educacionales entre otras. Así que la formación del profesorado para la educación artística empezó en algunas universidades y no necesariamente al mismo tiempo. Por ejemplo, hasta hoy se puede encontrar estados en que no ha profesores y profesoras licenciados para la enseñanza del Arte. Según Rosa (2005) de las asignaturas que fueran creadas con la Ley 5692/71 solamente Educación Artística y Ciencias resultó reglamentada por Resolución. Además en que compete a la Educación Artística la Resolución nº 23 de 1973 en:

“El artículo 1º de la Resolución nº 23/73 dispone acerca de los objetivos de la creación de la Carrera de Licenciatura en Educación Artística en

los siguientes términos: La carrera de Licenciatura en Educación Artística, a que se refiere la conclusión 1.4 de la indicación nº 23/73, tendrá por objetivo formar profesores para las actividades, áreas de estudio y disciplinas de la enseñanza primaria y secundaria relacionadas con el sector de arte” (Rosa, 2005, p. 18).

Además de las características ya mencionadas en la Resolución nº 23/73 esta presenta una concepción de currículum basado “(...) en la práctica en taller, seguida de alguna información teórica acerca del Arte, en realidad circunscrita principalmente a la historia del Arte² y al folclore” (Barbosa, 1988, p. 16).

Este currículum formulado por el Ministerio de la Educación para formar el futuro profesor en la Carrera de Licenciatura en Educación Artística, más allá de presentar límites cuanto a conceptualizar el Arte como área del conocimiento humano se mostró incompetente para establecer una relación clara y objetiva en relación a la naturaleza pedagógica de la enseñanza.

La idea de formar profesores para impartir clases de educación artística en el marco del proceso de modernización de la educación y del currículum en general de la educación brasileña ha pasado por dos momentos iniciales que indican la dificultad o mismo los prejuicios con el tema de la formación del docente para la enseñanza del arte.

Los primeros años de esta formación fueron marcados por una estructura académica semejante a las demás carreras destinadas a la formación del profesorado, o sea, la tradicional separación en el currículum de una parte destinada a un conjunto de asignaturas del campo específico de una

lenguaje del arte y otra parte centrada en las llamadas y conocidas asignaturas pedagógicas o del ámbito de las ciencias de la educación.

“La organización del currículum de la licenciatura en Educación Artística privilegió un grupo de asignaturas teóricas, en las cuales se abordan los fundamentos artísticos, y de este modo dejando de lado las asignaturas pedagógicas, donde son impartidos los aspectos de la preparación del profesor” (Rosa, 2005, p. 20).

Con la intención de apresurar el proceso de profesionalización de los estudiantes a partir de los años finales de primaria y al largo de toda la enseñanza secundaria se reformuló el sistema educativo y para compensar las faltas existentes por la ausencia de profesores graduados para todas las asignaturas recientemente creadas, algunos años antes fueran preparadas las universidades para adaptarse al nuevo contexto del discurso modernizador que exigía una universidad que también apresurase la formación docente.

El grado de licenciado en educación artística entonces se podría lograr con dos años de comparecencia a los bancos escolares. Pero este grado de media licenciatura no permitía impartir clases en todos los años de primaria y secundaria lo que significaba que los profesores y profesoras deberían regresar para obtener el grado pleno de licenciado luego que cumpliesen más dos años de curso.

La estructura académica de la época comprendía que a lo largo de cuatro años era lo suficiente para formar un profesor para cualquier área de conocimiento, pero la organización de las asignaturas dejaba para el último año de carrera las asignaturas del campo pedagógico y estas establecían poca o casi ninguna relación con el área específica de quien estaba terminando y sin

olvidar de que matricularse en las asignaturas pedagógicas significaba convivir con todas las áreas de conocimiento porque estas se ofrecían para todos hasta completar el número de alumnos por clase.

“Las asignaturas del área de concentración pedagógica se limitaban a un curso en psicología, un curso en didáctica general y otro que, con el nombre pomposo de Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza, casi siempre se restringe a la información sobre legislación educacional, cuya finalidad es antes convencer acerca de su excelencia y recomendar obediencia sumisa a ella” (Barbosa, 1988, p. 16).

Si se recuerdan los años de colonización y de la constitución del Estado brasileño se comprobará exactamente con una sociedad que nunca fue muy dada a las cuestiones educativas porque este tema se reservaba para la elite cultural. La universidad brasileña fue creada para esta elite y ser profesor o profesora nunca ha sido valorizado en territorio brasileño. Un ejemplo es Paulo Freire que es estudiado en profundidad en varios países de norte a sur y del leste a oeste del planeta, pero que en Brasil se comenta muy poco y puede que no tarde mucho para caer por completo en el olvido de todos.

Así que en la práctica la carrera de licenciado en educación artística pasó mucho tiempo estando dividido en dos momentos distintos, uno de corto y otro de largo plazo. Pero no ha sido el único problema que el terreno de la modernidad reservó para la educación artística brasileña.

Tratando de resumir se ve primero la creación de la asignatura o materia educación artística para la escuela de educación primaria y secundaria y después la carrera universitaria para formar el profesor habría que preguntarse que relación existía entre asignatura o materia escolar y formación del profesorado. Para empezar se puede afirmar que nunca ha habido relación:

“Estos cursos del área pedagógica casi nunca se imparten teniendo a la vista una abordaje directamente relacionado con los problemas de la enseñanza del arte o al desarrollo del niño a través del arte. No hay absolutamente ninguna preocupación con una teoría de la educación artística en el currículum” (Barbosa, 1988, p. 16-17).

Si se regresa en el tiempo hasta el año de 1970 se comprobaría que la escuela que ofrecía clases de Dibujo, Música y Trabajos Manuales, pero que a partir de la Ley 5.692/71 solo quedaría la asignatura educación artística. A partir de entonces empezó a tener vida la concepción polivalente o generalista de la enseñanza del arte y no de la formación del profesorado especialista.

Para esta asignatura o materia podían ser profesores los licenciados en Dibujo, Dibujo y Plástica, Música, Teatro, Artes Plásticas y Danza, puesto que esta última tardó muchísimo a constituirse en una carrera universitaria.

En la escuela los alumnos y alumnas recibían clases de educación artística pero de Música o de cualquiera de las áreas que constituyen en esta época el territorio del Arte y de la educación artística.

Y esta situación acarreaba para los estudiantes algunas incertidumbres con relación al papel de esta asignatura en su proceso de formación escolar porque necesariamente no habría una continuidad con los contenidos reservados para cada año del curso primario o secundario. En realidad los estudiantes podrían tener clases de música en el 5º de Primaria y en el 6º sorprendidos con clases de Dibujo, pero para todos era clase de educación artística. Como el currículum de la escuela reflejaba los prejuicios contra la educación y el exceso de modernismo en la concepción de Arte y de su

enseñanza, dejó que esta situación se fuera organizando en el lado oscuro de la educación artística y del currículo moderno del sistema educativo brasileño.

Como ya decía Paulo Freire (1986) la educación brasileña poseía todas las características que la encuadraba muy bien en el concepto de una educación bancaria. Y esta condición parecía que se intentaba ocultar a partir de los años 70, y la ha acentuado aún más.

De la concepción inherente al currículum a su práctica se fueron expandiendo la polivalencia desde la educación primaria hasta la educación superior. En relación a la educación artística todos podían impartirla así como un solo profesor podía enseñar teatro, música, artes plásticas y danza. Para Barbosa (1988) la interdisciplinaridad era en realidad la polivalencia disfrazada.

“Estamos delante de una corrupción del principio de interdisciplinaridad, bautizado entre nosotros de polivalencia, un collage amorfo de diferentes sistemas semióticos. Esta abordaje proyecta en el profesor-estudiante un concepto equivocado de arte, llevado a la idea de sin sentido o totalidad superficialidad – una especie de gran tarta de vegetales y frutas mal mezclados y cocidos cuya receta transmiten a sus alumnos” (p. 17).

Lo que nos advierte Barbosa (1988) remete exactamente contra el hecho de que tanto la práctica educativa o acción educativa de los profesores de primaria y secundaria estaban comprometidas por la concepción polivalente como su formación también porque esta misma concepción fue acatada desde el primer momento por la universidad brasileña. Así que ya en los comienzos de la década de los 80 la educación artística se caracterizaba por:

“En 1981 completamos diez años de enseñanza del arte obligatoria en la escuela primaria y secundaria. Durante los primeros siete años, la educación artística fue un caos, una inutilidad, una excrescencia en el

currículum, con profesores no preparados, descolocados y humillados por el sistema escolar” (Barbosa, 1988, p. 23/24).

Este cuadro dibujado por Barbosa (1988) anuncia otra cuestión que es oportuna tratar, pues implica en la pregunta sobre ¿qué se ha enseñado y que se ha aprendido en las clases de educación artística?

La respuesta es tarea difícil porque involucra mucho más que constatar el hecho en si mismo. Es necesario un acercamiento a la realidad para a partir de ella establecer parámetros de análisis que retornen a esta misma realidad con alternativas cualitativas y superadoras.

Nuestro ejercicio de acercamiento a la realidad y la realidad es, todavía, la educación artística en el contexto brasileño, traer esta enseñanza para una pauta de discusión en que la misma se trate a la luz de los elementos históricos que la han constituido. Analizar el fenómeno social “enseñanza” a partir de la relación forma/contenido, profesor/alumno, objetivos/evaluación puede presentar otros determinantes que contribuirán significativamente para constituir la enseñanza y el aprendizaje en las clases de artes.

Otro aspecto importante y hasta determinante para comprender los “porqués” que llevarán a la creación, invención y institucionalización de la educación artística en la enseñanza primaria hasta la formación de profesores por las universidades brasileñas, puede que tenga mucho que ver con el concepto de modernidad de la época caracterizado por la libre expresión creadora y por la espontaneidad de las décadas de los 50 y 60.

Si la educación artística fue traducida como una actividad y el profesor fue formado a luz de la libre expresión y de la espontaneidad, además del

aspecto polivalente, el aula se volvió un lugar para el dejar hacer en nombre del auto expresividad del alumno.

Esta realidad resultó en prácticas pedagógicas descontextualizadas, sin objetividad y sentido educativo, formativo y mismo didáctico para los alumnos.

El uso de la técnica pasó a ser confundido con el contenido a ser enseñado y el profesor en un reproductor de la misma. Como consecuencia el aula se transformó en un show de variedades donde se oía disco, gesticulaba y dibujaba lo que se quería (Barbosa, 1988, p. 24).

Esta realidad ha afectado a muchas generaciones que sufrieron esta escuela y fueron victimas de esta enseñanza un total desconocimiento del Arte y de sus dimensiones éticas y estéticas. Consecuentemente, niños, niñas, adolescentes y adultos se volvieron analfabetos visuales, sonoros y gestuales.

Esta situación benefició únicamente el poder instituido cuando la población estaba siendo educada para no reconocer a sus opresores. Al mismo tiempo en que la producción artística pasó a ser privilegio de pocos. Las galerías, museos y exposiciones se tornaran lugares privados y sagrados de acceso al Arte.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN BRASIL

(realidad, límites, inquietudes, transformaciones)

Como se ha expuesto en los capítulos anteriores la educación artística como materia o asignatura de la escuela primaria y secundaria, así como, la carrera de Licenciado en Educación Artística fueran creaciones o invenciones del proceso de modernización de la educación brasileña en los años 70 del siglo pasado.

Parece oportuno tratar con más profundidad algunos hechos que han antecedido esta iniciativa para comprender que en ello puede residir la clave que justifique tales acontecimientos.

Parece, también, coherente mantener la idea de institucionalización que se inició en el capítulo anterior, pero tratando de poner énfasis a la formación inicial del profesorado ya que se ha centrado antes en la enseñanza.

Para este propósito se ha recogido las consideraciones de Saviani (2005) que señala la formación del profesorado en Brasil considerando cuatro momentos: Reforma de la Escuela Normal de la Provincia de São Paulo en 1890; Reformas de la Enseñanza del Distrito Federal (Rio de Janeiro) a partir de 1932 por Anísio Teixeira y en São Paulo en 1933 por Fernando de Azevedo; Reforma de la Enseñanza de 1971. Estos momentos están exactamente caracterizados por elementos de institucionalización y fortalecimiento del “Estado de la Instrucción” como ya mencionado y que “subyace una concepción de la escuela y de la enseñanza, una teoría del conocimiento, su

Saviani (2005) al tratar del tema de la formación del profesorado advierte sobre el hecho de que los principios para esta formación serán esbozados como un reto institucional sólo a partir del siglo XIX luego después de la Revolución Francesa en virtud del deseo por una instrucción popular. Esto exigirá obviamente la constitución de escuelas especializadas encargadas de preparar los futuros profesores y profesoras.

A este respecto Kincheloe (2001) reconoce que fue a partir del siglo XX cuando la escuela se convirtió en una institución desarrollada por medio de conceptos pedagógicos.

“No hay duda de que la preocupación moderna por el desarrollo de un orden social, racional y controlado, motivó la cruzada por la escolarización pública en la década de 1840, así como el subsiguiente desarrollo de la escuela pública y de la escuela normal de formación de profesorado, a lo largo del resto del siglo XIX. Sin embargo, el gran asalto moderno a la escuela como institución llegaría, a inicios del siglo XX, con la inclusión de estrategias de gestión hiperracionales en los conceptos pedagógicos” (p. 18).

La primera escuela con la función de formar profesores tuvo lugar en Francia y fue instalada en el año de 1795 como lo registra Saviani (2005):

“La primera institución con el nombre de Escuela Normal fue propuesta por la Convención, en 1794 e instalada en Paris en 1795. A partir de ese momento se introdució la distinción entre Escuela Normal Superior para formar profesores de nivel secundario y Escuela Normal, simplemente, también llamada de Escuela Normal Primaria para preparar el profesorado para la enseñanza primaria. Así que Napoleón al conquistar el Norte de Italia instituyó en 1802 la Escuela Normal de Pisa en los moldes de la Escuela Normal Superior de Paris. Esa escuela a igual que su modelo francés se destinaba a la formación de profesores para la enseñanza secundaria, pero en la práctica se transformó en una

Al instituir el Método Lancaster la Ley de 1827 también estableció que los profesores para las Escuelas de Primeras Letras serían formados en este método y que esta formación se quedaría a cargo de los mismos profesores. Todavía, cabía a las capitales de las provincias ofrecer esta formación.

La organización de las Escuelas de Primeras Letras en Brasil no tuvo diferencias en relación con las creadas en Europa porque el modelo adoptado por el Imperio brasileño era el europeo, así que las escuelas estaban organizadas igual que las de España y Portugal con un fuerte olor patriarcal.

“La escuela asegura la reproducción de esa estructura patriarcal donde el maestro asume, igual que el padre en la familia, un papel de poder y autoridad; la maestra, como la madre en el hogar, se dedica al cuidado maternal de niños y niñas en el espacio público. En efecto, la maestra maternal debe llenar en la escuela, a modo de exigencia social, el espacio femenino asignado a las madres. Su presencia en el aula es imprescindible porque aparece como la madre social que sustituye a la biológica. De ahí que para ejercer sólo se le pidiera un fuerte sentimiento maternal, eso sí, reforzado con esa serie de conocimientos mínimos, todos ellos relacionados con el mundo de la infancia. Las maestras, siempre que fuese posible, debían someterse a un examen para poder ejercer; pero este paso no era necesario, como en el caso del maestro. Una buena maestra es ahora la que cuida a los niños con amor maternal, vigila el aseo e higiene, supervisa las comidas y hace las observaciones oportunas a la persona que lleva al niño a la escuela “con mucha moderación y buen tono”. Al maestro, sin embargo, se le exige un currículum de mayor calidad que contiene, además de las materias de lectura, escritura y las cuatro primeras reglas elementales de la aritmética, nociones de geometría, gramática castellana, geografía e historia y facultades musicales; precisando que en caso de no ser portador de estos conocimientos al comenzar su profesión deberá mostrar ser bastante despejado para adquirirlos por sí mismo al tiempo que las enseña” (Román, 2000, p. 121).

El tratamiento diferenciado dado a las mujeres no es un privilegio brasileño y si una copia e incorporación de los paradigmas que las dichas sociedades modernas y desarrolladas de Europa vivían. Así que si se toma como ejemplo el proyecto de formación de maestra en España se verá que se diferencia poco del proyecto brasileño de finales del período Imperial.

“Posteriormente, en 1850, se dicta un nuevo reglamento que ordena que los exámenes de las maestras no sean públicos y regula el acceso al título superior de maestra. Demasiada severidad si tenemos en cuenta que los maestros se formaban en Escuelas Normales y las maestras no. ¿Qué se les pedía a ellas? Los conocimientos de aritmética, geometría, geografía, agricultura y métodos de enseñanza, necesarios para obtener el título de maestro en el nivel elemental, se sustituían, en el caso de la maestra, por conocimientos de cuentas y labores de inmediata utilidad a las familias – ambos muy necesarios para formar una buena profesional del hogar -. En cuanto al nivel superior, existían materias comunes, al igual que para el elemental (en éstos las materias eran lectura, escritura, religión, gramática, ortografía castellana; a las que sumaban, para el nivel superior, aritmética, geometría, dibujo lineal y geografía e historia de España); sin embargo, la física, química e historia natural, necesarias para obtener el título superior de maestro, eran reemplazadas, en el caso de la maestra, por pruebas de habilidad para las labores de utilidad y adorno¹⁸ (las labores exigidas para cada uno de estos niveles reflejan importantes barreras de clase)” (Román, 2000, p. 125-126).

Con la República el panorama geopolítico brasileño pasa a constituirse por “Estados Federados” y la Provincia de São Paulo ahora con la condición de “Estado” organiza una gran reforma educativa que incluirá la reestructuración de la Escuela Normal para atender a los principios incorporados por la República.

Estudiando estos principios de la reciente República, según Romanelli (1996) resaltará una sociedad brasileña más heterogénea y compleja en virtud de:

“El pueblo ya no alcanzaba apenas la masa homogénea de los agregados de las haciendas y de los pequeños artífices y comerciantes de la zona urbana: trasparenta la heterogeneidad de la composición social popular, por la divergencia de intereses, orígenes y posiciones. Existía ya una pequeña burguesía, en si misma heterogénea, una camada media de intelectuales instruidos o clérigos, los militares en franco prestigio, una burguesía industrial, dando sus primeros pasos, y todo un contingente de inmigrantes que, en la zona urbana, se ocupaban de profesiones que definían clases medias y en la zonal rural, se ocupaban del labranza. Estos últimos eran, tanto en el nivel cultural, como a lo que caracteriza sus intereses, bastante diferentes de las camadas campesinas que se ocupaban de la economía de subsistencia y, más diferentes aun, del contingente salido de la esclavitud. Todo este complejo organismo social ya no podría conformarse con instituciones de carácter simplista. La presión no tardaría, pues, en provocar la ruptura de las limitaciones impuestas por la Constitución. Y la institución de la escuela, calcada en los principios de la dualidad social, iría en seguida a tener sus bases comprometidos por el crecimiento y complejidad de estas camadas” (p. 41-42).

Todavía las complejas estructuras sociales en Brasil no quitarán el aspecto dualista de la educación brasileña, y se como mantendrá por la República en este dualismo en el que reside una escuela para ricos y otra para pobres y poseerá un importante papel en la constitución del Federalismo dando a algunos estados federados posiciones de superioridad económica y cultural como a São Paulo y Rio de Janeiro.

“(...) la victoria del federalismo, que daba plena autonomía a los Estados, acentuó las disparidades regionales, no solo en plan

económico sino también en plan educacional. Poniendo a la enseñanza a las circunstancias político-económicas locales, el federalismo acabó por profundizar la distancia que ya existía entre los sistemas escolares provinciales. Si, porque los Estados que comandaban la política y la economía de la Nación y eran, en consecuencia, sede del poder económico, estaban en condiciones privilegiadas para equipar, con mejores recursos, el aparejo educacional, en cuanto los Estados más pobres, sin condiciones de colocar en pie de igualdad sus reivindicaciones junto al poder público, quedaban a su propia suerte. Este liberalismo político y económico, que acabó por transformarse en un liberalismo educacional fue factor de relevancia en la profundización de las desigualdades socio-económicas y culturales de las diversas regiones del país, lo que evidentemente, resultó en la imposibilidad de crearse una unidad y continuidad de acción pedagógica. Así, la educación y la cultura tomando impulso en determinadas regiones del sudeste de Brasil, sobretodo en São Paulo (...)" (Romanelli, 1999, p. 43).

Es exactamente en este escenario donde tendrá lugar la reforma de la Escuela Normal de São Paulo por la insuficiencia de su programa de estudios y por la falta de práctica de sus alumnos que se ha contemplado con la creación de la Escuela-Modelo que servía exactamente para la práctica de la enseñanza (Saviani, 2005).

La reforma de la Escuela Normal de São Paulo está fuertemente inspirada en los principios positivistas de su época y su proyecto pedagógico estaba volcado a:

"(...) en particular, para una elaboración de la pedagogía como ciencia (o "ciencia de la educación"), por un lado, y, por otro, para una redefinición de los *currícula* formativos, ubicando en su centro la ciencia, vista como el conocimiento típico y central del mundo moderno asentado en la industria y como un agregado de disciplinas altamente formativas, tanto en plan intelectual como en el de carácter" (Cambi, 1999, p. 467).

En relación con los cambios que fueron provocados con la reforma de la Escuela Normal de São Paulo se puede decir que el programa de estudios quedó así estructurado según Reis Filho (1995) mencionado por Saviani (2005):

“Se crearon nuevas asignaturas. Las matemáticas se juntaron al estudio de algebra y escritura mercantil; las ciencias físico-químicas se adicionaron las ciencias biológicas; se amplió el estudio de la lengua materna; y la parte artística profundamente modificada en el estudio del dibujo, se alargó con asignaturas de música (solfeo y canto escolar); la educación física se creó con las clases de calistenia, gimnasia y ejercicios militares; finalmente, la geografía se separó de la asignatura de historia, para mayor latitud de la enseñanza; y las ciencias sociales contempladas con el acrecentamiento de la asignatura de economía política y educación cívica, en la cual se imparten nociones de derecho y de administración” (p. 2-3).

En la práctica la reforma presentó algo de nuevo con el programa de la Escuela-Modelo donde ocurrirían las clases prácticas de los futuros profesores.

Saviani (2005) añade la estructura organizativa de la escuela-modelo así:

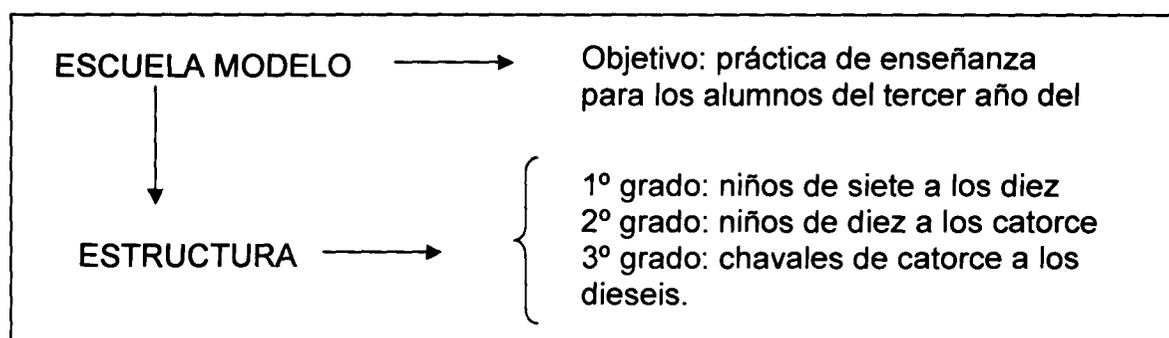


Figura 1: Programa de la Escuela-Modelo

Además de la estructuración de la Escuela-Modelo, Saviani (2005) dice que pasó a funcionar solo con el primer grado con el siguiente programa:

- Lecciones de cosas con observación espontánea;
- Instrucción cívica;
- Lectura: enseñanza para el desarrollo de las facultades del alumno a punto

de leer correctamente, prestando el profesor atención a prosodia;

- Ejercicio de análisis de pequeños trechos leídos, de modo a poder el alumno comprender y quedar conociendo la construcción de frases y sentencias, sin memorizar reglas gramaticales;
- Escritura graduada hasta la aplicación de reglas de ortografía;
- Aritmética elemental, incluyendo las cuatro operaciones fundamentales, fracciones ordinarias y decimales, reglas de tres simples con ejercicios prácticos, problemas graduados de uso común;
- Enseñanza práctica del sistema legal de pesos y medidas;
- Dibujo a mano libre;
- Ejercicios de redacción de carta, facturas y cuentas comerciales;
- Nociones de geografía general y geografía física, concerniente a los fenómenos de la evaporación, formación de las nubes, de las lluvias, de los vientos, de las sierras y montañas y de su influencia en la formación de ríos, guiando los alumnos al conocimiento del mapa del Estado;
- Gimnasia, comprendiendo marchas escolares y ejercicios militares;
- Canto;
- Trabajos manuales – construcciones, trabajos a goma, papel doblado, recortes, trabajos en papelón, en cuerdas, en paja. Para el sexo femenino acrece: costura simples.

Tabla 1: Programa de la Escuela-Modelo de 1º Grado

De este extenso programa destinado a los niños de los siete a los diez años que se experimentarían por los alumnos del curso normal de formación de profesores, se destaca las clases de “Dibujo a Mano Libre” y “Canto” como las primeras iniciativas que de una manera o de otra pasaron a construir la educación artística de los años 70 del siglo XX. También parece coherente decir que de aquí nació el carácter polivalente o generalista del profesorado y de la enseñanza que permanecerá hasta los días actuales.

Otro aspecto que merece atención dice respecto al hecho de que la Escuela Normal de São Paulo se quedará como referencia para otras que se crearán en otros Estados como nos alerta Saviani (2005):

“Sin embargo, la reforma allí implantada se tornó referencia para otros Estados del país. Estos enviaran sus educadores para observar y practicar en São Paulo o recibían “misiones” de profesores paulistas en la condición de reformadores, como ocurrió con Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, allá de otros, al largo de los primeros 30 años del período republicano” (p. 3).

Como destaca Tanuri (2000) la Reforma de la Escuela Normal de São Paulo además de ampliar la parte propedéutica del currículum en ellas se introdujeron las ideas de Pestalozzi y se contrataron profesoras de formación estadounidense. Esta reforma representa los intereses de las elites republicanas de São Paulo que en ámbito pedagógico fueron traducidos en: importancia de la observación, de la experiencia sensorial, de la educación de los sentidos, de las lecciones de cosas, o sea, el método intuitivo de Pestalozzi.

Al mismo tiempo en que la Reforma de la Escuela Normal de São Paulo representó un importante proceso de transformación de la educación caracterizada por la:

“(…) creación de una enseñanza primaria de larga duración (8 años), dividida en dos cursos (elementar y complementar); la creación de los “grupos escolares”, mediante la reunión de escuelas aisladas, con la enseñanza graduada y aulas organizadas segundo el nivel de adelantamiento de los alumnos; la creación de un curso superior, adjunto a la Escuela Normal, destinado a formar profesores para las escuelas normales y los gimnasios” (Tanuri, 2000, p. 69).

No obstante se debe considerar que la formación del profesorado en este período de la historia de la educación brasileña se centró en las escuelas normales, así que, hasta los finales del siglo XIX y los comienzos del XX no existían en Brasil la formación del profesorado en nivel superior universitario.

Como la enseñanza primaria y secundaria estaba a cargo de las provincias así como la formación del profesorado, las reformas ocurridas en los años 30 del siglo XX dieron los primeros pasos para la creación de la universidad brasileña y con ella las carreras de formación de profesores.

2.2. Las Reformas de la Enseñanza en el Distrito Federal – Rio de Janeiro (1932) y del Estado de São Paulo (1933)

Antes de adentrar por las tramas del sistema educativo brasileño a partir de los años 30 del siglo XX, es importante destacar las transformaciones que estaban sucediendo en el país y el modo en que las influencias extranjeras afectaban los ámbitos socio-económico-cultural.

Contrariamente al modelo de escuela tradicional en vigor hasta entonces en todas las sociedades de Europa y Estados Unidos fueron surgiendo algunas ideas a favor de una educación centrada en la infancia teniendo en la psicología su principal defensora.

La psicología de finales del siglo XIX y de las primeras décadas del XX demostraba que habrían diferencias entre la psique de un adulto en relación con a de un niño. Además de estas aportaciones, la propia sociedad de masas europea ya no resultaba pasiva ante el aspecto elitista que representaba la educación primaria y secundaria de antaño.

Las primeras iniciativas que darán lugar al florecimiento del Movimiento de la Escuela Nueva fueran los experimentos aislados puestos a prueba por algunos educadores que hacían hincapié en el aspecto espontáneo y activo de los niños que por eso necesitaban ser libertados de los vínculos de la educación familiar y escolar permitiendo así que los niños pudieran manifestar libremente sus inclinaciones primarias (Cambi, 1999).

Y a partir de la segunda mitad del siglo XIX se presencia el nacimiento de la pedagogía científica y de la pedagogía experimental por medio de la adopción del paradigma científico, inductivo y experimental en profunda articulación con conocimientos basados en los hechos (Cambi, 1999).

Este paradigma busca construir un saber pedagógico, educativo por medio de las ciencias positivas al tratar específicamente del hombre y de la sociedad. Las ciencias positivas serían la fisiología, la antropología, la psicología de un lado y, del otro, la sociología, la etnología, la criminología. El positivismo pasa entonces a establecer los parámetros del modelo de ciencia a ser adoptado por la pedagogía.

El positivismo, científico que sigue la pedagogía es fuertemente ideológico y productor de progreso y completamente experimental. Además es dogmático al fijar leyes invariantes, interpretativas de los hechos y libres de errores.

Para Cambi (1999) la pedagogía trabaja a partir de este modelo con el principio evolucionista de Spencer (1820-1903) en Inglaterra y de la sociología positiva de Durkheim (1858-1917) en Francia. Las ideas de Durkheim, padre de la Sociología y de la Sociología de la Educación, en el ámbito de la educación se demostraron por medio de la concepción de que:

“La educación en cuanto aprendizaje de técnicas, lenguajes y normas sociales es una función fundamental de la sociedad, que se organiza en instituciones específicas y administradas por profesionales especializados (los docentes). La “ciencia” pedagógica debe irradiar en torno de este estatuto social de la educación y producir un saber inherente a este objetivo. La pedagogía es una “teoría práctica” que la psicología, la sociología, la historia, unificadas en llave educativa, vienen a fundar” (Cambi, 1999, p. 499).

La sociología de la educación principia a partir de los Cursos de Ciencia de la Educación que Durkheim imparte en Bordeaux, principalmente, en sus clases en la Escuela Normal Superior de París a partir de 1903 y que en la

ocasión de su clase inaugural presenta el texto *Pedagogía y sociología* (Souza, 2004).

El pensamiento de Durkheim es contemporáneo de la Escuela concebida como sistema público de enseñanza ya que en Francia desde finales del siglo XIX a escuela se tornó obligatoria para niños de 6 a los 13 años y gratuita para todos (Souza, 2004).

Es en Europa donde tendrá lugar las primeras iniciativas de organización del sistema público de enseñanza y este a cargo del gobierno. El sistema escolar no se caracterizará solamente por la extensión de escuelas para atender a muchedumbre en busca de la escolarización resultante de las transformaciones operadas por la industrialización y las reglas del liberalismo económico.

“En cuanto a organización, se crea un verdadero y propio sistema escolar dividido en varios grados (o niveles) y en diversas ordenes (para los grados superiores), coordinados por la administración pública, as veces (como en Francia) fuertemente centralizado y controlado por la burocracia de Estado, otras veces basado en la autonomía de los pueblos y de las propias escuelas, con sus programas, sus tradiciones y reglas (como ocurre en Inglaterra). Así, toda la idea evolutiva del ciudadano y a su formación como productor/gobernante y como ciudadano de un Estado se ve envuelto en un sistema de escuelas que, desde la elemental hasta la universidad, se organizan para reproducir la mano de obra, los técnicos y los dirigentes de la sociedad burguesa-industrial y para conformar las generaciones en crecimiento a los valores colectivos” (Cambi, 1999, p. 494).

Ya en los finales del siglo XIX y los comienzos del XX la escuela sufre profundas y sencillas transformaciones al dejar de ser exclusiva de las elites y

pasar a abrirse a las masas, por apoyase ideológicamente y por asumirse como central en las sociedades europeas.

Al mismo tiempo en que esta escuela se renueva teniendo el niño/niña como el centro de la acción educativa considerando sus necesidades y sus capacidades, por lo tanto, el aprendizaje coloca en el centro el ambiente y no el saber codificado y tornado sistemático (Cambi, 1999).

La renovación implicaba la ruptura con el pasado, con una institución “escolar formalista, disciplinar y verbalista, y con una pedagogía deontológico, abstracta y generalmente metafísica, desinteresada al espíritu de la demostración y de la teorización interdisciplinaria y antropológicamente centralizada” (Cambi, 1999, p. 513-514).

El movimiento renovador o Movimiento de las Escuelas Nuevas no fue un fenómeno nacional, local, pero un movimiento internacional que en Brasil tuvo su aparición en las primeras décadas del siglo XX y que influirá considerablemente en las primeras reformas implementadas por los renovadores en los estados brasileños.

Las ideas de los renovadores o defensores de la escuela nueva llegan luego después de la Primera Guerra y se extenderá por toda la década de 20 y se caracterizando por la preocupación y el entusiasmo por la problemática educacional tanto en ámbito nacional cuanto internacional, así que:

“La divulgación de los principios y fundamentos del movimiento de la escuela nueva que se procesa en este decenio fundamenta, en mayor o menor grado, las mencionadas reformas estatales de la enseñanza primaria y normal, suministrando elementos para una revisión crítica de los padrones de escuela normal existente” (Tanuri, 2000, p. 70).

Así que en relación con la formación del profesorado que permanecía a cargo de las escuelas normales, los principios del movimiento renovador o de la escuela nueva pretendía “que la “nueva” orientación de la enseñanza requería conocimientos sobre el desarrollo y la naturaleza del niño, los métodos y técnicas de enseñanza a ella adaptados y los amplios fines del proceso educativo” (Tanuri, 2000, p. 70).

Las ideas del movimiento renovador o de la escuela nueva van caracterizar las reformas de la enseñanza primaria y normal en varios estados brasileño al largo de toda la década de 20 y que en el contexto de la enseñanza del arte tendrá para la formación del profesorado la creación de la asignatura Metodología de la Enseñanza del Dibujo y Metodología de la Enseñanza de la Música con fuerte carácter técnico-profesional como lo destaca Tanuri (2000):

“La preocupación de esta reforma con la formación técnico-profesional queda evidente en la diferenciación de la asignatura Metodología de Enseñanza, que se distribuyó por las varias especialidades: metodología de la lectura y de la escrita, del vernáculo, de la aritmética, de la enseñanza intuitiva, de las ciencias naturales, del dibujo, de la geografía, de la música, de los ejercicios físicos, de los trabajos manuales” (p. 70).

Para Tanuri (2000) la influencia del movimiento renovador o de la escuela nueva ha sido tan fuerte que las reformas han dado lugar a un conjunto de normas didáctico-pedagógicas que inspirarán la introducción de nuevas asignaturas para la formación profesional como, por ejemplo, la historia de la educación, la sociología, la biología y higiene, el dibujo y los trabajos manuales, además de las ya existentes como la pedagogía, la psicología y la didáctica.

Las ideas y principios del movimiento de la escuela nueva deberían estudiarse con más atención porque este movimiento será el responsable de las principales transformaciones en el ámbito de la enseñanza, del aprendizaje, del currículum, de visiones y versiones del papel de la escuela y fundamentalmente de otra concepción de formación inicial para el profesorado brasileño.

Tratándose de la enseñanza del arte o de los embriones de la educación artística de décadas más tarde puede que este movimiento tenga garantizado, desde las dos primeras décadas del siglo XX, las bases necesarias para la creación de la educación artística como materia o asignatura a finales del mismo siglo.

Se la formación del profesorado de las escuelas normales estaba cambiando para atender a las exigencias del mundo industrial y la escuela de educación primaria pasó a ser parte del cotidiano de las sociedades europeas así como de las sociedades latinoamericanas el discurso y las proposiciones para la formación del ciudadano de antaño estaban condicionadas a los planteamientos a favor del dibujo y este fenómeno ya habría empezado a finales del siglo XIX como demostró Barbosa (1995).

2.2.1. Influencias Internacionales

Las reformas educativas que ocurrieron en los principales estados de la federación como São Paulo y Rio de Janeiro dieron lugar a la enseñanza del dibujo y de la geometría por medio de una fuerte influencia de las ideas de los estadounidenses que pasaron a residir en estas ciudades y fundaron sus propias escuelas, teniendo después un papel significativo en la definición de los

sistemas educativos locales tanto de primaria como de secundaria, además de las escuelas normales (Barbosa, 1995).

La intención con este breve pero significativo recuerdo de cómo se va configurando la educación brasileña y con ella las primeras iniciativas de formación del profesorado tiene por objetivo exactamente vincular y dejar por sentado que la enseñanza del dibujo y de la música fueron la primera iniciativa para la constitución de un modelo de formación inicial de profesores y con fuertes características polivalentes y generalistas.

Diferentemente de algunos investigadores que optan por seguir una orientación que normalmente caracteriza la introducción del dibujo en la educación primaria y secundaria del periodo comprendido entre finales del siglo XIX y las dos primeras décadas del XX como tradicional, parece mejor decir que tanto la formación del profesorado en las escuelas normales como la enseñanza del dibujo caracterizan los comienzos de una educación de carácter moderna centrada en la técnica y en los estándares científicos, así que a nuestro juicio esta formación y acción educativa dará los pasos para que a partir de los años 30 del siglo XX se tengan los elementos necesarios para la configuración del sistema educativo brasileño.

Pero se debería considerar que, aparte las reformas que tendrán lugar a partir de los años 30 como ya lo habría tratado antes, otros acontecimientos también serán responsables para definir el escenario de la educación nacional brasileña porque los principios del Movimiento de la Escuela Nueva ya venían argumentando en favor de las reformas para la educación de los estados como también se mostró.

Las reformas implementadas por São Paulo y Rio de Janeiro a partir de los años 30 están fuertemente vinculadas a las transformaciones ocurridas tanto en Europa cuanto en Estados Unidos porque el período entre guerras replanteó considerablemente el terreno de la educación escolar porque:

“Antes de la Primera Guerra Mundial, los educadores se habían guiado por la idea de alcanzar la eficacia social a través de métodos científicos de administración, desarrollo del currículo, examen y estudio. Se suponía que tales métodos debían mejorar la educación, aunque también llevaron a una estandarización de las prácticas educativas y a un correlativo encorsetamiento de la innovación en la enseñanza pública” (Efland, 2002, p. 279).

En el contexto de la modernidad el Movimiento de la Escuela Nueva (MEN) algunos nombres van a destacar en el esfuerzo por un reordenamiento de la función de la escuela, del profesorado y de la enseñanza y del aprendizaje siempre destacando su oposición al modelo de escuela tradicional. En el contexto estadounidense se subrayaron William H. Kilpatrick (1871-1954), Helen Parkhurst (1887-1973), John Dewey (1859-1952) e Carleton W. Washburne (1889-1968).

El *Método de Proyectos* fue idealizado por Kilpatrick como resultado de sus intereses por el campo de la didáctica. Su método consistía en una actividad intencional destinada a llegar a un fin y se desarrolla por medio de una motivación práctica (el fin) y por el estímulo que ella introduce en el proceso cognitivo para elegir y presentar soluciones creativas. Como buen discípulo de Dewey el método de proyectos valora el interés y la importancia atribuida a las experiencias concretas y problemáticas lo que le une con el pensamiento deweyano (Cambi, 1999).

No tan distinto pero con un acercamiento a las ideas de Montessori es la propuesta de Parkhust vivenciadas en una universidad-escuela privada en Nueva York y conocido como el *Plan Dalton*. Esta propuesta se caracteriza por la individualización de la enseñanza y por la libre elección del trabajo escolar. Además la propia escuela pasa a estar organizada de forma que las aulas pasan a representar las diversas áreas de conocimiento e impartidas por un profesor experto en la materia. Para Cambi (1999) el “Plan Dalton parece caracterizado por una viva sensibilidad por los problemas del aprendizaje individual y por un proyecto de “racionalización” del trabajo escolar” (p. 522).

Fue en las escuelas de *Winnetka* una localidad próxima a Chicago donde Washburne desarrolló su propuesta de enseñanza individualizada centrada en el agrupamiento libre de los alumnos y de un programa también libre. En estas escuelas no existían las tradicionales aulas ni tan poco grupos.

“La escuela deberá ser el lugar “en que los niños viven felices, en que tengan la libertad de crear, de vivir en sociedad, de expresarse en cuanto niños y donde al mismo tiempo sean preparados de modo completo y científico para participar de la vida que las circunda”” (Cambi, 1999, p. 523).

Otro aspecto destacado por Cambi (1999) en las escuelas de *Winnetka* es respecto al programa y el modo en que este busca desarrollar en los niños un concepto de creatividad según el cual debe contemplarse sobretodo la capacidad de estimular el diferenciarse de los colegas, a desarrollar sus propias actitudes y a descubrir sus propias vocaciones (p. 523).

De los cuatro teóricos del MEN estadounidense el más significativo fue sin duda John Dewey y su *Método del Problema* basado en el pragmatismo y en la experiencia.

Sin embargo no debe olvidarse que el Movimiento de las Escuelas Nuevas tuvo su origen y mayor desarrollo en Europa.

De acuerdo con Sáenz (2004) Dewey pertenece a la segunda generación de los filósofos pragmatistas de la estirpe de C. I. Lewis, Charles Beard y George Herbert Mead. Además, hay que tener presente que Dewey ha sido contemporáneo de las principales revoluciones científicas tales como: la teoría evolucionista, la teoría de la relatividad y los inicios de la era atómica.

Las ideas y proposiciones planteadas por John Dewey no quedaron únicamente en Estados Unidos ya que en las primeras décadas del siglo pasado sus obras se tradujeron al francés por Ferrière, Decroly y Claparède importantes pedagogos vinculados al Movimiento de la Escuela Nueva o Activa. Ya en España el responsable de la llegada de los planteamientos pedagógicos de Dewey fue Lorenzo Luzuriaga al traducir *Experiencia y Educación* en 1939 y que rápidamente se expandió para los países hispanohablantes.

La apropiación de las ideas deweyanas alcanzó prácticamente a todo el mundo, antes de 1933 ya lo habían aceptado en Alemania y en la década de los veinte era leído y llegó a ser el pedagogo occidental más popular de la Rusia soviética Sáenz (2004): “Este fenómeno se debió fundamentalmente a dos factores: a que algunas de sus concepciones eran vistas como afines al Marxismo, y a su aceptación por parte de educadores soviéticos con talante liberal como Krupskaja – compañera de Lenin – y Lunatcharski” (p. 19).

Al tiempo en que se pone de relieve el pensamiento de Dewey en la actualidad principalmente por los estudios post-estructuralistas, constructivistas

y comunicacionales, con esto sus planteamientos se están convirtiendo en análisis y proposiciones contemporáneas de tremenda actualidad.

Sin embargo las ideas de Dewey no han sido aceptadas en algunos países de Iberoamérica probablemente por las erróneas apropiaciones e interpretaciones como lo considera Sáenz (2004):

“Un problema similar se presenta para la valoración del impacto de la Pedagogía de Dewey en Iberoamérica. Si bien fue leído ampliamente, no está claro que las apropiaciones que se hicieron, tanto a nivel de los discursos de reforma como de las reformas educativas y de las prácticas institucionales, lo diferenciaran claramente de los planteamientos genéricos del movimiento de la Escuela Nueva. Y en los casos en que se encuentran referencias explícitas a Dewey, parece evidente que se trató de una apropiación recortada y muchas veces distorsionada. Es así como, con frecuencia, a Dewey se le identificaba con el precepto de <<aprender haciendo>>, lo cual constituye una evidente simplificación de sus concepciones. De otra parte, como le sucedió a Pestalozzi, predominó la apropiación de su dimensión metodológica aislada de sus concepciones filosóficas” (p. 20).

El impacto de Dewey se notado en Chile a partir de 1927, en México a partir de 1923 y de forma más temprana en Colombia ya a partir de 1914. En estos países las ideas de Dewey están relacionadas directamente con las reformas educativas implementadas por los gobiernos. Pero según Sáenz (2004) tanto en Argentina como en Brasil no hubo una aceptación del pensamiento de Dewey y particularmente en Brasil esa resistencia llega de la Iglesia Católica.

“Su influencia en la Argentina y en Brasil, no parece ser tan significativa. En Argentina (...) su Pedagogía tuvo un impacto restringido, limitándose a incidir en los márgenes del sistema educativo, lo cual puede explicarse en parte por las débiles relaciones nacionales con los Estados Unidos y

por un fuerte sentimiento antiestadounidense. Cabe resaltar que Dewey fue apropiado parcialmente tanto por los sectores reformistas como por los que se oponían a ellos. A pesar de que el impacto de Dewey en Brasil fue igualmente limitado (...), parece ser éste el país iberoamericano en que las apropiaciones de Dewey se diferenciaron más claramente de las del conjunto del movimiento de la *Escuela Nueva*, constituyéndose en la <<autoridad pedagógica>> que legitimó tanto los discursos oficiales como los alternativos. Como sucedería en muchos otros países iberoamericanos, la apropiación de Dewey en el Brasil se enfrentó a resistencias católicas” (Sáenz, 2004, p. 21).

Tratándose del caso brasileño nadie mejor que Ana Mae Barbosa para aclarar el tratamiento dado a Dewey en Brasil por los defensores de la educación:

“En Brasil con la política “antiescuela nueva” emprendida por las Facultades de Educación hegemónicas como la Universidad de Sao Paulo, la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y la Universidad de Campinas, John Dewey, por ser inspirador del que peyorativamente se llamó en Brasil de “escola novismo” (escuela nueva), fue expulsado de los estudios educacionales. Pasó durante mucho tiempo por defensor de una educación elitista para aquellos que se consideraban renovadores e por la derecha como un izquierdista estadounidense que era preciso borrar. Y los que se consideraban de izquierda y nacionalistas por rechazar cualquier influencia estadounidense y para demostrar su izquierdismo procuraban asociarse al pensamiento y pedagogía europea, despreciando todo que llegaba de Estados Unidos. Como si, desde el punto de vista de identidad cultural, existiera algún avance en bajar una bandera colonizadora y alzar otra igualmente colonizadora” (Barbosa, 2001, p.15).

Contemplando el Movimiento de la Escuela Nueva en Brasil y su influencia en las reformas educativas implementadas por los gobiernos estatales pareció oportuno y necesario hacer una breve presentación de

Dewey, pero eso no significa que se deba estar de acuerdo con muchas de las lecturas que vinculan John Dewey al Movimiento de las Escuela Nueva o Activa. Sin embargo, no parece equivocado repetir que el interés aquí se centra en la formación del profesorado y evidentemente como fue se constituyendo en Brasil hasta la aparición de la actual estructura de formación que se tratará más adelante.

Además no se debe olvidar que la visión colonizadora interna que las elites intelectuales y políticas desarrollaron indicaba el lugar donde se debían conseguir sus inspiraciones para seguir colonizando el pueblo brasileño. Y es fundamental para comprender el modo en que las influencias internacionales han sido apropiadas e incorporadas en las reformas educativas a lo largo de la década de 20 en Brasil así como las dos principales que tuvieron lugar en São Paulo y Rio de Janeiro en los años 30, e imprescindible para conocer también quienes fueron los más destacados representantes del pensamiento pedagógico europeo involucrados en el Movimiento de las Escuela Nueva o Activa.

Partiendo de las consideraciones de Cambi (1999) se destacaran como principales teóricos europeos del Movimiento de la Escuela Nueva o Activa, Ovide Decroly (1817-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961) y Maria Montessori (1870-1952).

A finales del siglo XIX ya habría interés por el desarrollo de los niños y estos estudios eran en muchos casos realizados por médicos y no necesariamente pedagogos o profesores. Como ejemplo de estas prácticas se destaca Decroly que era medico en Bélgica. Sus ideas están relacionadas directamente con sus estudios de la psique de los niños empezando por los

que presentaban discapacidades y que consideraba muy interesantes para la educación ya fuera por su capacidad de rápida recuperación por medio de una enseñanza exitosa como por su prolongamiento pero también para conocer mejor al niño en general (Cambi, 1999).

Decroly considera los principios de una acción educativa partiendo de lo concreto para el abstracto, de lo simples a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, para que todo el proceso de simbolización deba ser aprendido a través de un contacto prolongado con la realidad y con sus datos empíricos (Cambi, 1999).

Las ideas de Decroly estaban muy vinculadas al positivismo tanto que para él “la atención que el niño dedica a los fenómenos de lo real natural y social se estimula por un interés que se caracteriza por el vinculo que establece con las necesidades fundamentales del hombre” (Cambi, 1999, p. 528). Además planteaba que la educación debería organizarse por medio de los “centros de interés” teniendo por base las necesidades fundamentales del hombre tales como: la alimentación, de la luchar contra la intemperie, defensa de los peligros, toma de decisiones y el trabajo.

La propuesta pedagógica de Decroly basada fundamentalmente en el niño y sus intereses se desarrollaba por medio de tres procesos: la observación, la asociación y la expresión.

El segundo nombre del contexto europeo viene de Ginebra y de la Escuela de Ginebra que fue creada en 1912 con el interés por las investigaciones psicológicas y educativas. Esta escuela contó con la presencia de Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Henri Wallon y Jean Piaget.

Fue Edouard Claparède el creador de la Escuela de Ginebra y de la idea de una “educación funcional” y “sobre medida”. Para este teórico europeo del Movimiento de la Escuela Nueva o Activa la educación debe ser mantenida por una necesidad, siendo necesario entonces revisar profundamente los programas de estudio y los métodos de enseñanza de la escuela tradicional porque prescinden de cualquier participación motivada del niño (Cambi, 1999).

Además Claparède creía fuertemente que la escuela debería organizarse para los niños respetando la naturaleza y satisfacer sus necesidades por medio de la organización de procesos de aprendizaje individualizados y por una oferta de actividades lo más variado posible para que los niños puedan elegir libremente.

Reconocido en la actualidad como principal teórico e representante de la Escuela Nueva o Activa, Adolphe Ferrière (1879-1961) fue defensor de los derechos de los niños y de sus necesidades fundamentales considerando que estas están relacionadas al ejercicio libre de actividades. Para Cambi (1999) esta defensa debe:

“ser ubicada en el centro de la escuela renovada “activa”: debe aceptar y desarrollar las funciones esenciales de la psique humana, e infantil en particular, o sea, las funciones de “impulso espiritual”, de “progreso”, de hereditariadad de los “tipos psicológicos”, organizando su propia actividad en torno del principio de interese, por un lado, y de la “recapitulación biogenética”, por otro” (p. 530).

Según Hameline (1993) para comprender el pensamiento educativo de Adolphe Ferrière se necesita tener en consideración que su obra nos es únicamente pedagógica. Para él:

“...debemos comprender que lo que preocupa a Ferrière, desde su juventud hasta el periodo que él mismo llama “metafisico” (1900-1910),

es situar el fenómeno humano en el contexto en el que cobra su significado, y este contexto se reconstituye con la aportación a la vez de las ciencias biológicas y de las ciencias sociales, sobre un fondo de evolucionismo” (Hameline, 1993, p. 10).

El pensamiento de Ferrière y su preocupación por una escuela activa le hace plantear que esta escuela:

“podrá alcanzar su objetivo esencial, o de ser libertadora, o de educar para la libertad por la libertad. La escuela deberá transformarse profundamente, ubicando en el centro de sus actividades el juego como el trabajo, generalmente puestos al margen por la escuela tradicional” (Cambi, 1999, p. 530).

La vinculación entre la escuela y el trabajo es apuntada por Hameline (1993) como una de las referencias de la influencia del taylorismo en los planteamientos de Ferrière así que:

“La admiración de Ferrière por Taylor no es fingida ni disimulada. Ferrière comparte con Taylor tres principios. El primero se expresa en forma de un lema de racionalización de los costos, que Ferrière eleva a regla de oro de la escuela activa: “el máximo de efectos útiles con el mínimo de esfuerzos inútiles” (...). El segundo corresponde a la concepción de Ferrière de la organización científica del trabajo, que es la misma que la de Taylor: sólo un “experto” puede, desde fuera y mediante la observación metódica de las actividades del trabajador y su interpretación, prescribir el procedimiento para hacerlas más rentables (...). Por último, otro punto de coincidencia con Taylor: Ferrière no cree que todos puedan aspirar a cualquier plaza. Ni la movilidad ni la educación suprimen las jerarquías “naturales” entre los individuos” (Hameline, 1993, p. 16).

Las ideas o el pensamiento pedagógico de la escuela nueva o activa fue lejos por medio de las conferencias que Ferrière impartió en varios países como destaca Hameline (1993):

“Su decenio “pedagógico” es también el de sus viajes al extranjero, durante los cuales multiplica conferencias que son otros tantos alegatos a favor de la escuela activa o de la psicología genética tal y como él la concibe: Bélgica y Países Bajos (1924), Francia, Inglaterra, Yugoslavia (1925), Italia (1926), Francia, Bélgica, Alemania, Italia, Hungría, Rumania, Austria (1928), Alemania, Checoslovaquia, Polonia (1929), España, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Paraguay, Portugal (1930). Su verdadera consagración se produce con la misión oficial que le encargan para evaluar el sistema educativo del distrito de Esmirna en Turquía (1928)” (p. 08).

Siguiendo con la intención de tratar las aportaciones de los principales representantes del Movimiento de la Escuela Nueva o Activa que influyeron las reformas de las escuelas normales en Brasil de finales del siglo XIX y los comienzos del XX no podría faltar la italiana Maria Montessori (1870-1952), médico y educadora que creó en Roma la “Casa dei Bambini” para acoger a niños y niñas.

En estas casas-escuelas, Montessori llevo a cabo varias experiencias que fundamentarán su método imbricado en una concepción biológica del crecimiento y desarrollo (Alves, 2002, p. 9).

Las ideas pedagógicas de Montessori buscan relacionar la naturaleza de los niños con las actividades de la vida práctica como vestirse, ducharse, comer, entre otras. Estas actividades deben pensarse por medio del concepto científico y didáctico que organizará el conjunto de materiales que serán puestos a disposición de los niños (Cambi, 1999).

Maria Montessori se ha dedicado con hincapié a la defensa de los derechos de los niños así que la “liberación” de estos era el principio central de su pensamiento y su rechazo a la escuela tradicional. “El niño debe desarrollar libremente sus propias actividades para madurar sus capacidades y alcanzar también un comportamiento responsable, pero tal libertad, para Montessori no debe ser confundida con la espontaneidad” (Cambi, 1999, p. 532).

Para Montessori el ambiente ejercía un papel secundario en el proceso de liberación del niño ya que: “El “puede modificar, como puede ayudar o destruir” pero “no crea jamás”. Entonces, su importancia es central y, por lo tanto, oportuno que el ambiente sea “adaptado” al niño, reorganizado según sus exigencias físicas y psíquicas” (Cambi, 1999, p. 532).

Los experimentos llevados a cabo por Montessori con niños con discapacidades fueron muy importantes para que ella desarrollara posteriormente su concepción de “mente absorbente”. Por medio de sus observaciones planteó actividades motoras y sensoriales pero siempre considerando que la vida es desarrollo y el papel de la educación era favorecer este desarrollo.

Como se ha dicho anteriormente las reformas educacionales ocurridas en los años 20 del siglo pasado en Brasil fueron inspiradas en las ideas del Movimiento de la Escuela Nueva o Activa, pero todas como iniciativas particulares de los gobiernos locales. No fue distinto con las reformas que tuvieron lugar en Rio de Janeiro y São Paulo en los años 30 del mismo siglo.

Pero estas reformas fueron muy importantes si se considera que ellas alcanzaran directamente las escuelas normales como lo afirma Saviani (2005):

“Las reformas de 1932, en el Distrito Federal, encabezadas por Anísio Teixeira, y de 1933, en São Paulo, de iniciativa de Fernando de

Azevedo, ambas inspiradas en el movimiento renovador, tuvieron como piedra de toque las escuelas-laboratorios que permitiesen fundamentar la formación de nuevos profesores en la experimentación pedagógica concebida en bases científicas” (p. 04).

Para Saviani (2005) fueron los planteamientos de Anísio Teixeira, Director General de la Instrucción en el antiguo Distrito Federal (Rio de Janeiro), los que mejor dieron visibilidad a las necesidades de reforma que deberían pasar las escuelas normales ya que para él estas escuelas no cumplían con su objetivo de preparar los alumnos ya que para él estas escuelas no cumplían con su objetivo de preparar los alumnos en la cultura general y en la cultura profesional. Así que para Anísio Teixeira la escuela normal era realmente una institución de preparación profesional de maestros, y todos sus cursos deberían poseer el carácter específico que les determinará la profesión del magisterio (Gonçalves, 2001).

Las ideas de Anísio Teixeira fueron decisivas para la reforma de la Escuela Normal y también para la creación del Instituto de Educación (Gonçalves, 2001; Saviani 2005). Así que:

“El Instituto nacía con el propósito de volverse modelo. Como estaba ubicado en la capital brasileña, pretendía inspirar a conformación de nuevos institutos por todo el país, pero, también, ser el sitio de perfeccionamiento docente para profesores/as de otras provincias. Así, en él fueron impartidos cursos para Orientadores de Educación Elemental, Especialización en Dibujo¹, Perfeccionamiento en Dibujo y Orientación a la Enseñanza de Artes en la Escuela Primaria², entre otros, a profesores/as del Distrito Federal y demás regiones. Delegaciones estatales visitaban la Escuela para conocer el trabajo desarrollado y frecuentar sus clases. Esa actuación traspasaba los

¹ Subrayado no es original.

² Subrayado no es original.

limites escolares incorporando personas no involucradas específicamente con la educación, que podrían frecuentar el establecimiento, a través de cursos de extensión como inglés o alemán, ofrecidos a la comunidad" (Gonçalves, 2001, p. 2).

La organización y funcionamiento del Instituto con énfasis en la Escuela de Profesores era defendida por los reformistas considerando que el magisterio debería asentarse en el conocimiento científico desarrollado por los alumnos abandonando una formación de carácter humanista a favor de una formación profesional para el ejercicio de la docencia (Gonçalves, 2001).

La organización de la Escuela de Profesores reflejaba claramente su carácter científico, pero al mismo tiempo que lucía un programa curricular que debería ser seguido por las demás escuelas normales o institutos por todo el país. El programa de la Escuela de Profesores del Distrito Federal se constituía de tres partes: Cursos de Fundamentos Profesionales, Cursos Específicos de Contenido Profesional y Cursos de Integración Profesional (Saviani, 2005).

El programa curricular de la Escuela de Profesores fue organizado considerando la estructura de la enseñanza primaria que Anísio Teixeira habría cambiado y transformado en dos ciclos: primaria e intermedio. El primer ciclo estaba constituido de tres años académicos y tenía por objetivo enseñar a leer, escribir y contar. Ya el ciclo intermedio estaba formado por dos años académicos y con ellos se pretendía un enriquecimiento del conocimiento cultural del alumno.

Para atender a esta dinámica presentada por la enseñanza primaria la Escuela de Profesores ofrecía una formación para el magisterio en dos años, siendo el primero volcado para el conocimiento general y el segundo para las

especializaciones. Además las asignaturas eran trimestrales dando énfasis a los seminarios y a las investigaciones.

“En año general del curso, eran materias de estudio intensivo: Biología Educacional en el primero trimestre; Psicología Educacional, en el segundo; Sociología Educacional, en el tercero. Durante todo el año se impartían: Historia de la Ecuación, Música³, Dibujo⁴ y Educación Física, Recreación y Juegos. Solamente en el primero trimestre se impartía Introducción a la Enseñanza – Principios y Técnicas donde el alumno tomaba contacto inicial con la profesión del magisterio. En el fin de este primer año, se iniciaba el estudio de Materias de Enseñanza (Cálculo, Lectura y Lenguaje, Literatura Infantil, Estudios Sociales, Ciencias Naturales), completado en el primer trimestre del segundo año. Este último estaba ocupado con la Práctica de la Enseñanza, en sus varios aspectos de observación, experimentación y participación. Algunos cursos teóricos diferenciados se ofrecían como electivos: el caso de Exámenes y Medidas; otros como obligatorios, Educación Comparada” (Gonçalves, 2001, p. 3).

Como destaca Saviani (2005) la Escuela de Profesores del Instituto de Educación del Distrito Federal creado por Anísio Teixeira inspirado en el Movimiento de la Escuela Nueva presentaba una estructura de apoyo constituida por:

“(…) Guardería, Escuela Primaria, Escuela Secundaria que funcionaban como campo de experimentación, demostración y práctica de enseñanza para los cursos de la Escuela de Profesores; una Institución de investigaciones Educativas, Biblioteca Central de Educación, Bibliotecas escolares, Filmoteca, Museos Escolares y Radiodifusión (...)” (p. 5).

³ Subrayado no es original.

⁴ Subrayado no es original.

Todas las transformaciones llevadas a cabo por Anísio Teixeira en los años treinta del siglo XX fueron significativas e importantes para el desarrollo de la educación brasileña así como para la constitución del sistema educativo que debería estar fuertemente involucrado en los siguientes principios: la educación es un derecho, la educación no es un privilegio, la educación debe ser general y humanista, la escuela pública es una maquina que prepara la democracia, el profesor tiene que ser capacitado democráticamente (Rebouças, 2001).

Estos principios están asociados al pragmatismo deweyano que “concebía la educación como un proceso de recreación o reconstrucción del educando por medio de la experimentación. Propugna la educación en y para el educando, siendo Anísio uno de los precursores de esta visión en el medio educacional brasileño” (Rebouças, 2001, p. 1).

No sería excesivo o una equivocación decir que la trayectoria de Anísio Teixeira y los principios presentes en su pensamiento le conducen a condición del más importante educador brasileño antes de Paulo Freire. Pero como la memoria nacional y educativa brasileña está marcada por un total rechazo a los intelectuales nacionales es comprensible que se olvide de Anísio Teixeira como se viene olvidando a Paulo Freire.

Pero las reformas educativas implementadas tanto por Anísio Teixeira en el Distrito Federal (Rio de Janeiro) como las conducidas por Fernando de Azevedo en Sao Paulo serán el punto de partida para la construcción del ideario pedagógico brasileño y darán las bases para constitución de una arquitectura, de los primeros bocetos para la universidad brasileña y para las carreras universitarias para la formación del profesorado.

Y finalmente se llega a la reforma de la Escuela Normal que dio como resultado la creación de la Escuela de Profesores del Instituto de Educación y que muy pronto esta iniciativa daría lugar a creación de la Universidad del Distrito Federal incorporándole la Escuela de Profesores y pasando a llamarse de Escuela de Educación.

La Universidad del Distrito Federal (1935) proseguía el camino transitado por la de São Paulo en 1934 cuando fue creada la Universidad de São Paulo – USP que también incorporó al Instituto de Educación Paulista (Saviani, 2005).

Parece coherente afirmar la importancia que han tenido las Escuelas Normales como lugares de formación del profesorado pero parece bien cierto que también fueran estas escuelas las primeras a introducir materias o asignaturas destinadas al estudio del área de la enseñanza del arte que solo se restringían al ámbito de la Música o del Dibujo.

Lo importante es que fueron tales iniciativas y la concepción del papel del Arte en la formación del ciudadano lo que posteriormente se incorporarán en el discurso de muchos artistas e intelectuales que pasarán a defender el Arte en la escuela de educación primaria y secundaria sin centrarlo en la música o en el dibujo.

Además las primeras carreras universitarias para la formación inicial del profesorado serán creadas a partir del año de 1939 cuando se instituyeron las carreras de Pedagogía y algunas licenciaturas en la Universidad de Brasil y en la Universidad de São Paulo (Saviani, 2005).

Saviani (2005) afirma que fueron las reformas de 1932 y 1933 las que definieron el modelo de Escuela Normal adoptado por varias provincias brasileñas y que fue incorporada en la Ley Orgánica de la Enseñanza Normal

de 1946 y que en ella se ver refrendado el modelo de formación de educadores para la enseñanza secundaria con la creación de las carreras de licenciaturas a partir de 1939 tanto en la Universidad de Brasil como en la Universidad de Sao Paulo:

“el paradigma que, adoptado por las demás instituciones de enseñanza superior del país, minimizó la cuestión relativa a formación de profesores para la enseñanza de nivel secundario y para las propias escuelas normales. En las Carreras de Licenciatura residió la tarea de formar profesores para las asignaturas específicas que componían los curriculums de las escuelas secundarias; y las Carreras de Pedagogía quedaron con el encargo de formar los profesores de las Escuelas Normales” (Saviani, 2005, p. 5).

Pero para Saviani (2005) la creación de la carrera de Pedagogía y las demás carreras de Licenciatura destinadas a la formación del profesorado a partir de 1939, así como, el Decreto Ley 8.530 de 2 de Enero de 1946, concebido como Ley Orgánica de la Enseñanza Normal fueron otros ejemplos de este nuevo paradigma.

Parece importante abrir un paréntesis para tratar del tema de la organización tanto de las Universidades y de las Carreras para la Formación del Profesorado, bien como, de cómo pasó a se organizar las Escuelas Normales a partir de su Ley Orgánica de 1946 y que relaciones establece con la enseñanza del arte.

No obstante, también es interesante decir que el período comprendido entre el año de 1937 a 1945 fue marcado por una dictadura conocida como Dictadura del Estado Nuevo. Así que la creación de las licenciaturas para la formación del profesorado en 1939 hace parte de las atenciones del gobierno dictatorial del período como lo afirma Jamil (2006):

“La Ley nº 452 del gobierno Vargas, de 5/7/1937 organiza la Universidad de Brasil y en la cual constaría una Facultad Nacional de Educación con un curso de educación. Esta facultad sería reglamentada por el Decreto Ley nº 1190 de 4.4.1939, en pleno Estado Nuevo. En el se lee que la Facultad Nacional de Filosofía tendrá como finalidades preparar trabajadores intelectuales, realizar investigaciones y preparar candidatos al magisterio de enseñanza secundaria y normal” (p. 9).

Como ya se ha mencionado anteriormente las Universidades se crearon tardíamente porque solo a partir de la Revolución de 1930 es que se otorgó el Estatuto de las Universidades brasileñas por medio del Decreto nº 19581/31 del Ministerio de Educación y Salud Pública. El concepto de Universidad de esta época consistiría en el agrupamiento de facultades aisladas así que:

“Después de la Revolución del Treinta, del decreto nº 19581/31 del Ministerio de la Educación y Salud Pública otorga el Estatuto de las Universidades Brasileñas cuya base estaría formada por las Facultades de Derecho, Ingeniería y Medicina, existiendo la posibilidad de que una de ellas pudiera ser substituida por una Facultad de Filología, Ciencias y Educación” (Jamil, 2006, p. 6).

Según Jamil (2006) esta facultad tendría como objetivos específicos “ampliar la cultura en los dominios de las ciencias puras, promover y facilitar la práctica de investigaciones originales, desarrollar y especializar conocimientos necesarios al ejercicio del magisterio” (p. 6-7). Además de estos atributos esta facultad se compondría de tres secciones:

“la de educación, la de ciencias (comprendiendo esta a las carreras de matemática, física, química y ciencias naturales), y la de filología (con las carreras de filología, filosofía, historia y geografía, y lenguas vivas). Serían estas las carreras de licenciatura, y los diplomados deberían, preferentemente, impartir las asignaturas de su especialidad en la

enseñanza normal (licenciados en educación) y en la enseñanza secundaria (licenciados en ciencias y filología)” (Jamil, 2006, p. 7).

Otro aspecto a añadir a partir de las aportaciones de Jamil (2006) es que el Estatuto de las Universidades y el proyecto de creación de la Universidad de São Paulo (1934) y de la Universidad del Distrito Federal (1935) los cursos de formación pedagógica presentaban carácter a parte, distinto del carácter exclusivamente científico o profesional de los demás cursos.

Para Scheibe y Aguiar (1999) refiriéndose a Universidad de Brasil (Distrito Federal) esta tenía dos finalidades que eran formar los diplomados y la otra los licenciados. La formación pedagógica de los licenciados estaba en según plano ya que primero se cursaban los tres primeros años destinados a los diplomados y después, a criterio de algunos, se cursaría un año de las asignaturas conocidas como pedagógicas.

“Tales indicaciones concernían al núcleo de la propuesta de formación del magisterio, ofreciendo en la FFCL⁵ la formación específica y en IEUSP⁶ la pedagógica, lo que implica una separación entre la formación en el plan de los contenidos de la enseñanza, reducida la formación pedagógica a manipular los medios de enseñar” (Evangelista, 2001, 253).

Todos los prejuicios que en Brasil se ha aprendido a cultivar con relación a las Escuelas Normales principalmente después de la Ley 5692/71 pueden ser minimizados si se considera que todas las estructuras organizacionales y didáctica de las universidades brasileñas tienen su origen en las Escuelas Normales de São Paulo y Rio de Janeiro. Además, como afirma Evangelista (2001) los profesores de la antigua Escuela de Profesores del anterior Instituto

⁵ Correspondiente a FFCF (Facultad de Filosofía, Ciencias y Filología).

⁶ Instituto de Educación de la Universidad de São Paulo.

de Educación al ser anexado a USP se constituirán en el cuerpo docente de esta institución. Así que Roldão Lopes de Barros, Noemi da Silveira Rudolpher, Antônio Ferreira de Almeida Jr., Fernando de Azevedo, Oscar Araújo, Milton Camargo Rodrigues, entre otros son los primeros nombres del escenario pedagógico brasileño.

Y como no podría ser diferente, viene de esta misma organización y estructura el conjunto de asignaturas que constituirán la formación del profesorado para la enseñanza primaria y secundaria como: "Biología Educacional, Psicología Educacional, Sociología Educacional, Filosofía y Historia de la Educación, Estadística Educacional y Educación Comparada, Administración y Legislación Escolar, Metodología de la Enseñanza Secundaria y Metodología de la Enseñanza Primaria" (Evangelista, 2001, p. 253).

Así pues, es verdad que cuando en 1939 son creadas las Carreras de Pedagogía y las carreras de Licenciatura la estructura didáctico-pedagógica a seguir o el modelo de referencia fueron las escuelas normales o el Instituto de Educación de las Universidades de São Paulo y Rio de Janeiro. En relación a las Escuelas Normales brasileñas es importante señalar que en 1946 con la Ley Orgánica nº 8.530 otros cambios van a ocurrir y que tendrán nuevamente relación con el área de enseñanza del arte.

La relación puede ser identificada por medio de las asignaturas ofertadas en las Escuelas Normales para la formación de las escuelas primarias y del profesorado para la enseñanza primaria a partir de 1946. De las asignaturas ofrecidas en cada año del curso dos eran dedicadas a la enseñanza del arte:

**CURSO DE REGENTES DE ENSEÑANZA
PRIMARIA**

AÑOS	ASIGNATURAS	ÁREA DE ENSEÑANZA DEL ARTE
Primero Año	Portugués, Matemática, Geografía General, Ciencias Naturales, Trabajos Manuales y Economía Domestica, Educación Física.	Dibujo y Caligrafía, Canto Armónico.
Segundo Año	Portugués, Matemática, Geografía de Brasil, Ciencias Naturales, Trabajos Manuales y Actividades Económicas de la Región, Educación Física.	Dibujo y Caligrafía, Canto Armónico.
Tercero Año	Portugués, Matemática, Historia General, Nociones de Anatomía y Fisiología Humanas, Trabajos Manuales y Actividades Económica de la Región, Educación Física, Recreación y Juegos.	Dibujo, Canto Armónico.
Cuarto Año	Portugués, Historia do Brasil, Nociones de Higiene, Psicología y Pedagogía, Didáctica y Práctica de Enseñanza, Educación Física, Recreación y Juegos.	Dibujo, Canto Armónico.

Tabla 2: Curriculum del Curso de Regentes de Enseñanza Primaria

Curiosamente la Ley Orgánica de la Enseñanza Normal de 1946 consideró que los futuros dirigentes de las escuelas de primaria deberían también pasar por un proceso de enseñanza y aprendizaje en dos campos del área de enseñanza del arte, pero lo más curioso es que en la actualidad se considera que todos los relacionados con la educación en general deberían

experimentar el conocimiento artístico y estético para que sean más “sensibles” con esta área en las escuelas y programas de gobiernos.

No muy distinto fueron las asignaturas destinadas a la formación del profesorado para las escuelas primarias como atestigua la propia ley en su capítulo III – Del Curso de Formación de los Profesores de Primaria, artículo 8º “- el curso de formación de profesores se hará en tres series anuales, comprendiendo, por lo menos, las siguientes asignaturas”:

CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

AÑOS	ASIGNATURAS	ÁREA DE ENSEÑANZA DEL ARTE
Primero Año	Portugués, Matemática, Física y Química, Anatomía y Fisiología Humanas, Educación Física, Recreación y Juegos.	Música y Canto, Dibujo y Artes Aplicadas.
Segundo Año	Biología Educacional, Psicología Educacional, Higiene y Educación Sanitaria, Metodología de la Enseñanza Primaria, Educación Física, Recreación y Juegos.	Dibujo y Artes Aplicadas, Música y Canto.
Tercero Año	Psicología Educacional, Sociología Educacional, Historia y Filosofía de la Educación, Higiene y Puericultura, Metodología de la Enseñanza Primaria, Práctica de la Enseñanza, Educación Física, Recreación y Juegos.	Dibujo y Artes Aplicadas, Música y Canto.

Tabla 3: Curriculum del Curso de Formación del Profesorado de Primaria

Tratándose de una ley de finales de los años 40 del siglo pasado es curioso que se incorpore una infinidad de planteamientos que desde los años 20 y 30 ya eran tratados por los renovadores. Un ejemplo muy interesante es

exactamente el Capítulo IV “– De los Programas y de la Orientación General de la Enseñanza”, en su artículo 14 que trata de la enseñanza del arte: “las clases de dibujo y artes aplicadas, música y canto, y educación física, recreación y juegos, en la última serie de cada curso comprenderán la orientación metodológica de cada una de esas asignaturas, en el grado primario” (Ley Orgánica de la Enseñanza Normal, 1946).

En el ámbito de la educación primaria y secundaria, así como, en el contexto de la formación del profesorado inicialmente para la escuela primaria y posteriormente también para la escuela secundaria, se puede decir que el área de enseñanza del arte era concebida no en un conjunto o como dimensiones del Arte, en realidad se trataba de ofrecer un currículum de educación general que mejor se encuadraba a los principios de la ciencia y de la técnica por lo que la énfasis será sobre el dibujo aunque se tengan clases de música y canto.

Todavía, partiendo de las aportaciones de Saviani (2005) que consideró estos escenarios como demarcadores del segundo momento del proceso histórico de formación del profesorado en Brasil, parece imprescindible añadir otro importante acontecimiento que está más directamente relacionado con el contexto de la enseñanza del arte brasileña.

El surgimiento del Movimiento de las “Escuelitas” de Arte del artista Augusto Rodrigues y del conjunto de acciones llevadas a cabo es significativo lo que dice respecto a la formación o actualización del profesorado para la enseñanza del arte que se venía desarrollando que por un determinado momento fue una de las dimensiones asumidas por esta iniciativa. Se buscó con eso establecer un rescate de la memoria de la Educación Artística o

Arte/Educación brasileña y sus conexiones con el estado de la formación del profesorado en la contemporaneidad.

2.2.2. El Movimiento de las “Escuelitas” de Arte (Escolinhas de Arte) y la Formación y Actualización del Profesorado

Como lo afirma Ana Mae Barbosa (2003) el modernismo como principio orientador y explicativo de la Educación Artística o Arte/Educación brasileña se desarrolló sobre la influencia de John Dewey y de éste se tomaron por los integrantes del Movimiento de la Escuela Nueva la idea del arte como experiencia consumada.

Todavía, de acuerdo con Efland (2002) entre los años 20 y 40 del siglo XX diversos artistas-profesores se dedicaron a desarrollar un método de enseñanza más tarde conocido como Autoexpresión Creativa y que tubo como principales nombres: Marion Richardson, Florence Cane, Natalie Cole y Victor D'Amico. Para Efland (2002):

“Todos suscribían la idea de que el niño es un artista con un deseo innato de expresarse, y que esta expresión natural se ve obstaculizada por los métodos formales de enseñanza propios de los adultos. También sostenían que un buen profesor de arte debe ser un individuo dotado de una elevada sensibilidad y que sea a su vez un artista” (p. 294).

Que la mayoría de estos artistas-profesores desarrollasen una acción educativa en contextos muy particulares como es el caso de las escuelas progresistas privadas lleva a convenir que tuvieran un papel significativo en el desarrollo de una pedagogía que será conocida como autoexpresión creativa.

El principio esencial de esta pedagogía residía en el hecho de que el arte era el resultado de la expresión personal y por esta razón “la educación

debe partir del niño, de sus necesidades e intereses, de sus peculiaridades intelectuales y emocionales” (Jové, 2002, p. 295).

Según Hernández Belver (2002) desde finales del siglo XIX que la Psicología y la Pedagogía empezaron a demostrar interés por el tema de la infancia y por el dibujo infantil.

“Desde esta perspectiva, la atención prestada a los dibujos infantiles siguió una evolución coincidente con el desarrollo de las ciencias del comportamiento que tomaron a la infancia directamente como objeto de estudio, esto es, la Psicología y la Pedagogía, y así, comenzaron a aparecer las primeras publicaciones sobre dibujo infantil a finales del siglo XIX, extendiéndose las investigaciones sobre este campo a lo largo del siglo XX, en franco crecimiento hasta su segunda mitad, en que desciende en parte el interés por las investigaciones, para estabilizarse finalmente e incluso tomar nuevo impulso” (Hernández Belver, 2002, p. 10).

Además de estos planteamientos del proceso histórico que viene pasando el tema del arte infantil, Hernández Belver (2002) recuerda que han sido desarrolladas dos teorías sobre el arte infantil y estas se pueden dividir en dos grupos:

“las procedentes de los psicólogos, más interesados en la psicología del desarrollo del niño a partir del estudio de los dibujos, y las de artistas y teóricos de la estética, que lógicamente estaban más interesados en el estudio del niño y su arte como tal, y que allanaron el camino a las aplicaciones pedagógicas en el campo de la educación artística” (p. 11).

Directa o indirectamente estas teorías han influenciado el surgimiento de las iniciativas individuales, particulares y locales que se denominaron escuelas experimentales. Estas escuelas fueron implementadas desde los finales del siglo XIX y siguieron hasta la mitad del siglo XX teniendo en el contexto de la

Educación Artística una gran importancia para los retos que esta área afrontará en el futuro próximo.

Las escuelas experimentales ya era una realidad en territorio brasileño pero en el área de Educación Artística o Arte/Educación se puede decir que:

“Es en los comienzos de la década de 1930 que tenemos los primeros intentos de escuelas especializadas en arte para niños y jóvenes, inaugurando el fenómeno del arte como actividad extra curricular. En São Paulo fue creada la Escuela Brasileña de Arte dirigida por Teodoro Braga, donde niños de 8 a 14 años podrían gratuitamente estudiar música, dibujo y pintura. La orientación era vinculada a estilización de la flora y la fauna brasileña” (Barbosa, 2003, p. 1).

Con relación a las escuelas experimentales que han tenido lugar en Brasil desde los años 30 del siglo pasado, Barbosa (2003) apunta además las iniciativas de Anita Malfatti⁷ con su taller para niños. Pero para esta

⁷ Anita Catarina Malfatti (São Paulo, 1889-1964). Pintora, dibujante y grabadora. Comienza su aprendizaje artístico con la madre, Bety Malfatti (1866-1952). Debido a una atrofia congénita en su brazo y en su mano derecha, utiliza la izquierda para pintar. En el año de 1909, pinta algunas obras, entre ellas la llamada Primeira Tela de Anita Malfatti [Primer Lienzo de Anita Malfatti]. Reside en Alemania entre 1910 y 1914, donde tiene contacto con el arte de los museos, frecuenta por un año la Academia Imperial de Bellas Artes, en Berlín, y posteriormente estudia con Fritz Burger-Mühlfeld (1867 - 1927), Lovis Corinth (1858 - 1925) y Ernst Bischoff-Culm. En ese periodo también se dedica al estudio del grabado. De 1915 hasta 1916 vive en Nueva York y recibe clases de George Brant Bridgman (1864 - 1943), Dimitri Romanoffsky (s.f. - 1971) y Dodge, en la Arts Students League of New York, y de Homer Boss (1882 - 1956), en la Independent School of Art. Su primera individual tiene lugar en São Paulo, en 1914, en el Mappin Stores, pero es a partir de 1917 que se hace conocida, cuando una exposición protagonizada por la artista - en la que también se exponían artistas norteamericanos - recibe críticas de Monteiro Lobato (1882 - 1948) en el artículo A Propósito da Exposição Malfatti [A propósito de la Exposición Malfatti], que después se transcribió en un libro bajo el título Paranoia ou Mistificação? [¿Paranoia o Mistificación?]. En su defensa, Oswald de Andrade publica, en 1918, un artículo en el periódico Jornal do Comércio. Estudia pintura con Pedro Alexandrino (1856 - 1942) y con Georg Elpons (1865 - 1939) se ejercita en el modelo desnudo. En 1922, participa en la Semana de Arte Moderno exponiendo 20 trabajos, entre ellos O Homem Amarelo [El Hombre Amarillo] (1915/1916), e integra, al lado de Tarsila do Amaral (1886 - 1973), Mário de Andrade (1893 - 1945), Oswald de Andrade (1890 - 1954) y Menotti Del Pichia (1892 - 1988), el grupo de los Cinco. Al año siguiente, recibe beca de estudios del Pensionato Artístico do Estado de São Paulo [Albergue Artístico del Estado de São Paulo] y parte hacia París, donde es alumna de Maurice Denis (1870 - 1943), frecuenta cursos libres de arte y mantiene contactos con Fernand Léger (1881 - 1955), Henri Matisse (1869 - 1954) y Tsugouharu Foujita (1886 - 1968). Regresa a Brasil en 1928 e imparte clases de dibujo y pintura en el Mackenzie College, en la Escuela Normal Americana, en la Asociación Cívica Femenina y en su taller. En la década de 1930, en São Paulo, integra la Sociedad Pro-Arte Moderno - SPAM, la Familia Artística de São Paulo y participa en el Salón Revolucionario. La

investigadora fueron las iniciativas de los finales de la década de 40 la más significativa y que combinaran con el movimiento de redemocratización del país luego después de la dictadura del Estado Nuevo:

“De 1937 a 1945 el estado político dictatorial implantado en Brasil, alejando de las cúpulas directivas educadores de acción renovada, obstruyó el desarrollo de la educación artística y solidificó algunos procedimientos, como el dibujo geométrico en la escuela secundaria y en la escuela primaria, el dibujo pedagógico y la copia de estampas usadas para las clases de composición en lengua portuguesa” (Barbosa, 2003, p. 2).

Una clara oposición a los principios del Estado Nuevo caracterizado por la dictadura fue el movimiento a favor de la liberación emocional que llenó el hueco que se creía existir en el arte con un fuerte apelo a valorizar el arte infantil. Este movimiento de liberación emocional, o mejor dicho, de autoexpresión creativa ya había empezado en Estados Unidos y Europa con el fin de la Segunda Guerra Mundial. “Y la autoexpresión creativa, antes la preocupación central de las escuelas progresistas, pasó a ser el nombre por el que se conocían las actividades artísticas” (Efland, 2002, p.335).

Según Barbosa (2003) ya en 1947 empezaron a aparecer talleres para niños en muchas ciudades brasileñas y en muchas de estas estaban orientadas por artistas que tenían como objetivo liberar la expresión de los niños sin cualquier intervención de los adultos.

primera retrospectiva tiene lugar en 1949, en el Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - Masp [Museo de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand]. En 1951, participa en el 1er Salón Paulista de Arte Moderno y en la 1ª Bienal Internacional de São Paulo. http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_IC

Como principales ejemplos de estas iniciativas los talleres de Guido Viaro en Curitiba, Lula Cardoso Aires en Recife y la “Escuelita” de Arte de Augusto Rodrigues (Barbosa, 2003).

Es exactamente la experiencia de las “Escuelitas” de Arte que ofrece una importante aportación para la comprensión del ámbito de la formación del profesorado para la enseñanza del arte y posteriormente para la creación de la educación artística como materia o asignatura para la escuela de educación primaria y secundaria.

Pero hasta el año de 1973 no existía una formación específica para el profesorado que iba a dedicarse a la enseñanza de la educación artística creada a partir de 1971. Lo que si existía era la carrera de Profesorado de Dibujo ofrecido por las Escuelas de Bellas Artes de la antigua Universidad de Brasil en Rio de Janeiro, de la Escuela de Bellas Artes de la antigua Universidad de Recife que tuvo como profesor a Paulo Freire que en esta carrera era responsable por la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación. Las Escuelas o Facultades de Bellas Artes cuando fueron anexadas a las Universidades mantuvieron o extinguieron la carrera de Profesorado de Dibujo. Y en donde se mantuvieron pasó a constituir la carrera de Licenciado en Dibujo o Dibujo y Plástica.

“Nació con la Escuela de Bellas Artes. Fue una de las primeras carreras reconocidas en aquella institución. Su cuerpo docente, salvo en aquellas asignaturas que exigían formación más técnica, suministrada por ingenieros y arquitectos, o en aquellas de contenido pedagógico o filosófico, atendidas por profesionales salidos de las facultades de Filosofía, contaba con la participación de los artistas plásticos de más grande renombre local, con reconocimiento universal de sus obras. Eran nombres de porte, como Murillo La Greca, Vicente do Rego Monteiro,

Pierre Chalita, Reynaldo Fonseca, Arraldo Baldini e Isidro Queralt Prat (...). A partir de 1966, ya como profesor adjunto de la entonces Escuela de Artes de la Universidad Federal de Pernambuco, tuve la oportunidad de una mayor proximidad con todas las áreas de formación no solo de la carrera de Profesorado de Dibujo, que se transformó en Licenciatura en Dibujo y Plástica, como de las carreras de Pintura y Escultura, Licenciatura en Música y de Formación de Actores” (Mário Duarte Costa, Departamento de Expresión Gráfica – UFPE, 2006).

Así que parece interesante y mismo profundamente necesario establecer las debidas relaciones entre las reformas implementadas en las Escuelas Normales, las Carreras de Profesorado de Dibujo y el Movimiento de las “Escuelitas” de Arte de Brasil.

Estas relaciones son importantes porque es curioso que en un mismo período de la historia de la educación brasileña se pueda mirar a tres realidades sin que entre ellas pueda existir cualquier tipo de vinculación o posibilidades de vínculo. Así es que para la formación del profesorado hasta 1971 eran las responsables las Escuelas Normales para la enseñanza primaria que antes de la creación de la educación artística como materia o asignatura ya ofrecía algunas materias del ámbito de la enseñanza del arte para los futuros profesores, o mejor profesoras.

De forma más particular se tiene las carreras de Profesorado de Dibujo que se caracterizaba exactamente por su naturaleza complementaria ya que desde 1941 fueran creadas las carreras de graduado en Dibujo y posteriormente la parte complementar de carácter pedagógico que garantizaba la condición de profesor. Esta formación o complementación corresponde exactamente al esquema 3 + 1 que comprendía tres años de formación específica o profesional y un año de formación pedagógica.

Curiosamente y con una fuerza mucho grande las “Escuelitas de Arte” que se expandirán por gran parte del territorio nacional eran, por su concepción de base, contrarias a todo que existía en el contexto de la formación y acción educativa en el campo de la enseñanza del arte que se impartía en las escuelas primarias. Como dice Augusto Rodrigues⁸ citado por Azar (2000):

“Yo trabajé con un grupo y fundamos la escuela, la Escolinha, con artistas que percibían que el niño tenía carencias en su medio de expresión, empobrecida su capacidad de crear, de hacer, y el hombre se hace haciendo. Así los artistas pensaron en fundar la Escolinha. También vinieron algunos educadores, profesores que había que seleccionar para los que estaban insatisfechos de la educación dominante. Después se hizo una ley, en la cual se introdujo las actividades artísticas en la escuela. Los profesores deseaban, en general, una transformación, un cambio para entender esa cosa parecida a la belleza. Ellos se sentían afectados por la experiencia en la escuela tradicional, entonces venían a la Escolinha que creamos, para reencontrar el paraíso perdido, para vivir una experiencia nueva, para

⁸ “Saltamos a Brasil, donde reconocemos como hombre precursor de la Educación por el Arte a Augusto Rodrigues. Nace en Recife en 1913. Hijo de familia acomodada, era un muchacho suelto por las calles y ríos de su ciudad, jugando con la chiquilina de su propio grupo social, pero además con los niños de zonas necesitadas, los llamados niños de la calle. Augusto, paralelamente a su trabajo de educador, desarrolló toda una obra de calidad plástica indiscutible en las más variadas vertientes: caricaturista, artista gráfico, pintor. También se considera su obra como periodista y poeta. Un artista-educador, comprometido con la libertad, atento a su tiempo y a su espacio, relacionado con los niños y al servicio de ellos. El interés por los niños ya comienza en 1933-35, cuando trabajando en la prensa, dirige una página infantil donde procuraba estimular a los niños por medio de pinturas y correspondencia. Durante los años 40, Augusto tiene un encuentro con Javier Villafañe en sus andanzas por Latinoamérica. Varios textos relatan que la experiencia de las Escolinhas do Arte, que más tarde fundara, tiene grandes influencias de este argentino soñador. Pero dejemos a que Augusto Rodríguez hable por sí mismo en cuanto a su creación en el terreno pedagógico. Estas palabras son tomadas en las entrevistas que mantuvimos con él en el año 84 en Río de Janeiro y en el 86 en Bahía. Relata: “Yo trabajé con un grupo y fundamos la escuela, la Escolinha, con artistas que percibían que el niño tenía carencias en su medio de expresión, empobrecida su capacidad de crear, de hacer, y el hombre se hace haciendo. Así los artistas pensaron en fundar la Escolinha. También vinieron algunos educadores, profesores que había que seleccionar para los que estaban insatisfechos de la educación dominante. Después se hizo una ley, en la cual se introdujo las actividades artísticas en la escuela. Los profesores deseaban, en general, una transformación, un cambio para entender esa cosa parecida a la belleza”. Publicado en EDUCARTE N° 20. 1er semestre 2000, páginas 25 a 34. LOS FUNDADORES VISTOS DESDE EL SUR. Salomón Azar Consejero CLEA. <http://www.educartechile.cl/articulos/articulo1.htm>

verse nuevamente proyectado en el papel, o en la expresión corporal. Ver que proyectaba su imagen interior y podía verse, él podía verse, asistir a su propio crecimiento, casi diría ver su propio nacimiento”.

El interés por el Movimiento de las “Escuelitas de Arte” creadas a partir de 1948 por el artista brasileño Augusto Rodrigues tiene por objetivo analizar el Curso Intensivo de Arte en la Educación – CIAE que fue, por decir así, la corriente contraria tanto en relación a la concepción de arte como de enseñanza y aprendizaje del arte que se venía manejando hasta la proliferación de las ideas de las escuelitas.

En Brasil de la mitad del siglo XX se presenció al surgimiento del Movimiento de las “Escuelitas” de Arte de Brasil – MEAB que proveyeron la enseñanza y aprendizaje del arte de los principios idealizados décadas anteriores por el Movimiento de la Escuela Nueva o Activa (1927 a 1935) representado en Brasil por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo y Lourenço Filho fieles defensores de las ideas de John Dewey, Decroly y Claparède.

Pero estas influencias llegaron directamente de Augusto Rodrigues que juntamente con Helena Antipoff fundó la “Escuelita de Arte”. Helena fue sin lugar a dudas la responsable por los acercamientos de Rodrigues al pensamiento de Claparède porque esta fue asistente del psicólogo y pedagogo suizo (Sardelich, 2003).

“Edouard Claparède (1837-1940), contagió al artista con la comprensión de una actividad educativa que se correspondía con una función vital del hombre. Helena Antipoff proponía el desarrollo de las aptitudes individuales para el interés común, dentro de un concepto democrático de vida social, ya que ninguna sociedad progresaría con personas de un único tipo, sino por la diferenciación entre ellas. Tales principios

influenciaron Rodrigues al punto de incluir, en su proyecto educativo, niños con necesidades especiales” (Sardelich, 2003, p. 28).

Además esta autora reconoce la directa relación entre el pensamiento de Augusto Rodrigues y de Herbert Read pues éstos:

“Para ambos educadores, las relaciones de cooperación serían definidas por la igualdad y el respeto mutuo. En este sentido, la educación debería fundamentarse en la cooperación y en la eliminación de los castigos. Se debería educar para ser lo que se es, para potenciar la variedad, la diversidad, en vez de educar para ser lo que no se es, olvidando las potencialidades e imponiendo una uniformidad que elimina toda y cualquier excentricidad” (Sardelich, 2003, p. 28).

Al mismo tiempo tanto Read como Rodrigues “reconocían que la educación, entendida así, podría prevenir la neurosis social, ya que fomentaría el desarrollo de personas activas y flexibles que, supuestamente, no presentarían sentimientos de exclusión, de pensamiento dogmático y arbitrario” (Sardelich, 2003, p. 29).

Según Silva (2005) el movimiento de la Escuelas Nueva se vinculó a la estética modernista y pasó a defender una educación artística volcada “para el desarrollo natural del niño y para la práctica de la autoexpresión”(p. 40). Y como un artista expresionista Augusto Rodrigues

“(…) comenzó a percibir que la cuestión no era apenas liberar al niño a través del dibujo y la pintura, sino comprenderla en su aspecto global. En la relación educador-educando, importaba la observación del comportamiento de ambos, el estímulo y los medios para que, a través del hacer, ambos pudieran llegar a un comportamiento más creativo y armonioso. En su hacer arte con el niño, fue tratando de conocer, comprender la expresión infantil, el modo como dibujaba, pensaba y sentía esa actividad” (Sardelich, 2003, p. 31).

Tales perspectivas pueden ser mejor comprendidas si se considera, por ejemplo, que:

“Ni siempre se recuerda que las escuelas eran, desde el siglo XIX, centros de **instrucción** y, de este modo, es que se hizo pública y universal. Escuela, como institución de educación, en el sentido integrado del término, ya es concepción nueva de los principios de nuestro siglo. Por eso mismo, no había idea de arte en la escuela primaria, pero apenas la de dibujo, como trena para su técnica” (Teixeira, 1970, p. 03).

Los presupuestos de una enseñanza del arte centrada en las ideas de Herbert Read y Victor Lowenfeld de una Educación a través del Arte y de la Autoexpresión Creativa se extenderán por todo el territorio nacional y todos los niveles de la Educación Básica, principalmente, cuando a partir de 1961 es creado en la “Escuelita” de Arte de Brasil el Curso Intensivo de Arte en la Educación – CIAE.

Este curso puede ser considerado como la primera iniciativa para la formación de profesores de arte en Brasil mismo que sea este una iniciativa sin cualquier vínculo con las universidades o con las escuelas normales.

“Después que empezaron sus cursos de formación de profesores, la Escuelita de Arte de Brasil tuvo una gran influencia multiplicadora. Profesores, ex alumnos de la Escuelita crearon Escuelitas de Arte por todo el Brasil, llegando a haber 32 Escuelitas en el país. Usando principalmente argumentos psicológicos las Escuelitas empezaron a intentar convencer a la escuela común de la necesidad de dejar el niño se expresar libremente usando lápiz, pincel, tinta, arcilla, etc.” (Barbosa, 2003, p. 3).

Si para muchos este curso significaba el comienzo de un acercamiento al arte y su dimensión formativa, para otros significaba el comienzo de una

formación para la enseñanza del arte. Ya para otros representaba la única forma de actualización profesional al universo de la enseñanza del arte como los artistas por ejemplo. Al mismo tiempo era el lugar perfecto para los deseosos de una acercamiento con la Educación a través del Arte y la Autoexpresión Creativa como propuesta pedagógica ya que en Brasil las primeras carreras de licenciatura eran en el área de Dibujo y implicados a licenciar profesores para la Enseñanza Secundaria.

“el CIAE tubo una fuerte influencia multiplicadora de los ideales de las Escuelitas de Arte: sus ex-alumnos, profesores y colaboradores comenzaron a crear otros núcleos de escuelitas. A pesar de mantener una independencia administrativa, compartían de los mismos ideales, manteniendo una filosofía de enseñanza basada en los presupuestos de la Educación a través del Arte, de Herbert Read, que consideraba el arte un proceso educativo y creativo. En este sentido, la Educación a través del Arte es “un movimiento educativo y cultural que busca la constitución de un ser humano completo, total, dentro de los moldes del pensamiento idealista democrático. Valorando en el ser humano los aspectos intelectuales, morales y estéticos, procura despertar su conciencia individual, armonizándolo al grupo social al cual pertenece” (Silva, 2005, p. 40).

Durante aproximadamente doce años la “Escuelita” de Arte de Brasil y el CIAE fueron los responsables por una formación inicial y actualización en el terreno de la enseñanza del arte porque fue a partir de la Resolución nº 23 de 1973 cuando se crean las primeras carreras de Licenciatura en Educación Artística para atender a la recién creada y introducida materia o asignatura en el currículum de la Escuela de primaria y secundaria, también llamada de educación artística.

No es viable ahondar en el Curso Intensivo de Arte en la Educación – CIAE por falta de documentación que trate en profundidad del tema, pero ha sido posible identificar algunas características tales como a de ser un curso que ofrecía cursos libres, de carácter general y/o polivalente dando énfasis a diversas lenguajes del arte (Silva, 2005).

Todavía no se puede olvidar también que este curso como el propio Movimiento de las “Escuelitas” de Arte estuviera guiado por objetivos muy claros como lo destaca Azar (2000):

“1) Atender las necesidades vitales de expresión. 2) Desarrollar la sensibilidad estética. 3) Integrar y adaptarse a la vida por el proceso de percepción, expresión, comunicación. 4) Recurso natural y espontáneo de la cultura, por el afinamiento de las capacidades perceptivas. 5) Desarrollar la creatividad por el ejercicio de ella. 6) Autodeterminación y autoconfianza para las actividades de investigación y realización, libre de imposiciones y padrones” (p. 28).

La fuerza de Augusto Rodrigues y del Movimiento de las “Escuelitas” de Arte no sólo estuvo en Brasil porque a partir de 1959 ya se registra la presencia de Augusto Rodrigues en Paraguay que más adelante fundará su “escuelita” de arte.

Entretanto, Barbosa (2003) al considerar la importancia de Noêmia Varela como una de las mujeres que con Augusto Rodrigues fundó la “Escuelita” de Arte enfatiza:

“Pasó a ser la orientadora teórica y práctica de la Escuelita con total responsabilidad por la programación en la cual se incluía el ya citado Curso Intensivo en Arte Educación que formó toda una generación de Arte Educadores en Brasil y muchos en la Latinoamérica española” (p. 4).

La creación tanto de la educación artística para la escuela de Educación Básica como para la formación de profesores es consecuencia de las iniciativas del gobierno militar que en 1968 realizó reformas en las universidades brasileñas y en 1971 en las escuelas de primaria y secundaria. Esta segunda reforma va a alcanzar las Escuelas Normales que pasaran a ser descalificadas a partir de entonces.

La carrera de Licenciatura en Educación Artística no substituyó las Licenciaturas en Dibujo o Dibujo y Plástica ya existentes significando que en la práctica todas estas licenciaturas atendían al concepto de educación artística como materia o asignatura para la Escuela de Primaria y Secundaria. Este concepto según Barbosa (2003) era la práctica de la polivalencia.

Y la práctica de la polivalencia va a ser la tónica de la reforma de la educación básica de 1971 porque a Ley 5.692 además de modificar toda la estructura de la educación crea una materia o asignatura con el nombre de educación artística y que a ella cabe la difícil tarea de aglutinar en si misma las artes plásticas, las artes escénicas y la música. Para Barbosa (2003) “según esta reforma, las artes plásticas, la música y las artes escénicas (teatro y danza) deberían ser enseñadas conjuntamente por un mismo profesor” (p. 5).

Esta legislación además de modificar toda la estructura de la Enseñanza Primaria y Secundaria ha tenido un papel decisivo con relación a las Escuelas Normales que según Saviani (2005):

“De esta legislación emergió una nueva estructura: en lugar de un curso primario con la duración de cuatro años, seguido de una enseñanza secundaria subdividida verticalmente en un curso de cuatro series y un curso de tres, se organizó una enseñanza primaria con duración de ocho años y una enseñanza secundaria de tres a cuatro años. En lugar de una enseñanza secundaria subdividida horizontalmente en ramos, se

instituyó un curso de secundaria unificado, de carácter profesional, albergando, al menos como posibilidad, un abanico amplio de especialidades profesionales” (p. 6).

Las reformas implementadas y materializadas a partir de finales de los años 60 y comienzos del 70 fueron decisivas para la constitución de una sociedad frágil, marginal y sencillamente dependiente de las relaciones de poder instituido por el gobierno dictatorial que a lo largo de 20 años ha gobernado Brasil. Así pues las reformas, especialmente las educativas, no sólo van a aumentar las desigualdades como tendrán consecuencias nefastas para toda la estructura de la enseñanza desde la educación infantil hasta las carreras universitarias.

Para que se pueda tener idea de los cambios propuestos por estas reformas en el ámbito de la formación del profesorado basta que se tome como objeto de análisis las propias leyes y su contenido para que se vea el retraso que ellas representaron aunque estuviesen justificadas como estrategias necesarias y fundamentales para insertar al país en un nuevo modelo económico dentro del escenario internacional y que para esto se mantengan acuerdos y recibido orientaciones de expertos estadounidenses. Aquí estas reformas demarcan con profunda claridad el segundo momento del Estado de la Instrucción y de su modelo de modernización para la formación del profesorado en Brasil.

2.2.3. Ley 5.692 de 1971: de la Creación de la Educación Artística a la Creación del Profesorado de Educación Artística en Brasil

El título de este apartado parece muy apropiado para tratar de este período de la historia de la Educación Artística o Arte/Educación brasileña. Eso

porque hasta el año de 1971 la enseñanza del arte era sinónimo de Dibujo, Música y Canto (Rosa, 2005).

“En el comienzo de los años 70, concomitante al enrizamiento de la pedagogía tecnicista en Brasil, es firmada la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 5692/71, que introduce la Educación Artística en el currículum escolar de primaria y secundaria. Los profesores de Dibujo, Música, Trabajos Manuales, Canto Coral y Artes Aplicadas, que venían actuando segundo los conocimientos específicos de sus lenguajes, viran esos saberes repentinamente transformados en “meras actividades artísticas” (Rezende y Fusari, 1993, p. 37).

Así es que prácticamente de la noche al día nació la educación artística en Brasil y con características muy bien delineadas por parte de sus creadores. Puesto que se originó como materia o asignatura, es obligatoria en el currículum de la escuela primaria y secundaria y tendrá una carrera universitaria destinada a formar los futuros profesores para la misma. En cierto modo la educación artística aunque haya sido creada en una época muy difícil de la historia de la población brasileña parece que a partir de su “invención” fue cuando en realidad se comenzó a darle forma, sentido, constitución, fundamentos y principios para allá de los conceptos que le justificó en sus comienzos como lo plantearon algunos de los que estaban vinculados al Movimiento de las Escuelitas de Arte de Brasil.

También es cierto que a partir de su existencia y de su crítica muchos se fueron apropiando de ella y buscando otras referencias para que viniera a formar parte no sólo de la escuela sino que también fuera significativa para los brasileños y pudieran comprender por sí mismos como pueblo con sus propios rasgos culturales, estéticos y artísticos sin que para eso hubiera que negar otra cultura.

“No apoyó el “dejar hacer” que caracterizó el modernismo en Educación Artística, pero busco una abordaje que torne el arte no sólo un instrumento del desarrollo de los niños, pero principalmente un componente de su herencia cultural” (Barbosa, 2001, p. 3).

No obstante, parece oportuno antes de entrar por los caminos que justifican la educación artística o enseñanza de artes hoy en la educación brasileña, se trata el cómo y el por qué de su creación en la década de los 70 y que implicaciones provocó a partir de entonces. Para este reto es fundamental no alejarse de la idea de “creación” o mismo “invención” y posteriormente de su “reinterpretación” a partir de los años 80 del siglo pasado principalmente por las imperiosas contribuciones de Ana Mae Barbosa.

La creación de la educación artística se sitúa en el ámbito de las transformaciones operadas en el seno de la sociedad brasileña a lo largo de los años 60 luego después que ha empezado la dictadura (1964). Mientras, la coyuntura política y económica ya apuntaba por sencillas contradicciones en el ámbito económico y político:

“El modelo de la renta es concentrador ya que sigue el camino de las sociedades periféricas que se industrializan a partir de un proceso de modernización introducido por la modificación en los padrones de consumo de un grupo restringido de la población. Ese proceso condiciona la industrialización que se hace intensiva de capital en medio a un excedente de mano de obra” (Romanelli, 1996, p. 194).

Sin embargo, las transformaciones operadas desde los años 30 ya apuntaban en esta dirección por el hecho de que el gobierno presentaba claras señales de nacionalismo y populismo favoreciendo y fortaleciendo los grupos empresariales y industriales (Romanelli, 1996) sobre la óptica de la expansión del capitalismo.

Con el advenimiento de la crisis y de la ascensión de los militares al poder a partir de 1964 una nueva lógica de Estado, gobierno y de sociedad van a ser sistemáticamente organizadas de tal forma que se introduce cambios en las funciones del “Estado” de modo que él pasa a ser caracterizado “por un refuerzo del poder ejecutivo, por un aumento del control hecho por el Consejo de Seguridad Nacional, por una centralización y modernización de la administración pública y por una cesación del protesto social” (Romanelli, 1996, p. 194).

Al mismo tiempo en que tales redefiniciones implicaban que el país atendía a los criterios para adaptarse a las nuevas exigencias del capital internacional y del modelo de economía que se esperaba de los países considerados como periféricos desde el punto de vista de su desarrollo económico y social.

Curiosamente las redefiniciones de las funciones del “Estado” que fueran asumidas por los gobiernos a partir de 1964 (dictadores) atendían y al mismo tiempo generaban más crisis de la que se venía arrastrando en el interior de la sociedad brasileña. Sin embargo para incorporarse al mercado internacional un país que adopta estos conceptos de modernidad debe, según Romanelli (1996):

“Y en ese sentido que se coloca la modernización como expresión, tanto de integración centro-periferia, cuanto de dominación en ámbito interno y externo. Internamente, ella acciona mecanismos más eficientes de control, tanto en el sector de la administración pública, como en el sector de la administración privada, en cuanto compartimenta la producción y el trabajo en cualquier ámbito, eliminando o disminuyendo los peligros de la integración social de los trabajadores y a la visión crítica del conjunto del sistema productivo. Externamente, la modernización apenas asegura la

expansión de mercados, pero también aumentan las distancias entre los centros originadores de ciencia y tecnología y los países sus consumidores” (p. 195).

Para Janela (2001) el proyecto de la modernidad capitalista llevó a la constitución del Estado-Nación que:

“Como es sabido, el proyecto de la *modernidad* capitalista (en cuanto proyecto de sociedad impulsado por las esperanzas de desarrollo social y económico asociadas a *revolución industrial* y, simultáneamente, en cuanto proyecto político y cultural inducido por las aspiraciones racionalistas del humanismo burgués de las *revoluciones americana y francesa*) fue en grande medida, construido y consolidado en torno del Estado-Nación” (p. 16).

De ahí que en el contexto internacional se verificaba el fortalecimiento del concepto de Estado-Nación a partir de la segunda expresión que desde el siglo XIX se venía caracterizando por medio de la integración económica en un determinado territorio, en el terreno del social la universalización de la educación, en el ámbito político por el ideal democrático y en el contexto cultural por la unificación lingüística y simbólica de los pueblos (Ortiz, 1999).

Estas coyunturas internacionales y específicamente del capitalismo y con ella su expansión como nunca se había visto en escala mundial se favoreció por las condiciones económicas, políticas y institucionales creadas por los período pos-guerras (Freitas, 2001).

Con la sociedad brasileña inmersa en una dictadura y esta representando el “Estado”, que de 1964 hasta 1966 se caracterizará por la implementación de acciones destinadas a recuperar la economía por medio de la captación de recursos y recuperación de niveles de inversiones públicas.

Así que a partir del año de 1967/68 se observa el reinicio del proceso de expansión por parte del gobierno con acentuado desarrollo del sector industrial. Estas iniciativas van a tener terribles consecuencias para la educación que se agravarán aun más por los acuerdos internacionales firmados por el gobierno y los estadounidenses su importante aliado político como lo destaca Romanelli (1996).

El anillo que representa el casamiento entre el gobierno militar brasileño y la Agency for International Development – AID se revelaran desastrosas aunque el objetivo inicial haya sido de abastecer al gobierno brasileño asistencia técnica y financiera de forma a garantizar la organización del sistema educativo brasileño (Romanelli, 1996). A partir de este momento de la historia de la educación brasileña se pasa a tratar de los Acuerdos MEC-USAID.

Estas decisiones estaban en los pactos que debían ser firmados para garantizar la implementación del sistema político de recuperación económica al mismo tiempo que representaba una contención y represión del ritmo de crecimiento de la demanda social por educación aumentando considerablemente la crisis que ya venia pasando el sistema educacional.

Mediante el agravamiento de la crisis del sistema educacional provocada por el modelo de desarrollo económico que se estaba imponiendo en el país, el gobierno y sus aliados empiezan la segunda fase del proyecto político-pedagógico que los técnicos estadounidenses formulaban en este periodo. Curiosamente las primeras medidas del gobierno para aquietar la crisis fue mirar para las universidades ya que era de donde al principio se notaba y se denunciaba la crisis ya que los estudiantes que intentaban ascender a la universidad se veían afectados por la falta de plazas pasando a formar el grupo

de los excedentes, por lo tanto, la demanda era más grande que la oferta y eso afectaba directamente a elite cultural brasileña formada por su vez por los beneficiados del capital promovido por las medidas económicas.

Y para que se pudiera implementar cualquier tipo de medidas era necesario contar con un dispositivo que valerse de mediador entre la realidad existente y las iniciativas del gobierno. Así que se firmaron los acuerdos y convenios con la agencia estadounidense pero que:

“En verdad, la crisis en si no era la condición básica para esos programas de cooperación, pero si, según lo que podemos percibir, la necesidad de se anticipar proyectos de reformas que “recuperasen” el sistema educacional para contribuir o actuar más eficazmente en la fase de reinicio de la expansión, entonces prevista por el sector externo, dadas las condiciones de viabilidad creadas por el sector interno. La crisis servia de justificación de intervención, pero no pasaba de un pretexto para asegurar al sector externo oportunidad de proponer una organización de la enseñanza capaz de anticiparse, reflejándola, en una fase posterior del desarrollo económico. El momento era propicio para esa intervención, porque estaban aseguradas las precondiciones políticas y económicas de reinicio de la expansión y había, por tanto, una condición objetiva “justificándola”” (Romanelli, 1996, p. 209).

No es demasiado decir que los acuerdos, convenios y demás estrategias que fueron utilizados para frenar la crisis del sistema educacional brasileño no sólo obtuvo de la agencia estadounidense orientación técnica, pero también y quizás lo más importante fue el fortalecimiento de los principios ideológicos por medio del entrenamiento y de la doctrina de la dependencia que de 1964 hasta prácticamente 1971 estuvieron fundamentando los planteamientos para las reformas en la educación del país. Y esta coyuntura ha provocado lo que muchos críticos denominan de teoría de la dependencia.

Lo importante es se detener en los argumentos que fueron tratados a lo largo de los últimos 30 años del siglo pasado, por eso se buscó a partir de las medidas adoptadas por el gobierno brasileño, que fueron decisivas para el surgimiento de la educación artística, tanto como materia o asignatura y después como una carrera universitaria para la formación del profesorado.

Los acuerdos y el empeño de la agencia estadounidense tuvieron sus primeros resultados en 1968 con la Reforma que pusiera en regla las universidades brasileñas por medio de la Ley 5.540 y en seguida con la Ley 5.692 de 1971 que cambió la enseñanza primaria y secundaria. Por consecuencia de estas reformas la formación del profesorado que antes estaba centrada en las Escuelas Normales y en las pocas carreras universitarias ahora se veía, para empezar, el fin de las Escuelas Normales (Saviani, 2005) y una total descalificación de la formación del profesorado de primaria y una nueva especie de formación para los profesores de primaria y secundaria que significó una desvalorización del profesional de la educación hasta los días actuales. Así que para Weber (2000) con relación al artículo 30 de la Ley 5.692/71:

“(...) una lectura atenta de este artículo indica la vinculación entre esa ley y la que determinó la reforma universitaria, en la medida en que la docencia puede ser incluida entre las carreras profesionales previstas en el artículo 23, de la Ley nº 5540/68, que fija las normas de organización y funcionamiento de la Enseñanza Superior y su articulación con la escuela secundaria, con vistas a atender a las necesidades del mundo del trabajo” (p. 133).

Para Saviani (2005) el Capítulo V de la Ley 5.692/71 al tratar de los profesores y especialistas para la enseñanza primaria y secundaria implicaría en niveles distintos conforme especificado en el artículo 30:

“Art. 30 – Se exigirá como formación mínima para el ejercicio del magisterio:

- a) en la enseñanza de primaria, de la 1ª a 4ª serie, formación secundaria;
- b) en la enseñanza primaria, de la 1ª a 8ª serie, formación de grado superior, al nivel de graduado, representado por licenciatura de 1º grado obtenida en curso de corta duración;
- c) en toda la enseñanza de primaria y secundaria, formación específica obtenida en curso superior de grado correspondiente a licenciatura plena”

El dispuesto en la línea <<a>> que trata de la formación específica para el Magisterio en nivel secundario al ser reglamentado por el Parecer 349/72 del Consejo Federal de Educación prevé dos modalidades para la formación del profesorado, una con duración de tres años y comprendiendo 2.200 horas y que calificaría el profesorado para impartir clases del 1º al 4º año de la enseñanza primaria. Entretanto, otra con duración de cuatro años y con una carga horaria de 2.900 horas calificaba los profesores para impartieren clases a partir del 1º hasta el 6º año de la enseñanza primaria (Saviani, 2005).

Así que hay una fuerte vinculación en todo el proyecto de reforma de la educación nacional que se observa tanto en las leyes como en su materialización como, por ejemplo, el establecimiento de un currículum mínimo a ser cumplido en todo el territorio nacional, o sea, para todas las escuelas de enseñanza primaria y secundaria. Estas últimas no sólo con relación a la formación del profesorado, pero también de las demás modalidades de profesionalización que ocurrirían a nivel secundario.

“El currículum mínimo comprendía el núcleo común, obligatorio en todo el territorio nacional y para toda la enseñanza primaria y secundaria, destinado a garantizar la formación general; y una parte diversificada, visando la formación específica” (Saviani, 2005, p. 7).

El currículum mínimo no fue una decisión que ha llegado sólo para las escuelas de primaria y secundaria, sino también en las carreras universitarias como lo subraya Romanelli (1996) ya que todas las universidades al ofrecer determinadas carreras deberían seguir lo establecido por el Ministerio de Educación y Cultura y las resoluciones y pareceres del Consejo Federal de Educación. Todavía es de suma importancia se fijar en el principio fundamental de estas reformas dentro de los padrones de desarrollo que en la década de los 70 se venía exigiendo a los países y claro Brasil no se ha quedado a las espaldas. Por lo tanto, las reformas atendían a un:

“período en que la visión de educación como capital humano prevalecía estuvo en la base de las directrices fijadas para la enseñanza primaria y secundaria, conforme resaltado en numerosos estudios y análisis, elaborados, principalmente, por la óptica de la crítica reproductiva de la escuela y de la educación” (Weber, 2000, p. 132).

Otra característica de estas reformas dice respeto a flexibilidad en el proceso de formación del profesorado creada para atender al expansionismo de la escuela primaria y secundaria. Con relación a la Reforma Universitaria propuesta por la Ley 5.540/68 al tratar del tema de la formación del profesorado estableció que esta ocurriría en dos momentos. El primero consistiría en lo que se pasó a llamar de licenciatura corta, o sea, los estudiantes que optasen por la formación para el magisterio lo hacían en dos años de carrera y obtendrían un diploma de licenciado para una determinada área del conocimiento pero que sólo podría impartir clases de primaria hasta el 6º año.

La otra opción significaba que el estudiante o el ya profesor podrían retornar a la universidad y obtener el grado de licenciado pleno que lo garantizaba además de impartir clases en primaria también le permitía

ascender a las clases de secundaria. Esta estructura además de favorecer la política económica del período y de las intenciones de provocar de forma acelerada un mayor número posible de profesores con grado universitario en las escuelas acabó por provocar también una política y una práctica por parte de muchos gobiernos de los estados y municipios que favorecieran a la descalificación del magisterio.

“Al motivar “la organización de carreras profesionales de corta duración destinados a proporcionar especialidades intermediarias de grado superior”, conforme previsto en el artículo 23 mencionado, formación que pasó a ser ofrecida sobretodo por Instituciones de Enseñanza Superior aisladas, durante más de dos décadas, por otro lado ciertamente, consistió en un elemento que provocó repercusiones negativas en la calidad del trabajo pedagógico desarrollado en la Enseñanza Primaria, repercusiones que aun hoy pueden verse en las evaluaciones de desempeño escolar de los alumnos y en el proceso de desvalorización social del profesorado” (Weber, 2000, p. 133-134).

Adecuándose a los planteamientos de la reforma universitaria empezada a partir de 1968, la Ley 5.692/71 procuró seguir el mismo estilo resultando en una reforma de la enseñanza primaria y secundaria que afectó directamente a la formación del profesorado que era entonces ofrecido por las Escuelas Normales. Estas últimas fueron suprimidas y en su lugar nació algo que hasta 1996 se expandió y fue la más grande demostración de descalificación del magisterio primario que se ha vivido jamás.

Con esta ley se creó el llamado Magisterio de nivel secundario y que no pasaba exactamente de una profesionalidad de muchas que se implantaron a partir de entonces, pero al igual que la reforma universitaria, esta ley también determinaba que: a) en la enseñanza de primaria, del 1º al 4º años,

especialidad de secundaria; b) en la enseñanza de primaria, del 1º al 8º años, especialidad de grado superior, al nivel de graduación, representada por licenciatura obtenida en carrera de corta duración; c) en toda la enseñanza de primaria y secundaria, especialidad obtenida en carrera de graduación correspondiente a la licenciatura plena.

Pero, ¿qué implicaciones han provocado para la Educación Artística o Arte/Educación? Si se recuerda que antes de estas reformas no existía la educación artística y que la formación del profesorado la ofrecían hasta el momento las Escuelas Normales y que en su currículum figuraban las asignaturas de Dibujo, Música y Canto se vea desde este punto de vista que la educación artística está implicada en este contexto.

Además, parece oportuno hacer hincapié en el hecho de que a partir del principio del capital humano y de la política de dependencia la idea de aglutinar en una misma disciplina varias dimensiones o lenguajes del Arte fue la principal aportación que las orientaciones estadounidenses ofrecieron para la educación artística brasileña que ya se planteara desde el expansionismo de las “escuelitas” de arte. Eso porque a partir de este momento de la historia de la Educación Artística o Arte/Educación las inversiones pasarían a ser menores al no tener más de dos profesores con especialidades distintas como en Música y Dibujo en las escuelas y para no quitarla completamente del currículum, ofrecer una materia o asignatura con el aporte de cuatro o más. Para eso bastaría un solo profesor con una formación en Educación Artística y quizá con una especialidad en Artes Plásticas, Música o Artes Escénicas (teatro y danza), así que:

“Artes tiene sido un componente obligatorio en escuelas primarias y secundarias (1º y 2º grados) en Brasil ya ha diecisiete años. Esto no fue

una conquista de los profesores de educación artística brasileños, sino una creación ideológica de educadores estadounidenses que, sobre un acuerdo oficial (Acuerdo MEC-USAID), reformuló la educación brasileña, estableciendo en 1971 los objetivos y el currículum configurado en la Ley Federal n° 5.692 de Directrices y Bases de la Educación” (Barbosa, 2001, p. 9).

Las contradicciones presentes en las medidas adoptadas por el gobierno brasileño no fueron pocas y han afectado no sólo a los contemporáneos de tales iniciativas, en verdad, hasta hoy se siente las consecuencias de tal política. Con relación a la formación del profesorado ya se ha visto que esta formación ha venido con el tiempo. “En aquel periodo no teníamos carreras de Educación Artística en las universidades, apenas carreras para preparar profesores de dibujo, principalmente dibujo geométrico” (Barbosa, 2001, p. 9).

No se ofrecían carreras destinadas a la formación del profesorado para la asignatura de educación artística, pero esta se introdujo de forma obligatoria en el currículum de la escuela de primaria y secundaria. Pero es esclarecedor que al mencionar que en primaria hubiera educación artística no implicaba que existiera en todos los años. En realidad, la materia o asignatura pasó a configurar en el currículum del 5° año de primaria hasta el secundario lo que implicaba en la existencia del profesorado especializado en esta disciplina.

Así que en la enseñanza primaria con ocho años desde la Ley 5692/71, la materia o asignatura de educación artística fue introducida a partir del 5° año significando que en los cuatro primeros años no había clases de educación artística. La formación del profesorado que antes era de incumbencia de las Escuelas Normales pasó a ser de las escuelas de secundaria como un curso a más de los tantos de formación profesional.

“Se nota que en esa nueva estructura el antiguo Curso Normal cedió lugar a una especialidad de Secundaria, entre las muchas posibles en el ámbito de la profesionalidad universal y compulsoria de ese nivel de enseñanza, determinada por la Ley nº 5.692/71. La formación de profesores para el antiguo primario, ahora identificado con los cuatro primeros años de la enseñanza de Primaria fue, pues, reducida a una especialidad dispersa en medio a tantas otras, configurando un cuadro de precariedad bastante preocupante” (Saviani, 2005, p. 7).

En lo que dice respecto a la educación artística esta no pasó de más una materia o asignatura del currículum del curso secundario poco importando la especialidad de cada formación profesional. Los futuros profesores de educación infantil y de los primeros años de la enseñanza primaria han tenido como todos los demás estudiantes la materia o asignatura de educación artística sin vinculación con el ámbito de la educación en general ni tan poco con algún planteamiento de las pedagogías del arte que figuraban en la época.

Lo que prevaleció fue sin lugar a dudas las iniciativas de las “Escuelitas” de Arte que en esta época ya se habían extendido por gran parte del país y seguían divulgando sus ideas y orientaciones didáctico-pedagógicas por medio de los ex alumnos que creaban nuevas escolitas, a su vez, o por la instalación en las mismas de cursos con el objetivo de formar profesores en los principios de la autoexpresión creativa y la espontaneidad. “Con certeza este trabajo de preparación del profesorado en las escolitas es que diseminó una práctica pedagógica que aún es posible ver presente en las escuelas” (Rosa, 2005, p. 33).

Un ejemplo del papel ejercido por el Movimiento de las “Escuelitas” de Arte en Brasil y de cómo ellas preparaban el profesorado que impartían clases en la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza primaria se

encuentra en la experiencia llevada a cabo en la ciudad de Curitiba por la Escuela de Artes de la Casa de Alfredo Andersen y que empezó en 1964 siendo que a partir de 1974 sirvió de referencia para la apertura de la carrera de Educación Artística de la Facultad de Educación Musical de Paraná – FEMP, actual Facultad de Artes de Paraná – FAP (Silva, 2005, p. 39).

El CAPE, Curso de Artes Plásticas en la Educación, tuvo como una de sus idealizadoras Íclea Guimarães Rodrigues que fue alumna de la “Escuelita” de Arte de Brasil en Rio de Janeiro. Este curso era destinado a personas interesadas desde que tenían cursado el Curso Normal. Como la descalificación de la profesión docente en Brasil ya había empezado hace mucho, la totalidad de personas que acudieron a este curso a lo largo de sus 12 años fueron mujeres indicando lo que ya antes se afirmaba de la cultura brasileña, que la educación infantil y los primeros años de la enseñanza primaria sea reservada para las mujeres.

Esta cultura es tan fuerte y tan machista que muchas escuelas privadas hacen un verdadero marketing utilizando como profesoras las mujeres más jóvenes y más guapas. Esta práctica también se aplica a las mujeres que tienen su diploma de licenciada en Pedagogía, pues lo que parece importar a algunas instituciones es la apariencia en detrimento de la calificación profesional.

La experiencia de Curitiba es curiosa porque permite visualizar la fuerza del Movimiento de las “Escuelitas” de Arte de Brasil, así como los esfuerzos por parte de sus ex alumnos en expandir los principios idealizados por esta experiencia. Todavía, una especificidad del CAPE era que este estaba

vinculado directamente con el Gobierno del Estado de Paraná por intermedio de la Consejería de Estado de la Educación y Cultura (Silva, 2005).

Con relación al currículum propuesto para el Curso de Artes Plástica en la Educación – CAPE, Silva (2005) ofrece una excelente aportación:

“Después de ascender, esas profesoras frecuentarían durante un año un curso con aproximadamente 1440 horas, compuesto por asignaturas teóricas y de práctica de taller, con el siguiente currículum: Dibujo del Natural; Dibujo Decorativo (Composición); Dibujo Geométrico; Cerámica y Modelado (Expresión en Volumen); Artes Gráficas y Xilgrabado; Dibujo Pedagógico y Anatomía; Técnicas (Análisis y Ejercicio de los Materiales Expresivos); Historia del Arte; Psicología; Didáctica y Práctica de Enseñanza” (p. 43).

Incluso según Silva (2005) el CAPE pretendía con este currículum ofrecer a las alumnas-profesoras conocimientos acerca de la práctica artística y de la apreciación artística, bien como la orientación y su aplicación en el proceso pedagógico.

Si se toma como ejemplo la experiencia del CAPE en Curitiba y se añade a él el Curso Intensivo de Arte en la Educación – CIAE en Rio de Janeiro se llega a la conclusión que fueron estas las únicas acciones concretas que servirán de referencial para la organización de la carrera de Licenciatura en Educación Artística como también los principios que fundamentarían la Educación Artística en la escuela primaria y secundaria. Según Barbosa (2003):

“El Ministerio de Educación, en el mismo año (1971), organizó en convenio con la Escuelita de Arte de Brasil, un curso para preparar el personal de las Consejerías de Educación a fin de orientar la implementación de la nueva asignatura. De este curso hizo parte un representante de cada consejería estadual de educación, lo cual fue

encargado de elaborar el programa curricular de educación artística de su provincia” (p. 6).

Se para Saviani (2005) la Ley 5.692/71 representa un de los marcos de la formación del profesorado en Brasil, para el análisis aquí presentado este mismo período da inicio al proceso de construcción y deconstrucción de la educación artística como materia o asignatura de la escuela de primaria y secundaria y de la carrera de formación del profesorado de Educación Artística. Se habla de construcción por todo que se ha expuesto hasta el momento y de una deconstrucción por los argumentos que se van construyendo a favor de otras dimensiones epistemológicas que fortalezcan tanto el arte en la escuela como la formación del profesorado para su enseñanza.

Todavía hay que añadir también que el Arte ha sido alejada de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y de los Primeros Años de la Enseñanza Primaria por la Ley 5.692/71 al extinguir las Escuelas Normales y el currículum destinado a esta formación, bien como, por la incorporación al nuevo padrón de formación, los cursos de Magisterio de nivel secundario, la materia o asignatura de educación artística con el mismo propósito de sus hermanas siamesas de los demás niveles de la escuela primaria y secundaria.

Mientras que a partir de 1973 cuando es creada la Licenciatura en Educación Artística como una carrera superior destinada a la formación inicial del profesorado esta empezó de forma fragmentada y con una entonación para la práctica de taller como principio fundamental dejando de lado o mismo aislando en el propio currículum como en las acciones prácticas la dimensión educativa y formativa del profesorado para la educación artística escolar.

Como estrategia que no objetivan garantizar la calidad de la enseñanza primaria, secundaria y mismo universitaria, la carrera de Licenciatura en Educación Artística se ofrece en dos momentos que guardan poca relación entre si. Primero y para atender a demanda por profesores que salen a la calle la carrera de Licenciatura corta y después como algo a ser complementado el de Licenciatura plena. Con eso se nota que lo que menos importaba era la formación básica y esencial del profesorado para impartir la docencia en educación artística y si demostrar que el país caminaba en una dirección pero sin considerar que:

“Es un absurdo epistemológico tener la intención de transformar un joven estudiante (a media de edad de un estudiante que ingresa en la universidad en Brasil es de dieciocho años), con una carrera de apenas dos años, en un profesor de tantas asignaturas artísticas. Tenemos hoy setenta y ocho carreras de licenciatura en educación artística en las facultades y universidades en Brasil otorgando diplomas a profesores de educación artística. La mayoría de ellos son carreras de dos años de duración” (Barbosa, 2001 – 4ª edición, p. 10).

Se inició este capítulo con los planteamientos de Saviani (2005) acerca del proceso histórico sobre la formación de profesores en Brasil y se añadió las particularidades relativas tanto a la enseñanza del arte que ya se hacia presente en estos procesos formadores siempre con la mirada puesta para los cambios que fueran ocurriendo en esta área y como ella en realidad dejó de ser un conjunto de conocimientos específicos del ámbito artístico para ser una materia o asignatura de la escuela de primaria y secundaria, con el pesado nombre de educación artística.

De la invención de la educación artística como materia o asignatura hasta la invención de la carrera de Licenciado en Educación Artística se vio

como ha sido importante el papel desempeñado por el Movimiento de las “Escuelitas” de Arte de Brasil y cómo sus cursos destinados a los profesores de primaria y secundaria fueran la referencia para dar forma a esta invención.

Todavía, las consideraciones apuntan hacia el aspecto innovador, a los hallazgos que se ha encontrado y estos dicen exactamente que tal vez el aspecto innovador no haya sido la invención de la educación artística y si la invención de la formación inicial de profesores para esta materia o asignatura y los procesos que a partir de este momento marcan la trayectoria de esta formación en el contexto contemporáneo y postmoderno de la Educación Artística o Arte/Educación brasileña.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS MODERNOS

Considerando las profundas transformaciones que tuvieron lugar en Brasil y que afectaran significativamente la educación en general, nos parece coherente aquí intentarnos comprender todo eso teniendo por camino las aportaciones de la modernidad ya que es a ella que atribuimos la responsabilidad por la constitución de la Educación Artística como asignatura de la escuela primaria y secundaria así como una carrera volcada a la formación de profesores.

Por modernidad se entiende un concepto teórico/filosófico, práctico y una experiencia cultural en defensa de la razón y del conocimiento científico que proyecta el futuro por medio del uso de los avances tecnológicos haciendo nacer el progreso de la humanidad o parte de esta misma humanidad. Pero que “la modernidad es aquella época en la cual el ser moderno se convierte en un valor, es más aún, en el valor fundamental al que todo los demás valores se refieren” (Vattimo, 2000, p. 91).

Esta definición de la modernidad exteriorizada por Vattimo (2000) está entrelazada por el concepto de modernidad que depende fundamentalmente de la creencia en el uso de la razón y del conocimiento científico como artífices de todo progreso posible (Efland, 2003, p. 21).

“En sus raíces, la modernidad se basa en las creencias de la Ilustración de que es posible transformar la naturaleza y lograr el progreso social mediante el desarrollo sistemático del conocimiento científico y tecnológico, y su aplicación racional a la vida económica y social” (Hargreaves, 1998, p.51).

Una humanidad guiada por una mirada para el futuro sin darse cuenta de sus propias contradicciones reales y concretas. El discurso moderno ofrecía cambios significativos para el individuo y consecuentemente para todas las personas incluidas en estas sociedades modernas o en vías de modernización.

“Ser moderno es encontrarse en un entorno que nos promete aventura, poder, alegría, crecimiento, transformación de uno mismo y del mundo; y que al, mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos. Los entornos y experiencias modernos cancelan los límites geográficos y étnicos, de clase y nacionalidad, religión e ideología: en este sentido puede decirse de la modernidad que une a la humanidad. Pero la suya es una unidad paradójica, una unión de la desunión: nos precipita en un torbellino de perpetua desintegración y renovación, de luchas y contradicción, de ambigüedad y angustia. Ser moderno es formar parte de un universo en el que, como decía Marx, <<todo lo sólido se desvanece en el aire>>” (Berman en Efland, 2003, p. 21/22).

El pensamiento moderno encuentra un terreno fértil para su desarrollo en sociedades cuyo modo de producción capitalista se habría constituido e institucionalizado. El progreso, el desarrollo y el futuro tan deseados por aquellos defensores de la razón y del conocimiento científico como proyección de otra condición humana escondía un proyecto de hombre/mujer y sociedad donde no hay lugar para un sujeto histórico y social.

Nuestra análisis y afirmación encuentra reverberación en la definición de modernidad de Touraine (2005) en la cual “la modernidad se define por el hecho de que da *fundamentos no sociales* a los hechos sociales, impone la sumisión de la sociedad a principios o valores que, en sí mismos, no son sociales” (p. 96).

Esta modernidad de sonidos seductores se fortalece por medio del agravamiento de las diferencias entre ricos y pobres. Al mismo tiempo en que el discurso modernista alimenta una ilusión y una esperanza de que es en el futuro donde todos los problemas abordados hoy se solucionarían porque el futuro se representa invariablemente como una época mejor que el presente (Efland, 2003, p. 21).

Para Touraine (2005) la modernidad se constituye por medio de dos componentes como la libertad y la creatividad. Estos por su vez están conducidos por principios tales como la creencia en la razón y en la acción racional y en el reconocimiento de los derechos del individuo.

Haciendo hincapié en estos principios la modernidad y su proyecto político de sociedad, hombre/mujer y educación guiada a la luz del capitalismo crió “el primer movimiento de globalización a través del expansionismo europeo del siglo XV/XVI. Una globalización llena de imposiciones y uniformidades en que sus valores, comportamientos y competencias eran incontestables” (Souza, 2004, p 41).

Una visión de mundo y humanidad nacida del seno europeo pasa a ser el modelo de organización para todo el mundo. Este modelo homogeneizador de una modernidad fue se edificando basada en un concepto burgués/capitalista donde:

“La ciencia y la tecnología, el cálculo y la precisión, la aplicación de los resultados de la ciencia a dominios cada vez más diversos de nuestra vida y de la sociedad son para nosotros componentes necesarios, y casi evidentes, de la civilización moderna. Lo importante es subrayar que la razón no está basada en la defensa de los intereses colectivos o individuales, sino en sí misma y en un concepto de verdad que no se aprehende en términos sociales, aun cuando se refiriesen a realidades

transcendentes, puesto que lo sagrado es una realidad social” (Touraine, 2005, p. 97).

El proyecto político desarrollado por esta modernidad se fue instituyendo por medio de las fuerzas económicas capitalistas y de la constitución del Estado en cuanto mediador entre el proyecto político y económico y la sociedad. “Desde el punto de vista político, la modernidad ha contemplado la consolidación del estado nacional, como fuerza militar, y la creación del estado de bienestar, que se presume civilizador y dignificador” (Hargreaves, 1998, p. 54).

Un Estado configurado como la expresión máxima del poder político, social, económico, cultural y religioso. Un Estado fuerte; omnipotente/omnipresente y representante máximo del derecho individual y colectivo. Esta representación de los derechos individuales y colectivos de que se aplica el Estado es uno de los principios aportados por Touraine (2005) como componente de la modernidad.

“El segundo principio fundador de la modernidad es el reconocimiento de los derechos del individuo, es decir, la afirmación de un universalismo que da a todos los individuos los mismos derechos, cualesquiera que sean sus atributos económicos, sociales o políticos” (p. 97).

Este Estado necesita entonces de un aparato de instituciones que puedan darle forma y cuerpo, así que el Estado moderno es el Estado burocrático.

“La distancia con la modernidad completa es más grande todavía cuando se piensa en las sociedades de la primera modernidad (al menos en el mundo occidental), pues la razón estaba entonces ligada a la formación del Estado moderno, <<burocrático>>, que era también con gran frecuencia una monarquía o una oligarquía absolutas. La libertad

del ciudadano fue entonces definida más por deberes que por derechos” (Touraine, 2005, p. 99).

Una de las instituciones más importantes creadas por el pensamiento moderno fue sin duda el sistema educativo universal donde la escuela pasó a obtener el papel y función social más compleja y contradictoria. O sea, la escuela no fue creada por la modernidad y sí esta fue adaptada para sus objetivos de preparar niños y jóvenes para el mercado laboral tan necesario a la supervivencia del sistema capitalista de producción.

“Las escuelas posteriores a la era de las luces no enfatizaron la producción de conocimiento, sino el aprendizaje de lo que ya había sido definido previamente como tal. Los estudiantes de la epistemología de verdad única de la modernidad son tratados como monigotes, recompensados tan sólo por la retención memorística, a corto plazo, de verdades certificadas” (Kincheloe, 2001, p. 14).

El desarrollo del capitalismo obtuvo una fuerza gigantesca con la Revolución Industrial y esta por su vez introduzco las condiciones para su perpetuación como condición esencial para el progreso social y económico de las sociedades modernas.

La visión de progreso y futuro eran fundamentales para el desarrollo de toda y cualquiera sociedad o comunidad. El uso de la razón y del conocimiento científico se constituyó en las herramientas fundamentales de la modernidad y con ella la creencia en una epistemología de verdad única (Kincheloe, 1997).

El pensamiento moderno y su epistemología de verdad única sustituyo el Dios de la Edad Media por la Racionalidad técnica e instrumental erguida para los tiempos modernos que el futuro anunciaba. Esta racionalidad técnica e instrumental nacida de la modernidad tuvo consecuencias que cambiaron el

mundo anterior. Los cambios ocasionados se centraron en el comercio, en el nacionalismo y en el dominio de la naturaleza favoreciendo en especial a civilización europea.

El proyecto político de la modernidad avanzó de tal forma que en el siglo XIX es organizado el primer sistema educativo europeo en Prusia. Con la creación de un sistema de educación universal la escuela pasa entonces a ser la institución más importante y fundamental para el desarrollo de la modernidad.

3.1. El Ideario Moderno de Escuela

La escuela del ideario moderno tiene el papel y función social de fortalecer y expandir la concepción de mundo, hombre/mujer y sociedad basada en una epistemología de verdad única y su consolidación darse por medio de la racionalidad técnica e instrumental. Así, esta escuela convertida ahora en un sistema universal de enseñanza debe dar espacio para un aprendizaje no únicamente para la construcción del conocimiento y sí para mantener lo que ya habría sido aprobado como conocimiento universal.

Basado en esta perspectiva el proyecto político/pedagógico a ser adoptado por los sistemas de enseñanza en las sociedades modernas tendrán el objetivo de universalizar un conocimiento como verdad única e incuestionable una vez que este conocimiento ya fue sistematizado y representa el resultado final y, por tanto, no hay otra cosa que no ser conocido y reproducido en las escuelas.

El sistema educativo sirviendo al modo de producción capitalista y a un Estado fuertemente vinculado a este modo de organización económica, social,

política, ideológica y cultural pasó a dictar la función y el papel de la escuela en cuanto una institución a servicio del Estado.

“los sistemas escolares modernos surgieron como sistemas de estilo fabril de educación de masas, diseñados para satisfacer las necesidades de los talleres y de la industria pesada. Procesaban alumnos por lotes, segregándolos por grupos de edad, denominados clases o niveles, a los que se impartía un curso o currículum estandarizado a través de unos métodos de conferencias, recitación, preguntas y respuestas y trabajo personal, cuyo protagonista era el maestro” (Hargreaves, 1998, p. 55).

Así, la escuela debería ejercer la función de garantizar el proceso de socialización de los individuos por medio del conocimiento pasando a ser el hilo conductor hasta el mundo del trabajo. Al mismo tiempo en que la educación centrada en la escuela tenía que proporcionar “los conocimientos y capacidades necesarias (la preparación) para acceder a determinados empleos, que garantizan, a su vez, niveles más altos de status económico y social que los de partida” (Toscano, 1997, p. 36).

En este contexto de la modernidad en que todo se convirtió en intereses para los capitalistas tanto la educación en general como la ofrecida por la escuela esta guiada para el mercado de trabajo al mismo tiempo en que la idea de que todos son iguales y pueden ser beneficiarios de este sistema económico y político presenta sus contradicciones.

Este capitalismo que divide y no une ha complicado aún más las condiciones de vida en todas las sociedades. El agravamiento de la vida en las sociedades capitalistas no deja de fuera la educación escolar porque el discurso capitalista de una educación para todos y una escuela como institución mediadora entre individuo y sociedad esconde su real propósito que es lo de reproducir y mantener el orden social existente, como un mecanismo

de supervivencia y perpetuación de los grupos sociales y de la superioridad de un grupo social sobre los demás (Toscano, 1997).

Los intereses y propósitos del capitalismo de mantener el actual estado en que el mundo se encuentra dividido entre ricos y pobres tienen consecuencias para la educación y para la escuela. El siglo XX fue testigo de las más crueles contradicciones de este modo de organización social, económica, política y cultural impuesto por el capitalismo.

El papel y función fundamentales de la educación y de la escuela en el contexto de una modernidad debe ser “el de transformar los individuos en entidades capaces de ser controlados y manipulados” (Kincheloe, 1997, p. 17).

“La ciencia y, su compañera, la tecnología se han convertido en fuentes de verdad última que proporcionan recompensas mundanas de eficacia y prosperidad económica a los que aceptan su autoridad. Como los especialistas teóricos críticos reconocieron hace décadas, el paradigma ciencia-tecnología – especialmente en un contexto psicológico – se convierte en un mecanismo de control social y regulación” (Kincheloe, 2004, p. 31).

El control social y la manipulación del individuo van a tener un papel estratégico con las proposiciones planteadas por la psicología conductista pasando a influenciar profundamente a la educación y a la escuela en el siglo XX. “Incrustado en la psicología del paradigma modernista hay un mecanismo que borra las experiencias sociales que nos moldean como seres humanos. Las influencias sociopolíticas se reducen a peculiaridades de la personalidad...” (Kincheloe, 2004, p. 31).

En el siglo XX la concepción de educación y escuela pasó a ser aquella en la que eficiencia, productividad, ciencia y tecnología accedieron casi status sagrado en el paisaje modernista (Kincheloe, 1997).

Delante de este cuadro modernista de la educación y de la escuela, la formación del profesor pasó a ser tratado a luz de una Didáctica General en que predominaba el uso de la racionalidad y de técnicas como herramientas para la elaboración de pruebas objetivas y exámenes con la intención de averiguar si los estudiantes se aproximan o no al conocimiento en su totalidad, pero con las respuestas limitadas y presentes en el libro adoptado por cada profesor. El adiestramiento de profesores y alumnos es el principal papel a ser ejercido en la escuela modernista (Kincheloe, 1997).

3.2. La Didáctica Moderna

La década de los setenta del siglo pasado es caracterizada por la existencia de una concepción de educación, pedagogía y didáctica fundamentada en una racionalidad técnica e instrumental. Así, la enseñanza pasa a estar centrada en la técnica y la Didáctica General en Instrumental comprometida con el proyecto político/pedagógico del capital internacional resultante de la crisis del capitalismo.

La Didáctica General, entonces, pasa a ser comprendida como un método y un conjunto de técnicas para ser utilizadas por el profesor en situaciones de enseñanza. La principal preocupación de esta Didáctica General, o mejor, como se le llama en España “Métodos” es con la aplicación de instrumentos de evaluación que testen las habilidades de los estudiantes en correspondieren a la lógica de los mismos y no de establecer relaciones para allá del contenido expreso en las hojas de los exámenes. Para Kincheloe (1997):

“los profesores no necesitaban aprender las materias de estudio en sus relaciones, tan poco necesitaban entender el contexto socio-cultural en

lo cual el conocimiento a enseñar hubiera sido producido. Lo que todos necesitaban hacer es identificar el asunto de la materia a transferir al aprendiz, separándolo en sus componentes para presentar al estudiante, e entonces evalúalos o evalúalas” (p. 18).

En consecuencia de esta concepción en los cursos de formación de profesores la Didáctica, convertida en “Métodos de Enseñanza” tuvo una actuación definitiva para que los futuros maestros de enseñanza primaria y secundaria pasasen a mirar el fenómeno educativo como una cuestión a ser comprendida por medio de la utilización de pruebas objetivas estandarizados y a lograr resultados cuantitativos.

Este concepto de Didáctica no estuvo presente solamente en los cursos de formación de profesores, también se constituyó en la herramienta principal de la acción educativa del profesor en el aula.

Esta concepción de Didáctica se contrapone a concepción defendida por de la Torre (1993) en la cual:

“La Didáctica es una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación en contextos deliberadamente organizados con miras al crecimiento personal y desarrollo social. Este crecimiento y desarrollo se ponen de manifiesto ante los cambios en conocimientos, habilidades o actitudes, así como en la mejora de las condiciones curriculares en las que se concretan las intenciones, los contenidos, los métodos y recursos, y la evaluación, adaptándolos a los contextos y a los sujetos con características diferenciales” (p. 7).

La escuela pasó a ser el escenario de mayor expresividad para la epistemología de verdad única y con ella una Didáctica General capaz de explicar por se misma todos los aspectos y fenómenos del proceso de enseñanza/aprendizaje. “La estandarización, la estúpida uniformidad de la

escuela modernista se transformó en una antiestética cognitiva, en un psicotrópico currículo escondido que anestesia los profesores y a curiosidad de los alumnos” (Kincheloe, 1997, p. 19).

En la modernidad la esencia de la acción educativa se centra en el dominio técnico por parte del profesor y sus capacidades cognitivas son reducidas tornándolo seguidor de normas y reglas, lector de libros-guías e incapaz de interpretar el fenómeno educativo en su totalidad.

Conocer, aprender y comprender no son parte del contexto de formación y actuación del profesor, tan poco de la escuela modernista del siglo XX.

En este mundo/moderno no hay lugar para la construcción del conocimiento en el aula porque el conocimiento ya está listo y acabado. Para que todos puedan acceder a este conocimiento y adquirir las competencias y habilidades técnicas requeridas en el mundo laboral lo que tiene que hacer es ingresar en una escuela y digerir los contenidos vomitados por un profesor. Este modelo de enseñanza es denominada por Paulo Freire (2001) como “educación bancaria” en la cual es visible la relación opresora del profesor sobre el alumno.

En esta misma modernidad la Didáctica General asume el papel de responder a todos los fenómenos del proceso de enseñanza/aprendizaje, o sea, todas las materias y asignaturas del conocimiento de la escuela son explicadas por medio de una sola Didáctica.

Sí la epistemología de verdad única basada en la razón y en el conocimiento científico pasó a ser la condición esencial para explicar a realidad y la condición humana durante el siglo XX, en el terreno de la educación y más específicamente en la educación ofrecida por la escuela, la Didáctica se

convirtió en un área del conocimiento pedagógico capaz de ser considerada como un conjunto de normas y técnicas aplicables en cualquiera situación de enseñanza/aprendizaje.

Así, el estudiante de un curso de formación de profesores necesita solamente conocer las leyes universales de la Didáctica General que explica el fenómeno educativo en toda y cualquiera situación/contexto y transponer este conocimiento para su área de formación y actuación profesional.

La Didáctica General inspirada por las contribuciones de la psicología conductista centrada en el control del individuo transformó al profesor en un profesional capaz únicamente de elaborar planes, objetivos y testes destinados a averiguar en nivel de apropiación de los contenidos transmitidos en clase a sus alumnos.

Al mismo tiempo que esta Didáctica General intenta demostrar al profesor que los problemas de la enseñanza no pasan de ser una cuestión meramente técnica, por lo que no es necesario que tenga dominio de otros conocimientos del campo de la educación y si que sea capaz de elaborar herramientas que aseguren la eficiencia y eficacia de su acción didáctica.

Otro aspecto desarrollado por esta concepción didáctica se sitúa en la negación del contexto histórico, social, político, cultural y religioso del estudiante. Para esta Didáctica no hay lugar para aspectos de esa naturaleza una vez que el aula es concebida como un lugar de y para uniformidades. Sin embargo, la acción educativa del profesor debe concentrarse en aspectos técnicos y funcionales donde el alumno es visto como un elemento figurativo y manipulable.

No hay lugar para las diferencias individuales y colectivas lo que contribuye para afectar profundamente las desigualdades entre los alumnos. Más allá de estos aspectos esta Didáctica también acentúa las relaciones de exploración y exclusión social dentro y fuera de la escuela.

La Didáctica desvinculada de la realidad impide que el contenido abordado en una determinada materia o asignatura pueda ofrecer otras posibilidades de conocimiento, aprendizaje y comprensión para el alumno. El alumno es un objeto de esta Didáctica y no un sujeto de la acción educativa del profesor y de la escuela.

El profesor es un especialista en el uso de la técnica, pero también una autoridad en su área de conocimiento. Una especialidad un tanto cuanto preocupante porque este profesor se encuentra aislado en su propio mundo no manteniendo diálogos con los avances ocurridos en su asignatura y mucho menos con otras áreas del conocimiento pedagógico y didáctico.

En todos los rincones del planeta el sentimiento de creación de sistemas educativos y de escuelas en centros diseminadores de cultura, conocimiento y verdades fue se constituyendo como símbolo del moderno.

La estandarización de sociedades llamadas primitivas o no desarrolladas fue el escenario para la experimentación de programas y propuestas significativas que tenían el poder de salvar niños, niñas, jóvenes, hombres/mujeres de la oscuridad.

El mundo de tinieblas por donde caminaban muchas poblaciones podría salvarse si no rechazaran la luz que les ofrecía una epistemología de verdad única. El conocimiento producido en el norte del planeta es, por tanto, la única forma de libertad a la que estas poblaciones pueden acceder para encuadrarse

en el modelo de desarrollo y bienestar social vivido por otras sociedades desarrolladas y industrializadas.

“Cientos de sociedades y culturas que no habían participado históricamente en la creación de la escuela tal como la conocemos en occidente, ni posiblemente la habrían adoptado de no mediar el mito del progreso y de la ascensión en la escala del bienestar, se sumaron al fervor escolarizante, trasladando sin más los modelos nacidos de las revoluciones alfabéticas (de la burguesía a la industria) a sus sociedades agrarias y orales” (Álvarez y Del Río, 2001, p. 11).

Así una acción educativa moderna es aquella capaz de universalizar el concepto de cultura, conocimiento y saber como un proceso que convertid el otro en un estandarte del modelo ideal de organización social, política, económica, religiosa y evidentemente cultural. En esta modernidad la cultura no puede ser comprendida “como un conjunto de ‘formas simbólicas’, es decir, acciones intencionadas, objetos y expresiones de varios tipos producidos, transmitidos y recibidos en contextos socialmente específicos y históricamente estructurados utilizando procesos igualmente específicos para tales contextos” (Arañó, 1994).

Si no hay lugar para este concepto de cultura en la modernidad también no habrá para una concepción de alfabetización para allá de la apropiación de los códigos escritos y de lectura. O sea, para que los individuos en estado de pobreza cultural, económica y ideológica puedan libertase es necesario que aprendan muy pronto a leer no lo que escriben y si lo que el otro dominante escribe para ellos.

Una alfabetización que tiene como propósito el encuadramiento de individuos y sociedades sólo ha un modelo de lectura y escrita. Otras formas de escrita y consecuentemente de lectura no tienen lugar en este modelo moderno

de mundo, hombre/mujer y sociedad. Es una alfabetización que aprisiona y no libera.

De acuerdo con los argumentos anteriores es posible que se comprenda que la Didáctica tuvo la función de generalizar los presupuestos teóricos, filosóficos y metodológicos de una Ciencia de la Educación inspirada en una racionalidad técnica e instrumental. Para la Didáctica General lo más importante es que el profesor o el estudiante de los cursos de formación de profesores tengan condiciones de adaptar sus leyes, normas y reglas para su contexto de actuación profesional.

Todo el proceso de enseñanza/aprendizaje es explicado por medio de esa llamada Didáctica General. Así, la enseñanza de Historia, Geografía, Matemática, Lengua y Educación Artística, por ejemplo, no necesitan de un abordaje didáctico específico porque todo el conocimiento necesario ya lo fue dado por la Didáctica General.

Como sabemos todas las áreas del conocimiento en general poseen características propias y cuando son transformadas en contenidos o materias del conocimiento de la escuela exige que el profesor sepa como desarrollarla en su aula. Por tanto, la epistemología de verdad única tomo cuenta del escenario de la modernidad y fue responsable por una verdadera desarticulación del conocimiento en cuanto una totalidad concreta. La educación en general y aquella proporcionada por la escuela de enseñanza primaria y secundaria fue profundamente atacada por esta concepción y a Didáctica General tuvo un papel decisivo para el tratamiento dado al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Todas las áreas del conocimiento se verán afectadas por este campo teórico y práctico y con él algunas áreas no tuvieron el mismo tratamiento por dichas sociedades modernas y sus instituciones.

3.3. La Modernidad y la Enseñanza del Arte

En el campo de la enseñanza del Arte¹ la modernidad creó mecanismos para “que los profesores de arte evalúen las aptitudes de sus alumnos según el grado de originalidad o creatividad que hayan demostrado en sus trabajos de clase” (Efland, 2003, p. 16).

El carácter evaluativo basado en grados de originalidad o creatividad, o los dos, son consecuencia de una concepción de Arte como un producto/artefacto sin contexto cultural, político, ideológico, religioso, social y económico.

Lo que aprendemos como Arte durante la modernidad es exactamente aquello que esta modernidad eligió para ser Arte. Todos los artefactos o productos que pasaron por los criterios de los expertos fueron considerados como Arte y más precisamente “Obras de Arte”. El Arte comprendido como “Obra de Arte” apartó al artista y su producto como sujeto de su propio tiempo y contexto, además que el Arte fue también apartado de la gente. Así, se creó la imagen del artista como un hombre/mujer dotado de capacidades anormales y por lo tanto el único capaz de producir una obra de arte.

Pero una obra de arte cerrada en un estilo y forma, por tanto, en una epistemología de verdad única. Para la modernidad la elección de una producción artística a condición de obra de arte tiene una dirección

¹ Al utilizar la expresión Arte con mayúscula estoy me refiriendo a un área del conocimiento humano. Cuando esta misma expresión estuviera en minúscula estaré tratando de una asignatura o materia de la escuela primaria y secundaria.

determinada. En realidad los productos o artefactos artísticos producidos dentro de la geopolítica del norte de nuestro planeta fueron no sólo elevada a condición de obra de arte, pero también, fue convertida en modelo estético y artístico universal. Como nos advertía Eisner (2004)

“Otra cuestión que deseo mencionar es mi convicción de que no todas las obras de arte se crean de la misma manera. Todas las culturas del mundo exhiben logros que representan la quintaesencia de la imaginación humana, obras de una maestría tan deslumbrante que cambian la forma de ver el mundo de quienes las contemplan, las escuchan o las leen” (p. 16).

El gusto por el Arte difundido por esta modernidad fue afectado por dos principios muy distintos como el gusto burgués y el gusto popular. Las distinciones del gusto creadas por esta modernidad en relación al Arte separó el hombre/mujer de una alfabetización más allá del dominio de lectura y escritura eso fue una estrategia para afirmar que a la mayoría de la gente no le gusta el Arte o no le da ninguna importancia.

“El arte es importante para las personas, siempre ha sido así, desde las primeras sociedades humanas, cuando el arte estaba indisolublemente unido a la magia – los primeros intentos primitivos de hombres y mujeres de comprender y controlar el mundo que les rodeaba -. Y aunque parezca que el arte en la sociedad actual no juega ese papel central, realmente no es así” (Woods, 2002, p. 1).

Entonces por más que la modernidad intente crear un mundo sin Arte esta estará presente en la vida porque este conocimiento es anterior a toda y cualquier forma de organización social, política, económica, religiosa. Esto porque un mundo sin Arte “sería completamente insoportable, porque sería un mundo inhumano y el actual mundo alienado del capitalismo ya es de por sí

bastante inhumano. Las condiciones en las que vivimos y trabajamos ya son bastante insoportables” (Woods, 2002, p. 1).

El Arte convertido en objeto de consumo y lujo llevo a hombres/mujeres a un estado de exclusión del mundo de la cultura y consecuentemente del conocimiento en su totalidad.

“Engels explica que en cualquier sociedad donde el arte, la ciencia y el gobierno son el monopolio de unos pocos, esa minoría utilizará y abusará de su posición para sus propios intereses. Esa es la base real de toda sociedad de clases, y será siempre así, mientras la mayoría de la humanidad tenga que trabajar largas horas para obtener las necesidades básicas para vivir” (Woods, 2002, p. 2).

Como afirma Efland (2002):

“Las artes mismas son un reflejo de la sociedad en la que aparecen, y lo mismo sucede con el sistema de educación artística que se encarga de su enseñanza. El hecho de que el sistema limite el acceso a las artes o las haga ampliamente accesibles nos informa acerca del carácter de una determinada sociedad” (p. 19-20).

Partiendo de tales consideraciones apuntadas por Efland (2002) podríamos decir que la enseñanza del arte en la modernidad presentó características propias donde esta enseñanza tiene fuertes apegos con los objetivos de la industria y de una epistemología de verdad única tan necesaria a la consolidación del orden y el progreso difundidos por el positivismo “que postulaba un saber de validez universal, cuya formalización abstracta lo volvería aplicable a cualquier sociedad” (García Canclini, 2002, p. 48).

Las sociedades industrializadas y, por tanto, desarrolladas van a establecer en el campo de la enseñanza cuales son los lenguajes del Arte que construirán parte del currículum de la escuela primaria y secundaria moderna.

A lo largo de esta modernidad la enseñanza del arte tuvo la mirada en la obtención de habilidades motoras por ser consideradas estas necesarias para el trabajo laboral en las industrias. En este sentido el dibujo fue defendido como una forma de Arte imprescindible para la formación del futuro trabajador. Pero la necesidad de una enseñanza del dibujo o del arte en la escuela primaria y secundaria no terminará en esta justificación y el aprendizaje del arte tampoco necesitará del estudiante especiales condiciones en su desarrollo intelectual y sí manual.

Esto nos indica que la acción educativa planteada por esta concepción impide que la educación sea “el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso” (Eisner, 2004, p. 19).

Una acción educativa en la que el arte forma parte del currículo como un área del conocimiento humano y materia de la escuela debería ofrecer a los estudiantes de primaria y secundaria un proceso de enseñanza donde el conocer, aprender y comprender sean esenciales para una amplia apropiación del conocimiento artístico.

Distintamente de tales afirmaciones el proyecto educativo que tuvo un desarrollo significativo durante la segunda mitad del siglo XX, período en que la modernidad se deparó con sus contradicciones más aterradoras, el terreno de la educación sufrió profundas transformaciones que afectarían, todavía, las concepciones de enseñanza del arte.

Esta época de los años sesenta/setenta para el escenario de la educación en general y para la enseñanza del arte en específico la énfasis

estaba en el dominio del profesor de técnicas capaces de controlar el comportamiento de sus alumnos en aula.

“Hacia finales de los años sesenta la retórica de los objetivos pedagógicos estaba ya en todas partes, y a mediados de los años setenta buena parte de la literatura sobre la educación artística estaba dedicada a los objetivos pedagógicos, la formación de profesores basada en la competencia, y la evaluación” (Efland, 2002, p. 365).

Esta concepción de la educación centrada en el uso de una racionalidad técnica e instrumental nacida en los Estados Unidos será diseminada para otros lugares sobretodo para la Latinoamérica. Como afirma Efland (2002):

“El movimiento para la evaluación de los resultados estaba basado en la premisa de que gestionar la enseñanza a partir de objetivos conductuales no era más que una aplicación de unos instrumentos neutrales y científicos a los problemas de la educación” (p. 367).

Para Eisner (1993) en Prólogo al libro de Rudolf Arnheim titulado *Consideraciones sobre la educación artística*, las implicaciones de la psicología conductista para la educación en general se “han preocupado básicamente en dar efectividad al aprendizaje. Como consecuencia de ello, ha sido una psicología que ha relegado la inventiva, la mente y la emoción a la retaguardia conceptual” (p. 14).

Una educación implicada por esta psicología ha contribuido para que “nuestras teorías educativas, aun cuando sólo sean implícitas, consideran que las cuestiones de percepción están relacionadas con la sensación no inteligente y las cuestiones de creación con el simple uso de nuestras manos” (Eisner en Arnheim, 1993, p. 15).

La enseñanza del arte influenciada por concepciones equivocadas cuanto el papel y función del Arte en nuestras vidas, dieran por mucho tiempo

importancia a los aspectos técnicos y manuales que se podría obtener por medio de las clases de arte. En verdad, en las clases de arte no se experimenta únicamente tareas manuales que refinan las manos de los futuros trabajadores para las actividades industriales. Las clases de arte es el lugar para que el estudiante pueda conocer, aprender y comprender el arte como parte de su cultura y testigo de las demás culturas de nuestro mundo.

“Entendemos el arte, en un sentido educativo, como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos” (Arañó, 1994).

Distintamente de esta concepción presentada por Arañó (1994), la modernidad comprende que la enseñanza del arte debe proporcionar a los estudiantes una acción educativa donde los mismos sean “capaces de aprehender sus propios estados emocionales y revelarlos a través de figuraciones abstractas” (Efland, 2003, p. 17).

Otro aspecto considerado por Efland (2003) en relación a esta modernidad y sus contribuciones para la:

“enseñanza del arte está en el mantenimiento de la práctica de presentar elementos y principios del diseño como base para la producción didáctica y la crítica de arte (...) la primacía de estas características formales del arte se remonta a principios del siglo XX. Desde una perspectiva formalista, la coherencia y la fuerza de la forma son la principal fuente de su valor estético cuando juzgamos una obra de arte” (p. 17).

En este sentido el proyecto político/pedagógico de la modernidad fue decisivo para las reformas del currículo de la escuela primaria y secundaria como una exigencia para atender a los cambios que operaban en el seno de las dichas sociedades industriales y, por tanto, modernas. Efland (2003) apunta tres vínculos existentes entre las reformas curriculares y la renovación urbana ocurrida a partir de los años sesenta:

1. se basaban en la premisa de que lo nuevo es una forma progresiva de prácticas del pasado;
2. cultivaban una racionalidad disciplinaria y para ello utilizaban a expertos (diseñadores urbanos, especialistas en la materia) con el fin de diseñar viviendas para los pobres en las ciudades o currículos <<a prueba de profesores>>;
3. compartían la insistencia en la estandarización como mecanismo de progreso, ya fuera en el ámbito de los planes de explotación de terrenos, de los proyectos de construcción de viviendas para diversos niveles de ingresos en la estructuración de los temarios escolares.

Esta modernidad y su epistemología de verdad única no es una línea recta, ella es contradictoria y, por tanto, si reconstruye por medio de sus propias contradicciones más terribles. Ella no perdió sus presupuestos, pero los reelabora dando a entender que es algo nuevo y necesario a la caminata para el futuro.

Para Efland (2003) esta modernidad ha creado paradigmas que influirán en los movimientos artísticos y consecuentemente educativos para la enseñanza del arte. Para el autor primero hemos vivido en el paradigma del Arte Academicista que ha tenido su fuerza a lo largo de los siglos XVII-XIX. En

este paradigma el arte es una imitación de la naturaleza, así que, su perspectiva mimética es su esencia. Ya a partir de los comienzos del siglo XX convivimos con los planteamientos del paradigma del Dibujo y sus elementos que para los formalistas el es un orden formal.

En este mismo siglo y por consecuencia de las transformaciones experimentadas luego después de dos grandes guerras mundiales hemos presenciado el desarrollo del paradigma de la Expresión Creativa del Yo. Este paradigma defiende el arte como expresión original, individual y dotada de un talento único y más recientemente el paradigma del Arte como Disciplina que concibe el arte como un objeto de la investigación artística y científica.

CAPÍTULO IV

DISEÑO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Concepción, Propósitos y Objetivos de la Investigación

En este capítulo se presenta el diseño y el proceso de investigación que se ha llevado a cabo a lo largo de los últimos años en la línea de investigación “Conocimiento Humano y Transferencia de Contenidos Artísticos” del Programa de Doctorado en Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales de la Universidad de Sevilla. Fue orientada a partir de la concepción de investigación que “debe ser comprometida para conseguir el cambio y la liberación de la opresión. Se trata, en suma, de construir una teoría que desde la reflexión en la acción, desde la praxis como encuentro crítico, trate de orientar la acción” (Pérez, 2004, p. 34).

Todavía a esta concepción se añadió la opción por la investigación crítica que es comprendida como una práctica social e intelectual:

“comprometida en una lucha ideológica dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, que subyacen en la práctica educativa y social tanto de los investigadores como de los profesionales de la educación” (Pérez, 2004, p. 35).

Dejándose conducir por tales consideraciones la investigación ha tenido como propósito provocar en el ámbito de la formación inicial del profesor de artes visuales algunos cambios que permitiese la configuración de otros campos de saberes que en el terreno de la postmodernidad y del postmodernismo se presentan como emergentes en el seno del Arte/Educación contemporánea brasileña.

Se puede decir que la investigación ha tenido sus comienzos mucho antes cuando ya se cuestionaban y se identificaban problemas en la formación inicial del profesor para la enseñanza de las artes visuales, pero que, no se había dibujado con claridad la naturaleza de esta problemática ni tampoco que caminos se podrían recoger para proponer en la medida de lo posible algunos cambios o una sencilla reconceptualización de esta formación.

Los primeros pasos que se dieron con el objeto de aproximarse a la problemática y las perspectivas de su superación tuvo lugar en el período de investigación tutelada ocasión en que se optó por centrar esta fase del proceso doctoral en las temáticas teóricas y en los universos metodológicos que vendrían más adelante configurar el proyecto de investigación y su materialización en este trabajo.

Desde los acercamientos al ámbito de la investigación proporcionados en la etapa de investigación tutelada que se fueron delimitando los bocetos que más adelante configuraron definitivamente los rumbos de la investigación y sus opciones tanto de naturaleza teórica cuanto metodológica como se expone a continuación.

4.1.1. La Concepción y los Objetivos de la Investigación

La investigación ha tenido como objetivo general la sistematización de una Didáctica para las Artes Visuales a partir de la Proposta Triangular y del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea en cuanto una proposición postmoderna. Sumando a este objetivo y esbozándose como objetivos específicos se analizaron las contribuciones de la teoría postmoderna a las didácticas específicas al mismo tiempo en que se

buscó potenciar los elementos que constituyen y contienen las didácticas específicas para la configuración de la didáctica de las artes visuales al paso en que se identificaron los cambios ocurridos en el arte postmoderno y como estos cambios contribuirán y siguen favoreciendo en la actualidad la Didáctica de las Artes Visuales como un campo emergente.

No obstante es importante aclarar que todas las opciones que se tomaron para el diseño, desarrollo, análisis y resultados de la investigación están circunscritas a un contexto histórico, político y cultural determinado pero que por su propio diálogo con otros contextos y con otros sujetos epistémicos nos brinda la posibilidad de trascender las fronteras y los territorios. “Los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que los episodios particulares adquieren significado” (Eisner, 1998, p. 53).

Así que la concepción intelectual en que se apoyó la investigación comprende que el proceso de construcción del conocimiento es dialéctico, imponiendo límites y apuntando posibilidades que se configuran por las mediaciones concretas y determinadas por el camino recorrido por los sujetos sociales y históricos. “El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en el que se localiza. Por lo tanto, es el resultado de la interacción social con localizaciones externas al sujeto que lo produce” (Pérez, 2004, p. 36).

Esta concepción investigadora se sitúa en el contexto del paradigma crítico que concibe la realidad como dinámica y evolutiva:

“como ser humano, no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo, que veo que se construye, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial, interviniendo en él, y, en consecuencia, de comunicar lo entendido. La comprensión del mundo,

tanto aprehendido como producido, y la comunicabilidad de lo comprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso precisa y debe hacerse cada vez más crítico. Cada vez más atento al rigor metódico de su curiosidad, en su aproximación a los objetos. Rigor metódico de su curiosidad del que se deriva una mayor exactitud de sus hallazgos” (Freire, 2001, p. 41).

Para el paradigma crítico la autentica educación se hace de la interacción entre los individuos mediatizados por el mundo.

“Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación” (Freire, 2003, p. 112).

Además de estos planteamientos que permitió situar esta investigación en el paradigma crítico, se añaden las aportaciones del mismo para la investigación en educación que considera:

“la importancia del poder en la sociedad y la función de la escuela en la definición de la realidad social son fundamentales. Por ello critican la disposición de los educadores a ser cómplices en la reproducción de un sistema social desigual e impulsan a los investigadores del ámbito de la educación a ser conscientes de las luchas de poder en la sociedad y a participar en esa lucha en nombre de la justicia social. En este sentido rechazan la idea de la investigación separada del compromiso político y afirman que la objetividad no es necesariamente un componente deseable la finalidad última de la investigación es contribuir a la transformación social de las prácticas educativas sensibilizando a todos los implicados en las mismas (...) hacia una visión más amplia de las posibles causas y consecuencias de sus propias acciones, introduciendo la ideología de manera explícita y el análisis crítico de los condicionantes que definen su marco de actuación en el proceso investigador” (Bisquerra, 2004, 75-76).

Esta concepción se aproxima al concepto de investigación como actividad básica para las Ciencias en su indagación y descubrimiento de la realidad (Souza, 1996). Por lo tanto, exige una metodología que la complete en un entrelazamiento dialéctico y por ello se constituye en el camino y o instrumental propio para abordar la realidad (Souza, 1996).

“La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana y ha sido una constante a lo largo de la historia. Buen testimonio de ello son las bibliotecas en las que se amontonan siglos de investigación y trabajos de miles de personas preocupadas por reflexionar sobre innumerables temas y problemas, recoger información, interpretarla, idear respuestas y, finalmente, difundirlas y compartirlas con los demás” (Bisquerra, 2004, p. 19).

Partiendo de tales consideraciones la investigación cualitativa permite una aproximación a la realidad como punto de partida hacia la comprensión de la praxis social y sus determinantes históricos, porque el rigor de la investigación consiste del conocimiento que ha producido.

“El conocimiento científico resultante de la investigación cualitativa es un conocimiento construido a partir del estudio de un contexto particular (ideográfico), además de integrar descripciones y narraciones realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas (práctico y subjetivo). Su propósito es reflejar una forma de hacer y de ser en una realidad determinada. Estos aspectos hacen que, como consecuencia, sea necesario tener en cuenta unos procedimientos que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta” (Bisquerra, 2004, p. 287).

Pero, la opción por la investigación cualitativa se dio en virtud de la propia naturaleza del objeto de investigación que surge a partir de las contradicciones existentes en la realidad concreta exigiendo una aproximación a esa realidad considerándola a luz de una teoría que sea capaz de explicarla. Según Flick (2004):

“Cada método se basa en una comprensión específica de su objeto. Sin embargo, los métodos cualitativos no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y el problema en estudio. Están incrustados específicamente en el proceso de investigación y se comprenden y describen mejor utilizando una perspectiva de proceso” (p. 15).

4.1.1.1. La Investigación Cualitativa en Educación

En este sentido, “la investigación cualitativa en educación como un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación” (Bisquerra, 2004, p. 37) es un ámbito de la investigación cualitativa que permite centrarse específicamente en la problemática investigada una vez que se considere el objeto de esta investigación como un fenómeno que nace en un contexto social concreto y de naturaleza educativa.

En este sentido es imprescindible afirmar que la investigación cualitativa en educación presenta características especiales porque busca, sobre todo, indagar sobre los fenómenos que emergen de la realidad concreta y objetiva en el interior de las instituciones de naturaleza educativa escolar, así como en las

instituciones destinadas a la formación de profesores para la enseñanza primaria y secundaria una vez que:

“la indagación cualitativa influye en los hechos cotidianos de la vida diaria. La indagación cualitativa, y más en general el pensamiento cualitativo, no es una forma de actividad exótica reservada a personas con un talento especial o que están correctamente iniciadas en formas especiales de antropología cultural. Se extiende por nuestros juicios diarios y proporciona las bases para nuestras decisiones más importantes: a quién elige uno como compañero, dónde elige uno vivir, el tipo de carrera que uno quiere ejercer, cómo se relaciona uno con la familia y los amigos. Tales decisiones están guiadas por consideraciones cualitativas. Los ritos y rituales de las iglesias y sinagogas, las celebraciones públicas en las que participamos, la manera en que preparamos la mesa para nuestros amigos y familiares son, en realidad, resultados de la indagación cualitativa” (Eisner, 1998, p. 33).

La investigación cualitativa en educación “significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (Bisquerra, 2004, p. 37). Además los estudios cualitativos pueden contribuir para el perfeccionamiento de los profesores y de los sistemas educativos desde que:

“el estudio cualitativo de aulas *concretas* y profesores *concretos* en escuelas *concretas* hace posible proporcionar una retroalimentación a los profesores, que es fundamentalmente diferente a la clase de información que ellos reciben en los programas educativos de perfeccionamiento o a través de las publicaciones periódicas” (Eisner, 1998, p. 29).

Para Eisner (2004) “la investigación educativa cumple su auténtica función cuando sirve para dar respuesta a los problemas que la sociedad en

general y los centros educativos, como parte de esa sociedad, tienen que resolver” (p. 09).

4.1.2. Objeto de Investigación y su Carácter Teórico y Empírico

La definición del objeto de investigación empezó por la delimitación del área de conocimiento, de la subárea y del tema de interés en esta misma área. Así que esta investigación se sitúa en el área de la Educación Artística o Arte/Educación, en la subárea de la Formación Inicial de Profesores y en el tema de las Didácticas Específicas.

En el ámbito de la investigación cualitativa y más específicamente en la investigación cualitativa en educación en la subárea de la Formación Inicial de Profesores y en el tema de las Didácticas Específicas dio lugar a la investigación **“Didáctica de las Artes Visuales: una proposición postmoderna”** como un área emergente en el seno de la epistemología de la Arte/Educación contemporánea brasileña.

De ahí que la **Propuesta Triangular** como modelo educativo para la enseñanza de las artes visuales sistematizada por Ana Mae Barbosa para el contexto educativo brasileño desde los comienzos de los años 80 se convirtió en el objeto teórico.

Así que, cuando se habla de un **objeto empírico** se comprende exactamente el estudio y/o investigación de una situación dada en que el objeto teórico fue exhaustivamente testado como fue el caso del **Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea**.

El objeto empírico de la investigación es fundamental ya que fue concebido como la experiencia más reciente en que fue vivenciada la Proposta

Triangular. Más reciente porque la Propuesta Triangular ha sido experimentada en tres ocasiones. La primera ocurrió en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo – USP entre los años de 1987 y 1993, ocasión de su sistematización (Barbosa, 1998); la segunda entre los años de 1989 a 1992 en escuelas públicas del Ayuntamiento de la ciudad de São Paulo. Y la tercera en el **Núcleo de Apoyo a Cultura y Extensión en Promoción del Arte en la Educación – NACE/NUPAE de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo – USP**, en el periodo de 2000 a 2002 y estuvo centrada en el perfeccionamiento del profesor de arte.

Más reciente con relación a la formación continuada de los profesores de arte pero que como afirma su propia idealizadora la Proposta Triangular es un zigzag refiriéndose a su forma actual y además a sus experimentaciones en otros ámbitos de la recepción y promoción del Arte.

Este replanteamiento no sólo nos indica el carácter contemporáneo de esta proposición como también que sus componentes tanto pueden sufrir cambios y metamorfosis dando origen a otros componentes.

“El nombre metodología triangular surgió porque la propuesta estaba montada sobre una triple acción para el aprendizaje del arte: el ver, el hacer y el contextualizar, no necesariamente en este orden. Se puede empezar por el hacer, el ver o por el contextualizar. Lo importante es la busca de las referencias, de los parentescos técnicos, de la contextualización. Hoy yo desmontaría el triangulo. Creo que esa propuesta tiene que ser más parecida con un zigzag. Podemos afirmar, con certeza, que el alumno que no ver arte y no habla a respecto, no se desarrolla tanto cuanto como el que habla sobre arte, dibuja, pinta, produce arte” (Barbosa, 2004).

El NACE/NUPAE promovió entre los años de **2000 a 2002** el **Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea** coordinado por la propia Ana Mae Barbosa y se destinó a los profesores de arte. Esa experiencia estuvo centrada directamente en las dimensiones de la Proposta Triangular como afirma Ana Mae Barbosa (2005):

“Los componentes de la acción pedagógica eran isomorficos a la Proposta Triangular: hacer arte; leer la obra y el ámbito del Arte y la contextualización. La idea era que si los profesores enseñan usando la Proposta Triangular deberían tener también una experiencia de aprendizaje a través de la misma propuesta metodológica” (en Oliveira & Hernández, 2005, p. 15).

Es exactamente esta perspectiva presentada por Barbosa (2005) la que permitió elegir el **Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea** como **objeto empírico** de la investigación que fue orientado por la asertiva de Eisner (1998) de que “Todos los fenómenos empíricos son cualitativos” (p. 19).

La investigación dirigida por una concepción que se entiende como “una actividad de aproximación sucesiva de la realidad que nunca se acaba, haciendo una combinación particular entre teoría y datos” (Souza, 1996, p. 23) se siguió al diseño y desarrollo de la investigación con la mirada puesta para la realidad y entendiendo que: “Nada se construye fuera de la historia. No es una unidad vacía o estática de la realidad más, una totalidad dinámica de relaciones que explican y son explicadas por un modo de producción concreto” (Souza, 1996, p. 68). Además de concebir la investigación como conducida por la cultura:

“en cuanto productora de categorías de pensar, sentir, actuar y expresar de determinado grupo, clase o seguimiento, articula las concesiones, los

conflictos, la subordinación y las resistencias les da sentido. Es un espacio de expresión de la subjetividad y es un lugar objetivo con la espesura de lo cotidiano por donde pasan y ganan color los procesos políticos y económicos, los sistemas simbólicos y el imaginario social” (Souza, 1996, p. 85).

Las delimitaciones y configuraciones se fueron poniendo como un ejercicio didáctico de la investigación que revelaba a cada vez más la necesidad de establecer sus propios contornos. En este sentido se percibió que la investigación en el ámbito de la investigación cualitativa en educación se configuraba en un Estudio de Caso.

4.2. Fundamentando el Estudio de Caso en la Investigación

Por estudio de caso comprendemos “un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (Pérez, 2004, p. 80). Este examen tiene por objetivo comprender el significado de una experiencia concreta y como las partes juntas de esta experiencia forman un todo (Pérez, 2004).

Así que el Estudio de Caso en cuanto un método de investigación es de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales por implicar en un proceso de indagación que se caracteriza por el examen sistemático y en profundidad de un fenómeno concebido como entidades sociales o entidades educativas únicas (Bisquerra, 2004). Pero que es sencillamente:

“un tipo de investigación destinada a comprender la acción humana, en la que las personas son vistas en su totalidad como sujetos, y no como objetos; que se respeta a los actores sociales como productores de sentido y constructores de la realidad social, lo que conlleva la

subjetividad como valor fundamental de la investigación; que, en consecuencia, el investigador no puede olvidar las relaciones sociales que se establecen entre las personas así como las percepciones que las personas tienen respecto al fenómeno en estudio” (Fragoso, 2004, p. 44).

El Estudio de Caso en la investigación cualitativa es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

Según Bisquerra (2004) los que nos acostumbramos llamar de casos son en realidad determinados fenómenos, situaciones o entidades que merecen interés en investigación por su característica única.

“Así, por ejemplo en educación, un aula puede considerarse un caso, igual que una determinada forma de intervenir del profesorado, un programa de enseñanza, un alumno autista, la comunidad educativa de un centro con sus creencias, prácticas o interacciones, una subcultura (la sala de profesores), una organización (la Asociación de Madres y Padres del centro) y cualquier aspecto de la existencia humana” (Bisquerra, 2004, p. 311).

Además cuando se elige trabajar con el Estudio de Caso se debe tener muy claro que este revele en el desarrollo del estudio una unidad fenomenal (Fragoso, 2004), y que para esta unidad convergirá toda información detallada que han llegado por medio de las diversas fuentes empeñadas para la recogida de las informaciones. “Esta unidad puede tomar varias formas, pero siempre estará en estrecha relación con el resto de los componentes de lo que consideramos un caso” (Arzaluz, 2005, 113).

Todavía el carácter unitario del caso y su conservación son compartidas por la amplitud de los datos recolectados (Goode y Hatt, 1979). Las

informaciones llegan por diversas vías como, por ejemplo, un conjunto de técnicas como la historia de vida, el análisis documental, las entrevistas, las encuestas, entre otros. Pero para Pérez (2004) el trabajo central del investigador es observar las características de una unidad individual y esta observación consiste en situar esta unida tan particularizada en una dimensión generalizable a que puede pertenecer el caso observado.

Sin embargo el principal eje del Estudio de Caso en cuanto método de investigación consiste en la imposibilidad de separar las variables del fenómeno de su contexto (Pérez, 2004).

Partiendo, entonces, del Estudio de Caso como metodología para la investigación y siguiendo sus principales etapas considerando siempre el potencial de esta metodología para la investigación educativa y particularmente por las determinaciones del propio objeto de investigación, este trabajo presenta un perfil aglutinador en relación a los tipos de Estudio de Caso que son apuntados por la bibliografía que aborda el tema.

Tratándose de este estudio a él se puede atribuir ser un Estudio de Caso descriptivo, interpretativo y evaluativo una vez que en el proceso de construcción del mismo se hace una descripción del caso, se lo interpreta y al mismo tiempo que se lo evalúa manteniendo una postura dialéctica en la cual se parte de una unidad, se teoriza acerca de esta unida y se remite a ella misma otros aportes teóricos y otras dimensiones prácticas.

La investigación impregnada de los fundamentos que justifican la opción en el ámbito de la investigación cualitativa por el Estudio de Caso como metodología investigadora seleccionó las técnicas e instrumentos de recogida de datos que fueran aplicaron en el campo de investigación.

Partiendo de las consideraciones de Bisquerra (2004) se cree que el objeto de investigación tanto teórico como empírico se constituyó y se acercó al Estudio de Caso como metodología y en su cuerpo se hizo necesario establecer las técnicas de recogida de datos que se utilizaron en el campo de investigación.

Por campo de investigación se comprende el lugar, local, territorio o comunidad dónde se aplicaron las técnicas e instrumentos de recogida de los datos e informaciones pertinentes a los objetivos de la investigación. Como el objeto teórico y empírico se ubicó en Brasil y más específicamente en la Provincia de São Paulo, el campo de investigación se localizó en este lugar, pero dentro de él otros lugares se establecieron siempre condicionados a las propias exigencias impuestas por la investigación y su objeto teórico y empírico.

El campo de investigación configuró un mapa, una verdadera cartografía ya que en la Provincia de São Paulo se han recogido los datos e informaciones en las ciudades de São Paulo (capital), Carapicuíba, Mogi das Cruzes, São Caetano, Diadema y Cotia. Y en cada ciudad en sus barrios y calles.

Este movimiento continuo fue una situación que se fue poniendo por la investigación, a partir de las informaciones obtenidas, a través de la documentación facilitada por la coordinación del Núcleo de Apoyo a Cultura y Extensión en Promoción del Arte en la Educación – NACE/NUPAE de la Escuela de Comunicaciones y Artes – ECA - Universidad de São Paulo – USP/Brasil a lo largo de agosto a noviembre de 2005.

El estudio de caso en el ámbito de la investigación cualitativa nos permite trabajar con algunas estrategias de recogida de datos tales como **la entrevista, la historia de vida y el análisis documental**.

Antes de adentrar en las estrategias, instrumentos y técnicas de recogida de datos, habría que destacar la exigencia en delimitar **los sujetos de la investigación** para que a partir de esta definición tener claro cuales eran los mejores procedimientos a adoptar en el campo.

4.2.1. Estudio de Caso: familiarización con la naturaleza, obtención de datos y análisis de los datos

El diseño obedeció a tres etapas muy importantes y ligadas entre si y que son apuntadas por la mayoría de los autores que trabajan con el Estudio de Caso (Pérez, 2004), Souza (1992), Bisquerra (2004), Eisner (1998), Fragoso (2004), Flick (2004), Stake (1999), Taylor y Bogdan (2002), Ortega (1993), así que el diseño dividió en la familiarización con el objeto, la obtención de los datos y por ultimo el análisis de los datos.

La primera correspondió a la etapa de familiarización con la naturaleza en la cual permitió explorar desde el ámbito del área de estudio las opciones teórico/metodológicas que se eligieron para el desarrollo de la investigación.

Al mismo tiempo en que en esta etapa las reflexiones acercaron a la definición de algunos criterios que mejor delimitaban la opción por el Estudio de Caso. Se constituyó, entonces, como el hecho de que se trataba de investigar un contexto específico donde surgió una proposición que planteaba reconceptuaciones teórico/prácticas para la enseñanza y aprendizaje del arte; esta proposición es conocida como Proposta Triangular y se originó en Brasil; y

el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea disfrutaba de ser la más reciente experimentación de los presupuestos de la Proposta Triangular teniendo como público principal profesoras y profesores de arte.

Las delimitaciones a partir de entonces se centraron en los criterios para selección de los sujetos de la investigación, los materiales, recursos y técnicas y el tiempo necesario para la entrada y salida del campo, por lo tanto, la segunda etapa del diseño y por último, el análisis de los datos.

Para la entrada en el campo, la recogida de las informaciones necesarias y la llegada hasta los sujetos que se entrevistaron fue imprescindible establecer previamente algunos criterios que servirían de orientación tanto en el análisis documental como en la definición u opción por uno u otro sujeto. Como criterios se trabajaron:

1. Comienzo y conclusión del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, los sujetos debían haber seguido la totalidad del curso de manera que permitieran juicios de valor dimensionados en virtud de su experiencia personal en el curso.
2. Ser profesor de artes visuales en una escuela de primaria y/o secundaria del sistema público o privado del Ayuntamiento de São Paulo y/o de la Provincia de São Paulo, poseer experiencia docente y por tanto hubieran aplicado metodologías didácticas relacionadas con la enseñanza del arte.
3. Ser licenciado en Educación Artística con especialidad en Plástica o áreas afines (Dibujo, Dibujo y Plástica o Artes Visuales), haber recibido

una formación inicial en artes visuales o plásticas que permitieran considerar y valorar aspectos sobre las artes de manera experta.

4. Está en pleno ejercicio de la docencia en una escuela ubicada en la capital.

Estos criterios se aplicaron antes de la entrada en el campo y por medio del análisis documental. Esta tarea se realizó en el Núcleo de Apoyo a Cultura y Extensión en Promoción del Arte en la Educación – NACE/NUPAE en la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo y tuvo la autorización, apoyo y orientación de la directora del NACE, así como de la anterior.

Se organizaron tres grupos de sujetos por medio del criterio “función” en el NACE y en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, objeto empírico de la investigación. Estos grupos fueron previamente pensados y organizados antes de la entrada en el campo.

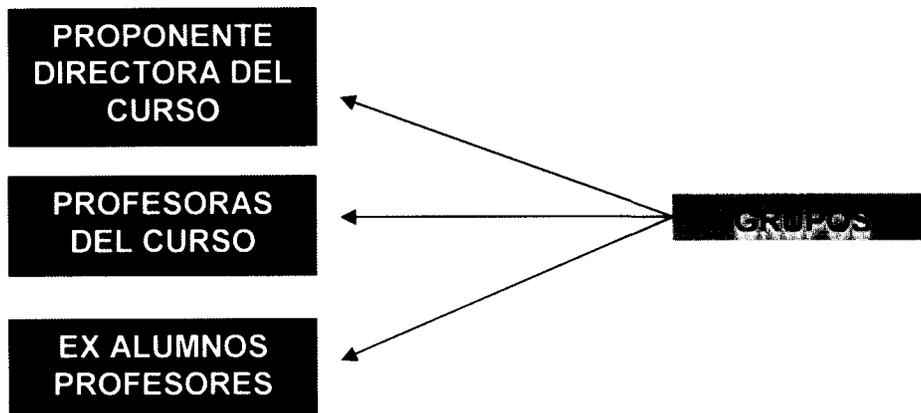


Figura 2: Grupos de Sujetos de la Investigación

Como se ha mencionado los sujetos sociales fueron previamente divididos en tres grupos así clasificados:

1. **Grupo de Proponentes:** incluye desde la autora de la Proposta Triangular hasta los proponentes del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.
2. **Grupo de Profesores:** incluye exactamente los profesores que impartieron las clases en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea. Responsables de cada Componente.
3. **Grupo de Alumnos/Profesores:** incluye los alumnos/profesores de arte que empezaron y concluyeron el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea entre los años de 2000 a 2002.

Constituidos los grupos de sujetos de la investigación el reto en el campo fue identificar, localizar y mantener contacto con los ex alumnos/profesores que formaron, el tercero grupo. Para constituir este grupo, así como, para obtener otras informaciones relevantes a la investigación se optó por trabajar en el campo con el análisis documental como técnica de recogida de datos.

4.3. El Análisis Documental

Por análisis documental se comprende “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2004, p. 349).

Por documentos escritos se entiende los documentos oficiales y los documentos personales y ellos “son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (Bisquerra, 2004, p. 349).

El investigador cualitativo analiza los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Como los documentos personales “estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor y Bogdan, 2002, p. 149).

Es imprescindible, en esta etapa de descripción de los procedimientos metodológicos utilizados en el campo, especificar la clase de documentos en el ámbito de la investigación cualitativa. Según Bisquerra (2004) los documentos están clasificados en documentos oficiales y documentos personales. Por documentos oficiales se entiende:

“toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información: artículos de periódicos, registros de organismos, documentos de organizaciones, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registros de alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cuentas oficiales, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías” (Bisquerra, 2004, p. 349-350).

Distintamente los documentos personales se “refieren a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias” (Bisquerra, 2004, p. 350).

El análisis documental como técnica de recogida de datos exige algunos “procedimientos básicos” como aporta Bisquerra (2004, p. 351-352):

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos identificados.

3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en “menos” o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

Mediante estas aportaciones y seguros del valor que tienen los documentos institucionales y personales se buscó hacer posible los objetivos de la investigación con la aplicación de esta técnica de recogida de datos. La postura delante de los documentos que fueran podido acceder en el NACE/NUPAE estuvieran fuertemente influenciadas por la función que debe tener el investigador cualitativo.

“El investigador cualitativo analiza los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Como los documentos personales, estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor y Bogdan, 2002, p.149).

Además hacer análisis documental considerando exactamente los documentos institucionales y personales o ambos es comprender que:

“El análisis cualitativo de documentos oficiales abre muchas nuevas fuentes de comprensión. Materiales que los que buscan “hechos objetivos” consideran inútiles, son valiosos para el investigador

cualitativo precisamente debido a su naturaleza subjetiva” (Taylor y Bogdan, 2002, p. 150).

Al entrar en el campo a partir del Núcleo de Apoyo a Cultura y Extensión en Promoción del Arte en la Educación – NACE/NUPAE se ha procedido con la organización de los documentos allí encontrados. Esta organización permitió seleccionar los documentos y clasificarlos como Documentos Oficiales y Documentos Personales a partir de los criterios presentados por Bisquerra (2004):

- Documentos Oficiales: artículos de periódicos, informes, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registros de alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, exámenes, fichas de trabajo, murales, videos y fotografías que pertenecen al NACE/NUPAE y hacen referencia directa o indirecta al Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea;
- Personales: diarios personales, autobiografías, biografías, relatos de vida, historias de vida de los alumnos del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

Dividiendo los documentos obtenidos en las carpetas de los archivos del NACE/NUPAE se llegó a recoger 227 documentos oficiales. El número de documentos oficiales no consideró evidentemente los documentos personales que llegaron a 7 (siete) que sumados a los documentos oficiales tenemos 234 documentos recogidos y analizados.

En el proceso de análisis documental se han clasificado todos los documentos en archivos para mejor facilitar el desenvolvimiento del análisis. En seguida se dividió y agrupo los archivos en administrativos y didácticos por su contenido lo que permitió la organización del cuadro siguiente:

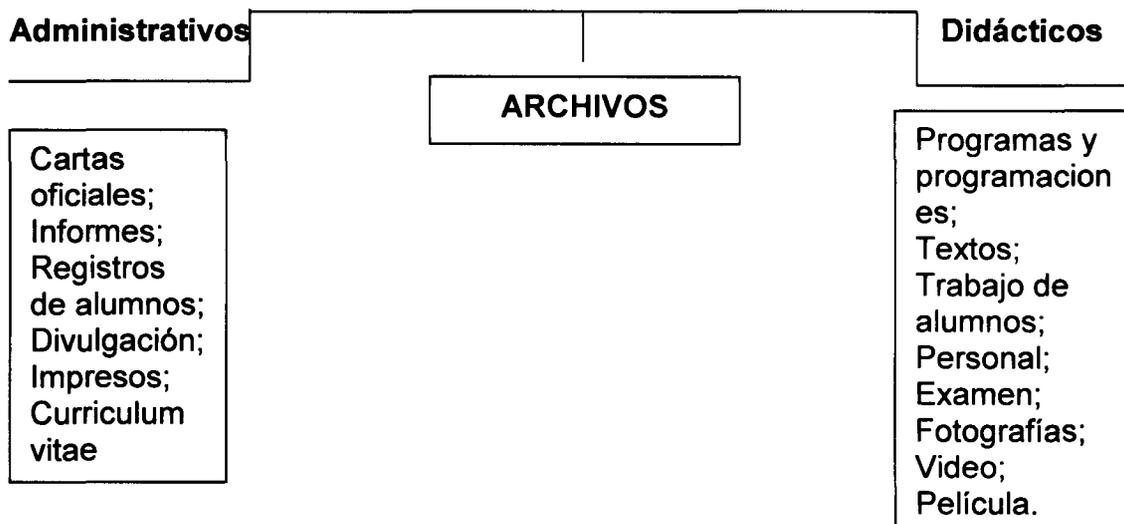


Figura 3: Archivos Administrativos y Didácticos

El proceso de recogida y análisis de estos documentos no consideró los documentos que se generaron a partir de las entrevistas lo que se añadirá posteriormente presentando sus contenidos.

Aún dentro del diseño de la investigación y de la metodología del Estudio del Caso se ha decidido por trabajar con tres técnicas de recogida de datos que fueron el análisis documental, la entrevista narrativa y la historia de vida.

Estas opciones fueron decisivas para un entrelazamiento entre las diversas técnicas de recogida de datos resultando en una triangulación. A esta triangulación se añadieron los procedimientos para elegir los sujetos de la investigación y el propio escenario donde sucedió la recogida de datos.

4.4. La Entrevista Narrativa y la Historia de Vida

Al elegir la entrevista narrativa y la historia de vida como técnicas de recogida de datos se consideró que por medio de las mismas sería posible representar la experiencia teniendo como forma de representación el lenguaje.

Y por ello los sujetos/objetos de la investigación se estimularon a describir sus experiencias desde el punto de vista de los planteamientos para ofrecer los sucedidos en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea hasta las más sencillas vivencias de los ex alumno/profesores.

Así, el lenguaje asumió una importante tarea en la concepción de investigación porque es el lenguaje una forma de representación que los sujetos sociales utilizan para dar sentido a su comprensión del mundo. Para Eisner (1998):

“el propósito es que la descripción del mundo que las ciencias sociales estudian debe hacerse, con el tiempo, pública a través de las formas de representación. El lenguaje constituye una de estas formas, y las maneras en que puede utilizarse el lenguaje son múltiples” (p. 45).

En este sentido o mejor partiendo de tales aportaciones presentes en el pensamiento de Eisner (1998) el lenguaje asume un papel y función social de no sólo da forma o representa las experiencias de los sujetos sociales, pero también, por medio del lenguaje ocurre una interacción entre estos mismos sujetos y el mundo de ahora. Esto porque “El potencial del lenguaje para describir un conjunto de casos, y para comunicar el contenido de la experiencia humana, es tremendo, tanto que no queda restringido a un grupo cerrado de convenciones lingüísticas” (Eisner, 1998, p. 45).

Teniendo en cuenta que el lenguaje tanto favorece la interacción de los sujetos sociales con su entorno y que él mismo es una forma de representación de las experiencias vivenciadas por estos mismos sujetos, el objetivo fue trabajar con la entrevista narrativa y la historia de vida dando protagonismo a la voz de los 03 grupos de sujetos de la investigación.

Así la técnica de recogida de datos del tipo entrevista narrativa permite “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2004, p. 336).

4.4.1. Presupuestos de la Entrevista Narrativa

De los diversos tipos de entrevistas que nos ofrece la investigación cualitativa se ha optado por trabajar con la entrevista narrativa que se sitúa en el conjunto de las entrevistas no estructuradas.

Al elegir este tipo de técnica para la recogida de datos se partió de algunos conceptos fundamentales como la propia naturaleza del objeto de investigación; el contexto donde se recogieron los datos; el perfil de los sujetos sociales entrevistados y principalmente la oportunidad de utilizar temas generadores.

Además la elección por la narratividad se justificó por ser ella “un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 19).

Así que en el ámbito de la investigación cualitativa se encuentra la investigación biográfico-narrativa como una categoría amplia que incluye un extenso y variado conjunto de modos de obtener y analizar fenómenos (relatos o acontecimientos) (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Todavía, la investigación biográfico-narrativa como método o técnica de obtener datos se caracteriza particularmente por adentrar en el territorio de las escrituras del yo, del sujeto por medio de:

“Historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 18).

Partiendo de tales consideraciones y trabajando con el triple sentido que asume la narrativa (Figura 8) se buscó recoger los relatos del fenómeno en analizar que fue la Proposta Triangular y el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea del NACE/NUPAE.

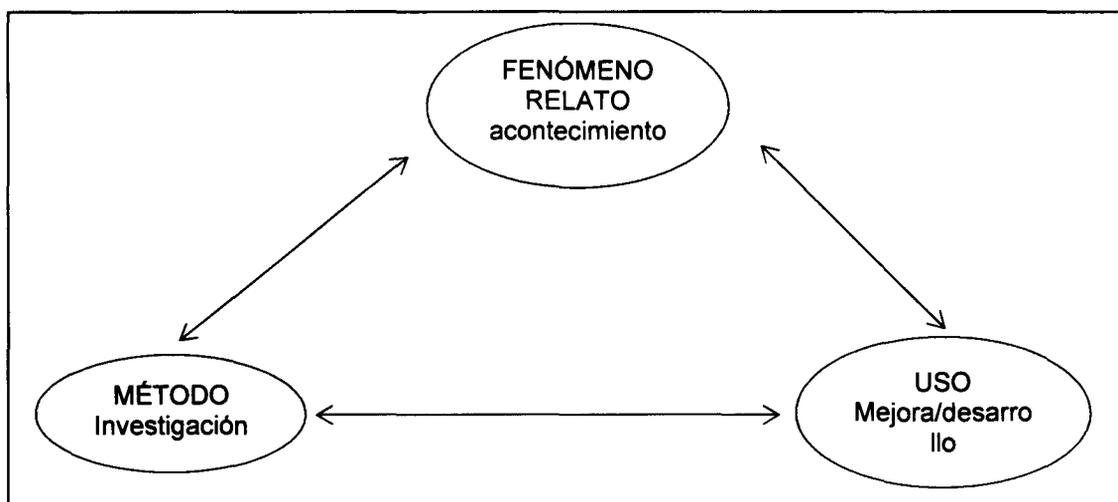


Figura 4: Triple sentido de la narrativa. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 18).

Partiendo, entonces, de este triple sentido de la narrativa se busco un acercamiento al fenómeno por medio de la aplicación de la entrevista narrativa

como método/técnica de recogida de datos, pero intentando no permitir ninguna distancia entre los objetivos de la investigación y los objetivos de la narrativa que “sirve a los humanos para organizar la experiencia, proporcionando marcos para enmarcar lo que sucede” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21).

Pero para llegar a estos relatos del fenómeno a analizar y como estas narrativas podrían establecer las conexiones entre la experiencia y de ella sacar los planteamientos para una Didáctica para las Artes Visuales fue necesario entender que la narrativa “consiste en dar un sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia que, a pesar de las posibles transformaciones, mantengan una identidad” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21).

Y esta narratividad esta mediatizada por el conocimiento y el lenguaje que dan vida al mundo que los humanos construyen, pero que es por naturaleza interpretativa e interpretante de las narrativas de los demás.

De esta forma el lenguaje asume un papel determinante puesto que es la “clave en la construcción de significado y experiencia, en cuanto que pensamientos, sentimientos y acciones está mediados semiótica y lingüísticamente” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 22).

Para Flick (2004) es fundamental reconstruir la lógica interna de los procesos si los concebimos como estructuras, como gestalt que son las experiencias. Así que esta experiencia “está mediada por un conjunto de formas y estructuras narrativas que la configuran y le confieren un sentido determinado (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La narrativa posee dos características muy importantes que son la trama argumental y la temporalidad. Por trama argumental se comprende exactamente por la existencia en su interior de un comienzo, intermedio y fin. En este movimiento característico de la trama argumental se ubica la temporalidad haciendo que la narrativa se configure “temporalmente y el tiempo vivido no puede ser descrito sino en forma de narrativa, como tiempo narrado, articulado en una historia” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 25).

Además el aspecto central de las narrativas se encuentra en su carácter individual y cultural así que “cada relato narrativo forma parte de una determinada comunidad de lenguaje, que suele ser compartida por cada grupo social, dentro de la que los individuos dan sentido a su experiencia” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 26).

La entrevista narrativa consiste en las preguntas generadoras de la narración que favorecen al sujeto social entrevistado a una mayor libertad para relatar sobre su experiencia al mismo tiempo que el entrevistador establece un mayor acercamiento tanto con el contenido de la entrevista como con el propio entrevistado.

Todavía el uso de esta técnica de recogida de datos no resulta fácil porque si ha de lograrse una narración que sea relevante para la pregunta de investigación, la pregunta generadora de narración se formulará de manera amplia, pero al mismo tiempo lo suficientemente específica para que el dominio de experiencia interesante se adopte como tema central (Flick, 2004, p. 111).

La entrevista narrativa objetiva permite que el sujeto social entrevistado haga en su narración un ejercicio de descripción, argumentación y explicación.

Estas tres dimensiones son posibles porque esta técnica se basa en proporcionar libertad a los entrevistados:

“para contar su historia quizá durante varias horas (...). Las intervenciones concretas, estructurantes o de profundización temática en la entrevista se posponen hasta su parte final, en la que el entrevistador puede examinar temas introducidos antes y hacer preguntas más directas (...). La pregunta generadora de narración no sólo sirve para estimular la producción de una narración, sino también para enfocar la narración en el área temática y el período de la biografía de los que se ocupa la entrevista” (Flick, 2004, p. 116).

4.4.2. La Historia de Vida

No obstante es posible que utilizar la entrevista narrativa facilite recoger los datos de algunos de los sujetos sociales entrevistados. Pero se optó por trabajar con otra técnica muy frecuente en las investigaciones cualitativas en educación: la historia de vida, que permite al investigador “tratar de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (Taylor y Bogdan, 2002, p. 102).

Además de esta fuerte y razonable contribución, la historia de vida acaba asumiendo una función muy específica en el contexto de la investigación cualitativa porque el investigador busca a un tipo particular de persona que ha pasado por ciertas experiencias (Taylor y Bogdan, 2002).

Así, no sólo se ha elegido técnicas de recogida de datos sino también establecer relaciones entre el objeto de investigación con los sujetos sociales protagonistas para la materialización de esta tarea. Y tal perspectiva está aclarada mejor por medio de algunas aportaciones de Taylor y Bogdan (2002) acerca del uso de la historia de vida:

- a) Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias;
- b) Representan una rica fuente de comprensión en y por sí mismas;
- c) Proporcionan una piedra de toque con la cual podemos evaluar las teorías sobre la vida social;
- d) En particular, son el resultado de un esfuerzo cooperativo.

Para Bisquerra (2004) "las historias de vida se fundamentan en los principios del interaccionismo simbólico y se utilizan para obtener un conocimiento desde la experiencia, práctico, emíco e ideográfico de la relación de las personas con su entorno" (p. 347).

Por interaccionismo simbólico se entiende el estudio de la naturaleza simbólica de la vida social por medio de la interpretación que hacen los actores sociales de los símbolos nacidos de sus actividades interactivas (Rizo, 2004a).

Esta interpretación se materializa a través de la comunicación y supone acercarse al mundo de las relaciones humanas, de los vínculos establecidos y por establecer, de los diálogos hechos conflicto y de los monólogos que algún día devendrán diálogo. La comunicación es la base de toda interacción social, y como tal, es el principio básico, la esencia, de la sociedad (Rizo, 2004b).

Para esta autora la comunicación es fundamental en toda relación social, es el mecanismo que regula y, al fin y al cabo, hace posible la interacción entre las personas. Y con ella, la existencia de las redes de relaciones sociales que conforman lo que denominamos sociedad. Así entonces, los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden

calificarse como procesos sociales. Y como ya quedó claro, toda interacción se fundamenta en una relación de comunicación (Rizo, 2004b).

Las investigaciones basadas en el Interaccionismo Simbólico se sitúan tanto en el paradigma crítico como en la investigación cualitativa y en la etnografía como técnica de recogida de datos. Sin embargo, los estudios etnográficos se caracterizan por las observaciones participantes en la cual el investigador busca por medio de su participación en los escenarios naturales observar las acciones e interacciones de los individuos.

En el caso específico de esta investigación no fue posible desarrollar esta clase de etnográfica por medio de la observación participante porque los sujetos/objetos de la experiencia, Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, y sus sujetos (proponente, profesores y ex alumnos/profesores) ya habían vivido espacial y temporalmente la experiencia. Pero el principio central del interaccionismo simbólico no se pierde una vez que las entrevistas se desarrollaran en los escenarios de mayor convivencia de estos sujetos sociales.

El objetivo de las entrevistas narrativas y la historia de vida para la investigación es dar visibilidad a los sujetos sociales que experimentaran por medio del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea buscando la relación entre esta misma experiencia y el intento por desarrollar una Didáctica para las Artes Visuales.

Por lo contrario consideramos importante utilizar el análisis documental como otra técnica de recogida de datos y al mismo tiempo como instrumento de confronto entre los diversos contenidos expresos por medio de la voz de los sujetos sociales.

4.5. Análisis e Interpretación de los Datos

En este apartado se presentan el proceso de análisis e interpretación de los datos que han posibilitado llegar a configurar desde el punto de vista provisional los elementos constituidores y que contiene la Didáctica de las Artes Visuales, así como, su objeto de estudio, su concepción de educación y su inserción como área de conocimiento emergente del curriculum para la formación inicial del profesor de artes visuales en la carrera de licenciatura en artes visuales.

Para empezar se cree oportuno y también metodológicamente necesario especificar por qué de la opción por analizar los datos por medio del análisis narrativo como método. Esta opción se justifica por:

“la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografía de los profesores puede responder, como lucidamente ha apuntado Hargreaves, a nuestra actual conjuntura postmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo. La pérdida de fe y credibilidad en el racionalismo ilustrado y en sus explicaciones totales del mundo (<<*l'incrédulité à l'égard des métarécit*>> que ha repetido Lyotard) tanto especulativas como – sobre todo – las modernas narrativas de emancipación nos han abogado a refugiarnos en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales, donde la voz y vida de los sujetos hablan de nosotros mismos (*res ipse loquimur*)” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 9).

Cuando se diseñó la investigación no se tenía claro trabajar con un procedimiento metodológico de esta naturaleza para analizar los datos de la investigación, tanto que, se había planteado en aplicar el análisis de contenido para este fin.

Además, la propia naturaleza del objeto de investigación como el uso de la entrevista narrativa inserta en el pensamiento postmoderno fueron reconceptualizando la investigación, su contenido y los sujetos que le dieron vida. Y el análisis narrativo inserto en el ámbito biográfico-narrativo se mostró más próximo tanto de los objetos de la investigación como de los sujetos que por medio de sus narrativas posibilitaron reflexionar sobre los significados y reconceptualizaciones que en el terreno de la postmodernidad exige la formación inicial del profesor en la licenciatura en artes visuales. Pero, también porque la investigación inserida en esta perspectiva “se ha constituido hoy en una perspectiva propia como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 10).

Las aportaciones de la investigación biográfico-narrativa proporciona procesos de construcción de conocimiento cuando “el estudio de las vivencias y el trabajo del profesorado en un contexto social más pleno, la intención es la de desarrollar nuevas interpretaciones, a menudo de tipo colaborativa, acerca de la construcción social del proceso de enseñanza” (Goodson, 2004, p. 33).

Partiendo del pensamiento de Goodson el proceso de análisis de los datos que en su gran totalidad se constituían por las narrativas de los sujetos de la investigación no podrían ser tratados de forma descontextualizada y alejada de la construcción social a que todos estaban emplazados, así como, de que no se podrían, tampoco, inhibir los propios sujetos de las intenciones de reconceptualizar y resignificar la formación inicial del profesor para la enseñanza de las artes visuales ya que al centrarnos “en las historias de vida del profesorado, emergen toda una serie de perspectivas sobre nuevas

iniciativas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación” (Goodson, 2004, p. 35).

Si se pretendía con la investigación provocar un movimiento en favor de otros campos epistemológicos para la formación inicial del profesor de artes visuales en la carrera universitaria, tal labor dependía, a partir de lo planteado por Goodson, de los profesores, de sus historias, de sus vidas, de sus experiencias y de sus lecturas del mundo (Freire, 2001, 2003, 2006)

Partiendo de este universo comprensivo la tarea investigadora consistió “en solicitar <<contar historias>> acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, <<interpretar>> y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 16).

Solicitar que uno narre un hecho/acción no siempre es algo simples y fácil de se obtener. Algunas veces puede significar la tarea más dura para el investigador principalmente cuando no hay cualquier vinculo entre él y los sujetos de quién se pretende tener la narrativa.

Con la preocupación de no crear barreras entre el sujeto de la investigación y sujeto de la narrativa, en la investigación se consideró partir de un contacto previo para informar las intenciones de la investigación como del deseo de que los sujetos concediesen sus narrativas.

Para los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001) partiendo de Connelly y Clandinin hay tres tipos de empleo de la narrativa:

“(a) el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado); (b) el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos; e incluso (c) el uso que se pueda hacer de la narrativa con

diferentes fines (por ejemplo, promover – mediante la reflexión biográfico-narrativa – el cambio en la práctica en formación del profesorado)” (p. 17).

Para la investigación las narrativas se concibieron como autobiografías que ofrecen un terreno donde “explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y – sobre todo – se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p. 19).

La investigación planteaba obtener las narrativas de los sujetos sociales y buscó aplicarlo como tema generador comprendiendo que “lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores” (Freire, 2003, p. 117).

La investigación y el tema generador como técnica para la obtención de la narrativa también están insertos en el mundo de los sujetos, “mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación” (Freire, 2003, p. 112).

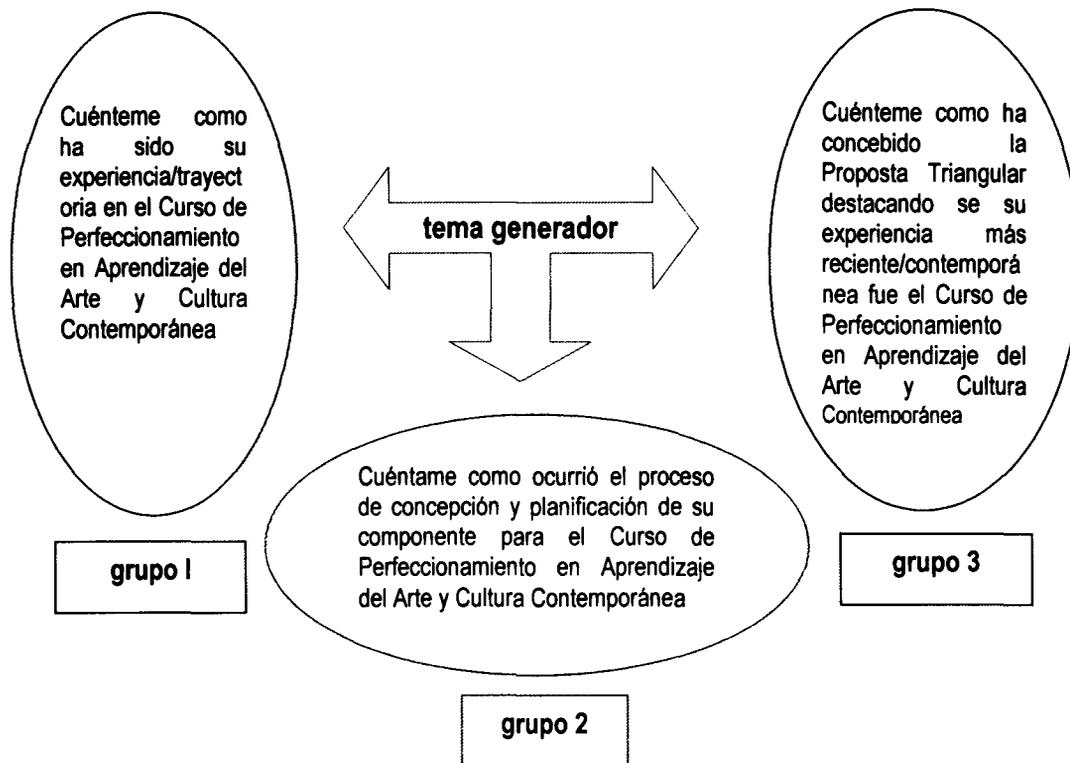


Figura 5: Tema Generador

A partir de cada tema generador y de cómo cada sujeto iba construyendo su narración se añadían preguntas que hacían conexiones con la propia narratividad y con las intenciones de la investigación. En algunos casos las preguntas eran necesarias también como elemento motivador ya que algunos sujetos quedaban callados esperando que el investigador les provocará las preguntas.

Lo que se pretendió con el tema generador fue que los sujetos de la investigación organizaran sus experiencias enmarcando una secuencia de sucesos, estados mentales y acontecimientos que habían protagonizado, dando “un sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia que, a pesar de las posibles transformaciones, mantengan una identidad” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21).

Con el tema generador y con las preguntas que sobre la marcha se iba proponiendo la prioridad era dar lugar a un yo dialógico y polifónico donde la narrativa es una estructura de construcción de significados (Íbidem).

Se pretendió que el yo dialógico fuera el protagonista tanto de su propia narrativa como de los planteamientos que de ella se pudiera recoger para reflexionar sobre cambios en la formación inicial del profesor. Así que, la narración partió del tema generador y de este se formularon las preguntas que se conectaban entre si generando también otros temas, pero que con una naturaleza más específica, más centrado en determinado aspecto, una unidad menor en relación a globalidad del tema generador.

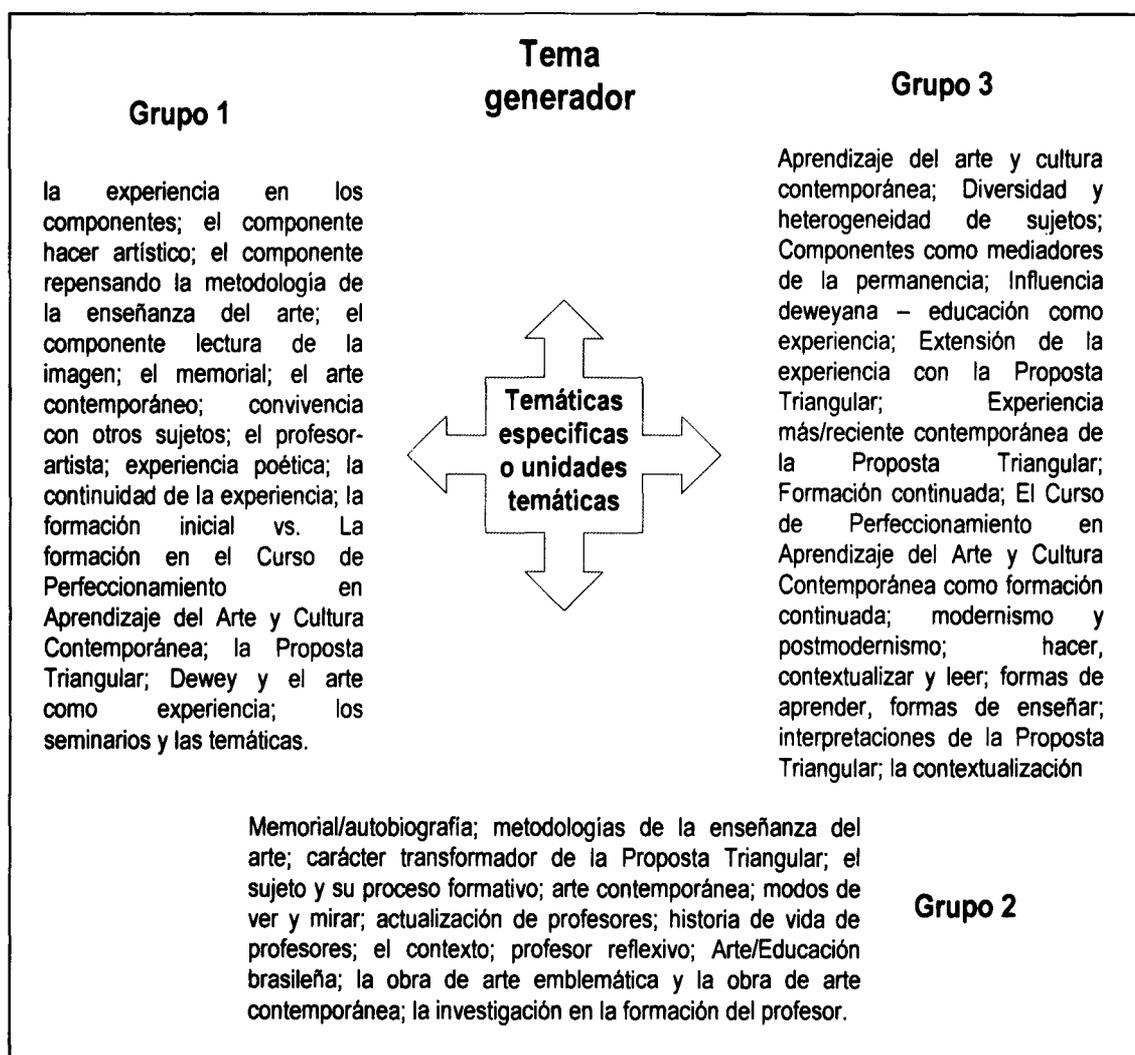


Figura 6: Tema Generador y Temáticas Específicas

Como se puede observar tanto el tema generador como las preguntas que dan lugar a las temáticas son el resultado del rescate de las vivencias convertidas en experiencias por cada sujeto de cada grupo a partir de su inserción en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

En relación al grupo 1 constituido por los ex alumnos/profesores ya se había procedido con el análisis documental antes de las entrevistas, así que, no se preguntó ni directa ni indirectamente otros aspectos de sus vidas que no fuera la trayectoria/experiencia vivida en el curso.

De esta forma las entrevistas narrativas no fueron en profundidad y tampoco ocurrieran en varias sesiones. El tiempo o duración de cada entrevista quedó a cargo de cada sujeto no siendo delimitado por la investigación y su metodología.

4.6. El Análisis Biográfico-Narrativo

Según los modelos tradicionales de diseño de una investigación es recomendable que se determine previamente el método que se va manejar para proceder con el análisis e interpretación de los datos recogidos en el campo de investigación.

Los autores que tratan del tema sea cuantitativa o cualitativa dicen que se debe buscar la coherencia entre el objeto de investigación, los objetivos de la investigación y la metodología que, a su vez, posibilite que esta coherencia se note con claridad cuando se presenten los resultados que la investigación ha logrado aportar.

Pero, es posible que esta coherencia sea mejor percibida a partir del momento en que los datos que se va recogiendo empiecen a demostrar su complejidad y llegue incluso a imponer a la investigación algunos replanteamientos considerando la naturaleza del contenido de los datos, su dimensión informativa y formativa, además de proponente.

Inicialmente se habría planteado que el análisis e interpretación de los datos se iba a desarrollar tomando como método el análisis de contenido propuesto por Bardin (1996) y Krippendorff (1997) ya que se creía antes de la entrada en el campo de investigación y recogida de los datos que este sería el método adecuado para proceder con el análisis e interpretación de los materiales y su diversidad.

“al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (Piñuel, 2002, p. 2).

Todavía, el rumbo que a tomado la investigación ya a partir de la entrada en el campo y por la naturaleza contextual y narrativo de la totalidad de los datos recogidos se vió que el método elegido previamente, exigencia del diseño y estructura de los proyectos de investigación, presentaba incoherencias que apuntaban para su inadecuación a los objetivos de la investigación.

Tal perspectiva se puede notar, principalmente, al trabajar con la entrevista narrativa y la historia de vida como técnica e instrumento de recogida de datos. Otro aspecto a considerar es cuando en el campo la investigación se ofrece con otros materiales que están relacionados en el ámbito biográfico o autobiográfico de un número considerable de sujetos de la investigación.

Si en la investigación la entrevista narrativa pretendía a partir del tema generador ir provocando la narratividad de la experiencia que cada sujeto social vivió en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea sea como proponente/coordinador, sea como profesor o como alumno ¿cómo analizar e interpretar los textos que se construyeron para reconstruir la experiencia por medio de métodos que no sobrepasan la dimensión contenido/forma?

¿Cómo considerar la naturaleza biográfica-narrativa en que se han convertido los datos para a partir de esta naturaleza aplicar un método que mejor se adecue a ella? En el ámbito de los métodos e instrumentos de investigación ¿hay forma de contemplar esta perspectiva?

Tal vez una respuesta a estas indagaciones se encuentre en el análisis narrativo como método para analizar, interpretar y transformar los datos en resultado de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El análisis narrativo tiene por objetivo abarcar la vida de un individuo/grupo con la intención de reconstruir sus experiencias contenidas en las entrevistas, informes biográficos, notas de campo y otros documentos personales.

Al optar por este método para analizar e interpretar los datos se consideró:

- 1- el material biográfico o autobiográfico recogido y generado en el campo;
- 2- la posibilidad de triangulación con otros materiales de naturaleza biográfico o autobiográfico con los documentos institucionales referentes al Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea;
- 3- desarrollar un análisis holístico entre los materiales institucionales y personales que pudiera reconstruir la experiencia.

De ahí que el análisis narrativo proporcionó el tema generador y de las temáticas que se fueron originando “la suma de eventos o situaciones presentadas en conexión con el tema que forma el foco central” (Rosenthal en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 204).

El foco central (Rosenthal, 1993) o tema generador (Freire, 2003) exigió como primera lectura la construcción cronológica de la narrativa que se vinculó directamente con los temas que se ordenaron temporalmente dando lugar a una separación en el texto entre lo que eran las narraciones de la experiencia en si y lo que era la perspectiva actual o futura de los entrevistados.

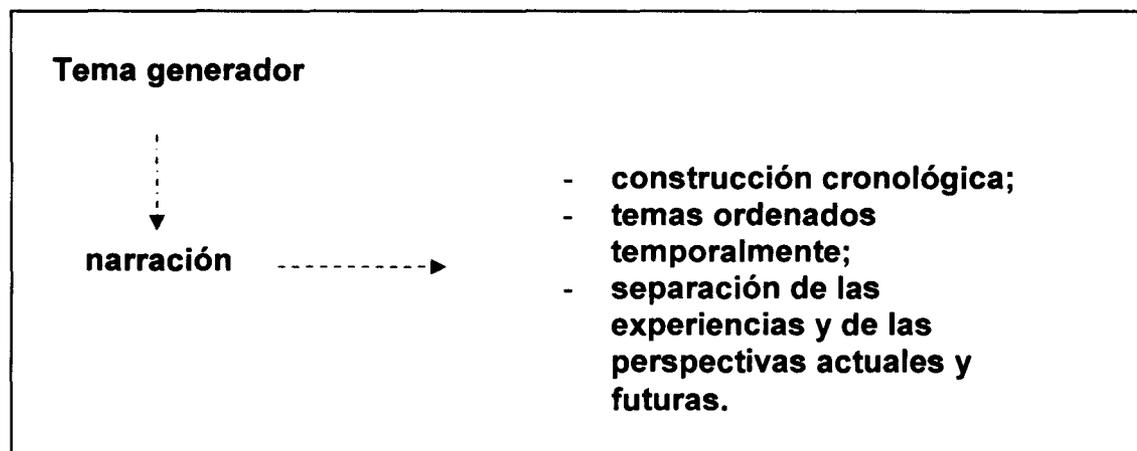


Figura 7: Tema generador y narración

A partir de este procedimiento de análisis e interpretación se buscó desde el modo en que cada sujeto dentro de su grupo utilizaba la narración

para reconstruir el significado y perspectivas de la experiencia que sucedieron en el tiempo vinculando ahora el tema generador con las preguntas que se añadieron a lo largo de la entrevista:

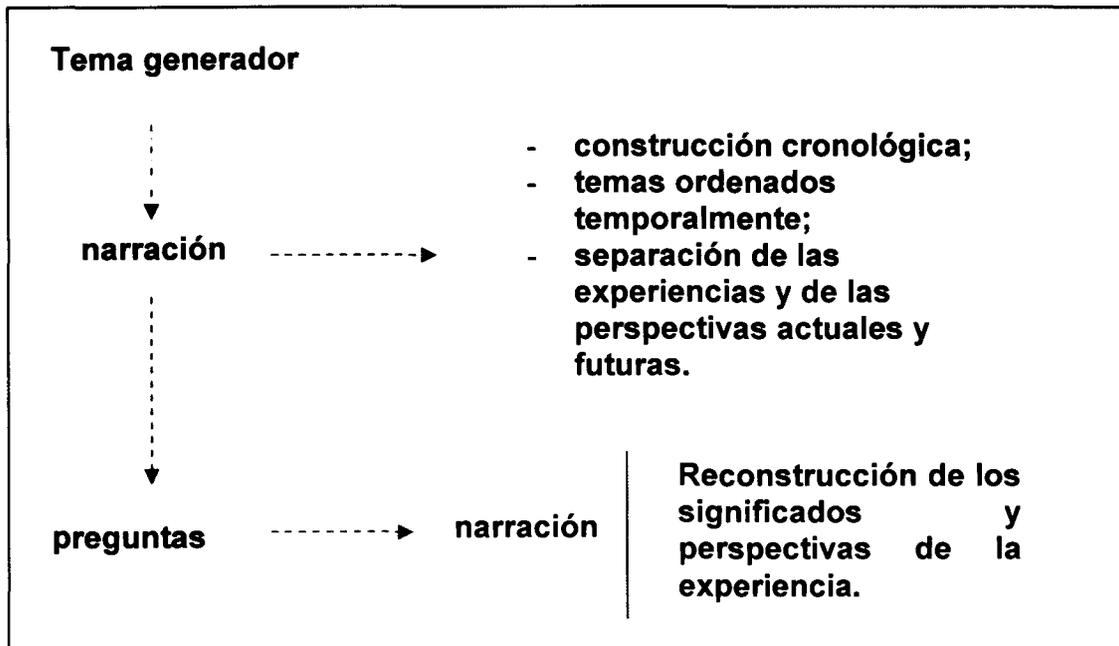


Figura 8: Tema generador, narración y preguntas

Las narrativas se obtuvieron a partir de la aplicación de la entrevista narrativa partiendo del tema generador que fue distinto para cada grupo como expuesto anteriormente.

A partir de la aplicación de los procedimientos de análisis se verificó que el primer grupo constituido por las narrativas de los ex alumnos/profesores requeriría la aplicación de otro procedimiento una vez que de este grupo había recogido otros materiales de naturaleza biográfica o autobiográfica, además de que algunas narrativas eran considerablemente redimensionadas cuando los entrevistados mediatizaban sus voces con las carpetas repletas de recuerdos de su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

Se añadió el microanálisis de texto individual en mayor proporción que a los grupos dos y tres. En esta etapa se buscó exactamente contrastar con las hipótesis que se había planteado para la investigación.

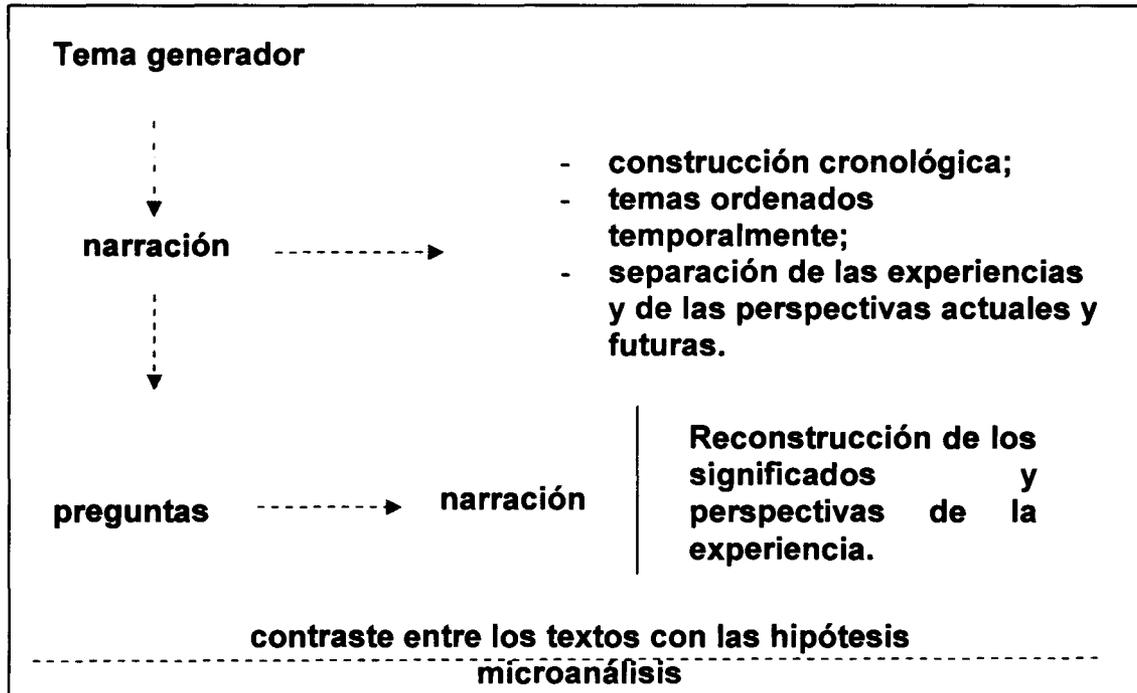


Figura 9: microanálisis

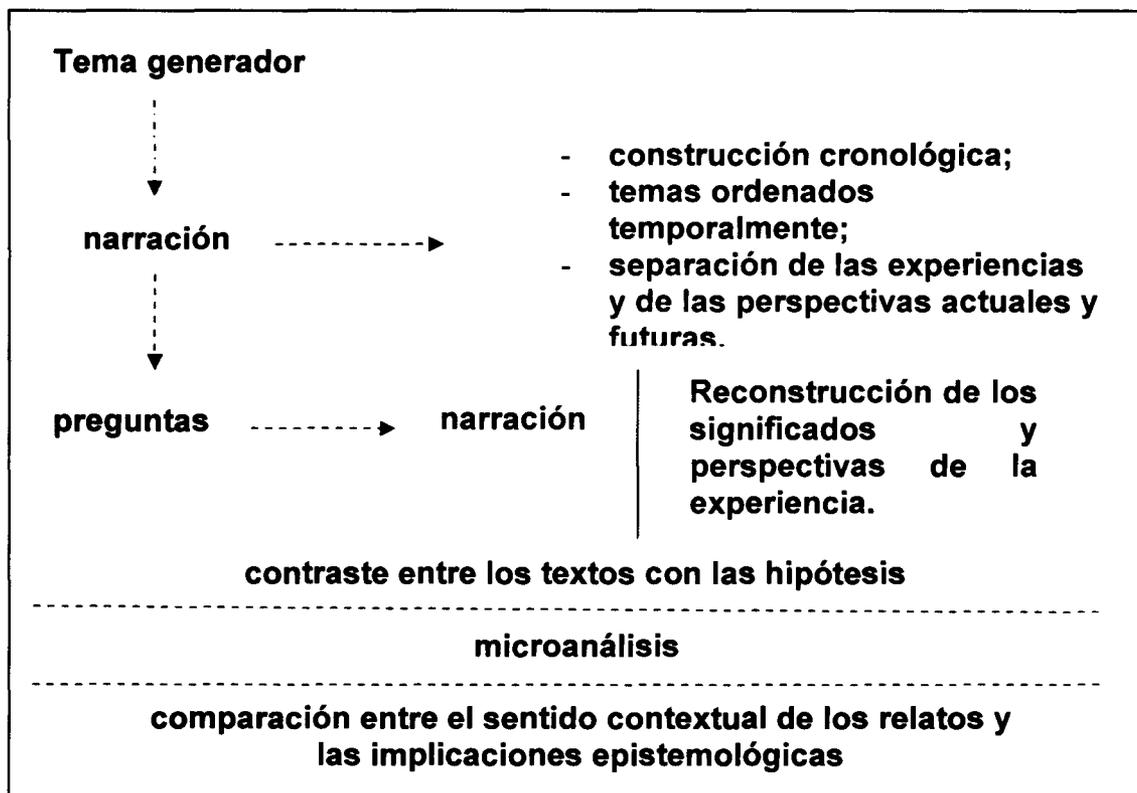


Figura 10: Comparación, sentido contextual y implicaciones epistemológicas

El último procedimiento operó con la comprensión entre el sentido contextual de los relatos con las interpretaciones y sus implicaciones epistemológicas tanto en la naturaleza de la narrativa de los sujetos sociales cuanto las perspectivas planteadas por la investigación en un movimiento dialéctico y comparativo.

El método de análisis narrativo y los procedimientos aplicados son en parte un pequeño acercamiento al modelo de análisis para una investigación biográfico-narrativa. Pequeño porque la investigación llevada a cabo no fue en su totalidad biográfico-narrativa una vez que la metodología diseñada y llevada a cabo para recoger los datos no pretendió una construcción y reconstrucción de las autobiografías por los sujetos sociales involucrados en la experiencia tomada como objeto de estudio e investigación.

La justificación con este modelo metodológico residiría en que los sujetos mediatizados por el investigador y los instrumentos de recogida de datos construyen sus autobiografías e historias de vida con la aplicación del mismo procedimiento de recogida pero que conduciría a un proceso exhaustivo de lectura/escritura hasta llegar a agotarse y rellenar los huecos de la trayectoria de cada sujeto en proceso autobiográfico.

**CAPITULO V:
POSTMODERNIDAD, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO DE ARTES VISUALES**

5.1 – Tiempos Cambiantes

En este capítulo el objetivo central es tratar de las aportaciones que la teoría postmoderna viene haciendo para la educación en general y para la formación del profesorado en específico, con énfasis en la formación inicial del profesor de artes visuales.

La formación del profesorado como se tiene hoy es una invención moderna desde el punto de vista de la creación de los sistemas educativos de enseñanza y es constantemente replanteada desde la perspectiva que no abandona el carácter técnico e instrumental como interfaz de la modernidad:

“La modernidad también piensa en términos de utopías racionales creadas mediante una ingeniería social o la planificación de un ordenamiento social ideal. La modernidad, ya sea en el ámbito de la planificación social, el arte o la educación, está orientada hacia el futuro: el futuro se representa invariablemente como una época mejor que el presente (...) La modernidad también reviste connotaciones negativas. La tecnología, por ejemplo, es usada a menudo para representar la otra cara de lo moderno. Se pueden encontrar otros ejemplos en las críticas a los proyectos de renovación urbanística de los años sesenta: industrialización, alienación, degradación de la vida urbana contemporánea, pérdida de la comunidad, calentamiento global y otras tragedias” (Efland, 2003, p. 21).

La perspectiva postmoderna se basa en “el cuestionamiento, puesto que los futuros maestros y maestras aprenden no sólo a poner en tela de juicio el sentido común de su alumnado, sino también a crear situaciones en las que la

experiencia pueda ser utilizada para replantear el universo escolar” (Kincheloe, 2001, p. 88).

Entretanto estas perspectivas se implican en una actualidad cultural que se percibe desde:

“los efectos positivos de la globalización, la mayor circulación de la información (Internet), el conocimiento de otras realidades (multiculturalismo). La transmutación de un nuevo Activismo social, en parte basados en una nueva comprensión de la individualidad frente al grupo: los problemas raciales, la discriminación, lucha contra el sida y la homofobia” (Arañó, 2002, p. 192).

El efecto positivo de la globalización presentado por Arañó (2002) no esconden los efectos negativos como descritos por García Canclini (2002) al decir que:

“Es curioso que esta disputa de todos contra todos, en la que van quebrando fábricas, se destrozan empleos y aumentan las migraciones masivas y los enfrentamientos interétnicos y regionales, sea llamada globalización” (p. 10).

En este escenario de efectos positivos y negativos de la globalización la educación se encuentra sencillamente desafiada ya que:

“La educación moderna se encuentra encadenada a una cama, cubierta con un edredón compuesto de retazos de presuposiciones por revisar. Estas presuposiciones ocultas dictan las cuestiones que se plantean sobre educación en el ámbito público, así como los dogmas en los que se basan las propuestas de reforma que proponen los políticos. La modernidad intenta reconstruir el puzzle empleando cada vez más de lo mismo, tratando de reformar la escuela con las herramientas de siempre” (Kincheloe, 2001, p. 48).

Esta reconstrucción busca omitir que hay otro sujeto en construcción como lo afirma Arañó (2002):

“El sujeto, como todo lo demás ha dejado de existir. Te puedes redefinir por completo si lo deseas. Puedes modificarte el sexo, el género. Puedes ser hablador y comunicador o receptivo. Puedes ser menos hablador. Lo que quieras o desees. No tienes que preocuparte tanto de cómo te encasillan los demás. Resulta relativamente sencillo el modo en que te percibe la gente, porque lo único que se conoce de ti es lo que muestras” (p. 190).

Sin embargo hay otras desapariciones y apariciones en la actualidad que están justificando la reconstrucción de la educación moderna:

“Los acuerdos de libre comercio y las integraciones regionales desempeñan, según explica Marc Hábeles respecto de la Unión Europea, el papel de un síntoma en el cual proyectamos nuestras decepciones de las aventuras modernas y las esperanzas de lo que podríamos encontrar en eso que da en llamar globalización. Ni siquiera en los acuerdos más integrales y planificados de unificación, como el europeo, se resuelven efectos negativos (el desempleo), ni se llega a arreglos duraderos en cuestiones sociales y de mercado. Aún más difícil es organizar zonas de libre comercio donde se hace como que no es necesario armonizar las políticas de empleo, migratorias, las relaciones interculturales (TLC) o se apresura la negociación económica sin tiempo para compatibilizar los sistemas sociales y políticos (Mercosur)” (García Canclini, 2002, p.49).

La geopolítica del mundo actual y globalizado está muy bien definida y sustentada por una epistemología de verdad única (Kincheloe, 2001) que demuestra otras formas de relaciones entre las personas y entre estas y las exigencias de un mercado económico y de consumo dotado de otras estrategias que considera que todos los continentes se encaminan hacia una

cultura única, unificadora y global (McLaren, 2006). Sin embargo hay quien es optimista como afirma García Canclini (2002), al decir que “el capitalismo es el único modelo posible para la interacción entre los hombres, y la globalización su etapa superior inevitable” (p. 10).

Lo inevitable no es la globalización y sí las fuerzas que la contesten con un profundo sentimiento contrario a su proyecto unificador de hombres y mujeres y de sociedades. Este sentimiento es expresado por una respuesta

“de que la repartición de recursos sociales era finalmente bastante poco equitativa; de que los procesos productivos, además de contaminar y degradar el medio ambiente, tenían efectos antiproductivos; y de que el racismo y el sexismo habían sido y seguían siendo la tónica dominante de la sociedad” (Efland, 2003, p. 122).

Otro importante sentimiento que se viene caracterizando como un cambio desde finales del siglo XX si sitúa en una insatisfacción con los grandes relatos o metarrelatos y en el progreso aún prometido por la modernidad.

“Los “metarrelatos” a que se refiere La condición posmoderna son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crítico del amor mártir” (Lyotard, 2003, p. 29).

Así una epistemología de verdad única no es aceptable como explicativa de la realidad. Otras formas de pensamiento han emergido dando lugar a las explicaciones denominadas de postmodernas.

El fin del siglo XX y el comienzo del XXI es el escenario histórico para la búsqueda de comprensión de una condición humana muy distinta de la comprensión ofrecida por la modernidad. Eso porque esta otra forma de explicación a que se está llamando de postmodernidad, según Hernández (2000) se constituye en “una situación social en la que la vida económica, política, de organización e, incluso, personal se organiza en torno a principios muy diferentes de los de la modernidad” (p. 127).

Los principios a que se refiere Hernández (2000) son para Efland (2003) lo que caracteriza la postmodernidad, pues esta:

“manifiesta simultáneamente una tendencia a unir a los pueblos mediante nuevos vínculos políticos y económicos y otra a separarlos y oponerlos en conflictos de liberación nacional y luchas contra la opresión. Las plagas actuales son la explosión demográfica, el recalentamiento global, la deforestación y la persistencia del sufrimiento humano” (p. 122).

Esta postmodernidad distintamente de lo que piensan los defensores de la globalización en cuanto una etapa superior del capitalismo, es su negación. En el mundo considerado global hay otra forma de comprenderlo y esta otra forma es una epistemología centrada en los aspectos culturales que buscan explicar el YO y el OTRO en su propio contexto, pero buscando la relacionalidad como modo operante de la teoría postmoderna (Chang, 2003).

Esta relacionalidad es la construcción del sentimiento de pertenecer a un lugar, un grupo, una comunidad, una sociedad, un país como también a un género y al mismo tiempo pertenecer a todos los rincones del mundo. En el contexto actual el hombre/mujer camina en dirección a encontrar su propia

identidad no guiada por una epistemología de verdad única moderna sino por su propia necesidad de respuesta a su condición humana.

En esta postmodernidad hombres/mujeres luchan contra toda y cualquier forma de opresión, exclusión, prejuicios, marginalización. El tiempo ahora es para las múltiples identidades y no para una sola como pretende la modernidad, que según Souza (2004) trata “de la construcción efectiva de un sujeto social e individual capaz de administrar y organizar las diferentes dimensiones de la experiencia colectiva y de las singularidades que esa va configurando” (p. 77).

Y de hecho hay una crisis en la creencia en las instituciones, en el principio de igualdad, de democracia, de libertad; de un mundo mejor para todos. La no creencia en estos elementos significa una descreencia en la modernidad dando lugar a la construcción de otro sujeto político a partir de su rechazo al:

“autoritarismo de las narrativas maestras, que rechaza las tradiciones que sólo permiten reverenciar lo que ya es, que niega las formas instrumentales y universalizadas de racionalidad que eliminan lo histórico y lo contingente, que se opone a la ciencia como fundamento universal de la verdad y el conocimiento y que pone en duda el concepto occidental de subjetividad como yo estable y coherente” (Giroux, 1997, p. 57).

Y este sujeto político es un sujeto que busca otras posibilidades de libertad y afirmación de la capacidad de los seres humanos para moldearen sus propios destinos en un concepto más amplio de democracia (Giroux, 1997).

Hay un movimiento en dirección a otras formas de explicación de la condición humana y con él una teoría postmoderna en que:

“El postmoderno plantea cuestiones y problemas para trazar de nuevo y re-presentar los límites del discurso y la crítica cultural. Las cuestiones que el postmoderno ha planteado se pueden ver, en cierto modo, a través de sus diversos rechazos de todas las <<leyes naturales>> y pretensiones trascendentales que, por definición, intentan <<escapar>> de cualquier tipo de fundamentación histórica y normativa” (Giroux, 1997, p. 70).

Esta teoría postmoderna se desarrolla pero no es posible decir hasta donde alcanzará, es posible que favorezca la comprensión del contexto actual y sus implicaciones para la educación, también, contestada por esta teoría postmoderna.

Una teoría que establece otras relaciones entre el pasado y el presente, entre el tiempo y el espacio, entre el hombre/mujer de antes y el hombre/mujer de ahora en ejercicio constante de lectura del mundo que impone la comprensión crítica de la realidad que al mismo tiempo supone su denuncia, también, supone el aviso de lo que aún no existe (Freire, 2001). Así, esta teoría postmoderna intenta posibilitar otros caminos anhelados en dirección a otra forma de organización humana, del saber, de educación, de formación inicial del profesorado, de la escuela y de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de las aportaciones postmodernas y mirando hacia el contexto brasileño, esta postmodernidad y sus planteamientos teóricos/metodológicos están (re)significando la formación inicial del profesorado de artes visuales, la didáctica y las didácticas específicas a partir de la actualidad de la Proposta Triangular.

5.1.1. La Resignificación de la Formación Inicial del Profesorado de Artes Visuales

En este apartado se aborda los planteamientos a favor de una (re)significación de la formación inicial del profesorado de artes visuales a partir de las contribuciones de la teoría postmoderna para la educación.

Esta (re)significación presenta tres importantes acontecimientos que favorecen el diseño de otra proposición para el actual currículum para la formación inicial del profesorado de artes visuales del contexto brasileño a partir de la (re)significación de la didáctica general, el fortalecimiento de las didácticas específicas y la actualidad de la Proposta Triangular.

Partiendo del concepto de cambio a partir de las ideas de Paulo Freire, Kincheloe (2001) considera que la postmodernidad exige una reconceptualización del conocimiento del profesorado.

Considera que esta reconceptualización empieza por la aceptación del profesorado como investigador y que a partir de esta perspectiva se recontextualiza la formación inicial del profesorado (Kincheloe, 2001), teniendo en los presupuestos de la investigación cualitativa sus principales herramientas con una fuerte inclinación para los estudios etnográficos y semióticos.

Kincheloe (2001) apoyándose en Paulo Freire y John Dewey se muestra crítico de los modelos modernos de formación inicial del profesorado por considerar que estos ofrecen una formación tecnicada del profesorado, que están cerrados al argumento y que “enseñan frecuentemente a su alumnado a no buscar el poder y a no pensar con independencia” (p. 53).

Para Freire (2001) la pedagogía crítica y su dimensión libertadora defiende como tarea principal para la formación inicial del profesorado la

promoción de la superación de la realidad injusta por medio de la legitimidad ético-política y que:

“Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar, en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y falsamente neutra” (p. 53-54).

Para la teoría postmoderna crítica la formación inicial del profesorado estaría centrada fundamentalmente en la experimentación “en el que los maestros y maestras del futuro exploran la dinámica sociocultural de la escuela y la comunidad, mientras que se investigan al mismo tiempo a sí mismos, en su proceso de aprendizaje” (Kincheloe, 2001, p. 55-56).

Esta experimentación se aproxima del pensamiento de Dewey y de su sentido de la “experiencia reflexiva” promovida por el pensar como un proceso de indagación, de observación de las cosas, de investigación (Dewey, 2004). Así que para Dewey (2004) “el pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas” (p. 129).

En el contexto de una educación postmoderna y a partir de ella surge una perspectiva para la formación inicial del profesorado de forma más crítica y postformal y que por intermedio de esta formación crítica y postformal que se deconstruye la concepción de la enseñanza como una transferencia neutral de la verdad (Kincheloe, 2001).

En la crítica a la modernidad y su epistemología de verdad única que Kincheloe (2001) aboga a favor de un pensamiento postformal que se ocuparía de la desconstrucción de la forma absolutista de certeza. El pensamiento postformal atento para el uso dado a la cognición por la educación contemporánea identifica dos formas distintas de tratar la cognición. En una, se detecta una concepción de educación que se dedica a la manipulación de la cognición y la otra una educación para el desarrollo cognitivo o emancipatorio (Kincheloe, 2001).

La aportación novedosa del postmoderno no reside en lo que por ahora pudiera creer existir sino en que explica lo que no fueron capaces los tiempos y lugares modernos. Así para Efland (2003):

“El término <<postmodernidad>> fue inicialmente muy usado por la comunidad artística para designar un estilo arquitectónico disyuntivo y abierto, por oposición al espacio conjuntivo y cerrado de muchos edificios modernos. Otra disciplina, como por ejemplo la teoría literaria, han empleado el término para referirse a corrientes estéticas recientes que se oponen a la modernidad, esgrimiendo conceptos fundamentales como el género, considerado en cuanto estilo plenamente diferenciado con características singulares” (p. 56).

Sin embargo, tanto el término como su significado han sido utilizados y aplicados por otras áreas del conocimiento y todas al hacer uso del término “postmoderno” objetivan explicar “las concepciones modernas del progreso, la jerarquización del conocimiento y la objetividad en el contexto de un mundo fragmentado y plural” (Efland, 2003, p. 56), pero en un intento de responder a la epistemología de verdad única. Para Kincheloe (2001) hay una epistemología alternativa y está en el arte y en la literatura.

“El arte y la literatura imaginativa nos proporcionan una epistemología alternativa, un modo de conocer que trasciende las formas aceptadas del conocimiento. Los textos literarios, el arte escénico, la música, la pintura y la danza, capacitan al individuo para ver y oír más allá de los niveles superficiales de la visión y el sonido” (Kincheloe, 2001, p. 87).

Son los cambios ocurridos en el campo del Arte donde más se ha identificado una ruptura con el paradigma moderno en relación al papel y función social del artista. Si antes el artista era concebido como un genio innato y su producción original, creativa y protegida por una áurea, para el pensamiento postmoderno el Arte es entendido:

“como una forma de producción cultural, que refleja y depende intrínsecamente de determinadas condiciones culturales (...) cuestionan la distinción entre la cultura elevada y la cultura en su conjunto y sostienen que su clasificación como producción cultural de tipo popular y étnico por un lado y bellas artes por el otro es falaz en el contexto actual de una sociedad global. Por eso denuncian la fuerte connotación social y cultural de palabras como <<obra maestra>> y caracterizaciones del <<artista>> en términos de genio mítico que para trabajar necesita aislarse del resto de la sociedad” (Efland, 2003, p. 70).

La crítica postmoderna o el pensamiento postmoderno o una postmodernidad/mundo (Souza, 2004) no ha puesto solamente el papel y función social del artista en estos tiempos contemporáneos en jaque, pero también el propio concepto tradicional de público, de espectador, del fenómeno artístico:

“Quiero decir que tradicionalmente habíamos considerado que para que el fenómeno artístico se diera debíamos partir de la existencia de un producto elaborado por un artista y este con la convención de la audiencia otorgaba la categoría de lo artístico. Esto realmente ya no tiene por que ser así. En las nuevas formas de arte no solo se cuestiona

el protagonismo del artista o hasta del espectador sino hasta el propio producto” (Arañó, 2002, p. 191).

En los nuevos territorios del Arte la relación entre arte y público es fundamental ya que:

“el arte vuelve a estar implicado en el mundo, olvidando su ensimismamiento. Esto se refleja en los temas que trata y en los medios que utiliza. Se intenta conectar con el público mediante técnicas procedentes de otras disciplinas y con asuntos que afectan directamente a la vida” (Arañó, 2002, p. 192).

Si antes el público era un objeto de la obra ahora él pasa a ser un sujeto y un sujeto que leer e interpreta la producción artística y de ella saca sus propias conclusiones y gusto.

El arte en la postmodernidad es un producto cultural debiendo ser entendido en el contexto donde ha tenido origen y recepción (Efland, 2003). El arte contemporáneo es el retorno al real, al tiempo presente (Arañó, 2002; Efland, 2003).

Estos cambios ocurridos en la postmodernidad, en el arte contemporáneo han afectado también la educación y la Educación Artística o Arte/Educación ya que “el arte promueve una forma de enseñanza que requiere interpretación, una forma de pensamiento que busca nuevas experiencias que faciliten la interpretación” (Kincheloe, 2001, p. 88).

No es posible una postmodernidad disociable de su relación directa con la educación, la enseñanza del arte y la formación inicial del profesorado de artes visuales. Esta formación a cargo de los educadores críticos ayudarían al profesorado a:

“reflexionar sobre el modo en que el conocimiento y la política se producen. En este nivel de desconstrucción, el profesorado comienza a comprender la <<lógica>> que hay detrás de los hechos, de su contexto y de su significación, así como de la influencia que las presuposiciones en competición sobre conocimiento y política ejercen sobre el modo en que el profesorado piensa y enseña a su alumnado a pensar y a vivir” (Kincheloe, 2001, p. 77).

Para esta formación postmoderna no hay lugar para suposiciones de que “todos los profesores podían y debían usar las mismas técnicas de enseñanza con todos los niños, y que se podían aplicar razonablemente las mismas formas estandarizadas de currículo y evaluación a todos los grupos escolares” (Efland, 2003, p. 80/81).

El proyecto político/pedagógico de la postmodernidad, en construcción, es diferente porque comprende el papel de la escuela como aquello que posibilita la construcción del conocimiento, eso es porque “la educación constituye un proceso intrínsecamente político” (Kincheloe, 2001, p. 59).

Esta construcción ocurre por medio de una acción educativa y didáctica en que el conocer, el aprender y el comprender son procesos fundamentales para una acción educativa libertadora, comprensiva e interpretativa del yo y del otro en la cultura que les constituyó y “pensar de forma alternativa requiere siempre una transformación personal; de hecho, cuando un número suficiente de personas piensa de forma alternativa, el cambio social es inevitable” (Kincheloe, 2001, p. 41).

Partiendo de los planteamientos de Kincheloe (2001) el proyecto político/pedagógico de la postmodernidad rechaza el conocimiento producido por la ciencia moderna que fragmenta la experiencia educativa y que al mismo tiempo se ve capaz de explicar el fenómeno educativo en su totalidad. Al

mismo tiempo en que produce un modelo de profesorado que se ve incapaz de producir conocimiento.

En el ámbito de la educación la postmodernidad se plantea como perspectiva diferente para la formación inicial crítica del profesorado donde el:

“cuerpo docente trataría de revelar las presuposiciones sobre el conocimiento (la epistemología), así como la naturaleza de la investigación moderna, subyacentes en los esquemas cognitivos oficialmente aprobados. Al desconstruir tales esquemas cognitivos, la formación postmoderna crítica del cuerpo docente reconceptualizaría los modos en que el conocimiento práctico es analizado y compartido con los alumnos y alumnas...” (Kincheloe, 2001, p. 50).

Esta formación inicial crítica del profesorado defiende que “el conocimiento de los educadores no se puede aislar del contexto socioeducativo ni del aula en que el mismo se genera” (Kincheloe, 2001, p. 51).

Es en esta concepción postmoderna crítica de la formación inicial del profesorado donde se sitúa la suposición de otras aportaciones para los programas y currícula que atiendan a las exigencias postmodernas donde “los educadores del maestro postmoderno se niegan a proporcionar una forma genérica de pensamiento del maestro aplicable a todos los estudiantes y a todos los contextos” (Kincheloe, 2001, p. 52).

5.1.2. La Resignificación de la Didáctica General y las Didácticas Específicas

La enseñanza en tiempos postmodernos exige del profesorado una acción educativa guiada por una concepción de Didáctica General entendida como una comunidad de conocimiento (Kincheloe, 2001) en la que los contenidos sean educativos, instrumentales y operativos (Souza, 2004).

Esta concepción de Didáctica General comprende la cognición más allá del esencialismo cognitivo que caracteriza la educación moderna en la que su “concepto de inteligencia da lugar a un sistema exclusivista, basado en la premisa de que unas personas son inteligentes y otras no” (Kincheloe, 2001, p. 162), y la didáctica general en la postmodernidad se caracteriza por su adhesión a los estudios críticos como la teoría sociocognitiva postpiagetiana con bases en el pensamiento postformal y en la teoría feminista.

Lo que se plantea es establecer la crítica al esencialismo y al reduccionismo que orientan la Didáctica General moderna inspirada en la psicología desarrollista, a favor de un desarrollo cognitivo que no se constituye de una dimensión estática e innata del ser humano, por lo tanto, que no somos juguetes del determinismo genético y de las predisposiciones cognitivas (Kincheloe, 2001).

Así que la Didáctica General orientada por la teoría sociocognitiva postpiagetiana vislumbra una acción educativa crítica y centrada en los múltiples saberes, en los múltiples lugares y tiempos en que el conocimiento tiene origen y se desarrolla y son utilizadas para analizar la formación inicial contemporánea del profesorado.

Sin embargo, la (re)significación de la Didáctica General en el contexto brasileño ha descrito adelantos significativos de cuestiones relativas a formación inicial de profesores y el proceso de enseñanza teniendo por presupuestos las contribuciones postmodernas caracterizadas por el pensamiento postformal y el constructivismo crítico (postpiagetiana).

Para Garrido (2001) las investigaciones realizadas en la última década del siglo XX, en Brasil, reafirmó la enseñanza comprendida como práctica social y objeto de investigaciones de la Didáctica General.

Esta reafirmación, identificada por la autora, sugiere un movimiento en dirección a (re)significación de la Didáctica General a partir de la incorporación de nuevas temáticas vinculadas directamente con la enseñanza en cuanto una práctica social concreta.

“al considerar la enseñanza como un fenómeno social concreto, complejo y multi-referencial, y, consecuentemente, al volver sobre los temas clásicos de la didáctica (contenidos, metodologías, relación profesor/alumnos, evaluación), al inclinarse sobre los profesores y los contextos de las escuelas considerados en sus múltiples (y nuevas) determinaciones, como la profesionalidad docente (saberes de la docencia, identidad, ser y estar en la profesión), lo cotidiano atravesado por múltiples culturas y problemas sociales y de la contemporaneidad (violencia, afectividad), las cuestiones sobre imaginario, están apuntando para nuevas configuraciones que sugieren una resignificación de la didáctica” (2001, p. 79).

Otro elemento que habría que destacar en el estado de (re)significación de la Didáctica General es propuesto por Candau (2001) como escenario.

“Con la década de los 90, emerge progresivamente otro escenario: globalización, hegemonía neoliberal, ideología del “fin de la historia” y del pensamiento único, deterioración de los procesos democráticos, desarrollo de nuevas formas de exclusión y desigualdad, Estado mínimo, creciente violencia urbana, transformación de los procesos productivos, desempleo, afirmación de la sociedad de la información, son estos algunos elementos de configuración de este nuevo escenario” (p. 150).

El contexto actual abre caminos para una (re)significación de la Didáctica General, teniendo en el Multiculturalismo una base teórica que la

explica y la justifica en plena contemporaneidad. Candau (2001) al referirse a las contribuciones de Giroux reconoce que “la crítica postmoderna ofrece elementos importantes para se repensar la pedagogía y la didáctica en la perspectiva crítica, en el contexto de sociedades cada vez más marcadas por condiciones de vida que traen las marcas de la nuestra contemporaneidad” (p. 153). Esta autora interpreta también que esta crítica postmoderna:

“trata de las posibles articulaciones y, sin negar el horizonte emancipador de la perspectiva crítica, incorpora nuevas cuestiones que emergen de la perspectiva postmoderna, como las relativas a subjetividad, la diferencia, la construcción de identidades, la diversidad cultural, la relación saber-poder, las cuestiones étnicas, de género y sexualidad etcétera” (p. 153).

Esta crítica postmoderna tiene, según Candau (2001) la cultura como categoría central de análisis de la contemporaneidad. Los desafíos están anunciados para la Didáctica General una vez que la cultura es dinámica, se reinventa, se (re)significa y (re)significa, a su vez, las instituciones y su papel en la formación humana.

La postmodernidad la Didáctica General tendrá que ejercer un papel:

“ser capaz de asentar sus aportaciones en una dialéctica epistemológica en la cual el predominio fundamental corresponda a la práctica. Nuestros discursos y aportaciones deberían construirse desde una estructura más próxima a la siguiente: práctica-teoría-práctica (de la Torre, 1993, p. 12).

Esta dialéctica práctica/teoría/práctica o acción/reflexión/acción exige lo que de la Torre (1993) llama “la construcción de puentes más sólidas y fluidos entre la didáctica general y las didácticas especiales” (p. 14).

“Para que el conocimiento didáctico aumente es preciso, como ya he señalado antes, que se establezca un permanente diálogo entre la

práctica y la teoría: que la práctica sirva para elaborar teoría, la teoría para orientar una práctica de mayor calidad, y la práctica de mayor calidad para refinar la teoría. Y así en una espiral de construcción de conocimiento” (de la Torre, 1993, p. 17).

Para el autor la naturaleza de la Didáctica General es incompleta por tanto encuentra en las Didácticas Específicas aportaciones que la completa.

“Se trata, pues, de un reto al que habremos de responder de manera conjunta desde la Didáctica general y desde las Didácticas específicas. Necesitaremos de un lenguaje común, de prácticas compartidas de investigación y desarrollo y, sobre todo, de un apoyo mutuo para superar nuestras respectivas influencias” (de la Torre, 1993, p. 15).

La resignificación de la Didáctica General en tiempos postmodernos estaría involucrada, entonces, en tres dimensiones: incorporación de nuevas temáticas, escenario actual y las aportaciones de las Didácticas Específicas.

Estas dimensiones estarían contribuyendo a la resignificación de la Didáctica General y jugando un papel decisivo en la acción educativa escolar.

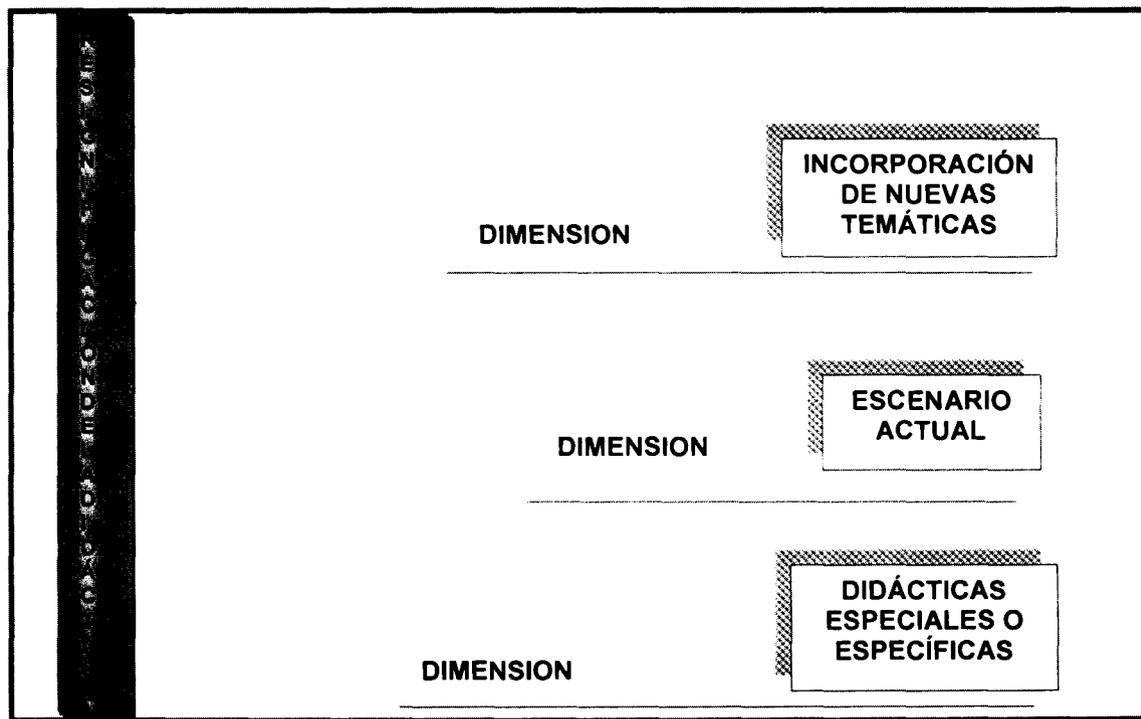


Figura 9: Resignificación de la Didáctica

Las dimensiones mencionadas configuran el estado actual de (re)significación de la Didáctica General, pero es imprescindible añadir que la Didáctica General es una comunidad de conocimiento (Kincheloe, 2001) “reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionalmente organizados” (de la Torre, 1993, p. 22).

Esta Didáctica General implicada y comprometida con la dimensión formativa, que reafirma la enseñanza como proceso formativo y que por medio de ella se (re)significa encuentra en la actualidad algunos conceptos que refuerzan su estado de transformación, de redefinición como identificados por de la Torre (1993, p. 22).

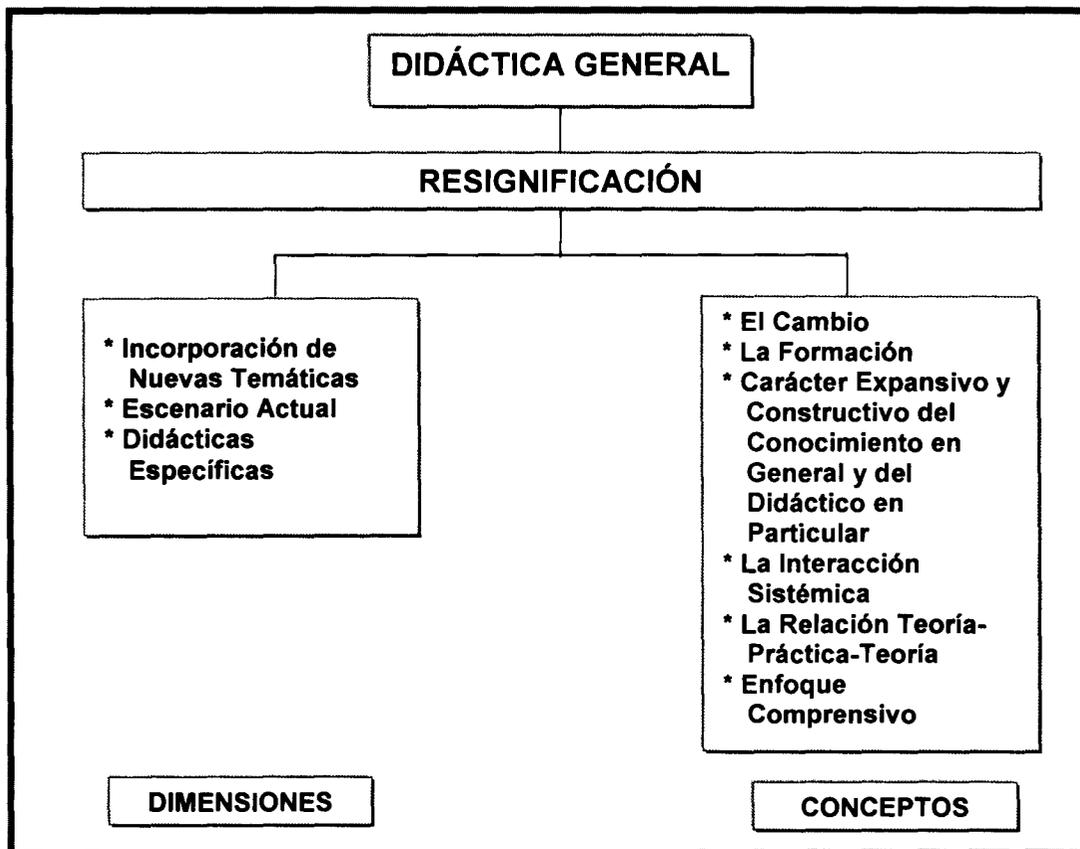


Figura 10: Dimensiones y Conceptos

Para de la Torre (1993) el cambio sería un componente intrínseco, procesal y terminal que indica la finalidad formativa del proceso de enseñanza.

“Si no se da cambio en algunas de las dimensiones como ser, saber, hacer, estamos ante una didáctica de apariencia, un discurso sin mensaje, una acción infructuosa” (de la Torre, 1993, p. 22).

Este cambio como finalidad formativa es algo que no puede ser comprendido como transformación del comportamiento del alumno para atender a un modelo de conducta social. El cambio significa vislumbrar otra condición humana en la cual la “evolución verdaderamente humana significa desarrollo conjunto de la autonomía individual, de la participación comunitaria y del sentido de pertenencia a la especie humana” (Morin, 2004, p. 66-67).

Por formación de la Torre (1993) entiende la “adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, encaminados a la propia realización y mejora profesional o social, con dos palabras, crecimiento personal” (1993, p. 23).

Se añade a esta definición de formación del autor el concepto de humanización del sujeto que pasa por procesos de formación en contextos deliberadamente organizados, que en este caso específico sería la escuela.

“La educación del futuro deber ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, donde quiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano” (Morin, 2004, 57).

Una educación y una didáctica general para el tiempo presente centradas en la condición humana debe tener, en palabras de de la Torre (1993):

“un enfoque comprensivo, integrador o global como tendencia actual frente a posiciones excesivamente empírico-analíticas que llevan a

descomponer los actos en sus elementos más simples, descuidando los contextos y las significaciones de conjunto” (p. 23).

Otro concepto que definiría la Didáctica General en el tiempo presente de acuerdo con de la Torre (1993), sería el carácter expansivo y constructivo del conocimiento en general y del didáctico en particular.

Este carácter expansivo y constructivo del conocimiento en general y del didáctico en particular significa que se vive en una época en que no se puede hablar del conocimiento humano como acabado, completo, verdadero o único.

En realidad todas las áreas del conocimiento humano siguen en proceso de construcción y confrontación por lo que si cuestiona la concepción de verdad única de la modernidad (Kincheloe, 1997).

“La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste. Ella realiza un viaje de ida y vuelta incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica; es el fruto del debate argumento de las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas. Un racionalismo que ignora a los seres, la subjetividad y la afectividad o la vida es irracional. La racionalidad debe reconocer la porción del afecto, del amor y del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que la mente humana no puede ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo racionalizado, lo oscuro, lo que no se puede racionalizar; no sólo es crítica sino autocrítica. Reconocemos la verdadera racionalidad por su capacidad para reconocer sus insuficiencias” (Morin, 2004, 31).

La Didáctica General en la postmodernidad sigue su trayectoria por vía de la incertidumbre del conocimiento, pero se pone en estado de expansión porque dialoga con otras áreas de este conocimiento, pero lo hace considerando su aspecto histórico, social, cultural una vez en que “el

postmodernismo no parte de un sentido tan cómodo de la ubicación y la historia. Subordina la razón a la incertidumbre y lleva su sentido de desconfianza hasta transgresiones que abren líneas de investigación completamente diferentes” (Giroux, 1997, p. 144).

En el terreno de la postmodernidad el concepto de interacción sistémica es considerado por de la Torre (1993) como uno más de los conceptos que definen la Didáctica General actual, una vez que la “educación, como personalización de la cultura, no es consecuencia lineal de estímulos concretos sino de la confluencia de factores sociales, culturales, personales, contextuales, etc.” (de la Torre, 1993, p. 23).

Pero esta interacción sistémica es mediatizada por la comunicación como modelo relacional (de la Torre, 1993).

“en el ámbito del lenguaje es donde las huellas de un viaje teórico y político comienzan a aparecer como parte de un intento más amplio de afrontar el significado como una forma de memoria social, las instituciones como poderosas portadoras y legitimadoras del significado, y las prácticas sociales como lugares donde el significado es inventado de nuevo en el cuerpo, el deseo y en las relaciones entre el yo y los otros” (Giroux, 1997, p. 33).

El papel de la interacción, por vía de la comunicación, es un concepto que no solo define la Didáctica General en la postmodernidad sino también a la propia condición humana porque:

“El lenguaje en todas sus complejidades se convierte en fundamental, no sólo en la producción de significado e identidades sociales, sino también como condición constitutiva de la acción humana. Pues es en el lenguaje donde los seres humanos quedan inscritos y dan forma a esos modos de tratamiento que constituyen su sentido de lo político, lo ético, lo económico y lo social” (Giroux, 1997, p. 33).

Para cerrar los conceptos que definirían la Didáctica General en la actualidad, de la Torre (1993) añade el concepto de relación teoría-práctica como una preocupación sociocrítica.

Al establecer la existencia de la relación teoría-práctica de la Torre (1993) considera que:

“La teoría educativa tiene la función de mejorar la eficacia práctica de las teorías que los enseñantes utilizan para conceptuar sus propias actividades. La teoría se construye en la práctica. La práctica valida la teoría en tanto en cuanto surge de ella misma; la teoría va ligada a la práctica por cuanto ésta lleva implícita la reflexión. La práctica deja de ser esa acción rutinaria para convertirse en verdadera levadura de la Didáctica o el Currículo” (de la Torre, 1993, p. 24).

Las aportaciones presentadas hasta aquí han tenido la intención de situar en el campo de la postmodernidad las exigencias actuales en relación a un estado de (re)significación de la Didáctica General, pero también ha permitido, a partir de este momento, ampliar estas reflexiones al considerar las aportaciones que esta postmodernidad hace a las Didácticas Específicas y la interfaz con la formación inicial del profesorado de artes visuales en el ámbito postmoderno.

Pero es necesario decir que las reflexiones y planteamientos a seguir parten de un contexto muy específico donde la formación inicial del profesorado de artes visuales es organizada por medio de carreras universitarias con una duración de 04 años académicos. Así no hay solo un marco teórico de referencia sino también un marco contextual, empírico donde la formación inicial del profesorado de artes visuales ha recibido las contribuciones de la Didáctica General y que a partir de los planteamientos y suposiciones aquí tratados se pretende añadir las Didácticas Específicas.

En Brasil desde la última reforma universitaria ocurrida en finales de la década de los sesenta del siglo pasado, la formación inicial del profesorado en general fue prácticamente conservada una concepción curricular materializada en el esquema 3+1 como ya mencionado en los capítulos anteriores y criticado por Barbosa (1988) desde los comienzos de los ochenta del siglo pasado.

“el currículo decidido y exigido por el Ministerio de Educación se basa, fundamentalmente, en la práctica en taller, seguida de alguna información teórica acerca del arte, en la realidad circunscrita principalmente a historia del arte² y al folklore (...). Las disciplinas del área de concentración pedagógica se limitan a un curso en psicología, un curso de didáctica general y otro que, con el nombre pomposo de Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza, casi siempre se restringe a información sobre legislación educacional, cuya finalidad es antes convencer acerca de su excelencia y recomendar obediencia irrestricta a ella” (Barbosa, 1988, p. 16).

Esta formación o esta estructura formativa empiezan por medio de la inmersión de los alumnos en las disciplinas o asignaturas del curriculum conocido como profesional. Mientras que el último año es reservado a convertir este alumno/a en profesor por medio del esfuerzo general que ofrecen las asignaturas o disciplinas consideradas del saber pedagógico y didáctico, lo que para Zabalza (2001) representa una formación donde los “sujetos aprenden separadamente conceptos y estrategias que luego no son capaces de integrar” (p. 31).

Con todos los avances y transformaciones operados en el terreno de la formación inicial del profesorado en Brasil, aun se nota que la concepción de formación inicial es prácticamente la misma porque los currícula siguen sin muchas alteraciones como es el caso del curriculum de formación inicial para el

futuro profesor de artes visuales en la mayoría de las universidades públicas y privadas de la actualidad.

Aun predomina en la práctica la mentalidad de que las disciplinas o asignaturas del saber pedagógico son suficientes para que el futuro profesor o profesora de cualquier área de conocimiento y consecuentemente de una disciplina específica haga las “transposiciones” necesarias a su área de actuación en la escuela y eso supone que todos los estudiantes de una determinada carrera de formación inicial de profesores como, por ejemplo, artes visuales comparte con otros estudiantes de diversas otras carreras de formación del profesorado las mismas teorías, proporciones, críticas, orientaciones y después este deberá adaptar todo que hay aprendido a su realidad. A eso Zabalza (2001) hace la siguiente crítica:

“Se nos llena la boca hablando del “profesor reflexivo”, del “profesor investigador”, de los profesores “como intelectuales”, de la enseñanza “multicultural” o de una enseñanza atenta a la “diversidad”, pero luego, todo eso queda en poca cosa pues, la verdad, no hay una inserción real de tales principios de acción en el desarrollo operativo de los cursos” (p. 36).

Como en la escuela secundaria los alumnos “van construyendo su mente como si se tratara de ficheros separados entre sí” (Zabalza, 2001, p. 32), lo mismo pasa en las carreras de formación inicial del profesorado con las disciplinas pedagógicas que son convertidas en ficheros que son abiertos a cada entrada y salida del profesor o profesora sin que se establezca cualquier relación entre las aportaciones de una disciplina o otra para el alumno/a en proceso de formación. Pero lo más grave es que cuando este necesita hacer uso de todos los ficheros que ha ido acumulando el resultado es:

“Posteriormente cuando hayan de resolver un problema que requiere la aplicación de aprendizajes conservados en diversos ficheros se encuentran con enormes dificultades porque carecen de estrategias de conexión. Esta dificultad es muy frecuente también en la Universidad pues nuestro modelo curricular mantiene esa misma estructura disciplinar en la que cada asignatura está sola y se aborda desconectada de las otras” (Zabalza, 2001, p. 32).

Como una posibilidad de ruptura con esta concepción predominante en la formación inicial del profesorado en general y del profesorado de artes visuales en específico se plantea la (re)significación de esta formación por medio de una Didáctica Específica a partir de una lectura e interpretación de la Proposta Triangular.

Pero antes de entrar por este camino es conveniente añadir otras consideraciones a favor de las didácticas específicas que juntamente con la Didáctica General constituyen el complejo terreno de la (re)significación de la formación inicial del profesorado de artes visuales en la contemporaneidad con base en las aportaciones de la teoría postmoderna. En tanto que, para Gonzáles Gallego (2002) “educamos a través de disciplinas, de asignaturas, del suministro de conocimientos de un área de la ciencia: la historia, la biología, la literatura, las matemáticas... Las disciplinas son la herramienta a través de la cual los profesores educan” (p. 12).

Ya para Zabalza (2001) las disciplinas ejercen un papel fundamental en la formación de los sujetos por se constituir en recursos, pero que estas “disciplinas son lenguajes que ayudan a conocer y a decodificar la realidad” (p. 27).

Esta perspectiva pone de relieve la posibilidad de reflexionar en estos tiempos postmodernos de profundizar y comenzar a construir las bases para

una Didáctica Específica que se ocupa de la enseñanza/aprendizaje de las artes visuales propuesto por las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos. Esta didáctica específica inserta en el currículum de formación inicial del profesorado de artes visuales brasileño ya que “cada disciplina es distinta no sólo por las realidades que estudia (que con frecuencia coinciden) sino por la forma en que se aproxima a esa realidad” (Zabalza, 2001, p. 27).

Esta Didáctica Específica no sustituye la Didáctica General, pero establece enlaces que amplían, sobretodo, la formación inicial del profesorado de artes visuales al mismo tiempo en que busca establecer relaciones directas con la acción educativa del profesorado en la escuela con la perspectiva de reconceptualizar los contenidos de la enseñanza que para Souza (2004) se caracterizan como contenidos educativos, instrumentales y operativos.

Pero Gonzáles Gallego (2002) justifica la necesidad de construcción de las Didácticas Específicas porque la didáctica específica o, por decirlo mejor, la didáctica de un área de conocimiento, resulta imprescindible para el profesor que se ocupa de una disciplina en tanto en cuanto que, durante la impartición de esta disciplina, ha de estar tomando constantemente decisiones sobre la marcha del aula.

Sin embargo, puede que sea esta la importancia y que justifique la Didáctica de un área del conocimiento, pero en el terreno de la postmodernidad y de su proyecto político/pedagógico para la formación inicial del profesorado significa algo más y éste algo más tiene que ver con el replanteamiento del currículum que hoy se presenta al futuro profesor/a.

Y es por esa razón que Zabalza (2001) hace hincapié en el papel que las disciplinas pueden aportar para la formación del sujeto desde que estas hayan

sido diseñadas a partir del Proyecto Educativo y Curricular de un determinado contexto.

El pensamiento de Zabalza (2001) trae a la discusión no la importancia de las disciplinas o asignaturas sino la dimensión formativa que debe tener el Proyecto Educativo y Curricular para la formación inicial del profesorado.

Es exactamente la problemática que se plantea ya que las didácticas específicas no pueden ser concebidas en el Proyecto Educativo y Curricular para la formación inicial del profesorado por vías de su inclusión o no en los currícula de las universidades sino por el papel formativo que estas pasan a tener en el Proyecto Educativo como un todo.

Y no sería demasiado incoherente decir que esta lógica debería servir de referencia para la organización del Proyecto Educativo y Curricular de las universidades y facultades de educación o artes.

Pero las contradicciones en la formación inicial del profesorado pasa por la estructura curricular de las universidades que en su gran mayoría no renuncian a un tipo de formación inicial planteado por la educación moderna que presenta como característica la atomización y la especialización (Zabalza, 2001). Y este modelo de formación inicial del profesorado es:

“Para muchos de los que acceden posteriormente a la profesión docente les resulta muy difícil romper esa experiencia y tratar de llevar a cabo un modelo más abierto e interactivo de los contenidos. Por eso señalan algunos que no habrá una auténtica reforma de la actuación didáctica del profesorado mientras no varíe el modelo didáctico en el que ellos mismos se formaron: al final la experiencia vivida se convierte en un marco de referencia más potente que el propio estudio” (Zabalza, 2001, p. 41).

Los esfuerzos para alcanzar un Proyecto Educativo y Curricular para la formación inicial del profesorado ha mucho que viene siendo buscado como lo demuestran los congresos que han tenido lugar en España a finales del siglo pasado y comienzos de este.

5.1.2.1. Los Congresos de las Didácticas Específicas

El Congreso Internacional “Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado” que ha tenido lugar en la Universidad de Santiago de Compostela en 1993, a finales del siglo XX fue el primero y ha tenido una audiencia asombrosa ya que según sus Actas han acudido más de veinte países.

Pasados siete años desde la realización del Congreso Internacional, en España es celebrado el Congreso Nacional de Didácticas Específicas “Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI” en la Universidad de Granada en 2001, en comienzos del siglo XXI. La audiencia a este congreso también puede ser considerada sorprendente ya que asistieran 400 personas entre profesores y profesoras y personal investigador de las universidades españolas.

Pero qué propósitos ha tenido cada congreso y que implicaciones ha provocado para las didácticas específicas y en estas comunidades de conocimiento (Kincheloe, 2001) que aportaciones ha traído para el área de Educación Artística o Arte/Educación (Brasil).

Analizando las actas de cada congreso y sus especificidades, se buscó las relaciones que puedan existir entre los dos acontecimientos por medio de las justificaciones o razones y los objetivos trazados.

CONGRESOS	JUSTIFICACIONES	OBJETIVOS
INTERNACIONAL	<p>1 - La puesta en práctica de la Reforma Educativa y la implantación de nuevos Planes de Estudio para los Títulos relativos al ámbito pedagógico y a la formación de los profesores;</p> <p>2 - La contribución de la didáctica general y las didácticas específicas a los procesos formativos de todos los profesores, un <i>espacio común</i> que pocas veces nos atrevemos a explorar juntos;</p> <p>3 - Aún así, todo este empeño resulta insuficiente en un momento en que la mayor implicación de estas áreas con la formación del profesorado exige examinar lo que hay de común y de diferenciador entre ellas, su contribución a la interacción teoría-práctica en colaboración con los restantes ámbitos curriculares, y su aportación a la formación de profesores reflexivos.</p>	<p>¿En qué medida entendemos los didactas generales y específicos nuestra mutua contribución a la formación inicial y continua de los profesores?</p> <p>¿Qué ocasiones se han producido para una clarificación de nuestros respectivos dilemas profesionales a la hora de colaborar en esta formación?</p> <p>¿Hasta qué punto nos diferenciamos o nos aproximamos unos y otros en la búsqueda del necesario soporte epistemológico para resolver estos dilemas?</p>
NACIONAL	<p>1 - Mostrar el desarrollo reciente de estas disciplinas, su aportación a la docencia y los ámbitos de investigación abordados;</p> <p>2 - Establecer los nuevos retos y necesidades de las Didácticas de las Áreas Curriculares para los próximos años;</p> <p>3 - Revisar su contribución a los planes de formación del profesorado; 4 - Aportar conocimiento fundado a los debates educativos en curso y establecer perspectivas de futuro.</p>	<p>1 - Reflexionar sobre las características disciplinares y las peculiaridades epistemológicas de las Didácticas Específicas;</p> <p>2 - Ubicar las Didácticas Específicas en el campo de las ciencias educativas y sociales. Establecer ámbitos de actuación para las disciplinas Didácticas;</p> <p>3 - Delimitar los diversos marcos teóricos y metodológicos que fundamentan las disciplinas Didácticas;</p> <p>4 - Impulsar la conexión entre las reflexiones teóricas de las Didácticas Específicas y las necesidades prácticas del sistema educativo;</p> <p>5 - Establecer las dimensiones del conocimiento didáctico y profesional de los profesores;</p> <p>6 - Caracterizar las necesidades formativas de los profesores en Didácticas Específicas;</p>

		<p>7 – Evaluar los planes en curso y proponer nuevas estructuras para la formación de los profesores;</p> <p>8 – Elaborar metas que desarrollen las Didácticas Específicas como disciplinas al servicio de la educación española.</p>
--	--	---

Tabla 4: Congresos de las Didácticas Específicas

Las justificativas o razones que han provocado la realización del congreso internacional parte de la realidad española más cercana donde años antes (1990) se vio provocada por medio de la Reforma Educativa (LOGSE). Lo que hizo reflexionar acerca de las implicaciones de esta reforma para la formación inicial de profesores con la implantación de nuevos planes de estudio, lo que se comprendió como un elemento motivador para la exploración de un espacio común entre didáctica general y didáctica específica.

Al mismo tiempo en que se reconoce que el empeño será insuficiente se no se examina lo que ha de común y de diferente entre estas comunidades de conocimiento con vistas a la interacción teoría-práctica entre los ámbitos curriculares con clara perspectiva a favor de la formación inicial del profesor reflexivo.

Sin embargo es en la configuración del programa científico de este congreso donde se puede comprender mejor el papel político y pedagógico que lo fundamenta y donde mejor se mira su dimensión internacional por medio de los núcleos temáticos:

- La indagación de la identidad epistemológica de las didácticas específicas.
- La interacción entre la teoría y la práctica.
- La contribución de las didácticas específicas y la didáctica general a los procesos formativos de todos los profesores.
- La articulación de las didácticas específicas con el resto de los ámbitos curriculares de la formación de profesores, y especialmente con aquellos campos de contenido incluidos en el ámbito de la didáctica general.

- La contribución a un mejor conocimiento de las distintas realidades, con especial atención a la europea, en lo que respecta a este ámbito curricular.

Tabla 5: Núcleos Temáticos

La dinámica adoptada por los organizadores del congreso permite comprender el modo en que cada núcleo temático se contempló ya que se congregaron expertos en didáctica general y expertos en didácticas específicas.

“Nuestra pretensión en esta breve Introducción a las Actas del Congreso no es otra que la de trasladar a sus lectores algunos de estos elementos de reflexión tal como han surgido del proceso metodológico que el Comité Organizador diseñó para los diferentes tipos de sesiones: un paraguas conceptual (cada uno de los cinco núcleos temáticos) que se abre con una conferencia magistral, se extiende con las ponencias especializadas para cada una de las áreas de conocimiento, se complementa con las aportaciones de las comunicaciones presentadas y, finalmente, se cierra con una sesión síntesis que recoge, en caliente, los elementos de reflexión (coincidentes o discrepantes) surgidos a lo largo del día durante el proceso de desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos” (Actas del Congreso, 1993, p. 02).

De esta dinámica y considerando los cinco núcleos temáticos se ha elegido trabajar como posibles territorios de la Didáctica Específica para las Artes Visuales que se plantea con las ponencias encuadradas en el apartado destinado a la Didáctica de la Expresión Plástica y con las comunicaciones contenidas en la Sesión Simultánea.

Esta elección es muy clara ya que en el propio congreso se dividió las didácticas específicas que en aquella ocasión se constituían de siete comunidades de conocimiento:

1. Didáctica de la Lengua y la Literatura.
2. Didáctica de las Ciencias Experimentales.

3. Didáctica de las Ciencias Sociales.
4. Didáctica de la Matemática.
5. Didáctica de la Expresión Plástica.
6. Didáctica de la Expresión Musical.
7. Didáctica de la Educación Física.

Del ámbito de la Didáctica de la Expresión Plástica las ponencias contaron con importantes nombres del escenario español Juan Carlos Arañó Gisbert del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Sevilla con el texto *"Identificando el núcleo de la civilización: el significado de las Artes en la Educación"*; y Ricardo Marin Viadel del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada con el texto *"Teoría y práctica en el aprendizaje artístico. Cinco modelos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales"*. Del contexto inglés con David Holt de la Facultad de Educación de la University of Plymouth con el texto *"The Primary Generalist as Teacher of Art: some issues and concerns"* y de Italia Giorgio Nonveiller de la Academia di Belle Arti di Venezia con el texto *"Considerazioni sulla Formazione del Docente di Discipline Artistiche nella Scuola, con Riferimento alla Situazione Italiana. Aspetti Pedagogici e Didattici"*. Cada uno busco aportar sus contribuciones teórico/metodológicas para esta comunidad de conocimiento, pero analizando el contenido de cada ponencia se vio que es un territorio donde predominó la incertidumbre.

Eso porque cada uno trató de exponer posiblemente sus ideas acerca de sus investigaciones más recientes dando lugar a revisiones histórico-críticas del proceso de institucionalización del arte y de las enseñanzas artísticas,

llegando a las dificultades por definir o redefinir el área de conocimiento y haciendo un recogido por los enfoques contemporáneos en que se basa la educación artística española (Arañó, 1993); los experimentos con modelos metodológicos de aprendizaje de las artes visuales, enfatizando el carácter meramente práctico de la educación artística y por considerar que didáctica y método son conceptos indisolublemente asociados la didáctica específica para el área sería entonces meramente práctica respondiendo a los problemas que enfrentan los profesores en los centros educativos y al mismo tiempo a los estudiantes en proceso de formación para constituirse profesores (Viadel, 1993); la experiencia personal y el discurso favorable de un profesor generalista para la enseñanza del arte en primaria en el sistema educativo Inglés (Holt, 1993); y por último las consideraciones acerca de la formación del profesorado para la enseñanza artística en Italia que tan poco logró definir lo que viene a ser la didáctica específica para esta formación (Nonveiller, 1993).

Es posible que la dificultad por definir lo que sea la didáctica específica en la formación inicial del profesorado para las artes visuales resida en el hecho de que la concepción del arte y de la experiencia educativa no sea de todo clara para los expertos en educación artística. Para Arañó (1993) parafraseando a Tatarkiewicz (1987):

“el Arte, en un sentido educativo, consiste en una actividad humana consciente en la que la persona se manifiesta plenamente capaz de reproducir cosas y/o ideas, de manipular formas o ideas de manera creadora, y/o de expresar una experiencia. En todas estas manifestaciones el hombre puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos” (p. 425).

Es de los planteamientos de Arañó (1993) a partir de las ideas de Tatarkiewicz donde se vislumbra algunos indicativos que mejor se acercan a la definición de la educación artística que en este caso no se puede confundir o considerar como sinónimo de una didáctica específica:

Si aceptamos el arte, o mejor dicho la educación artística, en estos términos, diseñarla supone:

1. estructurarla en un sentido relativamente objetivo, de modo que permita informar claramente sus propósitos instructivos, prácticos y lúdicos.
2. establecer del modo más preciso posible las conexiones y diferencias entre la instrucción artística y otras disciplinas en el marco de la educación general.
3. esta planificación debe adecuarse a los propósitos de la educación general desde una perspectiva cultural amplia.
4. fundamentalmente supone tomar conciencia del tipo de experiencias que en cada nivel educativo debe producirse (p. 425).

Tabla 6: educación artística y didáctica específica

Persiguiendo los campos conceptuales que podrían ser encontrados en el Congreso Internacional con respecto a la Didáctica Específica sea para la Educación Artística, la Expresión Plástica o la Expresión Plástica y Visual o mismo solo Visual se buscó en las sesiones simultáneas los temas que pudieran hacer parte de la comunidad de conocimiento del área.

Curiosamente la única comunicación encontrada en las sesiones simultáneas del Congreso que se destinó a la comunidad de conocimiento de la Didáctica de la Expresión Plástica y esta afortunadamente reivindicó una didáctica específica para la formación del profesorado por medio del texto “Modelos de Formación Artística para los Maestros de Escuelas Universitarias de Profesorado” de Misurn Forrelland, Rosa Gratacó y Roser Juanola del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona.

De una forma directa las autoras proponen una redefinición de la nomenclatura para el área de Didáctica de la Expresión Plástica, a que denominan de “sectaria y excluyente de los aspectos cognitivos”, por el de Educación Artística concebida como Artes Plásticas como una denominación genérica de donde deriva la Didáctica de las Artes Plásticas o Visuales (Forrelland, Gratacós y Juanola, 1993). Además defienden que los cambios propuestos estarían mejor identificados con el contexto internacional y incluyendo la cultura de la imagen.

Sin ninguna referencia teórica directa las autoras reflexionan que el “área de conocimiento tiene un cuerpo teórico y práctico” y que este “considera el modelo de la Educación Artística” (Forrelland, Gratacós y Juanola, 1993, p. 682). Para ellas la Educación Artística es:

“una disciplina que se fundamenta en las siguientes dimensiones: 1) Conceptual. Comprende los aspectos de hechos, conceptos y principios que caracterizan el estudio del sistema visual. 2) Crítica. Se ocupa de formar el criterio estético y el sentido crítico de la apreciación visual. 3) Práctica y experimentación. Definida como la aplicación de los conceptos en los diversos procedimientos y técnicas artísticas. 4) Didáctica. Caracterizada por la adecuación del tercer nivel de concreción del diseño curricular” (Forrelland, Gratacós y Juanola, 1993, p. 682).

En relación a lo que plantean las autoras (1993), se enumera otras consideraciones a favor de una Didáctica Específica:

- i. Las dimensiones citadas forman la disciplina de Didáctica del Arte. Esta tiene interrelaciones con otras disciplinas afines que son: estética, práctica del arte, teoría de la imagen, historia y crítica del arte y la psico-socio-pedagogía.

- ii. Entendemos la Didáctica del Arte como una disciplina estructurada de manera sistemática y secuencial, interrelacionando todas sus dimensiones con el fin de dar un conocimiento integrado del arte.
- iii. Las disciplinas afines mencionadas, están interrelacionadas en el curriculum de arte y proporcionan nociones sobre el conocimiento, la apreciación y la práctica del arte que pueden ser útiles para todas las otras prácticas educativas.
- iv. La Didáctica del Arte en la enseñanza general, tiene que incluir el aprendizaje de conocimientos, procedimientos, habilidades, hábitos y valores. Estos inter e intra relacionados fusionan las divisiones de teoría y práctica.

Además de estas consideraciones las autoras justifican que:

“El área artística, en nuestro contexto presenta unas evidentes necesidades de cambios de modelos. La visión tradicional planteada en base a diferentes actividades de Expresión Plástica, ha creado una importante confusión, viniendo a presenta un enfoque totalmente práctico y dirigido a formar los maestros para que fomenten las habilidades manuales de los niños. Este modelo curricular, si bien no se puede decir que sea negativo, es incompleto, ya que nuestra realidad social pide un nivel más amplio de formación artística que pasa por el conocimiento de las disciplinas mencionadas de: estética, crítica, conocimiento del hecho artístico, del mundo de la imagen, etc.” (Forrelland, Gratacós y Juanola, 1993, p. 685).

Lo que no parecía claro en los planteamientos de las autoras era exactamente en que se apoyaban para basar su discurso a favor de cambios en el modelo de la Ecuación Artística existente y proponer como elemento de transformación una Didáctica del Arte. Pero, tal explicación se encuentra en

Agirre (2005) que al estudiar con detenida atención los paradigmas epistemológicos que fundamentan las propuestas educativas para la Educación Artística en España, identifica las influencias europeas que hicieron germinar un modelo pedagógico que concibe el arte como lenguaje teniendo en la Educación Plástica y Visual las bases para la Alfabetización para la interpretación de imágenes.

“El modelo de reconstrucción disciplinar para la educación artística que mejor ha enraizado en Europa es el que concibe el arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal y se plantea el reto de dar respuesta educativa al progresivo auge de los mass media y la gran facilidad de reproducir imágenes que propician las nuevas tecnologías. La educación artística, así entendida, busca proporcionar recursos a los ciudadanos para que sean capaces de desenvolverse por sí mismos, de una forma crítica y autónoma, en este marasmo icónico” (Agirre, 2005, p. 254).

Para el autor este modelo tiene por objeto de estudio toda la cultura de la imagen constituyendo un modelo iconocéntrico por el protagonismo de la imagen en el proceso de enseñanza, definido así que el objeto de la educación artística (visual) desde esta matiz sería el lenguaje visual (Agirre, 2005). Además apunta como los objetivos principales de esta propuesta educativa lograr la alfabetización visual que significa leer el mensaje visual y “formar ciudadanos plenamente comunicados con su entorno” (p. 256).

La acción educativa del profesor o profesora orientado por este modelo deberían tener por objetivo que los alumnos y alumnas desarrollen cuatro competencias o capacidades específicas que serían la habilidad de ver-observar, habilidad de lectura, habilidades de escritura y la habilidad para hablar de y sobre las imágenes (Agirre, 2005).

Para una alfabetización visual que logre estas habilidades es imprescindible que el profesorado deba:

“Propiciar la conceptualización a través de la percepción y la adquisición de los elementos del lenguaje visual. Para ello, se procura recurrir a una gran variedad de materiales y procedimientos, incorporando a las tareas formativas aquellos propios de la tecnología de la imagen y el diseño que tradicionalmente no han sido considerados en la educación artística” (Agirre, 2005, p. 257).

Este modelo educativo para la educación artística en España ha sido introducido por Juanola y Gratacós que tradujeron los fundamentos teóricos y metodológicos que ya estaban siendo implantados en Italia, como responsables para la adopción del modelo en la Reforma Educativa de los años noventa como lo afirma Agirre (2005). Así que, el texto presentado en la sesión simultánea en el Congreso Internacional sobre las didácticas específicas en la formación inicial del profesorado una iniciativa tímida a favor de una Didáctica para el Arte como base en las Artes Plásticas y Visuales.

Aun dentro de la búsqueda por referentes a la Didáctica Específica para la comunidad de conocimiento de la Educación Artística o Arte/Educación se recogió las comunicaciones que se presentaron en el Congreso Internacional y contenidas en las Actas. El número de comunicaciones fue muy pequeño en el terreno de la llamada Didáctica de la Expresión Plástica ya que constan cinco comunicantes.

Utilizando el mismo procedimiento de analizar el contenido constante de los textos publicados se llegó a la conclusión de que no ha sido objeto de reflexión teórica o misma práctica, empírica las ideas presentadas y que no difiere mucho de lo que ha pasado con las ponencias para el área que tan poco

logró fundamentar y definir que es en realidad la Didáctica Especifica para la formación inicial del profesorado de Educación Artística sea en España o en Europa ya que se trató de un congreso internacional que contó con la participación de expertos de Inglaterra e Italia.

La ausencia de estos planteamientos no quita el carácter de comunidad de conocimiento del área y tampoco reduce la importancia de este congreso, pero indica que cuando el tema es formación inicial del profesorado y los cambios que deben pasar y los retos que deben afrontar no parece algo claro para los expertos del ámbito de la Educación Artística europea a partir del contexto de análisis que fue en este caso el Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.

No obstante, se ha detectado de forma tímida, poco expresiva y nada fundamentada la sugerencia de una “Didáctica del Arte” y que no se puede evaluar la repercusión que ha tenido en este congreso porque en las Actas no conste que hay conclusiones, acercamientos o proposiciones de cada “didáctica” ha llegado al final de este importante acontecimiento para la didáctica general como para las didácticas específicas.

Como se ha mencionado en España se realizó el Congreso Nacional de Didácticas Específicas en el año de 2001 con una asistencia asombrosa. Este congreso también fue objeto de este estudio con la misma intención de encontrar las bases o los presupuestos para la configuración de una Didáctica Especifica para la formación inicial del profesorado de Educación Artística para el caso español como una referencia para plantear una didáctica específica para la formación inicial del profesor de artes visuales para el caso brasileño.

La realización del congreso fue una iniciativa de los Departamentos de Didáctica de la Universidad de Granada entre los cuales está el Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical y que tuvo como finalidad “profundizar en las bases teóricas, desarrollo de la investigación, y las dimensiones culturales y prácticas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado en las disciplinas mencionadas, tareas que afectan a la calidad de nuestro Sistema Educativo en su conjunto” (Comité Organizador, 2001, p.20).

En la presentación de las Actas el Comité Organizador hace una demostración de desarrollo y del grado de profundización que han tenido las didácticas específicas desde la realización del Congreso Internacional en 1993 y eso se puede observar por las siguientes afirmaciones:

“Entendemos que la acción educativa se sostiene sobre determinadas acciones fundamentales; enseñar y aprender son dos de estas actuaciones educativas básicas. Enseñar y aprender son verbos transitivos que han de llevar algún predicado, por ello se articulan sobre algún tipo de conocimiento. Las áreas o disciplinas del curriculum estructuran el modo en que se lleva a cabo la formación de los ciudadanos y le dan contenido; son modalidades que inician a los ciudadanos en su herencia cultural y le ayudan a profundizar en ella. El funcionamiento del sistema educativo se sostiene en la transmisión de conocimientos, destrezas, actitudes, normas y valores de las distintas áreas curriculares, y en su captación adecuada por los estudiantes” (Comité Organizador, 2001, p. 20).

Distintamente del congreso anterior en que se tenía como referencia la Reforma Educativa, en este la preocupación es para las disciplinas del sistema educativo español y el papel que ellas desempeñan para garantizar su

funcionamiento. Otro aspecto es el tratamiento dado a las disciplinas como objetos de enseñanza y aprendizaje como presente en las Actas:

“Considerar las disciplinas como objeto de enseñanza y aprendizaje abre nuevas perspectivas para cada una de ellas. Establecer que unas determinadas disciplinas forman parte de los planes de formación obligatoria de la totalidad de los ciudadanos, genera una complejidad considerable tanto para las disciplinas como para el propio sistema educativo” (Comité Organizador, 2001, p. 20).

Este escenario es considerado en las Actas como un fenómeno que debe ser tratado a luz de una “moderna perspectiva epistemológica” que concibe la actividad científica a partir de su dimensión educativa y que se basa en los planteamientos de Javier Echeverría del Instituto de Filosofía - CSIC de Madrid.

Para éste filósofo estructuralista “sin enseñanza no hay transmisión de conocimiento y la ciencia no transforma las sociedades ni las personas. Para entender un enunciado científico hay que haber aprendido complejos conocimientos, tanto teóricos como prácticos, sin los cuales no hay posibilidad de descubrir, justificar, ni mucho menos aplicar la ciencia” (Echeverría, 2001, p. 50).

Y la aplicabilidad de la ciencia pasa por una educación científica que se caracteriza por la diversidad de acciones que en el ámbito “se desarrollan con ayuda de instrumentos y materiales educativos en los que se representa el conocimiento que ha de se enseñado y aprendido” (Ídem).

De esta forma el Comité Organizador al presentar las Actas del Congreso Nacional asume esta perspectiva epistemológica cuando hace referencia al contexto educativo:

“Cuando consideramos el contexto educativo podemos hablar de la estructuración didáctica de las áreas del currículo escolar o, también, de la didáctica propia de cada una de las materias curriculares. Los problemas derivados de la enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas del curriculum admiten una estructuración científica que se aborda mediante las diversas disciplinas didácticas. Estas disciplinas enriquecen la comprensión de los respectivos conocimientos mediante la consideración de la pluralidad de sus significados” (Comité Organizador, 2001, p. 21).

Para este mismo comité las Didácticas Específicas surgen a partir del momento en que se toma la enseñanza “como un ámbito de indagación propio de cada disciplina y que se supone un nuevo campo científico que se ocupa del estudio de la estructura didáctica de las diversas áreas del conocimiento (Comité Organizador, 2001).

Las Actas del Congreso Nacional fueron organizadas de tal manera que se puede tener una idea muy clara de la intención de congregar todas las didácticas específicas ya que estas “estudian los modos de enseñar y aprender las distintas variantes de artes, ciencias, lenguajes y tecnologías” al paso que “comparten parcelas importantes de sus fundamentos epistemológicos, campos de actuación profesional y metodología de la investigación” (Comité Organizador, 2001, p. 21).

De este modo las ponencias se reservaron a las áreas de conocimiento convertidas en didácticas específicas y las comunicaciones tuvieron tres categorías: estatus epistemológico de las didácticas de las áreas curriculares, líneas de investigación en las didácticas de las áreas curriculares y formación del profesorado.

En relación al área de Didáctica de la Expresión Plástica en este congreso hubo participación en la ponencia como en las comunicaciones y sus respectivas categorías. La ponencia estuvo a cargo del Prof. Juan Carlos Arañó Gisbert del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Sevilla y, en cada categoría de comunicación, las representaciones no fueron tan expresivas como demostradas en la tabla:

CATEGORIA	NUMERO DE TEXTOS	TEXTOS
Estatus Epistemológico	03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Didáctica de las Artes Plásticas y Relación Arte/Conocimiento. 2. Un Nuevo Marco Epistemológico para la Educación Artística. 3. Los Principios de la Educación Estética y Artística.
Líneas de Investigación	08	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Modelo Sistemático y su Aplicación a la Didáctica de la Expresión Plástica. 2. Arte Abstracto como Punto de Partida para una Formación Artística en Educación Infantil. 3. El Vuelo de la Piedra I: Transferencias y Contra transferencias en la Educación Artística. 4. El Vuelo de la Piedra II: La Experiencia Constructora de Imágenes. 5. El Vuelo de la Piedra III: La Influencia de la Cultura en la Educación Artística. 6. Música y Plástica: Una Investigación sobre las Relaciones Interdisciplinares en la Educación Artística. 7. Algunos Recursos para la Interpretación de los Significados Culturales. 8. La Apreciación Estética de las Personas Invidentes.
Formación del Profesorado	01	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia Docente con la Forma Tridimensional en la Formación Inicial del Profesorado de Didáctica de la Expresión Plástica.

Tabla 6: Análisis de las Comunicaciones del Congreso de Didácticas Específicas

Tomando las categorías que dividieron las comunicaciones del congreso se nota que el número de comunicaciones relacionadas con formación del profesorado es mínimo porque se separaron de las comunicaciones que trataban de experiencias desarrolladas por profesores con sus alumnos de infantil y primaria las que trataban de la formación docente como categoría central de análisis.

Es importante aclarar que en ningún caso las comunicaciones utilizaron esta categoría para fundamentar lo que era la formación del profesor, maestro o docente como se comprende en el contexto brasileño por ejemplo que ofrece una carrera universitaria para formar profesores con las siguientes especialidades: artes visuales, danza, música y teatro. Estas especialidades no se constituyen en asignaturas en las escuelas de educación primaria o secundaria ya que hay una sola asignatura hoy llamada Artes.

Aplicando el criterio por categoría a partir del análisis de las comunicaciones referentes a líneas de investigación se identificó que no se trata directamente de la definición de una u otra línea de investigación como categoría delimitadora del ámbito de constitución de la Educación Artística en España.

Las comunicaciones reflejaron en realidad algunas iniciativas que fueron vivenciadas y/o experimentadas con alumnos y alumnas fueran de educación infantil, primaria o secundaria y en algunos casos con estudiantes de las carreras universitarias donde se imparten asignaturas del área de Educación Artística. No hubo por ejemplo comunicaciones que enfocaran el desarrollo de investigaciones directamente vinculadas con grupos de investigaciones de los

programas de doctorado o mismo de los grupos de expertos asociados a un determinado proyecto de investigación.

Ya en la categoría estatus epistemológico se identificaron tres comunicaciones donde sólo una presentó en líneas generales algunos planteamientos en favor de una epistemología para la Educación Artística contemporánea, pero que poco contribuyó para la definición, fundamentación, categorización de lo que era la Didáctica Específica en el área de Educación Artística.

Pero lo que se identificó, encontró o acercó no supone una situación incierta ya que también se sacaron algunas ideas que demuestran que hay un proceso de gestación que apunta hacia una mejor delimitación de esta área en el ámbito de la Educación Artística y un buen comienzo se puede percibir cuando se afirma que “la Didáctica de las Artes Plásticas se entiende generalmente como sinónima de enseñanza de las Bellas Artes y de la preocupación de los profesores de cara a dicha enseñanza” (Cubillo y Sellet, 2001, p. 329).

Si lo que se esperaba era que en estos congresos tuviese cerrado la cuestión o si lo tuviese planteado como ¿lo que es la didáctica del arte? Entonces no tenía porque seguir con los planteamientos que aquí presentamos, así que se tomó otra importante publicación del contexto español que pudiera ampliar la perspectiva de una didáctica específica.

Si lo que se esperaba era que en estos congresos estuviese cerrada la cuestión o se plantease ¿qué es la didáctica del arte? Entonces no se tuvo por qué seguir con los planteamientos que aquí se presenta, así que se tomó otra

importante publicación del contexto español que pudiera ampliar la perspectiva de una didáctica específica.

Se puede afirmar que en España la trayectoria de las didácticas específicas anda a pasos largos, pero que cuando el tema es la didáctica del área de Educación Artística la cosa se complica. Por ejemplo, el año que siguió al Congreso Nacional de Didácticas Específicas, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó un número de su Revista de Educación, nº 328 y esta fue dedicada únicamente a las Didácticas Específicas.

Analizando el contenido de la referida revista en el Sumario dividido en tres partes: monográfico, estudios e investigaciones y experiencias, en el apartado monográfico se encuentra el texto: “El Arte de <<Didáctica de la Expresión Plástica>>: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos” de Fernando Hernández (2002).

Segundo Hernández el planteamiento principal del texto “es reconstruir y presentar la trayectoria y la situación actual del área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica en la universidad española” (Hernández, 2002, p. 111). Con esta demanda se supone que el área de Didáctica es una realidad y que se constituye como un área de conocimiento y que está localizada en las universidades españolas lo que, por ejemplo, no se percibe con claridad tanto en el Congreso Internacional (1993) como en el Congreso Nacional sobre Didácticas Específicas (2001) ya que no se ha encontrado una ponencia o una comunicación que presentara los fundamentos teórico/metodológicos que constituyen esa Didáctica a que se refiere Hernández (2002).

Pero qué se propone Hernández en esta publicación, importantísima para el área de Educación Artística en España, y más concretamente para el área de Didáctica como un campo específico de las Artes Visuales o Plásticas que ya lo planteara Arañó (1989) al comprobar la dispersión conceptual que la “tradición” inexperta ha producido al analizar las enseñanzas artísticas.

“Esta dispersión conceptual se muestra más caótica cuando comprobamos en un análisis retrospectivo que toda la educación artística en España ha mantenido un mismo modelo didáctico a lo largo de su historia. Quiero decir, que ni se han producido cambios ni se producen las diferencias lógicas que debieran existir entre la enseñanza artística impartida en la segunda enseñanza y la desarrollada en una escuela superior, por ejemplo. En ambas se repiten las mismas <<metodologías didácticas>>, de modo que llegan a confundirse conceptualmente enseñanza de las Bellas Artes, enseñanza del dibujo, educación estética, expresión plástica y otras muchas expresiones con las que habitualmente se las ha denominado, llegando a producir concretas y sorprendentes paradojas como la división de áreas de conocimiento universitarias⁴” (Arañó, 1989, p. 11).

Pese a que el texto dé un carácter contemporáneo al problema de la Educación Artística española, y en ella al tema de la Didáctica, es evidente que el anacronismo que reconoce Hernández (2002) es reflejo exacto de la aceptación de las nomenclaturas en detrimento, por ejemplo, de la construcción o reconstrucción del terreno epistemológico que separa lo que es la Educación Artística como episteme de las formas de enseñanza de las artes y de la Didáctica como un área que se ocupa del fenómeno enseñar que requiere la formación inicial y continuada del profesorado. Y eso es el origen del problema central de la Educación Artística y su Didáctica que está sirviendo

“para que construyamos las áreas y especialmente para que construyamos el corpus científico” (Arañó y Mañero, 2003, p. 19)

“El anacronismo viene dado porque la noción <<expresión plástica>> responde a una tendencia específica dentro de la Educación Artística, y la de <<didáctica>> nos decanta hacia cómo transmitirla en el marco escolar, términos ambos que nos llevan a limitar lo que, como veremos en este artículo, constituye en la actualidad un campo mucho más amplio y diverso. Esto hace que la actual denominación del área refleje una sinécdoque en la que una parte denomina al todo. Esta atribución responde al hecho de que cuando se planteó la lista de las áreas de conocimiento estaban vigentes los programas renovados (1980) que revisaban las propuestas de la Ley de Educación (1970) donde se especificaba que la materia que había que enseñar en la escuela era la de <<Expresión Plástica>>” (Hernández, 2002, p. 112).

Otro aspecto importante es que no se discuta o no se quiera discutir el carácter dado a la “Didáctica” como sinónimo de “Metodología” que se nota en las publicaciones en análisis y que esta de Hernández (2002) no resulta diferente. Es evidente que eso se genera en función de la asociación que se hace de la disciplina que se imparte en la escuela con la formación inicial del profesorado. Dicho de otra forma, se busca justificar la “didáctica” por ser esta entendida como las formas y medios que el profesorado utiliza para desarrollar su acción educativa y nunca los fundamentos teóricos que están involucrados en su formación que explican que opciones teóricas y didácticas toma el profesor en la hora de organizar su acción y convertirlas en “metodologías”. Tal perspectiva se nota asociada a lo que afirma Hernández (2002):

“De aquí que sea un contrasentido que a estas alturas, la denominación del área universitaria siga siendo <<Didáctica de la Expresión Plástica>>, a pesar de que el campo de estudios se haya expandido y no abarque sólo la formación inicial del profesorado y de que en la reforma

de 1990 el área curricular sea la de Educación Visual y Plástica. Además, en la actualidad el profesorado del área está relacionado con la formación de educadores y especialistas en gestión cultural y educación en museos y de profesionales en arte-terapia, de investigadores sobre las representaciones de los medios y la cultura visual, de quienes desarrollan propuestas vinculadas a las formas de representación relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (p. 112-113).

El problema no es sólo de denominación sino de concepción, función y actualidad de un área de conocimiento. O sea, no se trata de justificar la Didáctica de un área porque en su camino se ha llegado ha más campos de interés y si que en el ámbito de la epistemología de la Educación Artística española otras dimensiones están cobrando importancia a partir del interés demostrado por las numerosas investigaciones que se están desarrollando revelando que la formación inicial del profesorado y su actualización debe considerar los cambios por los que pasa la sociedad actual y su articulación con el contexto internacional.

Pero eso no quiere decir que de verdad estas investigaciones den la debida importancia a los ámbitos de la formación inicial del profesorado como se puede notar por la crítica interna que hace Arañó y Mañero (2003) a este respecto:

“El currículo se puede definir como un cuerpo de conceptos, ideas, y de hechos para ser aprendidos por los estudiantes. Los estudios de Bellas Artes siempre han sido concebidos y dirigidos para una supuesta práctica profesional en Artes Plásticas, sin embargo la gran mayoría de los egresados dedican sus vidas a la práctica docente en la ESO. El curriculum de Bellas Artes nunca ha contemplado abiertamente estas posibilidades y centró su concepto en la visión instrumental de su formación, por esta razón sus investigaciones doctorales han buscado

una orientación mayoritariamente instrumental poniendo de relieve los aspectos profesionales sobre la intención de participar en la organización de un conocimiento organizado y disciplinar que forme parte de ese <<saber humano>>” (p. 21).

La perspectiva encontrada por Hernández (2002) con la posibilidad que le ha llegado a las manos para por fin intentar definir lo que es la Didáctica en el ámbito de la Educación Artística ha resultado en la defensa de una Educación de las Artes Visuales como especialidad de la Educación Artística y eso porque para el:

“El motivo es, sobre todo, por resaltar lo característico de nuestro campo de estudio y de enseñanza, más allá de lo que se pueda derivar de la denominación, Educación Artística, que claramente incluye a las otras Artes <<no visuales>>. Quisiera aclarar además, que desde un punto de vista de área de conocimiento se presentan, al menos, dos opciones, la de <<Didáctica de las Artes Visuales>> si nos atenemos a la tradición que se mantiene entre nosotros en relación con las Didácticas Específicas, o la de <<Educación de las Artes Visuales>>, si se pretende incluir perspectivas más amplias que las que se relacionan con la educación escolar” (Hernández, 2002, p. 115).

Es curioso que a partir de esta opción nada epistemológica de Hernández (2002) pase a tratar sobre esta Educación de las Artes Visuales que curiosamente ya nace apropiándose de la historia, de la sociología, de la identidad de las anteriores denominaciones como si se tratara exactamente de dar un nuevo nombre a los viejos campos de saberes de la Educación Artística.

No existe en este caso una base epistemológica que justifique la sugerencia, la proposición, el ensayo a favor de una reconceptualización de la Educación Artística, se nota solamente una substitución del nombre existente

por otro. Y lo hace partiendo de lo que hay en las universidades españolas con relación al área de Educación Artística.

“Además de la referencia a los nombres del área, puede ser relevante en este recogido, en la medida en que nos permite explicar el posicionamiento del profesorado de la universidad, revisar algunas de las características, a través de lo que serían los principales rasgos de la historia de esta materia curricular. Tratar de escribir la historia de la materia curricular de la Educación de las Artes Visuales no es sólo una decisión profesional sino una aventura pionera, debido a las circunstancias que la rodean en el curriculum oficial y en los ámbitos docentes, investigadores y de formación” (Hernández, 2002, p. 115).

Sin embargo el autor omite que su proposición esté inspirada tanto en la Reforma Educativa de 1990 como en los principios de la Alfabetización Visual que desde 1993 ya venía proponiendo Juanola (1993) en el movimiento de reconstrucción disciplinar y curricular como lo analiza Agirre (2005). Las pretensiones que formula este Hernández (2002) para el área son tan curiosas que le hace afirmar que existe una historia y que esta se ubica en la universidad sin que sea una posición asumida por los miembros de esta comunidad de conocimiento.

Sigue en sus planteamientos a favor de una Educación para las Artes Visuales y consecuentemente para una Didáctica Específica como algo dado y acabado llegando incluso a distinguir que es la Educación Artística y lo que es la Enseñanza de las Artes.

“he optado por establecer una distinción entre la Educación Artística (destinada a la educación de todos los individuos, y por tanto vinculada al nacimiento de la escolaridad para todos) y la Enseñanza de las Artes (relacionada con la formación de artistas o de profesionales relacionados con las Artes Aplicadas)” (Hernández, 2002, p. 116).

Es curioso que no se tenga como base para tales opciones nada de concreto ya que el autor asume una postura incoherente como se nota en la siguiente afirmación:

“Como hemos visto anteriormente, a lo largo de la historia de la materia curricular de Educación de las Artes Visuales se han producido cambios de denominación que pueden considerarse como indicadores de un determinado énfasis en el discurso, es decir, en la configuración de la regulación social a la que la orientación de la materia se dirige. Así el Dibujo y la Educación Estética, ocupan el centro del discurso desde finales del siglo XVIII; los trabajos manuales y el dibujo geométrico tienen un papel relevante después de la Guerra Civil; la Expresión Plástica, desde los años sesenta, y de forma especial, desde la reforma de la Ley General de Educación (1970); y la Educación Visual y Plástica en la reforma auspiciada por la LOGSE (1990)” (Hernández, 2002, p. 117).

Lo más interesante en el esfuerzo de Hernández (2002) basándose en las contribuciones de Marín Viadel (2000) sea la conclusión de que:

“a pesar de la presencia de los miembros del área en diferentes foros y de la intensa actividad desplegada, en la actualidad la formación inicial y permanente del profesorado y de los profesionales de Educación Artística tiene un desarrollo muy precario e incipiente en el sistema educativo. No existe, por el momento, una estructura sólida, coherente y especializada de formación del profesorado ni de los profesionales de Educación Artística” (p. 130).

Siendo esta la realidad del área lo más coherente sería entonces buscar en la actualidad y en las transformaciones que se están operando en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior las conceptualizaciones y reconceptualizaciones del área y la construcción de la formación especializada de profesores ya que:

“El profesorado de Educación Secundaria, que necesariamente debe ser especialista, no tiene por qué haber cursado en su formación inicial ninguna asignatura o materia de Educación Artística. Normalmente, el profesorado de Secundaria ha cursado una licenciatura o equivalente en Bellas Artes o en Arquitectura y, posteriormente, requisito sólo exigido en los centros públicos, el Certificado de Aptitud o Capacitación Pedagógica (CAP) o (CCP), que ni siquiera es necesario cursar en la modalidad de Dibujo” (Hernández, 2002, p. 130-131).

Es en esta realidad que se define la Didáctica Especifica del área de Educación Artística o de una Educación de las Artes Visuales que infelizmente o desafortunadamente Hernández (2002) tampoco a logrado decir lo que es, pero que ha llegado a proponer muchos cambios y hacer algunos llamamientos dentro los cuales se sitúan:

“1. en el actual momento que nos ha tocado vivir, la Educación de las Artes Visuales ha de revisar sus narrativas dominantes y plantearse una nueva narrativa que dialogue con las situaciones cambiantes que afectan tanto a los sujetos pedagógicos como a las relaciones sociales, las representaciones culturales y los conocimientos emergentes; 2. en las Artes Visuales que replantean sus finalidades, procedimientos y formas de representación en un diálogo permanente entre lo local y lo global y con el telón de fondo de las posibilidades que plantean Internet y las nuevas tecnologías para las representaciones artísticas; en la educación, que define nuevos objetivos y desafíos con la finalidad de que todos puedan encontrar su lugar para aprender y prosigue el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 131).

La problemática presentada por Hernández (2002) en sus conclusiones no quita los avances que se verifica en el contexto de la Educación Artística contemporánea en España y mucho menos impide encontrar las razones que justifican o por lo menos acerca a plantear una Didáctica Específica para esta área considerando un contexto específico y su proceso educativo.

Con relación al estado actual de la Educación Artística española se opta por las consideraciones de Agirre (2005):

1. Eco de algunas experiencias educativas: Varias de ellas pertenecen al terreno de la práctica cotidiana, pero otras son reflejo de las líneas de trabajo de colectivos más amplios, especialmente los propios de otros entornos educativos distintos al anglosajón y español. Ejemplo de estas últimas son la influyente “Proposta Triangular” de Ana Mae Barbosa en Brasil o las interesantes derivas de la educación artística italiana o alemana (p. 22).
2. Campos emergentes: A lo largo de los últimos años, uno de los campos emergentes más pujantes, también en España, ha sido el de la educación artística en museos o centros de cultura (p. 22). Otro ámbito emergente, como no podía ser menos en estos tiempos, es el del desarrollo de una educación artística capaz de adaptarse al enérgico impulso de las innovaciones tecnológicas (p. 23).
3. En expansión: En esta expansión de la educación artística hacia territorios previamente no explorados, uno que surge con fuerza en todo el mundo se fundamenta en el poder del arte para incidir en el estado psíquico y físico de las personas. A decir de quienes investigan sobre este tema el arte puede llegar a tener poder terapéutico. Ahora bien, la acción benéfica de las artes sobre las personas sólo puede llegar a educar, reeducar o transformar los estados vitales si son aplicadas de acuerdo a unos criterios, estrategias y técnicas que es preciso conocer bien (p. 23).
4. Conexiones entre la educación artística española con líneas de trabajo e investigación: Que hoy son vanguardistas en los foros internacionales.

Entre ellas cabe destacar la cada vez más rigurosa e influyente aplicación de la perspectiva de género a las cuestiones tradicionales en educación artística (p. 23-24).

5. La relación de la educación artística con la ecología: Algo similar se puede decir respecto a un campo más incipiente todavía, como es el de la relación de la educación artística con la ecología, en la que se trabaja desde la Universidad de Girona y que ya cuenta con alguna tesis doctoral sobre el tema (p. 24).
6. Relación entre educación y cultura visual o comprensión de la cultura visual: Pero junto a estas iniciativas, más o menos especializadas en nuevas parcelas de la disciplina, el mayor protagonismo en la transformación que la educación artística está viviendo en nuestro país procede de explorar las relaciones entre educación y cultura visual o de la educación artística concebida como comprensión de la cultura visual (p. 24).

Los cambios y transformaciones por que pasa la Educación Artística española parece un terreno muy fértil para plantear una Didáctica Especifica para el contexto brasileño ya que en España hay algunas bases favorables al ámbito de las Didácticas Especificas que en Brasil el protagonismo se ha concentrado en las Didácticas de la Matemática, Lengua y de las Ciencias Naturales y en España ha un movimiento en el que todas las áreas del conocimiento que constituyen el curriculum de la escuela presentan su didáctica que están más o menos desarrolladas, pero que cada año se fortalecen como lo atestigua Garrido (1998):

“En las dos ultimas décadas tiene sucedido en diferentes países una “explosión didáctica” (cf. Cornu y Vergnioux 1992, p. 69), en consecuencia de la masiva inversión en la calificación de los docentes, tanto en la formación inicial cuanto en la formación continuada en el contexto de las reformas educativas que extendieran la enseñanza (Portugal, España, Italia), y/o transformaran el sistema de formación

(Francia, creando los instituts Universitaires de Formation des Maîtres-IUFM; y Portugal, creando las Escuelas Superiores de Educación-ESE). A partir de entonces, el que enseñar, como enseñar y para que enseñar, viejos temas, resurgen delante de nuevos retos: enseñar en situaciones concretas y en contextos inter/multiculturales (Bernstein 1990; Balibar y Wallerstein 1991; Stoer 1994; y otros)” (p. 155-156).

Pero ¿En qué se apoya este trabajo para plantear la existencia de una Didáctica Específica para las Artes Visuales en el paraguas epistemológico del Arte/Educación contemporáneo brasileño? Esta es la pregunta que se planteó y se buscó la respuesta en el terreno de la postmodernidad.

5.1.2.2. Postmodernidad y Didácticas Específicas para las Artes Visuales

Según Giroux (1997) esta postmodernidad es una cultura y al mismo tiempo una política de transgresión que desafía los límites en los cuales la “modernidad ha desarrollado sus discursos de dominación, totalización, representación, subjetividad e historia” (p. 143).

El concepto de transgresión atribuida por Giroux (1997) a postmodernidad permite enlazar las ideas aquí exteriorizadas en sus hilos como parte del proceso de comprensión de su papel como categoría que conduce a una Didáctica Específica para la Arte/Educación brasileña circunscrita a la formación inicial del profesorado de artes visuales.

Pero, Giroux (1997) hace algunas consideraciones al definir la postmodernidad:

- a) mientras la modernidad construye su sueño de ingeniería social sobre los fundamentos de la razón universal y el sujeto unificado, la postmodernidad pone en tela de juicio el concepto mismo de significado y representación;

- b) abre un nuevo frente político dentro del discurso y la representación;
- c) crítica el concepto de sujeto unificado como una elaboración eurocéntrica;
- d) rechaza también la distinción modernista entre arte y vida;
- e) rechaza igualmente las distinciones modernista entre cultura de elite y cultura de la vida cotidiana;
- f) subordina la razón a la incertidumbre y lleva su sentido de desconfianza hasta transgresiones que abren líneas de investigación;
- g) rechaza aquellos aspectos de la Ilustración y de la tradición filosófica occidental que se apoyan en narrativas maestras;
- h) rechaza toda pretensión de razón universal y competencia imparcial;
- i) aboga por una pluralidad de voces y narrativas;
- j) está intentando, con su insistencia en lo específico y lo normativo, situar la razón y el conocimiento dentro y no fuera de las configuraciones particulares de espacio, lugar, tiempo y poder;
- k) fomento de una política que aborde la cultura popular como un objeto serio de crítica estética y cultural, por un lado, y que, por otro, señale y afirme la importancia de las culturas minoritarias como formas históricamente específicas de producción cultural;
- l) rechaza el discurso modernista sobre la historia, vista como uniforme, cronológica y teleológica;
- m) la postmodernidad ofrece también a los educadores varios discursos para inquirir la dependencia del modernismo respecto a teorías totalizadoras basada en un deseo de certidumbre y absolutos.

Es a partir de tales características y principios en este terreno que se plantea y se defiende una Didáctica Específica que tenga como objeto de estudio las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales; una Didáctica que se ocupa de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las artes visuales en contextos deliberadamente organizados; una Didáctica que contesta a la pregunta ¿es

posible cambiar el enfoque metodológico/práctico atribuido a la enseñanza de las artes visuales para un enfoque teórico/práctico/teórico?

La hipótesis es que no solo es posible una vez que se trata de un campo epistemológico que fundamenta la Arte/Educación contemporánea que busca (re)significar la formación inicial del profesorado de artes visuales y de su acción educativa, el enseñar, a partir de la comprensión de que no se trata de un hacer pedagógico entendido como metodología y sí de un conjunto de saberes interdisciplinarios que ofrecen otras posibilidades para también (re)significar la asignatura o disciplina del currículum de la escuela de enseñanza primaria y secundaria.

Y eso significa no partir de la asignatura o disciplina de la escuela sino de la formación inicial del profesorado de artes visuales que se le supone en esta contemporaneidad siendo necesario ofrecerla en un determinado contexto cultural ya que no se vislumbran generalizaciones.

Pero, ¿qué define exactamente una Didáctica Específica? Esta pregunta orientó la labor investigadora y encontró en el contexto español tanto en relación a la Educación Artística como a las Didácticas Específicas acumuladas reflexiones y propuestas educativas con bases teórico/metodológicas que comprenden en su contexto de origen permitiendo sobrepasar los límites para dialogar con otros contextos, otras prácticas y otras formas de formación inicial del profesorado para el área de artes visuales y para la constitución de una Didáctica Específica que nace de la episteme de la Educación Artística o Arte/Educación (Brasil) contemporánea.

De este modo y de la revisión de las reflexiones a cerca de las Didácticas Específicas se llegó a los planteamientos de Gonzáles Gallego

(2002) al afirmar que la preocupación central de las didácticas específicas está relacionada con las exigencias específicas de cada una de ellas en el ámbito general de la enseñanza.

Y estas exigencias están situadas más allá de razones técnicas o de método porque “tiene que haber una teoría en la que se fundamenten las decisiones metodológicas y técnicas que toma en el aula el docente de una disciplina” (González Gallego, 2002, p. 14).

Para González Gallego (2002) la existencia de esta teoría fundamenta las Didácticas Específicas y contribuye a arreglar los problemas de la enseñanza que muchos profesores se deparan al largo de su acción educativa.

“Los problemas de los que venimos hablando son problemas muy complejos, que dependen, en una no desdeñable medida, de los contenidos del currículum escolar: de las disciplinas. Y si dependen de las disciplinas, tienen que depender de su didáctica, porque las disciplinas solas, sin la didáctica aplicable, cubren una limitada y pobre función en el aula” (González Gallego, 2002, p. 15).

No se trata de crear una disciplina para el currículum de la escuela y si de aportar a esta disciplina presupuestos teóricos construidos en su propia epistemología. En palabras de González Gallego (2002) el papel propio, específico y diferenciado como campo de conocimiento de las didácticas específicas, resulta evidente porque:

“los contenidos y los procesos psicolingüísticos propios de un área de conocimiento desarrollan itinerarios mentales, prioridades y preferencias en la manera de considerar e interpretar la realidad, que influyen...en las decisiones y en las actitudes en el aula” (Benejam Arguimbau, en: González Gallego, 2002, p. 15).

Para el autor “tampoco cabe duda de que hay un campo específico del conocimiento que hace referencia a la didáctica de cada disciplina, con su propia epistemología, su propia panoplia aplicativa y su teoría” (González Gallego, 2002, p. 15).

Los argumentos presentados por González Gallego (2002) abren una puerta para que otras áreas del conocimiento puedan reflexionar sobre su propia didáctica dislocando el tradicional eje práctico que tiene caracterizado la acción educativa de muchas de las disciplinas del currículum de la escuela para el eje teórico/práctico/teórico.

“Aceptado el hecho de que los contenidos curriculares del conocimiento científico son sólo un instrumento para educar y entendiendo que la adquisición de sus saberes forma evidentemente parte del concepto de educación, no existe repugnancia científica para aceptar la idea de los saberes educativos como objeto de una rama especializada de la ciencia: una especialización de las ciencias de la educación (la didáctica disciplinar) y una especialización de cualquier ciencia (su propia didáctica)” (González Gallego, 2002, p. 25).

Esta perspectiva conduce al ejercicio de no solo plantear una Didáctica Específica para la formación inicial del profesorado de artes visuales, más principalmente, partir de los elementos constituidores y contenidos en una Didáctica Específica propuestos por González Gallego (2002, p. 15) y sugerir el siguiente:

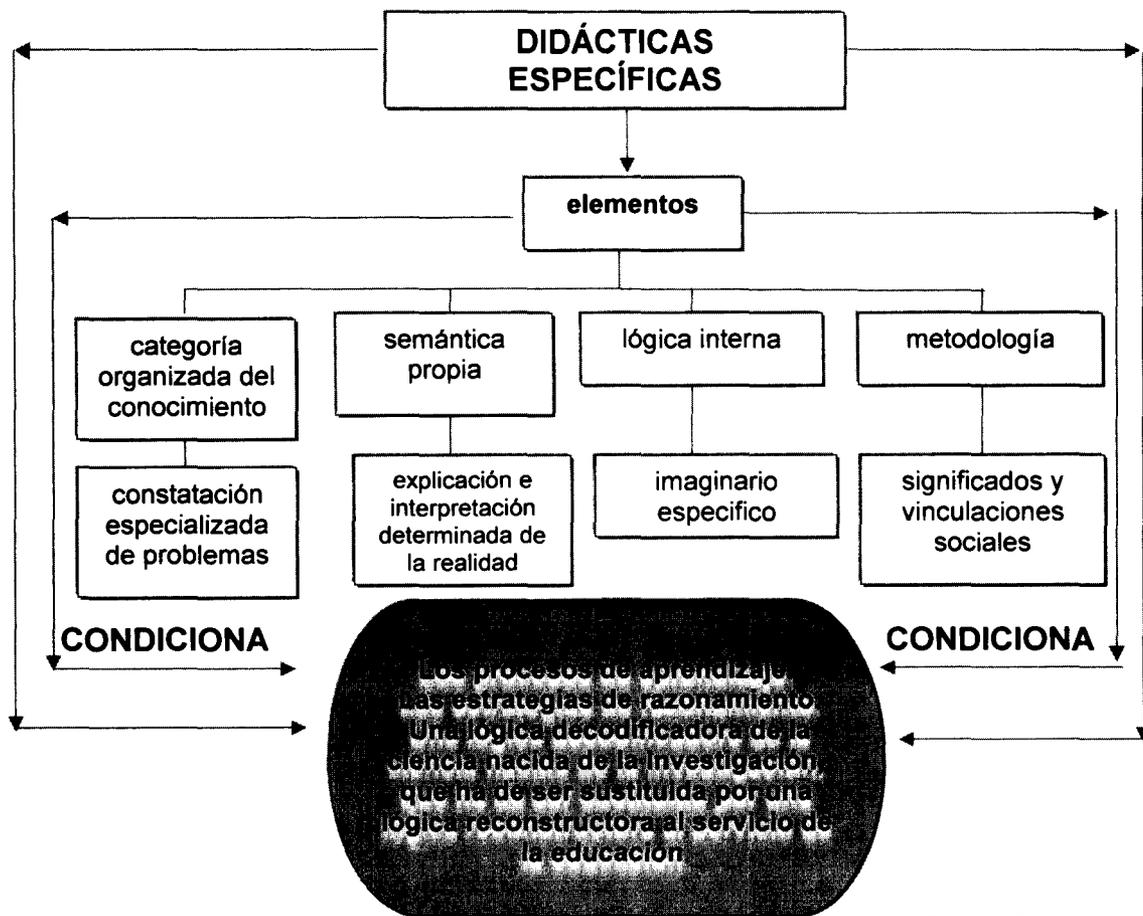


Figura 9: Elementos que contienen y constituyen las Didácticas Específicas

Los elementos que constituyen y contienen la Didáctica Específica están íntimamente involucrados en una concepción de ciencia preocupada con:

“la fenomenología suscitada por las acciones que se aplican para la comunicación educativa o social, a partir de un campo determinado de conocimientos. Tanto estas aplicaciones, como sus formulaciones teóricas, se derivan de ese campo de conocimientos referenciales fundamentado en las Ciencias de la Educación y de la Comunicación. Así, las didácticas de área constituyen una especialidad propia de cada campo científico, en tanto en cuanto esta especialidad didáctica se preocupa por los problemas que surgen ante la transmisión de sus contenidos, la transposición de su estructura lógica y los procesos de comunicación a los que da origen. Pero por su horizonte final y por sus objetivos, la didáctica específica de cada área se encuadra entre las Ciencias de la Educación” (González Gallego, 2002, p. 25).

Enfocar las didácticas específicas en el conjunto de saberes que constituyen las Ciencias de la Educación, atribuye a las didácticas específicas una función social para allá del currículum porque:

“No se trata de saber las disciplinas y creer que ello es el saber docente. El saber docente, por el contrario, es el saber sobre las disciplinas. La historia de los manuales de la llamada didáctica aplicada, nos enseña que, concebida la didáctica como una <<generalidad>>, no se sabe cómo se pueden aplicar los contenidos día a día, alumno a alumno. Por eso se necesitan áreas que investiguen para hacer que algo que se considera aplicado sea realmente aplicado, lo que sólo se produce cuando el profesor aprende a convertirlo en aplicable” (González Gallego, 2002, p. 25).

Cuando se habla de Didácticas Específicas o cuando se defiende su necesidad en el proceso de formación inicial del profesorado de artes visuales y su relación con la escuela, se lo hace considerando los siguientes aspectos que fueron tomados y adaptados de Marcelo (1993, p. 153): a) qué modelo de profesional de la enseñanza desea formar; b) este modelo de profesional ha de especificarse en relación a qué conocimientos, destrezas y actitudes ha de poseer de los diferentes ámbitos disciplinares; c) el conocimiento del profesor se construye en interacción con el ambiente de aprendizaje que la formación del profesorado ofrece; d) existen diferentes niveles de análisis del conocimiento profesional de los profesores que es necesario conocer para poder desarrollarlos en el profesor en formación; e) las diferentes disciplinas o especialidades incorporan unas estructuras de conocimiento específicas que han de ser conocidas por los profesores; f) es preciso prestar mayor atención – conceptual y empírica – a la forma en que los profesores “transforman” el

conocimiento que poseen de la materia en conocimiento “enseñable” y comprensible para los alumnos.

5.1.3. La Resignificación de la Formación Inicial del Profesorado de Artes Visuales a partir de la Proposta Triangular

En este apartado el principal objetivo es mostrar las contribuciones de la “Proposta Triangular” de Ana Mae Barbosa para la (re)significación de la formación inicial del profesor de artes visuales implicado en la postmodernidad para el contexto brasileño. Para lograrlo es necesario que se expongan las relaciones existentes entre la propuesta y la formación docente a partir de la crítica a los modelos de formación existentes y las perspectivas de superación.

En un sentido más amplio los años 80 en Brasil abrieron las puertas para el cuestionamiento sobre el sistema educacional, tanto en el ámbito de las políticas públicas formuladas, implementadas y materializadas por los gobiernos, como también con relación a las concepciones que orientaban y fundamentaban las áreas o asignaturas del curriculum escolar. Para Moreira (1995) los años ochenta estuvieron marcados por:

“el agravamiento de la crisis económica, inflación desenfrenada, aumento de la deuda externa, incremento de las desigualdades, recesión, desempleo, desvalorización de los sueldos, aumento de la violencia en la ciudad y en el campo, deterioro de los servicios públicos (inclusive de la escuela pública), huelgas, corrupción, falta de credibilidad del gobierno etc.” (p. 158).

Este escenario caótico representó el desgaste tanto de la dictadura militar como del primero gobierno de la Nueva República (Moreira, 1995), así que las críticas a las políticas públicas hasta entonces implementadas en Brasil

también significaban el retorno al proceso de democratización del país y “la busca de orientación más autónoma y a la desvalorización de los modelos educativos asociados al gobierno militar” (Moreira, 1995, p. 159). Este proceso tuvo fuertes implicaciones en relación a la función del sistema educativo y como cada área de conocimiento se reconceptualizaba como parte del proceso de construcción de otro modelo de sociedad pautado por los principios democráticos.

“Diversos seminarios y debates sobre los principales problemas de la educación brasileña se promovieron. Los educadores exilados por los militares retornaron. Una literatura pedagógica crítica progresó con intensidad. El pensamiento pedagógico se desarrolló y alcanzó acentuada autonomía, por diversas cuestiones, tanto teóricas como prácticas, y aun exigen clarificación. La influencia de Marx y Gramsci aumentó considerablemente, a pesar de los principios liberales que continuaron fundamentando el discurso” (Moreira, 1995, p. 158).

Desde la enseñanza de la Lengua Portuguesa hasta la enseñanza de la Educación Física se organizó la revisión. Se percibía dar otro sentido y significado al concepto del curriculum y a los contenidos de la enseñanza de las diversas asignaturas escolares. Un sentimiento de desaprobación de la influencia estadounidense tomó el discurso pedagógico brasileño ya que la perspectiva crítica sería la de “superar el vocabulario curricular especializado, importado de Estados Unidos en los años setenta” (Moreira, 1995, p. 159).

En el universo de la Didáctica General y del Curriculum temas como contenido, metodologías, relación profesor/alumno, formación docente y evaluación pasaron a formar parte de las preocupaciones de las investigaciones en los principales centros de producción del conocimiento que en el ámbito de la Didáctica General significó una “oposición a concepción

corriente de didáctica que salía de un periodo en que se había exaltado el método y la técnica de enseñanza, especialmente en la década de 1970” (Freitas, 1995, p. 20). Esta oposición dio origen a la Didáctica Fundamental de los años ochenta que se contraponía a la Didáctica Instrumental de los años 70.

“La Didáctica Fundamental esta, directamente, ligada al movimiento por la redefinición del campo de la didáctica, cuya expresión más grande fueron los seminarios de didáctica en el inicio de los años 80. Más que un enfoque propiamente dicho, fue un amplio movimiento de reacción a un tipo de didáctica basada en la neutralidad, fundada en la idea de didáctica como método único de enseñanza y, como tal, en los procedimientos formalizados – de ahí su nombre de Didáctica Fundamental” (Freitas, 1995, p. 21-22).

En las universidades, las investigaciones se involucraron en el proceso de democratización de la educación por medio de la universalización del acceso, el fin de los altos índices de evasión y repetición como, también, de estudios en que el objeto fuera el aula.

“La importancia y necesidad de la realización de investigaciones sobre el aula viene siendo de tal forma enfatizada, en los últimos quince años, en el ámbito de la producción de diferentes áreas del saber, que se preocupan con el fenómeno educativo, que constituid, en si misma, un aspecto digno de atención en el tratamiento del tema en pauta” (Sales, 1993, p. 37).

Esta importancia y necesidad procuraron respuestas a cuestiones relacionadas con aspectos teórico-metodológicos desde el punto de vista de la investigación en educación y de la formación inicial del profesorado con vistas al desarrollo de otras posibilidades para la acción educativa, pedagógica, bien como, de la “posibilidad de utilización de la escuela y del aula como un espacio

de lucha, en una perspectiva revolucionaria de democratización de la educación para las clases populares” (Sales, 1993, p. 37).

Ya en la década de 70 los profesores-investigadores centraban sus indagaciones en el paradigma positivista de producción del conocimiento que se adaptaba mejor al desarrollo de las ciencias físicas y de la naturaleza y impartían las clases de Didáctica General teniendo como guión los objetivos conductistas, los contenidos estructuralmente definidos, métodos y técnicas de enseñanza y teorías sobre la enseñanza y la evaluación completamente aisladas de la realidad (Cunha, 1993).

“Las nuevas concepciones de didáctica están emergiendo de las investigaciones sobre la enseñanza como práctica social viva; en los contextos sociales e institucionales en los cuales ocurren. O sea, basada en las sistematizaciones y explicaciones de la práctica pedagógica. Ese movimiento se ha posibilitado, también, por el desarrollo de las investigaciones cualitativas en educación” (Garrido, 1998, p. 156).

Además estas investigaciones han puesto en evidencia que la formación docente debería vislumbrar un profesor/profesora reflexivo partiendo de las consideraciones de Schön (1983). Este enfoque “entiende que las transformaciones de las prácticas docentes solo se aseguran en la medida en que el profesor amplía su consciencia sobre la propia práctica” (Garrido, 1998, p. 157). En este escenario de la educación contemporánea brasileña los esfuerzos se centran en la:

“necesidad de se construir teorías fertilizadoras de la praxis de los profesores en el sentido de transformación de las persistentes condiciones de enseñanza y aprendizaje selectivas y excluyentes; de la gestión de prácticas pedagógicas capaces de crear, en los ámbitos escolares las condiciones de emancipación a los segmentos

desfavorecidos de la sociedad y que, por eso, sufren el proceso de marginalización en las escuelas” (Garrido, 1998, p. 159).

Como se ha visto anteriormente en el contexto de la Arte/Educación en Brasil la formación inicial del profesorado de arte empieza a partir de los años 70, o mejor, dicho tres años después de creada, por primera vez, la actividad, materia o asignatura que ha recibido como nombre de bautismo: educación artística.

La actividad, materia o asignatura educación artística llega a los años 80 del siglo pasado completamente aislada y descalificada dentro de las escuelas como resultado de su proceso histórico iniciado de forma vertical y antidemocrática ya que ha sido creada e introducida en el sistema educativo brasileño sin que hubiera por lo menos una carrera de formación inicial del profesorado pensada, organizada y experimentada para atender a la reciente educación artística como ha sido concebida inicialmente.

Una idea de cómo se planteaba la educación artística brasileña desde su creación puede verse en el prefacio de Samuel Pfromm Netto al libro de Alda Junqueira Marin publicado en 1976, tres años después de la creación de la carrera de licenciado en Educación Artística. Esta publicación es parte de la tesis doctoral desarrollada en la antigua Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Rio Claro en 1974.

“respecto del panorama un tanto desalentador de la educación artística de los niños y jóvenes en los días que cogen, ha señales de que se esboza una reacción a tal estado de cosas. La aparición de esta obra es una de esas señales. Al largo de las paginas siguientes, se verá que llegó el momento de reconocer la relevancia del arte en los currícula de la educación infantil, de la enseñanza primaria y secundaria y de promover su práctica en el contexto de la enseñanza del mismo modo en

que promovemos el aprendizaje del idioma, de las ciencias, de la matemática, de los estudios sociales. No como simples distracción o apreciación de la belleza creada por artistas famosos, pero como forma de enriquecimiento de la vida interior, como proceso de autorrealización, como entrenamiento en discriminación y buen gusto, como estímulo a espontaneidad y al cultivo de dotes personales, como factor de ajustamiento y armonía con los demás” (Pfromm, 1976, p. 13).

Esta tesis se leyó tres años después de la creación de la educación artística por la Ley 5692 de 1971, y debe considerar su corta trayectoria e implementación por los sistemas educativos, pero es curioso que ya en 1976 se tenga un libro que hace:

“una cuidadosa revisión teórica y crítica de los fundamentos de la creación artística según los modelos psicoanalítico, gestaltista, behaviorista y psicométrico, a obra es principalmente el relato de una experiencia sobre la influencia de la educación artística en el desarrollo de la capacidad de creación de los jóvenes, en términos de fluencia, flexibilidad y originalidad” (Pfromm, 1976, p. 14).

Pero el enfoque contenido en el libro, resultado de la tesis doctoral, es considerado por Pfromm (1976) como característico de una concepción de educación artística donde:

“no es el de apreciación de las obras de arte, ni el de la enseñanza de Teoría del Arte o de Historia del Arte. Su interés se centra en el aspecto creador de la educación artística y en el potencial existente en cada niño que, desgrasadamente, ni siempre encuentra el apoyo y la orientación que permitirán su pleno florecimiento” (p. 14).

Pfromm (1976) no solo hace un prefacio de la obra de Alda Junqueira Marin “Educación, Arte y Creatividad” sino que presenta una declaración de

principios a favor de una concepción de educación artística vinculada con el enfoque auto expresionista:

“viene siendo cortada y aplastada en muchas escuelas. Respeto a las menciones hechas aquí o allí a propósito de la importancia del desarrollo estético de los niños y de los jóvenes, el día a día de esas escuelas está distante de proporcionar a los alumnos por lo menos un comienzo de experiencias significativas en los dominios de las artes plásticas, de las artes escénicas, de la música. Vale a pena recordar que ha más de veinte años, en 1953, Piaget propuso que dejásemos de ver las artes como mero embelesamiento de la vida y pasásemos a reconócela como fundamentales para esta, resaltando que el arte participa del curriculum para equilibrar las áreas de raciocinio. “Precisamos”, escribía el ilustre psicólogo y educador, “reintroducir en el cuadro de referencia de la enseñanza esta vida estética que a propia lógica de la educación basada en la autoridad intelectual tiende a eliminar o, en lo mínimo, a enflaquecer” (p. 15).

Además de las consideraciones de Pfromm (1976) al libro de Junqueira (1976) la propia autora, en la Introducción, revela cuales fueran los objetivos principales de su trabajo de los cuales se destaca el que define que la educación artística no como una asignatura sino una actividad a insertar en el curriculum de la escuela: “tratar sintéticamente de algunos enfoques psicológicos del proceso de la creación artística, es fundamento indispensable para los que se preocupan con la inclusión de las actividades del arte en la enseñanza general” (Junqueira, 1976, p. 01).

A pesar de quedar claro en este objetivo que la educación artística es una actividad, la autora hace un breve estudio del arte en la vida del hombre y que sus consecuencias es la necesidad de la inclusión del arte en la educación formal (Junqueira, 1976). Esta importancia será fundamentada al considerar:

“El arte como fenómeno, como comportamiento humano y resultado de la experiencia humana, se mantiene constante a través de los tiempos, demostrando la capacidad de sensibilidad y necesidad de comunicación del ser humano. A pesar de todos los factores condicionantes inhibidores de la sensibilidad, este continua presente y ocupa papel destacado en los más diversos tipos humanos, manifestándose de las más variadas formas” (p. 02).

Pero la autora considera que el arte es resultado de la necesidad de expresión y comunicación creativa lo que pone la educación artística en una posición nada confortable ya que esta es una necesidad de los sistemas educativos y que por lo tanto no cumple con esta función. “Como se ve, la necesidad humana de comunicación y expresión es una constante, y el arte en la educación ofrece medios, allá de la palabra, para que tales necesidades se sacion” (Junqueira, 1976, p. 04).

Junqueira (1976) justifica sus planteamientos a partir del pensamiento de Herbert Read, pero también recorre ideas de Schiller, Gloton, Whitehead, Dewey, Villemain y Piaget llegando a la siguiente conclusión:

“Abordados de forma sintética, los varios puntos de vista sobre el papel del arte aquí considerados revelan como fundamental la creatividad en las actividades de expresión y comunicación; pero es necesario que se entienda la creación artística también de la forma como ella se da. ¿Cuales son las causas que explican el proceso creador? ¿Qué mecanismos llevan el individuo a producir una obra de arte? El comportamiento creador es explicado (...) por algunos enfoques psicológicos considerados principales. El objetivo (...) es sistematizar el conocimiento existente sobre ese aspecto de las actividades artísticas, pues en educación él se torna extremadamente importante para fundamentar los enfoques metodológicos de las actividades de investigación y de enseñanza-aprendizaje en el campo de la educación artística” (Junqueira, 1976, p. 08).

Para finalizar la Introducción, Junqueira (1976) hace referencia a la Ley 5692 de 1971 que es la ley de creación de la educación artística:

“Participando del punto de vista de diversos educadores, cuyo trabajo considera el arte como parte fundamental en el proceso de vida del humano, creo que la educación brasileña se encuentra en un punto crucial en cuanto a la educación artística formal: la reforma prevista por la ley federal de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituye la obligatoriedad de la enseñanza del arte para los currícula en los cursos de primaria y secundaria, dando una gran responsabilidad a todos los que se dedican a la tarea de educar” (p. 9).

Con la intención de justificar la importancia de la educación artística como actividad en el sistema educativo brasileño, Junqueira (1976) busca en las concepciones psicológicas las razones que justificarían esta educación artística vinculada a la creatividad, considerando que en su proceso de análisis se ha encontrado con otros estudios que tratan: “1) analizar la evolución histórica de la aprendizaje relacionada con el arte; 2) apreciación artística; y 3) sondeos de habilidades artísticas, con el fin de evaluación de aptitudes y orientaciones para la formación profesional” (p. 35).

La investigación llevada a cabo por Junqueira (1976) permite tener una idea bien clara de cómo se encontraba la enseñanza del arte en Brasil en la década de los 70 porque en su trabajo analiza el curriculum de algunas escuelas secundarias brasileñas. No se trata de una investigación exhaustiva, pero por su contenido permite un acercamiento a las razones que a partir de los años 80 van a justificar una revisión crítica de los fundamentos de la educación artística existente y plantear otro modelo educativo.

El libro ha sido publicado en 1976, pero la investigación considero el curriculum de escuelas a partir del año de 1971, año en que ha sido creada la

Educación Artística como ya mencionado. El currículum analizado por Junqueira (1976) estaba organizado de tal manera que la educación artística pertenecía al conjunto de actividades afines ya que estas eran:

“Conjuntos de actividades afines pudiendo componerse de una o varias disciplinas o prácticas educativas. Así, por ejemplo, las Prácticas Educativas No Vocacionales formaban un área comportando la Educación Artística y pudiendo incluir la Educación Familiar” (Junqueira, 1976, p. 47).

El diseño curricular según Junqueira (1976) para las escuelas secundarias era constituido por tres cursos divididos en tres años escolares y se diferenciaba muchísimo de una escuela para otra en esos años.

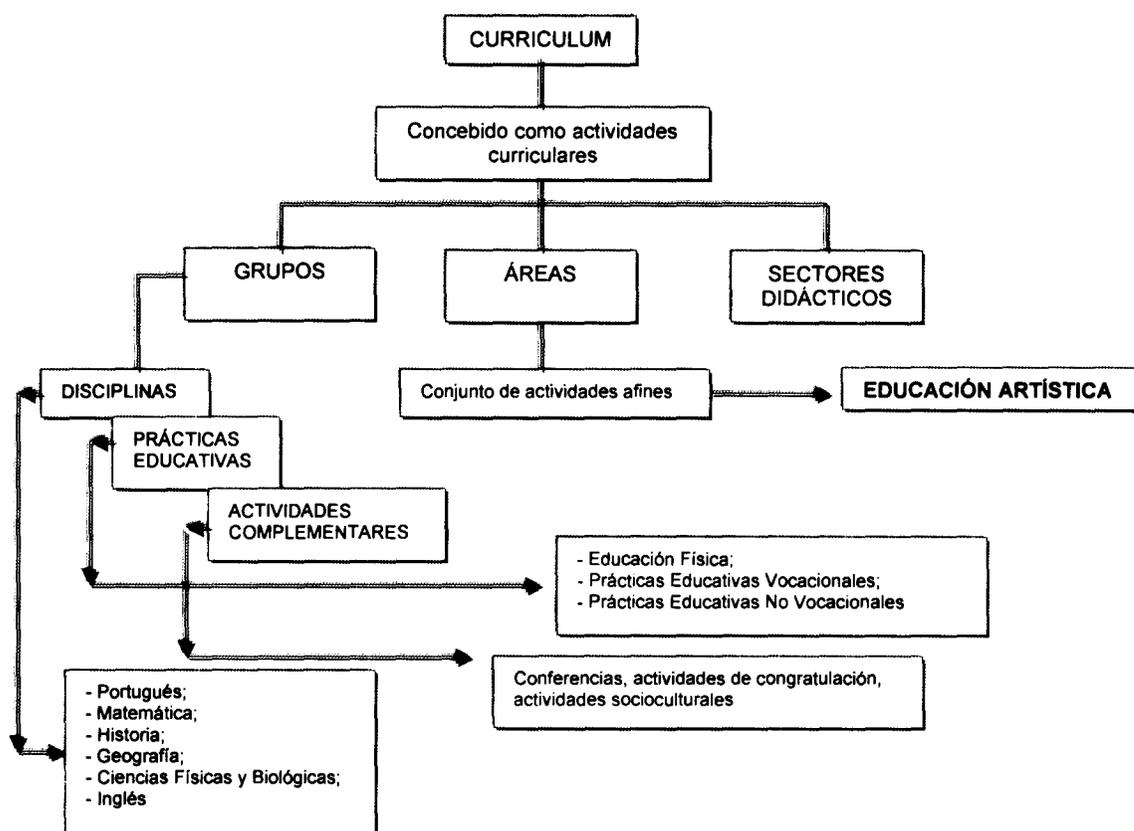


Figura 10: Diseño curricular para la enseñanza secundaria

Siguiendo este modelo curricular la escuela de educación secundaria ofrecía programas de formación profesional y, en general se organizaban según la estructura presentada por Junqueira (1976):

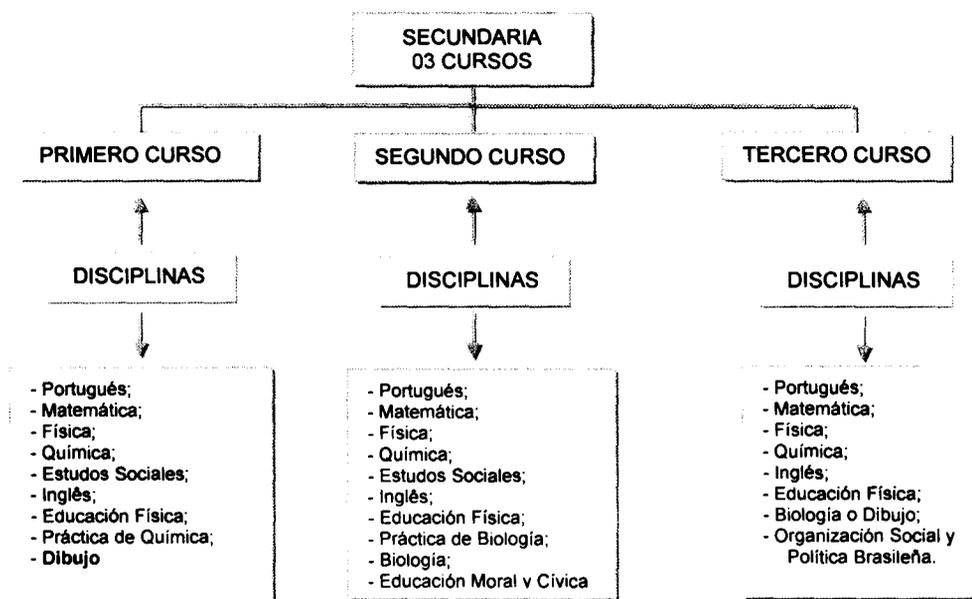


Figura 11: Currículo del Curso Secundario

En relación con el tercer curso de secundaria hay una diferencia curricular dependiendo de las opciones profesionales elegidas por los estudiantes, en el cuadro arriba están las disciplinas o asignaturas del área de Ciencias Físicas y Biológicas. A los estudiantes que optaban por profesiones del área de Ciencias Humanas les ofrecían las siguientes asignaturas o disciplinas: Portugués, Estudios Sociales, Geografía Humana y Económica, Inglés, Psicología, Filosofía, Organización Social y Política Brasileña y Educación Física.

Como se puede ver en el cuadro arriba, la disciplina de Dibujo aparece en el primer curso pero de acuerdo con Junqueira (1976) "Es conveniente notar que la disciplina incluida aquí como Dibujo no es equivalente a Educación Artística, una vez que es encarada como disciplina exacta, al lado de Matemática" (p. 50).

Como respuesta a los límites presentados en la concepción y en el proceso de enseñanza de la educación artística, empieza a tener lugar en el escenario brasileño una propuesta de base epistemológica que comienza por

romper con el enfoque tecnificado tanto para la formación inicial del profesorado como para su acción educativa en los contextos escolares (Kincheloe, 2001), basada en la crítica postmoderna.

Para algunos la crítica postmoderna llega como posibilidad de explicar las transformaciones ocurridas en el campo educacional a partir del final de los años 90 e inicio de milenio en el Arte y consecuentemente en su enseñanza la crítica postmoderna llegó desde finales de los 70.

La crítica postmoderna sentará las bases para la construcción de la Arte/Educación brasileña en cuanto epistemología, una teoría del conocimiento volcada a responder las cuestiones pertinentes al proceso de enseñanza y aprendizaje del arte en Brasil.

Por Arte/Educación se considera el paraguas epistemológico donde se ubican todos los modelos educativos para la enseñanza y aprendizaje del arte en contextos deliberadamente organizados o no, así como las concepciones para la formación inicial del profesorado para la enseñanza del arte. En una actitud comparativa sería semejante a la Educación Artística española o a la Art Education para los países de lengua inglesa.

Pero, es importante añadir que el paraguas epistemológico de la Arte/Educación brasileña en la actualidad están ubicadas cuatro lenguajes del arte que son: las artes visuales, la danza, el teatro y la música. Mientras que, en el tocante a la enseñanza/aprendizaje del arte o de la educación artística en la escuela de primaria y secundaria no hay varias disciplinas, materias, asignaturas o actividades.

Sin embargo, la concepción del arte como lenguaje, según Arañó (1993) posee una base epistemológica desarrollada por Collingwood, Susanne Langer y Nelson Goodman y que:

“Aunque para muchos parezca obvio hablar de un lenguaje artístico y recurren a las denominaciones de expresión plástica, expresión musical, o hablen del lenguaje cinematográfico, o del de la danza. En la actualidad, entre los expertos, no es generalizada la idea de que las artes ‘expresan’, ‘comunican’ alguna ‘significación’ contenida en un o unos mensajes deliberados y que pueda ser ‘comprendida’ o ‘leída’. Son precisamente las referencias metafóricas de las artes las que hacen considerarlas como lenguaje. Pero aunque podamos considerar alguna de las artes como un lenguaje general ¿Qué relación guarda con la educación artística?” (p. 426).

Arañó (1993) analizando el pensamiento de Collingwood y los Principios del Arte por este aportado afirma que para Collingwood el Arte como lenguaje sería el sentido más pleno de la expresión. “Lo entiende como algo estrictamente expresivo, esa expresión trata de comunicar una emoción mediante un acto libre, consciente y deliberado” (Ídem). Además añade Arañó que:

“En Collingwood la inteligencia comienza con las imágenes, los conceptos son las relaciones que la mente establece con las imágenes. Son las unidades elementales con las que la mente que podemos comprender y discernir la experiencia inmediata y emocional. La imaginación, neutra para relacionar la realidad y lo irreal, configura las unidades elementales y esta primera configuración es la base de las operaciones abstractas de la inteligencia. Por tanto la imaginación precede el lenguaje conceptual. Expresar, para Collingwood, constituye una toma de conciencia” (1993, p. 427).

Para Arañó (1993) fue Susanne Langer “quien a tratado de realizar la mayor defensa del arte como lenguaje” (p. 427), pero reconoce que su hecho adviene del encuentro de Langer con Cassirer “puesto que en su teoría Langer parece asumir la misión de desarrollar las intuiciones del autor alemán sobre las distinciones entre el pensamiento científico y el artístico. Como él, Langer parte del simbolismo que revisten todas las actividades humanas” (Ídem).

Arañó (1993) siguiendo con su precioso análisis sobre el arte como lenguaje y sus orientaciones para la educación artística, presenta una síntesis de la tesis planteada por Susanne Langer donde reside en que:

“los seres humanos necesitan básicamente y de modo intenso simbolizar sus actividades y contexto. En otras palabras, necesitan inventar significados y dar un sentido propio al mundo en el que se desenvuelven. Pero los símbolos no son de la misma especie, por eso distingue entre “símbolos discursivos”, los del lenguaje propiamente dicho y los “símbolos presentativos”, los que son capaces de dar estructuras complejas a las emociones, honda significación y presentan una articulación lógica peculiar. El producto artístico como símbolo presentacional puede estar, aunque no siempre lo está, estructurado por elementos relacionados, y a veces se organiza en un todo significativo. Esta distinción simbólica es la que, en opinión de Gardner (1987), constituye la nueva llave de su filosofía. Aunque más la podríamos calificar, como ella misma propone, de “lógica deductiva o inductiva de razonamiento” (p. 427).

De los tres autores citados por Arañó (1993) fue Nelson Goodman quien en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard ha llevado a cabo en su sentido práctico el concepto del arte como lenguaje, pero que:

“El Proyecto Zero, fundado por N. Goodman en 1967, en la Harvard Graduate School of Education sometió a discusión la extendida idea de que los sistemas simbólicos lógico y lingüístico constituyen el eje de

cualquier otro sistema comunicativo. El paradigma que discute sugiere que pensar dentro de un determinado arte es algo parecido a usar ciertas clases de símbolos en ciertos sentidos, de tal modo que un individuo que quiera participar activamente en los procesos artísticos solamente debe aprender a “leer y escribir” en tales sistemas simbólicos” (Agirre, 2005, p. 89).

Además para este autor “a esta visión paralingüística de las artes, Goodman, junto a Gardner, Perkins y sus colaboradores del Proyecto Zero, se pregunta por las funciones de la simbolización, por el origen y desarrollo de estas capacidades, el papel de la educación y el entorno en el desarrollo de las mismas y otras cuestiones similares, llegando a la conclusión de que es un terreno sobre el que se desconoce todo y que su investigación debe partir de cero. Así el Proyecto comienza con unos periodos de tanteo iconoclasta hasta ir materializándose en propuestas de investigación más concretas sobre la función cognitiva de las artes, que hoy ya nadie cuestiona (Agirre, 2005, p. 89-90).

Mediante lo expuesto, la concepción del arte como lenguaje es anterior a la creación de la educación artística brasileña como actividad, materia o asignatura, así como, a la creación de la formación inicial del profesorado de arte. Pero que esta concepción fue introducida en Brasil a partir del movimiento de reestructuración curricular de la década de los 80 como planteamiento para delimitar la formación inicial del profesorado de arte para cada lenguaje.

Este movimiento de reestructuración curricular afectará a la educación artística ya que provoca su transformación a partir del momento en que el concepto de arte como conocimiento pasa a ser la categoría central y determinante para la renovación del área.

Al mismo tiempo en que se acepta el arte como conocimiento, también, se hace hincapié en que este conocimiento se caracteriza o se presenta por medio de lenguajes y que en cada uno están reservadas características tan propias y particulares que los modelos educativos deben considerar en el ámbito cognitivo sus diferenciaciones y su dimensión interdisciplinar entre sí, o sea, entre los lenguajes y entre cada uno con las demás áreas del conocimiento en general.

Así que, cuando se estudia el pensamiento y propuesta educativa de Ana Mae Barbosa no se puede olvidar que este está ubicado en la realidad brasileña, pero que dialoga con otros contextos, realidades, propuestas educativas y sujetos de tal forma que asume un ecletismo y cosmopolitismo propio de la condición postmoderna.

Según Barbosa (1991) en un esfuerzo de sistematización teórico/metodológica de una proposición para la enseñanza del arte en Brasil y, específicamente para la enseñanza de las artes visuales, la Arte/Educación es “epistemología del arte y, por tanto, es la investigación de los modos como se aprende arte en la escuela de primaria, secundaria; en la universidad y en la intimidad de los talleres” (p. 7).

5.1.3.1. El Festival de Campos de Jordão y la Actualización del Profesorado de Artes – los comienzos de la contextualización como epistemología

Es en el Arte/Educación que tendrá origen la Proposta Triangular como alternativa crítica al modelo educativo existente. Los orígenes de la Proposta Triangular, según la narrativa de la entrevista de Ana Mae Barbosa, está inicialmente relacionada con el Festival de Campos de Jordão realizado en

1983 para profesores de educación artística de las escuelas de la provincia de São Paulo que “ha años eran despresados por el sistema, sin merecer el mínimo esfuerzo de los que piensan sobre la educación en la Provincia de São Paulo para actualizarlos, volverlos contemporáneos de si mismos” (Barbosa, 1988, p. 127-128).

“La Propuesta Triangular nace sin nombre y nace de un hecho muy serio que fue un curso de formación de profesores, o mejor, de actualización de profesores de las escuelas provinciales de São Paulo que en la ocasión tenía dieciocho mil profesores, siendo ocho mil profesores efectivos y sólo un profesor efectivo de teatro, los demás eran todos de Música y Artes Plásticas. Yo era en ese momento la Asesora del Consejero de Educación y el sujeto que interrelacionaba la Consejería de Educación con la Consejería de Cultura; y eso en el primer gobierno democrático después de la dictadura en Brasil, 1983. Fue la primera vez que los gobernadores fueron elegidos por elección directa. Había un grupo trabajando para la elección del gobernador de São Paulo, Franco Montoro, que ganó la elección. Preparando hace mucho tiempo los programas de Cultura y de Educación participaba con un grupo de Educación, hacia más de un año nos reuníamos para discutir sobre la Educación en la Provincia y hacer propuestas por si Montoro ganaba. Basamos las propuestas para el área de educación que eran instrumentalizadas a través de la propaganda electoral y había otro grupo discutiendo la cultura en la provincia. Y las propuestas que fueron instrumentalizadas en la propaganda electoral fueron propuestas por ese grupo. Estaba Cláudia Toni, de Cultura. Cuando Montoro fue elegido, la primera actividad del gobierno sería el Festival de Invierno de Campos de Jordão, que era tradicional ya en aquel momento (...). La propuesta del grupo de Cultura que preparó la administración Montoro, era que ese festival fuera un festival más multiplicador y un festival para todas las Artes. Pensando en ese otro paradigma de interdisciplinaridad, de interrelación, de interterritorialidad. Ya pensando en no separar la música de las otras áreas, pero pensando ya en la evidencia de

comenzar a trabajar diversas Artes en conjunto. Eso era 1983. ¿Qué era más multiplicador? El profesor de Arte, es quién tiene acceso a incontables alumnos y alumnas que jamás oirían hablar de Arte si no fuera a través por profesor él en la escuela pública. Entonces se decidió hacer un festival para ese profesor, un Festival de Arte. Profesor de música, de Artes Plásticas, de Danza, de Teatro de las escuelas de la Consejería de Educación de la provincia de São Paulo. Fueron cuatrocientos profesores que no fueron seleccionados por currículo, porque creíamos que todos necesitaban actualizarse, entonces se hizo un sorteo. Concurrieron unos seis mil profesores y fueron seleccionados por sorteo cuatrocientos. Sorteo público, con observadores de todas las Comisarías de Enseñanza, que era como se llamaba, hasta hoy se llama en el gobierno Provincial”.

En esta primera parte de la narrativa de Ana Mae Barbosa se le motivó para que contara “como concibió la Proposta Triangular destacando se la experiencia más reciente y contemporánea fue el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea”. Se identifica el vínculo entre la democratización del país con la aparición de propuestas alternativas para la educación en varias provincias brasileñas a ejemplo del Festival de Campos de Jordão que ha tenido lugar en São Paulo.

“La modificación del escenario educacional involucró, después de la victoria de diversos candidatos opositores en 1982, la expresión concreta de una política educacional alternativa. Renombrados profesionales de la educación consiguieron ocupar espacios en los partidos políticos creados después de la abertura y en las consejerías de educación de algunas provincias y municipios y, así, implantar sus ideas, neutralizar posiciones más conservadoras y luchar por la e de la cuestión de la enseñanza básica” (Moreira, 1995, p. 159).

En este mismo contenido de la narrativa, Ana Mae Barbosa hace referencia al Festival de Campos de Jordão como una experiencia volcada a la

actualización del profesorado de arte concibiendo el término “actualización” ya en 1983 como:

“Vengo frecuentemente usando el término “actualización de profesores” para designar la educación permanente que debería ser propiciada por el Gobierno a aquellos que son responsables por la educación de niños y jóvenes. Prefiero la expresión “actualización de profesores” a fórmula mecanicista “reciclaje de profesores” (profesor no es maquina), porque la palabra *actualización* tiene varias connotaciones que refuerzan la idea de educación como proceso de liberación. Primero, designa el fenómeno de tornar la potencia en acto, oponiéndose al mero virtual. Esto significa la posibilidad de realización del potencial creador esencial al profesor de arte. Por otro lado, tornarse actual significa ser efectivo y real. Por ultimo, actualizarse contiene el sentido de modernizarse” (Barbosa, 1988, p, 127-128).

En su narrativa la realización del Festival estaría justificada por medio del modelo interdisciplinar, interrelación e interterritorialidad. Esta perspectiva ya lo habría aclarado en el libro “arte-educação: conflitos/acertos¹” publicado en 1984 donde explica:

“El arte-educación, por su naturaleza epistemológica, integra varias modalidades de experiencia, recibiendo contribuciones de diversas ciencias y áreas de conocimiento humano. Se hace necesario un análisis de la colaboración de las múltiples ciencias humanas para aclarar los objetivos y métodos de la experiencia artística en la escuela” (Barbosa, 1988, p. 21).

A la concepción de interdisciplinaridad de Ana Mae Barbosa se puede añadir las consideraciones actuales de Agirre (2005) como un rasgo del arte actual y de las teorías del arte en la postmodernidad:

¹ Educación Artística: conflictos/aciertos.

“También traza nuevos caminos a la educación artística contemporánea la fuerte renovación que supone para el arte actual aplicar a la investigación estética conceptos y categorías propios de la sociología, la antropología y las ciencias sociales, en general; un nuevo enfoque que ha posibilitado una apertura de la educación artística hacia la interdisciplinariedad, tanto en sus investigaciones como en sus diseños curriculares. Además, ha contribuido a desdibujar la tópica separación entre la obra de arte, como objeto de estudio, y el sujeto, como protagonista de la experiencia estética” (p. 294).

Para Ana Mae Barbosa la Arte/Educación (Educación Artística en España) recibiría contribuciones de la antropología por medio de las formas de investigación del universo cultural de los niños y jóvenes estableciendo las relaciones entre la cultura erudita, popular y de masa. Y en lo que toca al área de la psicología se buscarían las consecuencias metodológicas para el Arte/Educación basado en los enfoques psicoanalítico, gestaltista, conductista, etc.

Todavía, para Ana Mae Barbosa la Arte/Educación también recibe contribuciones de la filosofía que tiene por objetivo analizar las influencias de los enfoques fenomenológicos, marxistas, kantianos en la enseñanza del arte. Pero, este Arte/Educación recoge las diferentes teorías del arte y sus conceptos de arte como emoción, lenguaje o expresión que deben ser conocidos por el profesorado para que sepa con que teoría va a trabajar o con cuales pretende moverse. Aunándose a estas áreas del conocimiento y de sus imbricaciones con el Arte/Educación brasileña, Ana Mae Barbosa considera que:

“La *consciencia histórica*, que preside el entendimiento de la evolución conceptual de la enseñanza del arte y explica su importancia en el contexto sociopolítico brasileño produciendo leyes y coordinando

propuestas y expectativas, constituirá un área de estudios, *historia/legislación*. Las diversas mediaciones estarán siendo explicitadas en su especificidad y posibilidad de integración entre *televisión, video, cinema, dibujo y plástica*, bien como *música y artes escénicas*. La convivencia de los diversos *medios de comunicación* en la escuela, como producción divergente creadora, se beneficiará del análisis específico de cada lenguaje. También las áreas de *arquitectura y medio ambiente y sociología* presentarán diversos enfoques que contribuyen para el enriquecimiento y a la consciencia de la práctica en educación artística” (1988, p. 22).

A partir de las aportaciones acerca de la experiencia de Campos de Jordão, Ana Mae Barbosa, sitúa que el modelo que orientó el festival fue contrario al modelo modernista para la enseñanza del arte en el contexto brasileño.

5.1.3.2. El Festival y la Crítica al Modelo Modernista para la Enseñanza del Arte en Brasil

“Pero, es en ese festival cuando comenzamos a pensar que el modelo modernista (la idea de dejar hacer) y que era un modelo terminado, lo de dar lápiz y papel y dejar hacer ya es el modelo atrasado. Pero, un buen modelo modernista lleva el niño a pensar su experiencia en Arte, su experiencia de mundo y con las cosas, con el mundo fenoménico, y a dibujar. Apelar para la imaginación del niño, etcétera., no era suficiente para el niño desarrollarse también a través del ver arte, crear por de ver arte porque cuando se atribuye significado a una obra, a un objeto, a un fenómeno, se está ejerciendo la capacidad creadora también. Entonces comenzamos a desconfiar que el modelo que priorizaba el hacer y que en Brasil casi que realmente se impedía el ver. Porque el Arte no tiene lugar en el aula; yo me acostumbré a decir que eso es semejante a que se quiera enseñar a leer y prohibir los libros en el aula y no tener acceso al texto de otros, el texto de gran envergadura, un texto literario que es

esencial hasta para desarrollar la propia imaginación de aquel que desea aprender a leer” (Ana Mae Barbosa, 2005).

En este extracto de su narrativa Ana Mae Barbosa trata del modelo modernista refiriéndose al que Hargreaves (1998) llama de “una forma intelectual, estética y cultural o el movimiento mediante el cual se expresa o presenta esa forma” (p. 51). Además para el autor existen diferencias de significado en las palabras “Modernidad”, “Modernismo” y “Modernización” a pesar de sus similitudes.

No obstante, es importante comprender que Ana Mae Barbosa hace sus consideraciones sobre el concepto de modernismo para que se entienda también el aspecto crítico que tiene en su narración. Es imperioso el retorno al contexto brasileño de diez años antes porque la realización del Festival de Campos de Jordão ocurre en 1983 exactamente 12 años después de la creación de la educación artística como actividad, materia o asignatura y diez años de la creación de la carrera de Licenciatura en Educación Artística dedicada únicamente a la formación inicial de profesores para la enseñanza del arte. Así que para Ana Mae Barbosa: “No apoyó el “dejar hacer” que caracterizó el modernismo del arte-educación, pero busco un enfoque que vuelva el arte no sólo un instrumento del desarrollo de los niños, sino principalmente un componente de su herencia cultural” (Barbosa, 2001, p. 03).

En “A Imagen no Ensino da Arte”² (1991), Barbosa expone sus argumentos para defender una revisión crítica de la enseñanza del arte llamando a los profesores de arte, artistas e intelectuales a:

“(…) hablar directamente de enseñanza del arte y aprendizaje de arte sin eufemismos, enseñanza que tiene de ser conceptualmente revisado en

² La Imagen en la Enseñanza del Arte.

la escuela, en las universidades, en las escuelas profesionales, en los museos, en los centros culturales y ser previsto en los proyectos de politécnica que se anuncian” (1991, p. 7).

En esta publicación la autora procura justificar la importancia del Arte en el contexto escolar comprendiendo su función cognitiva:

“Arte no es básico, pero es fundamental en la educación de un país que se desarrolla. Arte no es adorno. Arte es cognición, es profesión, es una forma diferente de la palabra para interpretar el mundo, la realidad, el imaginario, y es contenido. Como contenido, arte representa el mejor trabajo del ser humano” (Ídem).

La importancia del arte para la educación brasileña será permanentemente defendida por Ana Mae Barbosa y sus argumentos llevan a la reflexión no sólo de la enseñanza del arte, sino de forma más contundente de una educación humanista para Brasil.

“Si pretendemos una educación no intelectual, pero principalmente humanizada, la necesidad del arte es aun más crucial para desarrollar la percepción y la imaginación, para captar la realidad circundante y desarrollar la capacidad creadora necesaria a la modificación de esta realidad” (Íbidem).

Esta humanización deseada por la autora queda evidente al defender en “Tópicos Utópicos” (1998) una “educación cultural” teniendo en la Proposta Triangular uno de los caminos fértiles para se lograr una educación estética dedicada a la formación del apreciador del arte.

Formar el apreciador del arte a partir de la escuela pública brasileña es enteramente viable, urgente. Para eso, se hace necesario que el profesor de artes visuales tenga las condiciones necesarias y esenciales para este fin.

“La escuela sería la institución pública que puede tornar el acceso al arte posible para la gran mayoría de los estudiantes en nuestra nación. Esto no solo es deseable, pero esencialmente civilidad porque el placer del arte es la principal fuente de continuidad historia, orgullo y sentido de unidad para una ciudad, nación o imperio” (Barbosa, 1991, p. 33).

La autora defiende la creencia en la escuela como institución capaz de proporcionar una educación cultural en la medida en que posibilita una formación estética para niños, jóvenes y adultos. Tal educación cultural se lograría por medio de esta escuela en el momento en que ella se apropie de la multiculturalidad brasileña.

“La escuela sería el lugar en que se podría ejercer el principio democrático de acceso a información y a la formación estética de todas las clases sociales propiciando en la multiculturalidad brasileña, una aproximación de códigos culturales de diferentes grupos” (Ídem).

Al mismo tiempo en que defiende una educación cultural fundamentada en el multiculturalismo, Ana Mae Barbosa, en *Tópicos Utópicos* (1998) entiende que esta multiculturalidad:

“no es hacer adornos en el día de los Indios, ni tampoco hacer huevos de Pascua ucranianos o dobladuras japonesas, o cualquier otra actividad cliché de otra cultura. Lo que precisamos es mantener una atmósfera investigadora, en el aula, acerca de las culturas compartidas por los alumnos, teniendo en vista que cada uno de nosotros participa en el ejercicio de la vida cotidiana de más de un grupo cultural” (p. 93).

El pensamiento de Ana Mae Barbosa a favor de este modelo educativo que empieza desde el Festival de Campos de Jordão en 1983 es fructuoso por su descubrimiento del contexto como categoría que se convertirá en componente de la triangulación en la Proposta Triangular. Ana Mae Barbosa al

percibir la importancia del contexto para la enseñanza del arte a partir del Festival se acerca al que en la actualidad aporta Agirre (2005):

“Obra de arte y sujeto creador o receptor no son sino partes de un mismo hecho cultural que es el arte y que sólo son explicables a partir del contexto en el que desarrollan su acción. De tal modo que la experiencia estética no es una cuestión exclusivamente individual. Las exigencias que esta perspectiva tiene para con la educación artística son evidentes porque, si el sujeto es protagonista del hecho artístico y educativo en tanto miembro de una colectividad, eso reclama la diversificación del objeto de la instrucción artística y la consideración en cualquier actividad de enseñanza de las artes de factores tradicionalmente ignorados en el análisis estético” (p. 294).

Una visión interdisciplinar y contextual del fenómeno artístico, del artefacto artístico y del sujeto que lo produce como dimensiones de una Educación Artística o Arte/Educación contemporánea reclama por la interrelación como categoría mediadora de las diferentes culturas, de los factores ambientales y de la relación con otros grupos sociales (Araño, 1993).

Las influencias que tiene el pensamiento de Ana Mae Barbosa le conduce a hacer hincapié en:

“Nuestra concepción de historia del arte no es lineal pero pretende contextualizar la obra de arte en el tiempo y explorar sus circunstancias. En lugar de estarnos preocupados en mostrar la llamada “evolución” de las formas artísticas a través del tiempo, pretendemos mostrar que el arte no está aislado de nuestro cotidiano, de nuestra historia personal” (Barbosa, 2001, p. 19).

El pensamiento y la propuesta educativa de Ana Mae Barbosa es por ella entendida como cargada de influencias del Critical Studies que ha conocido

en Inglaterra cuando estuvo en 1982 y, principalmente, de su acercamiento a las ideas de David Thistlewood.

5.1.3.3. El Encuentro con David Thistlewood

“Entonces fue ahí que nació esa idea de que para una educación en arte no es una educación sólo del hacer, es una educación también del ver, del analizar, del recoger contrapartida, del crear repertorio y, principalmente, de contextualizar aquello que se ve y que se hace. Bueno, en ese momento yo debía estar contaminada porque había una discusión en Inglaterra y yo había estado en el 82 y ya había una bella discusión sobre el Critical Studies (...). Había una bella discusión contra Hebert Read en la escuela, incluso en la que yo estaba, la School the Education de Buckingham. Había un grupo contra Hebert Read a favor de una educación inclinada para la crítica de arte, del ver arte, etc. Y contra esa idea de libertad de expresión. Y había un otro lado que era David Thistlewood que era el defensor del Hebert Read mostrando que Hebert Read no defendía esa libertad absoluta, porque él ya hablaba de crítica, y él ya hablaba del ver arte, ya hablaba de la apreciación que es el término que él usa en sus libros. Entonces, yo viví esa disputa, no fue estéril para Campos de Jordão. Cuando propongo una biblioteca ya vengo influenciada por la discusión. Fue un año que pasé allá, di algunas clases y, principalmente, investigué en los archivos de Marion Richardson y aproveché lo que podía, por ejemplo, David Thistlewood yo descubrí su teléfono, le conecto y dije: “Soy de Brasil, quiero asistir...” Fui, fui bien recogidísima, después me invitó a visitar su escuela en Liverpool, la Universidad en Liverpool. Fui pasé dos días viendo todo etcétera. Y, de hecho, se construyó una fantástica amistad y David fue un gran compañero aquí en Brasil cuando yo comencé el Doctorado y lo llamé para dar clase, y hasta el día de su muerte él fue un gran compañero y, un gran admirador de Brasil y de nuestra lucha aquí en Brasil, colaboró mucho con nosotros”.

En relación a su encuentro con David Thistlewood, Ana Mae Barbosa añade que “posteriormente, los textos de David Thistlewood y las charlas con él sobre el movimiento del Critical Studies, sonaron mucho en mi opción epistemológica” (1998, p. 34).

Para David Thistlewood (1997) en su texto (Estudios Críticos: El Museo de Arte Contemporánea y la Relevancia Social) publicado en la Revista Critical Studies in Art And Design Education, en 1989 y traducido para el portugués por Heloisa Margarido Sales y publicado por Ana Mae Barbosa (1997) en su libro Arte-Educação: leitura no subsolo³, define el Critical Studies como:

“un término que abarca un gran número de objetivos y métodos. Tradicionalmente, esos objetivos aparecen como “apreciación del arte”, transmitiendo el principio por el cual el niño debe familiarizarse con los grandes temas de la pintura y de la escultura – devoción religiosa, paisaje, figura, retrato, naturaleza-muerta, y así por delante – como aspectos vitales de su herencia cultural” (Thistlewood, 1997, p. 141).

Thistlewood (1997) de una forma muy didáctica aclara lo que serían estos Estudios Críticos en el ámbito de la educación artística y de la enseñanza del arte:

“Por lo tanto, es apropiado procurarse definiciones o por lo menos algún objetivo general y justificaciones que sirvan como soporte para esa categoría de la enseñanza del arte. Del punto de vista léxico, la designación “críticos”, por consecuencia natural debe ser relacionada con “crítica” y no con “crisis”. Debe involucrar también “Estudios” – el estudio de obras como tal, o de los procesos que las producen, o de las relaciones con el mundo de circunstancias en el cual fueron creadas. Usando una definición amplia, pero flexible, se puede decir que Estudios Críticos es la esfera de la enseñanza del arte que transforma los trabajos de arte en percepción precisa y no casual, analizando su presencia

³ Educación Artística: lectura en el subsuelo.

estética, sus procesos formativos, sus causas espirituales, sociales, económicas y políticas y sus efectos culturales” (p. 143).

Esta perspectiva presentada por los Estudios Críticos para la enseñanza del arte intenta ampliar el significado de lectura para contextualización ya que las obras de arte dejan de ser analizadas únicamente por el criterio ingenuo de combinar forma, color y texturas dando lugar, también, a las relaciones de los motivos religiosos, históricos, sociales, políticos, económicos y otros que las originaron (Thistlewood, 1997, p. 143).

Como ha dicho por la propia Ana Mae Barbosa en su narrativa, ella se había empapado de las ideas planteadas por los Estudios Críticos que ya la influenciaran en el Festival de Campos de Jordão, pero que también se percibirá esta influencia en el espacio de sistematización de la Proposta Triangular que fue el Museo de Arte Contemporánea (MAC) de la Universidad de São Paulo cuando esta fue directora.

5.1.3.4. El Museo de Arte Contemporánea (MAC) – el territorio de la experiencia

“Cuando voy para el MAC empiezo a trabajar esto intentando que en la Enseñanza Secundaria la gente tenga algo relacionando el Arte, con el diseño, ya en la idea de contexto se refuerza la idea del diseñador. La idea del contexto no es mía, es freiriana, yo fui alumna de Paulo Freire, muy joven, con dieciocho años de edad, fui profesora de alfabetización en los encharcados de la ciudad de Recife orientada por Paulo Freire. Entonces como diría Guimarães Rosa “la salsa es mía, pero yo asimilé de mucha gente”. Cuando voy para el MAC es cuando tuve la oportunidad de sistematizar. Fue una experiencia fantástica, porque comienzo, pero a esa altura no tenía conocimiento del DBAE, en 83, aún no tenía. Yo sé que los primeros escritos ellos comienzan a salir en 82,

pero yo estaba en Inglaterra en 82 y la bibliografía era mucho inglesa, yo insistía en estar inmersa en la bibliografía inglesa porque yo había estudiado en Estados Unidos y esa ya la conocía más o menos. Así que pasé a conocer la DBAE entre 83 y 87, entiende. Ya tenía algunas críticas a la DBAE, por ejemplo, yo creía que aquellas separaciones extremadas de disciplinas es difícil de mantener y aún modernistas”.

Las influencias del pensamiento de Paulo Freire en la obra y acciones de Ana Mae Barbosa son muy anteriores a experiencia del Festival de Campos de Jordão como las que va a desarrollar en el Museo de Arte Contemporánea de la Universidad de São Paulo ya que su primera convivencia con Paulo Freire esta ubicada en los años sesenta del siglo pasado. Pero se nota esta influencia en la orientación epistemológica si, así se puede decir, desde sus principales publicaciones que sirve de objeto también de análisis de este trabajo.

Entretanto, en la narrativa arriba hay dos elementos importantes que merece una atención. En primero lugar que es en el Museo de Arte Contemporánea (MAC) de la Universidad de São Paulo donde la influencia de Thistlewood va ser más precisa ya que las ideas de este teórico están exactamente volcadas a la revisión de los museos y su dimensión educativa. Y en segundo lugar, es a partir de este momento que los vínculos de Ana Mae Barbosa con la Alfabetización Visual tienden a construirse.

Antes de tratar de éstos dos momentos, hay otro aspecto importante a ser considerado mejor y aclara las posiciones teórico/metodológicos que influyen el pensamiento de Ana Mae Barbosa a partir de su propia narrativa.

5.1.3.5. Charles Moore⁴ y el Postmodernismo

⁴ Los años 70 marcan un antes y un después en la arquitectura estadounidense, a causa de la crisis del petróleo y de la puesta en consideración de la herencia patrimonial. Se asiste a la crítica del estilo internacional y de su tendencia minimalista y austera. Numerosos arquitectos

“El Postmodernismo, ya había tenido una enorme pasión por todo eso a través de los creadores del Postmodernismo. Charles Moore que es un arquitecto, a quien yo enseñé portugués en 1972 en Yale. Cuando impartí clases en Yale, fui instructora, no profesora alta, dando un curso de cultura brasileña en el departamento junto con otro profesor, profesor Waterloo que ya murió, y yo daba sus clases. Él impartía una clase por mes y las otras yo. Y en ese periodo la bibliotecaria de los Estudios Latinoamericanos, me presentó a Charles Moore porque quería aprender portugués fascinado por el Monumento Batalla. Y Charles me introdujo en el Postmodernismo. Eran discusiones maravillosas que yo intentaba hacer el máximo en portugués para él aprendiera y lo que no podía ser en portugués eran en inglés y así aprendía inglés con él. Fue un encuentro extraordinario ese. Entonces, yo ya venía ha mucho tiempo cocinando estas ideas que me habían sido introducidas por el Charles Moore”.

Como se ha expuesto anteriormente acerca del concepto de modernismo en el pensamiento de Ana Mae Barbosa, no es incoherente que se haga lo mismo con el concepto de postmodernismo. Así que, se recoge otra vez a las ideas de Hargreaves (1998) para aclarar mejor la cuestión:

retoman los estilos Beaux-Arts y Art Déco. Las obras maestras del postmodernismo son el *Lincoln Center* y la *Metropolitan Opera* (Nueva York, 1962-1966). La tendencia ecléctica se expresa en los campus universitarios como el de Yale (Gordon Wu Hall, 1980, Robert Venturi). Los rascacielos de Philip Johnson se alejan de la banalidad y de la tendencia a la uniformidad (*IDS Center* en Minneapolis). Este arquitecto intenta establecer códigos, referencias al pasado y elementos totalmente modernos. El *American Telephone and Telegraph Company* de Nueva York cuenta con un arco de entrada monumental en 8 niveles y una azotea en forma de frontón inacabado; ha sido duramente criticado. Por último, los museos necesitan una renovación arquitectónica durante este periodo. Se piensa en primer lugar en el Museo Guggenheim de Nueva York. El *Metropolitan Museum of Art* se dota de nuevas alas encomendadas a John Dinkeloo y Kevin Roche, que utilizan grandes vidrieras (ala Sackler, por ejemplo). Edward Larrabee Barnes adopta un atrevido plano en hélice para el *Walker Art Center* de Minneapolis (1968-1971). También trabaja para el *Dallas Museum of Art* (1984) y el *Smart Museum of Art* de Chicago. Finalmente, Ieoh Ming Pei y Richard Meier marcan con su huella varios lugares culturales en los años 1980. Para la *National Gallery of Art*, Pei yuxtapone los volúmenes. Richard Meier renueva el género Le Corbusier (*Getty Center* en Los Ángeles (1985-1997), *High Museum of Art* en Atlanta (1980-1983)). Los otros grandes representantes del postmodernismo estadounidense son **Charles Willard Moore**, Stanley Tigerman, Wallace K. Harrison, Cesar Pelli y Robert Venturi. Algunos tienen una carrera internacional. http://es.wikipedia.org/wiki/Arquitectura_en_Estados_Unidos#Postmodernismo

“El *postmodernismo* es un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general – pastiche, *collage*, deconstrucción, falta de linealidad, mezcla de períodos y estilos, etcétera” (p. 64-65).

De este modo no es posible encuadrar el pensamiento de Ana Mae Barbosa y su Proposta Triangular si no dentro del paraguas de la epistemología de la Arte/Educación postmodernista y postmoderna comprendiendo esta última como:

“determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Desde este punto de vista, el postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad. Es un componente y una consecuencia de la condición social postmoderna. En muchos sentidos, el postmodernismo es un efecto de la postmodernidad” (Hargreaves, 1998, p. 65).

Las influencias de los Estudios Críticos y del Postmodernismo estarán presentes en las iniciativas que van a tener lugar en el Museo de Arte Contemporánea (MAC) de la Universidad de São Paulo que darán origen a la Proposta Triangular que partiendo de una visión epistemológica busca establecer sus conexiones en la praxis social y educativa a favor de una alfabetización visual amplia para todos los estudiantes.

El pensamiento de Ana Mae Barbosa y su propuesta para la enseñanza de las artes visuales es explicitada en dos de sus obras: *A Imagem no Ensino da Arte* (1991) y *Tópicos Utópicos* (1998). La primera donde presenta de forma sistemática los presupuestos teórico/metodológicos que fundamentan su proposición y en la segunda es donde además de hacer algunas correcciones profundiza sus planteamientos y las define en el contexto de la teoría

postmoderna y su diálogo constante con la contemporaneidad. En la actualidad, Ana Mae Barbosa ya se plantea revisar aun más su propuesta educativa para la enseñanza de las artes visuales brasileña, tornándola cada vez más contemporánea de si mismo.

Las ideas presentes en estas obras alertan para la importancia de la imagen en la enseñanza del arte, pero también la autora en su Proposta Triangular presenta su concepción de educación, sociedad, hombre/mujer y proyecto educativo que impone otra forma de comprender la enseñanza del arte.

En su pensamiento se visualiza un concepto de educación muy próximo del pensamiento de Paulo Freire y de sus intérpretes como Henri Giroux y Peter McLaren, teniendo en el multiculturalismo crítico su base de argumentación.

Además, la autora llega en Tópicos Utópicos (1998) a defender una educación multicultural crítica para la enseñanza del arte cuyos presupuestos son:

“1) Promover el entendimiento de cruces culturales, a través de la identificación de similitudes, particularmente en los papeles y funciones del arte, en y entre grupos culturales; 2) Reconocer y celebrar diversidad racial y cultural en arte en nuestra sociedad en cuanto también se potencia el orgullo por la herencia cultural en cada individuo; 3) Incluir en todos los aspectos de la enseñanza del arte (producción, apreciación y contextualización) problemas acerca de etnocentrismo, estereotipos culturales, prejuicios, discriminación y racismo; 4) Enfatizar el estudio de grupos particulares y/o minoritarios del punto de vista del poder como mujeres, indígenas y negros; 5) Posibilitar la confrontación de problemas, tales como racismo, sexismo, discapacidad física o mental, participación democrática, paridad de poder; 6) Examinar la dinámica de

diferentes culturas; 7) Desarrollar la consciencia acerca de los mecanismos de manutención de la cultura dentro de grupos sociales; 8) Incluir el estudio acerca de la transmisión de valores; 9) Cuestionar la cultura dominante, latente o manifiesta, y todo tipo de opresión; 10) Destacar la relevancia de la información para la flexibilización del gusto y del juicio acerca de otras culturas” (p. 93-94).

Para que esta educación multicultural crítica ocurra es necesario, para la autora, que haya una “desmitificación de muchos prejuicios”, proponiendo que sea discutido: “la función del arte en diferentes culturas; el papel del artista en diferentes culturas; el papel de quien decide lo que es arte y lo que es arte de buena calidad en diferentes culturas” (Barbosa, 1998, p. 94).

La Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa y los presupuestos teóricos y metodológicos que la fundamenta busca romper con el límite tanto en el ámbito de la epistemología en Arte/Educación como en el tocante a la formación inicial del profesorado para la enseñanza de las artes visuales.

Como se ha visto en el fragmento de la narrativa, el segundo escenario para donde van a converger sus influencias fue el Museo de Arte Contemporánea (MAC) de la Universidad de São Paulo y en donde se experimentará in locus la Proposta Triangular y sus componentes. Mientras que, Ana Mae Barbosa refuerza su defensa a favor de un conocer arte como un “conocimiento que en las artes visuales se organiza interrelacionando el hacer artístico, la apreciación del arte y la historia del arte. Ninguna de las tres áreas por si sola corresponde a la epistemología del arte” (Barbosa, 2001, p. 31-32).

En Brasil el movimiento de reconstrucción disciplinar para la enseñanza del arte surgido en los años ochenta partió de los mismos principios que Agirre (2005) atribuye al ocurrido en Europa:

“que concibe el arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal y se plantea el reto de dar respuesta educativa al progresivo auge de los mass media y la gran facilidad de reproducir imágenes que propician las nuevas tecnologías. La educación artística, así entendida, busca proporcionar recursos a los ciudadanos para que sean capaces de desenvolverse por sí mismos, de una forma crítica y autónoma, en este marasmo icónico” (Agirre, 2005, p. 254).

Además por las propias transformaciones que el fenómeno artístico venía atravesando fuerza así que las concepciones y propuestas educativas destinadas a la formación del ciudadano y del propio artista también cambiase como lo afirma Arañó (2002):

“El arte en este cambio de siglo está en profunda transformación. De la reflexión formal clásica pasamos a la reflexión conceptual de mediados de siglo y finalmente la reflexión es esencial. Los criterios por los que se regía hasta ahora se están modificando radicalmente, como otros aspectos de la sociedad” (p. 192).

Para Arañó (2002) algunos factores han contribuido o influenciado considerablemente para estas transformaciones como:

“a) el impacto de las últimas tecnologías y la aparición de nuevos medios expresivos; b) la masiva incorporación de la mujer al proceso creativo y las nuevas formas de relación personal; c) la aceptación de la diversidad socio-cultural, el reconocimiento de las diferentes orientaciones sexuales” (p. 192).

Es en este escenario de cambios y transformaciones que Ana Mae Barbosa experimenta en el MAC los componentes de la triangulación con una visión de la historia del arte motivada debido a su ubicación en el Museo de Arte Contemporánea, pero la Proposta Triangular nace de la preocupación con la lectura de la imagen y la alfabetización visual como lo afirma Barbosa (2001):

“Tenemos que alfabetizar para la lectura de la imagen. A través de la lectura de las obras de artes plásticas estaremos preparando el niño para la decodificación de la gramática visual, de la imagen fija y, a través de la lectura del cine y de la televisión, la prepararemos para aprender a gramática de la imagen en movimiento” (p. 34).

La Proposta Triangular presenta algunos presupuestos que consisten principalmente (Barbosa, 2001) en que:

- a) el conocimiento en artes se da en la intersección de la experimentación, de la decodificación y de la información;
- b) el Arte/Educación es epistemología del arte como presupuesto y como medio son los modos de la interrelación entre el arte y el público, en otras palabras, la intermediación entre el objeto arte y el apreciador;
- c) ni el Arte/Educación como investigación de los modos por los cuales se aprende arte, ni el arte/educación como facilitadora entre el arte y el público pueden prescindir de la interrelación entre contextualización del arte, lectura de la obra de arte y hacer artístico;
- d) el arte en la escuela pretende formar conocedor, dar fluidez, decodificador de la obra de arte.

Otro aspecto de la Proposta Triangular inicialmente vinculada al enfoque de la Alfabetización Visual consiste en la delimitación del papel del profesorado como se puede observar en Agirre (2005):

“En la medida en que hay saberes a transmitir, el papel del docente está muy bien delimitado y consiste, básicamente en propiciar la conceptualización a través de la percepción y la adquisición de los elementos del lenguaje visual. Para ello, se procura recurrir a una gran variedad de materiales y procedimientos, incorporando a las tareas formativas aquellas propias de la tecnología de la imagen y el diseño

que tradicionalmente no ha sido considerados en la educación artística” (p. 257).

En el ámbito de la alfabetización visual el profesor o profesora al desarrollar su acción educativa orientado/a por la Proposta Triangular debe organizar el currículum entrelazando el hacer artístico, la contextualización del arte/imagen y la lectura de la imagen de forma que sea respetado tanto las necesidades, intereses y desarrollo del niño como ofreciendo a la propia enseñanza otros valores de forma a contribuir para la cultura (Barbosa, 2001).

Para atender a esta dimensión es imprescindible que el profesor o profesora también pase por procesos de experimentación con base en la Proposta Triangular y sus componentes para evitar equivocaciones como lo aclara Barbosa (1998):

“El error más grave es el de restringir el hacer artístico, parte integrante de la triangulación, a lectura de obras. Otro es pensar que ha una jerarquía de actividades, esto es, primero la lectura de la obra de arte, después la contextualización y finalmente el hacer, la creación. Esta no es una interpretación correcta” (p. 39).

Se puede afirmar que esta propuesta vislumbra un campo de formación docente en que teoría y práctica se funden en un todo y por esta razón es imprescindible la experimentación caminando codo a codo con los presupuestos teóricos y metodológicos.

Al mismo tiempo en que no se trata de un método que cualquier profesor o profesora aplique en su clase de arte con la atención puesta en seguir rígidamente los tres componentes de la triangulación ya que la educación cultural es lo que pretende la Propuesta Triangular y esta “es una educación crítica del conocimiento construido por el alumno, con la mediación del

profesor, acerca del mundo visual y no una “educación bancaria” (Barbosa, 1998, p. 40).

5.1.3.6. El MAC y la Sistematización de la Proposta Triangular

“Entonces en el MAC yo tuve toda la oportunidad de sistematizar. Tenía una profesora extremadamente interesante, que conocía muy bien el niño, era profesora de aula, Lourdes Gallo, y fue ella quien me ayudó a construir la Proposta Triangular charlando conmigo sobre todo ese proceso de recibir el niño, ver descontextualizado, después escoge alguna cosa para leer y discutir con el profesor, se contextualiza lo que él está leyendo, en el tiempo, en las circunstancias históricas o circunstancias antropológicas o sociológicas. Y ellos también tenían un taller fantástico en el MAC, un taller muy grande que la Bienal nos había cedido. Gran parte del tercer piso era para ese taller, un taller muy bien equipado con fotocopia, fotocopidora para que los niños usasen, y taller de grabado. Entonces tenía todas las prensas, era un taller muy suministrado, entonces, el niño también experimentaba (hacer). Fuimos sistematizando en el MAC hasta llegar 89, que es cuando Paulo Freire asume la Consejería de Educación y él me invita (...). Bueno, pero entonces se construyó la Proposta Triangular. En el MAC, nosotros trabajando con la Obra de Arte original y con la reproducción en el aula, en las escuelas públicas del Ayuntamiento de São Paulo. En el comienzo no tuvo un nombre, ese nombre de Abordaje Triangular, o Proposta Triangular o Metodología Triangular no fue una invención mía, de nadie. De pronto en el MAC comienza, tal vez yo haya dicho en algún momento: “- pero es un triángulo que tiene que ver, tiene que hacer, llevarlos a hacer, a ver, pero tiene un contexto que es importantísimo.” Yo en aquel momento me preocupaba más con el contexto en relación al ver, a pesar de yo haber sido muy alertada del contexto y del hacer en Campos de Jordão. Ahora por ahí, yo no sé como, no tengo idea de como comenzó el apodo de Metodología Triangular, no sé como. Y como la contextualización en el MAC era más la histórica, porque el

museo respira historia, entonces se quedó. Los componentes eran: hacer arte, la lectura de la Obra de Arte y la historia del Arte. Cuando yo salgo del MAC, que miro para aquello “gente, está todo errado”, la contextualización ni es sólo histórica. En la época de Paulo Freire en el Ayuntamiento, la contextualización no era sólo histórica, era antropológica, era sociológica, era finalmente toda una gama de problemas que la obra requería para ser entendida, para que su contexto fuera entendido. Y entonces cuando escribo, ya tenía un libro que había salido que llamaba “Metodología Triangular”, que aceptó el apodo. Pero después que yo salgo del MAC, inmediatamente después publico un artículo en que hago una revisión, digo: “no, no es Historia del Arte”. Fuimos coaccionados a usar porque estábamos trabajando dentro del museo. Yo creo que es contextualización de una manera general, entonces yo retorno a las bases que fueron las bases freireanas allá del Campos de Jordão. Y hoy ya no creo que es ni Triangular, yo creo que es tan importante la contextualización para entenderse, para entender el mundo, para entender, inclusive, el proceso de cognición. Usted al entender el contexto de una noción, usted la fija mejor, es capaz de aprender de una manera más problematizadora. Entonces, hoy hasta, eso yo ya escribí ahora recientemente, creo que es un zigzag. Ver, hacer y contextualizar; ver y contextualizar. Entonces, la cumbre es siempre contextualizar, y usted vuelve, va y viene del hacer/contextualizar, ver/contextualizar, hacer/contextualizar. Ahora la Proposta Triangular yo comencé a insistir mucho que no es metodología, que metodología cada profesor hace la suya y que es sólo un enfoque, una propuesta de trabajo. Y se quedó entre eso, unos llaman Propuesta, otros Abordaje, yo misma llamo unas veces Abordaje, otras Propuesta, no tengo nombre fijo para eso y cada uno, ya son varios años, la gente ya anda con casi veinte años de trabajo y ya dio mucha cosa diferente...”

La Proposta Triangular se constituye por medio de tres componentes: contextualización, lectura y hacer que segundo Ana Mae Barbosa son planteados a partir de:

“La Proposta Triangular deriva de una dupla triangulación. La primera es de naturaleza epistemológica, al designar los componentes de la enseñanza/aprendizaje por tres acciones mentalmente y sensorialmente básicas: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización. La segunda triangulación esta en la génesis de la propia sistematización, originada en una triple influencia, en la asimilación de otros tres enfoques epistemológicos: las Escuelas al Aire Libre mexicanas, el Critical Studies inglés y el Movimiento de Apreciación Estética aliado al DBAE (Discipline Based Art Education) estadounidense” (Barbosa, 1998, p. 33-34).

Desde un punto de vista didáctico se opta por hacer breves consideraciones a cada una de estas tres influencias que sirven de referencia para la sistematización de la Proposta Triangular por Ana Mae Barbosa. Pero como ya se ha tratado del Critical Studies, los argumentos que siguen se detienen a las Escuelas al Aire Libres y al DBAE.

Las Escuelas al Aire Libre de México deben ser analizadas considerando el movimiento revolucionario mexicano de los comienzos del siglo XX y también apreciado como el periodo del Renacimiento mexicano como lo afirma Azuela (2004):

“El Renacimiento mexicano, el movimiento artístico más importante del siglo XX en México, se explicó desde sus inicios en función de la lucha armada de 1910. El concepto mismo del renacer cultural, político y social derivado de la Revolución formó parte de los imaginarios que acompañaron el proceso de gestación y consolidación del naciente orden institucional, debido en mucho a la inter-acción de los campos del arte y de la política” (p. 77).

Azuela (2004) al analizar la educación artística en México lo hace partiendo de la función que desempeñó en el campo de la cultura como mediadora en la institucionalización del estado nacional revolucionario

visualizando tres aspectos: la formulación y adquisición de los principios estilísticos y conceptuales, las transformaciones institucionales y los programas oficiales de educación artística popular.

Estos aspectos revelan además que la función del arte en el movimiento revolucionario para la construcción del estado nacional se guió por dos inclinaciones ideológicas, una de base latinoamericanista y otra indigenista que “vieron en la educación la herramienta que permitiría sacar a las mayorías de su atraso ancestral” (Azuela, 2004, p. 78).

Pero es imprescindible comprender el movimiento revolucionario como consecuencia de la llegada del siglo XX en Latinoamérica que provocará segundo García Canclini (1980), cambios en la estructura social y del campo cultural:

“el proceso de autonomía intelectual, el aislamiento de los artistas y la superestima de su trabajo. Pero, en este proceso, debemos diferenciar tres etapas: 1) el modernismo literario y el apareamiento de las primeras vanguardias de las artes plásticas; 2) el romance y la pintura sociales, el muralismo y el indianismo; 3) la creación de una arte y de una literatura urbanas, con predominio de la investigación experimental” (p. 106-107).

Particularmente en México los principios revolucionarios y la función del arte y la cultura como categorías rectoras de la gran nación con su unanimidad y singularidad colocaron:

“especial empeño en la formación artística popular, por ver en la capacidad artística una cualidad distintiva del mexicano y enaltecedora de su raza. Ellos compartieron la fe en que juntas, educación y cualidades artísticas, contribuirían a hacer de México una gran nación y lograron que estos principios alimentaran los programas educativos del obregonato y el callismo” (Azuela, 2004, p. 78).

Para Azuela (2004) el carácter contemporáneo e internacional fue el énfasis dado por los artistas plásticos en el afán de reconstrucción nacional teniendo como principales protagonistas Adolfo Best Maugard, Carlos Mérida, Roberto Montenegro, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros. Además, de estos pintores:

“Se sumó a la corriente neofigurativa de entreguerras (dentro del decorativismo primitivista y el poscubista de corte clásico y cezariano) en su afán de conseguir legibilidad formal y de reconciliar a la modernidad con las grandes tradiciones del pasado. Con estas herramientas, ya en México, pudieron interpretar en términos modernos la tradición artística indígena popular y prehispánica y crear el imaginario capaz de encarnar la deseada unificación de la heterogénea y diacrónica realidad patria alrededor del proyecto de nación propuesto por los grupos recién llegados al poder” (Azuela, 2004, p. 78).

Según Azuela (2004) México ha tenido el más ambicioso plan de educación popular y difusión artística del siglo XX implementado por el Ministerio de Educación Pública (1921-1924) en el gobierno del presidente Álvaro Obregón y como ministro José Vasconcelos. En el programa cultural implementado la educación artística popular y la pintura mural tuvieron un papel importantísimo en el México revolucionario. Para Barbosa (1999) la visión de José Vasconcelos era:

“multicultural, abogando una educación en dirección al hibridismo cultural, al sincretismo, estimulando la interrelación entre el erudito y el popular, y entre el conocimiento hegemónico internacional y valores culturales locales. De los 50 libros que publico, *Ulises Criollo* (1935), *La Raza Cósmica* (1925), *Indología* (1926), *De Robinsón a Odisea* (1952) son los que más intensamente manifiestan una defensa de las minorías étnicas y de la igualdad racial. Hasta hoy aun son valiosos documentos contra el prejuicio que continua perjudicando las relaciones humanas

casi dos siglos después de los escritos tendenciosos de Gaubineaux, el idealizador de las teorías arias” (p. 105).

En el ámbito de las artes plásticas, el proyecto de educación artística defendía la unificación nacional e instrumento para la superación estética y ética del ciudadano. Estas intenciones se materializaron por medio del método de dibujo de Best Maugard y las Escuelas al Aire Libre. Estas escuelas son identificadas por Barbosa (1999) “como el único movimiento modernista de enseñanza del Arte que deliberada y programada integro la idea de arte como autoexpresión y como cultura” (p. 101).

El método con su gramática inspirada en el arte prehispánico y el popular indígena y mestizo hizo con que Best creyera que había encontrado los siete grafismos básicos que representaban la esencia espiritual, cultural y racial de la mexicanidad (Azuela, 2004, p. 82). Para Barbosa (1999):

“Por lo tanto, un descubrimiento de mi investigación es que todos los enfoques conocidos de enseñanza del Arte Modernista entre los años 10 y 30 asociaban la libertad de expresión a alguno tipo de conocimiento sistematizado, sin embargo solamente Adolf Best Maugard, el autor del libro didáctico más usado en las Escuelas al Aire Libre, tenga asociado la libertad de expresión al análisis de la cultura visual” (p. 101).

Con el apoyo de José Vasconcelos el método se ha expandido para todas las escuelas del país y fue utilizado para preparar los profesores con la participación de los jóvenes artistas (Azuela, 2004). Para Barbosa (1999), Best en su método estableced “una especie de alfabeto formal del arte mexicano, constituido de siete padrones que él orientaba para la utilización con niños, jóvenes y adultos estimulando libres combinaciones entre ellos” (p. 102). Pero para Barbosa (1999), todavía, el método de Best se diferenciaba de otros

porque “fueran basados en la lectura y el análisis de la cultura mexicana, y sus objetivos además de formales y estéticos eran sociales y políticos” (p. 102)

Barbosa (1999) considera que las Escuelas al Aire Libre de México fue el primero movimiento de educación popular “que asocio la educación para el Arte y para el Diseño en Latinoamérica y que se trataba de la introducción del diseño indígena, autóctono, cuya gramática visual Best Maugard sistematizo (p.104).

La trayectoria de las Escuelas al Aire Libre mexicanas como parte del proyecto de una educación artística donde la concepción del arte era vista como “eco y espejo de su tiempo y como reflejo del espíritu y del genio del pueblo, supuesto poseedor de una fuerza vivificadora capaz de alimentar y expresar la creatividad comunitaria y dar sustento espiritual a la unidad patria” (Azuela, 2004, p. 83).

Las Escuelas al Aire Libre como modelo educativo del modernismo (Barbosa, 1999) se mostró por vías del “concepto vanguardista de lo primitivo, asociado a la genialidad artística indígena y por consecuencia a la grandeza mexicana, permitió al mismo tiempo reconocer en el alumnado al heredero de la sapiencia artística popular y dar sentido a la labor de los maestros revolucionarios, responsables de reavivar la aletargada sensibilidad del mexicano por el colonialismo cultural” (Azuela, 2004, p. 83).

El interés de Ana Mae Barbosa por las Escuelas al Aire Libre de México reside en su carácter fuertemente caracterizado por su proyecto educativo que demuestra que el modernismo en la enseñanza del arte puede tener una visión de autoexpresión fundamentada en la “necesidad de conocer arte, de ver arte, de analizar arte, de leer la imagen, de comprender, de entender y de editar

imaginativamente el que se ve y se analiza y del contextualizar el conocimiento descortinado (Barbosa, 1999, p. 114-115).

Pero al volverse a las Escuelas al Aire Libre, al dejarse influenciar por esta experiencia de la historia de la educación y de la enseñanza del arte latinoamericana que pasa a hacer parte del campo conceptual de su propuesta para el contexto brasileño, lo hace considerando que estas escuelas representan el “movimiento modernista de enseñanza del Arte que más se aproxima de los valores defendidos para la enseñanza del Arte hoy en la postmodernidad, o sea, arte como expresión y cultura” (Barbosa, 1999, p. 115).

Al sistematizar la Proposta Triangular, Ana Mae Barbosa, la comprende en el terreno de las exigencias impuestas por las condiciones estéticas y culturales emergidas de la postmodernidad.

Partiendo el análisis de las demás proposiciones como influencia, Ana Mae Barbosa, considera la Propuesta Triangular como la manifestación postmoderna brasileña y entiende que el postmodernismo en la Arte/Educación ha traído interpretaciones diferentes para cada contexto cultural y educacional. Así que, la Proposta Triangular en el campo del postmodernismo sería la interpretación brasileña del Arte/Educación postmodernista y postmoderna.

“La Proposta Triangular es constructivista, interaccionista, dialogal, multicultural y es postmoderna por todo eso y por articular arte como expresión y como cultura en el aula, siendo esta articulación el denominador común de todas las propuestas postmodernas de enseñanza del arte que circulan internacionalmente en la contemporaneidad” (Barbosa, 1998, p. 41).

Ana Mae Barbosa, defiende que la Proposta Triangular es distinta del DBAE principalmente por comprender que en su proposición no exista la

formulación de disciplinas para la enseñanza de las artes visuales. Procura aclarar que el hacer, la contextualización y la lectura se basan en un sistema concebido en acciones. Acerca del DBAE, Arañó (1993) añade que:

“Es una aproximación artística que tuvo sus precedentes en el gran movimiento de cambio de los años sesenta (Brandt, 1988). Entre los autores que fundamentaron o establecieron su génesis se encuentran M. Barkan, Elliot Eisner, R. Smith y Harry Broudy. Esta orientación reflexiona especialmente sobre la situación de la educación artística en general y pretende sobretodo organizarla disciplinariamente. Algo que Broudy ha calificado de “domesticarla”. Parte del principio de que la educación artística debería dar oportunidades a los niños y adolescentes no solo en el proceso experiencial de crear imágenes visuales, sino también aprender a contemplar las que otros han creado” (p. 431).

De hecho, una atención más sencilla, minuciosa, atenta ofrecerá una visión de la Proposta Triangular que permite visualizar un acercamiento a los movimientos de transformación del arte y de las posiciones a favor de (re)conceptualizaciones de su enseñanza. Pero que se aproxima del DBAE por este entender “el arte como una producción cultural, que sus formas y contenidos están influenciados por el contexto en el que fueron hechas. También entiende que comprender y dar una respuesta ante el estímulo artístico en un nivel óptimo es importante, por ello pretende ayudar a los estudiantes a comprender las formas en que la cultura da forma al arte y viceversa, que la interrelación arte-cultura es una interacción activa. Finalmente, la DBAE reconoce que la mejor noción que el arte tiene de sí mismo es que es un concepto discutido” (Arañó, 1993, p. 431).

La Proposta Triangular leída a partir del contexto brasileño y no de las interpretaciones que puedan hacerse distante o aisladamente del contexto en

que se generó esta proposición puede ser tendenciosa y peligrosa ya que dejara de considerar, por ejemplo, que desde la década de los 70 en Brasil se ha creado y implementado la educación artística como actividad, materia o asignatura obligatoria del curriculum de la enseñanza primaria y secundaria y que también se crearon las carreras universitarias de Licenciatura en Educación Artística para atender a esta actividad.

Otro aspecto a considerar pese a lo que pese es que la Proposta Triangular nace se oponiendo al modelo educativo existente en Brasil tanto en relación a la enseñanza del arte en la escuela primaria y secundaria como para la formación inicial y actualización continuada del profesorado para esta misma enseñanza. Así que, la Proposta Triangular es antes de más nada una crítica interna que dialogando con otras experiencias epistemológicas busca no quedarse en la crítica, propone su superación.

En el caso estadounidense, la DBAE, otra de las influencias presentes en el pensamiento de Ana Mae Barbosa y en su Proposta Triangular se puede decir que tal influencia está ubicada en el diálogo con los principales nombres que dieron origen a esta proposición más que en una adaptación de la misma para el contexto brasileño.

Es posible comprender el hilo que separa la Proposta Triangular de la DBAE a partir de cómo se estructura esta última ya que “los adultos educados en las artes visuales deben tener modos de pensamiento, comprensión y expresión que reflejen las estructuras de la disciplina artística. Y éstas a su juicio son cuatro: la estética, la crítica, la historia y la práctica del arte” (Agirre, 2005, p. 276). Además, para Agirre (2005):

“Las ideas que guían el estudio de cada una de las cuatro disciplinas que componen el DBAE reflejan la estructura de las disciplinas de las

cuales proceden. Así, la estética versará sobre la percepción, la comprensión o la apreciación y la adquisición de los procesos de pensamiento de los estetas y sus procedimientos determinarán las secuencias de la instrucción. La práctica del arte tomará como modelo el artista adulto, de modo que los contenidos de su enseñanza serán las técnicas particulares y las ideas o percepciones del mundo que sirven a la inspiración. Si los niños aprenden a utilizar las técnicas exegéticas de los historiadores estarán en disposición de apreciar y discutir las obras de arte en un contexto histórico y cultural determinado. Y, finalmente, adquiriendo las habilidades y conocimientos de la crítica adulta del arte se proveerá a los estudiantes de criterios para optimizar la apreciación” (p. 276).

En la Proposta Triangular no existen disciplinas ya que la disciplina se encuentra en el currículo de la escuela de enseñanza primaria y secundaria, o sea, la educación artística creada e implantada desde la década de los 70 o como se la conoce hoy como Artes desde la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN de 1996. Lo que plantea la Proposta Triangular son acciones como componentes curriculares en el proceso de enseñanza de las artes visuales por el profesor. Para Barbosa (1998):

“Sin embargo, diría que la Proposta Triangular se opone al DBAE porque este disciplinariza los componentes de la aprendizaje del arte, separándolos en hacer artístico, crítica del arte, estética y historia del arte, revelando inclusive un perfil modernista en la defensa implícita de un curriculum diseñado por disciplinas. Es la contradicción intrínseca del DBAE, un sistema para la enseñanza del arte de ideas postmodernas, pero de construcción modernista. Mientras que, la Proposta Triangular designa acciones como componentes curriculares: el hacer, la lectura y la contextualización” (p. 37).

Así que para Ana Mae Barbosa en su entrevista buscó destacar que las influencias del DBAE están involucradas en las ideas de sus principales representantes:

“En la misma época en que descubrí las Escuelas al Aire Libre, fue alumna, en Rio de Janeiro, de un curso de Tom Hudson, el inventivo profesor del País de Gales. Tome contacto, entonces, con otra línea de enseñanza integradora de la idea del arte como expresión y como cultura, especialmente a través del trabajo de Victor Pasmore y Richard Hamilton en la Universidad de Newcastle. Posteriormente, los textos de David Thistlewood y las charlas con él sobre el movimiento del Critical Studies, en Inglaterra, mucho sonaron en mi opción epistemológica. Además, las lecturas sobre el movimiento de apreciación estética surgido en Estados Unidos en mediados de los años 60, sobre la influencia de Manuel Barkan y del cual el Congreso de la Penn State, en 65, se torno algo semejante a un manifiesto, reforzaron muchos puntos teóricos. Posteriormente, el contacto con los constructores del Disciplined Based Art Education (DBAE) americano, como Elliot Eisner, Ralph Smith y Brent Wilson, mucho estimularon mi posicionamiento culturalista en relación con las políticas artísticas” (Barbosa, 1998, p. 34).

Acerca de Manuel Barkan, Efland (2002) hace algunas consideraciones que vinculan este teórico con las ideas de John Dewey:

“A lo largo de la época de la posguerra tomaron forma nuevas tradiciones académicas, y aparecieron nuevas figuras que se mostraron críticas con las ideas de Lowenfeld. Una de ellas fue Manuel Barkan, que obtuvo su título de doctor en la Universidad Estatal de Ohio en 1952. Cuando todavía era un estudiante de doctorado, la facultada de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal de Ohio era un centro de influencia deweyana. Guiado por intérpretes de Dewey como Boyd Bode y Ross Money, Barkan veía la realidad social en términos deweyanos, es decir, como el lugar donde el niño interactúa con otros, unos encuentros que determinan su desarrollo como ser social. Esta idea contrastaba

claramente con las de Read y Lowenfeld, que veían el entorno social como una fuente potencial de influencias corruptoras, y que instalaban a los profesores a proteger a los niños de los efectos represores de la influencia social y a libertar la expresión personal. Barkan no consideraba que el fin de la educación artística fuera la expresión personal” (p. 346).

De la DBAE el pensamiento de Ana Mae Barbosa está influenciado por las ideas de Elliot Eisner como ella misma cita y que Efland (2002) considera que éste representa la tercera tradición académica vinculada y basada en las teorías del currículum juntamente con Joseph Schwab, Ralph Tyler y Benjamín Bloom en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Chicago. Además para este autor, Eisner:

“criticó a lo largo de su carrera la idea de que el arte debía enseñarse simplemente para estimular a los niños a expresarse y ser creativos, frente a lo cual defendía activamente la propuesta de un currículum basado en los materiales. Su libro *Educación la visión artística* (1972) fue en buena medida el resultado de los esfuerzos realizados por él mismo y sus alumnos de doctorado para preparar una estructura curricular sólida desde el punto de vista teórico para la enseñanza del arte, basada en los materiales. Al igual que Barkan, Eisner contribuyó a cambiar el centro de atención en este campo desde una preocupación centrada exclusivamente en la expresión personal de los niños, hacia un énfasis en los contenidos que debían enseñarse en las clases de arte” (p. 347).

La Propuesta Triangular insertada en su contexto de origen permite que la comprenda como un modelo educativo que basándose en las condiciones concretas en que se encontraba la enseñanza del arte brasileña se acerca a la crítica al modernismo y la disciplinarización según propone la DBAE ya que considera que:

“La *historia* como perspectiva desde la que estudiar el cambio y la progresión en las producciones artísticas es un valor moderno por excelencia. La *estética* entendida como cultivo del gusto personal y la sensibilidad hacia la forma, constituye uno de los ejes del proyecto ilustrado respecto al arte. La *crítica* sólo ha sido posible con el advenimiento de un contexto social y cultural que gira en torno al valor de la individualidad y donde la opinión personal no debe ninguna explicación a la norma comunitaria. Todas estas categorizaciones de lo estético responden, en definitiva a un entorno cultural que valora la diferencia y el relativismo en cuestiones estéticas. Valores que curiosamente, cultivó de una forma extrema el modelo pedagógico de la autoexpresión creativa al que la orientación disciplinar quiere desbancar de los centros de enseñanza” (Agirre, 2005, p. 266).

Puede que la DBAE no sea un movimiento importante para varios contextos culturales, artísticos y educativos, pero resulta diferente si se toman sus críticas a un contexto en el que la formación inicial del profesorado en educación artística es algo más que un poco de sentido pedagógico y psicológico (Agirre, 2005), como el caso brasileño, sus planteamientos a favor de una enseñanza del arte centrada en una formación especializada como divisor de aguas es esclarecedor.

Si se considera, también, que la institucionalización del arte y de su enseñanza es anterior a este movimiento y que su disciplinarización ya había ocurrido y que el movimiento de reestructuración curricular que ha tenido lugar en Brasil a favorecido considerablemente la aparición de la crítica y de su superación se entiende la Proposta Triangular que no sólo se diferencia de la DBAE sino que también la crítica.

5.1.3.7. El Movimiento de Reestructuración Curricular

En relación a sistematización de la Proposta Triangular, Ana Mae Barbosa en su narrativa hace referencia al movimiento de reestructuración curricular convocado por Paulo Freire:

“Entonces fuimos sistematizando en el MAC hasta llegar el año 89, que es cuando Paulo Freire asume la Consejería de Educación y me invita. Él hizo un trabajo de reestructuración curricular creando grupos, no era disciplina, cada área del saber, por ejemplo, un grupo de Lingüística que estudiaría todo el entorno de la lengua, un grupo de Estudios Sociales, un grupo sobre Sexualidad, otro grupo sobre Artes. Y me llamo para organizar ese grupo. Yo busqué integrar profesores de escuelas de la propia consejería que andaban con la mano en la masa con los niños en este grupo, de hecho, la profesora esta que poco tiempo después llamé para trabajar en el MAC, sacó una plaza en la USP, hoy es Profesora Doctora de la Facultad de Ciencias de la Educación. Pero era profesora del Ayuntamiento, una excelente profesora. Y en el grupo de Artes habían varias voces: estudiantes universitarios, profesores universitarios y profesor de escuela primaria y secundaria. Era un grupo grande, él comentaba, siempre hablaba en la reestructuración curricular, siempre se refería a eso. El mayor grupo era el grupo de Artes, para poder contemplar todas las Artes. Al poco tiempo tuve más responsabilidades y me imposibilitó la participación. Cuando asumí la presidencia de INSEA era imposible continuar con las dos cosas. Algunas personas intentaron sustituirme en la coordinación, pero tampoco tuvieron tiempo, se quedó Cristina Rizzi, quien más tiempo trabajó con el grupo de reestructuración curricular de Paulo Freire. Al fin, todos los profesores de la Consejería de Educación del municipio de São Paulo fueron actualizados, todos participaron en los cursos, todos de los debates. Cristina Rizzi impartió clases para niños en el grupo experimental de reconstrucción curricular y yo me acuerdo perfectamente el día, del último día de la administración Erundina”.

La Proposta Triangular fue tomando forma a partir de las innumerables experimentaciones que Ana Mae Barbosa fue poniendo en práctica desde el Festival de Campos de Jordão que ella considera como “la primera experiencia postmoderna de enseñanza del arte en Brasil” (Barbosa, 1998, p. 35). Como se ha señalado en el Museo de Arte Contemporánea ocurrió otra etapa del proceso de experimentación y donde ocurrió la sistematización de la propuesta, así como, en el movimiento de reestructuración curricular en el Ayuntamiento de la ciudad de São Paulo se vivió otra experimentación. Con relación a las influencias, Ana Mae Barbosa destaca en *Tópico Utópicos* (1998) que el movimiento de crítica literaria y enseñanza de la literatura americana Reader Response le ha inspirado para añadir a la triangulación el componente lectura de la obra de Arte. Justifica su opción por este movimiento por no despreciar:

“Los elementos formales, pero no los prioriza como los estructuralistas lo hicieron; valoriza el objeto, pero no lo culturiza, como los deconstruccionistas; exalta la cognición, pero en la misma medida considera la importancia de la emoción en la comprensión de la obra de arte. El lector y el objeto construyen la respuesta a la obra en una piagetiana interpretación del acto cognitivo y, más aun, vigotskiana interpretación de comprensión del mundo. Asimilación y acomodación en la relación lector-objeto (reader-response) son los procesos fundamentales que se imponen. La opción por lo fundamental se justifica, en el caso de mi país, pues son fundamentales nuestras necesidades educacionales. Se trata de un país con alto porcentaje de niños fuera de la escuela, muchos de las cuales viven en la calle, destruidas por aquellos que las debían proteger y de profesores sin formación específica porque la sociedad valoriza poco la educación” (Barbosa, 1998, p. 35).

Esta lectura crítica y esta consciencia de la realidad brasileña es la justificación que da a su concepción de lectura en la Proposta Triangular:

“De ahí el énfasis en la lectura: lectura de palabras, gestos, acciones, imágenes, necesidades, deseos, expectativas, en fin, lectura de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. En un país donde los políticos ganan las elecciones a través de la televisión, la alfabetización para la lectura es fundamental, y la lectura de la imagen artística, humanizadora. En arte-educación, la Proposta Triangular, hasta puede ser considerada elemental compararse con los estándares educacionales y estéticos sofisticados de las naciones centrales, se corresponde a la realidad del profesor que tenemos y a la necesidad de instrumentalizar el alumno para el momento en que vivamos, respondiendo al valor fundamental a ser buscado en nuestra educación: la lectura, la alfabetización” (Barbosa, 1998, p. 35).

Esta perspectiva presente en la Proposta Triangular refuerza su vinculación con el pensamiento de Paulo Freire:

“La formación de la clase trabajadora, dentro de la perspectiva progresivamente posmoderna, democrática, en la que me pongo, le reconoce el derecho de saber cómo funciona su sociedad, de conocer sus derechos, sus deberes, de conocer la historia de la clase obrera, el papel de los movimientos populares en la reconstrucción más democrática de la sociedad. La historia de su país. La geografía, el lenguaje o, mejor dicho, la comprensión crítica del lenguaje en sus relaciones dialécticas con el pensamiento y con el mundo: lenguaje, ideología, clases sociales y educación” (Freire, 2006, p. 127).

La lectura del mundo como práctica de la libertad (Freire, 1970) es un principio presente en la Proposta Triangular como interpretación cultural en que la multiculturalidad:

“no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad conquistada, en el derecho asegurado a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una “para sí”, único modo como se

hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todo poderosísimo de un sobre las demás, privadas de ser” (Freire, 2006, p. 149).

Distintamente este momento actual pasa por profundos y sencillos cambios porque no solo se busca garantizar el arte como disciplina/asignatura en la escuela de educación básica, sino como se le dio otro soporte teórico/metodológico. Tradicionalmente habría una educación artística desprovista de un objeto de investigación ahora surge una enseñanza de las artes visuales constituida de una epistemología denominada de Arte/Educación.

Una enseñanza de las artes visuales pautada por una identidad, por un contexto, por una concepción de arte, de conocimiento, de educación, de sociedad, de hombre/mujer y de escuela. Una enseñanza contemporánea y postmoderna.

“Sostengo que las artes pueden actuar como modelos de lo que podrían llegar a ser la aspiración y la práctica en el campo de la educación. Poder concebir la docencia como un arte, considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística: estas maneras de concebir algunos de los principios de la educación podrían tener profundas repercusiones para replantear la práctica de la enseñanza y el contexto donde esta enseñanza se da” (Eisner, 2004, p. 15).

Esta postmodernidad o esta postmodernidad/mundo (Souza, 2004) hará que la imagen se constituya en objeto de enseñanza y aprendizaje en las aulas de arte. Pero por imagen se entiende lo que aporta Vitta (2003):

“Las imágenes a las que aquí nos referimos no tienen nada de excepcional. No pertenecen ni a la confusa multitud de presentaciones visuales que nuestra existencia cotidiana recibe, produce y consume en

su relación subjetiva e inmediata con las cosas, ni a la esfera de la creación artística pura, que las transforma en visiones ricas en significados. En cualquier caso, están situadas a medio camino de ambos extremos: forman parte de la vida cotidiana y al mismo tiempo participan de la naturaleza estética de las obras de arte; sobre todo, sin embargo, han sido concebidas con vistas a una finalidad precisa que circunscribe su campo de acción, sin por ello dejar de mantener intacta su capacidad de multiplicar hasta el infinito sus significados” (p. 27).

Durante mucho tiempo la imagen estuvo fuera de las aulas de arte y esto ha hecho predominar una acción educativa del arte centrada en la autoexpresión creadora, en un modernismo desprovisto de cualquier conocimiento artístico y estético: Para:

“tras décadas de ausencia en la escuela, la imagen retorna para ocupar un lugar central en las clases de arte. Ya es consenso la idea de que todo alumno debe tener la oportunidad de interpretar los símbolos del arte, pues la dimensión estética es constitutiva del potencial humano” (Wagner Rossi, 2003, p. 09).

Los cambios ocurridos en relación a la enseñanza del arte en el contexto de la escuela tuvieron otro aspecto muy significativo porque los profesores de arte pasaron a cuestionar el concepto de alfabetización una vez que este estaba centrado en la apropiación por los estudiantes de los códigos de la escrita y de la lectura.

Para los profesores de arte los cambios no se reducían a introducir como contenido de la enseñanza del arte las imágenes, era imprescindible que estas fuesen codificadas y decodificadas por medio de una acción educativa que vislumbraba una alfabetización para la lectura de los códigos artísticos y estéticos, por tanto, una alfabetización comprendida “como algo más que el mero ver, como algo más que la simple realización de mensajes visuales”

(Dondis, 2003, p. 205). Entonces, pasaron a considerar que era necesaria una educación escolar donde el niño y la niña aprendieran a leer esas imágenes (Eisner, 1992).

El deseo de una educación escolar donde la lectura de la imagen sea el objetivo de la acción educativa del profesor es considerado entonces como un salto cualitativo e indica que la enseñanza no ocurrirá por medio de la racionalidad expresiva y si por una racionalidad estética. Pero, ¿qué problemas pueden existir para que no se concrete esta enseñanza en la escuela?

Primero se debe establecer una relación entre la institucionalización de la enseñanza del arte con la formación inicial del profesorado.

La formación inicial del profesor para la enseñanza de las artes visuales desde la década de los setenta en Brasil se ubicó en la carrera de licenciatura en Educación Artística, pero la palabra licenciatura es un concepto que caracteriza una formación profesional para profesores, por tanto, los licenciados son al final de la carrera profesores para la enseñanza en escuelas de primaria y secundaria.

Esta Licenciatura hoy presenta cuatro tipos distintos de carrera para la enseñanza del arte: artes visuales, teatro, danza y música, en el caso brasileño. Pero con la diferencia de que en el caso brasileño la licenciatura es una carrera universitaria de cuatro años dedicada únicamente para la formación inicial del profesorado (primaria y secundaria), lo que la hace distinta del modelo español que las especializaciones no tiene nada que ver con la formación inicial de profesores, salvo claro, el CAP que no pasa de una complementación didáctica.

Centrando en el caso brasileño, las carreras de Licenciatura (artes visuales, danza, música y teatro) están formando profesores para una acción educativa en arte, pero esta formación no se generaliza para toda la educación básica una vez que la carrera de Licenciatura se destina a formar profesores para los años finales de primaria y los tres años de secundaria.

Es importante que las investigaciones en el área de arte consideren la formación inicial del profesorado como objeto de estudio porque no se puede seguir tratando solamente de cómo se aprende arte, pero también de cómo se enseña arte en la escuela de educación infantil, primaria, secundaria y en las universidades.

La mirada para esta realidad presenta especialidades en las cuales es necesario tener mucho cuidado para evitar que esta formación no venga a reproducir un modelo de formación centrado exclusivamente en la apropiación por estos estudiantes de teoría sin cualquier vínculo con las cuestiones pertinentes al proceso de enseñanza y aprendizaje del arte en contextos escolares y más específicamente para el desarrollo de acciones educativas que garanticen la alfabetización estética, visual o para una experiencia estética de los alumnos.

CAPÍTULO VI

DE LA EXPERIENCIA DE ACTUALIZAR A LA POSIBILIDAD DE FORMAR

6.1. Del Ver/Leer, Hacer y Contextualizar

En este capítulo se pretende establecer algunas relaciones entre el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea propuesto por Ana Mae Barbosa a partir de la Proposta Triangular y la formación inicial del profesorado considerando una (re)significación del curriculum actual para la carrera de Licenciatura en Artes Visuales.

Pero, antes parece importante, y hasta fundamental, analizar el contexto de la formación inicial del profesorado en artes visuales el tiempo presente partiendo de la fuerza del movimiento de los profesores de arte con su activismo social y político que hasta hoy ha interferido en el tratamiento dado a la enseñanza del arte por parte de los gobiernos municipales, provinciales y nacional en la gestión de las políticas públicas para la educación brasileña.

6.1.1. La Federación de Arte/Educadores de Brasil – FAEB (Etapa PostInstitucional)

Es arriesgado decir que una característica de la condición postmoderna del profesorado de arte brasileño ha sido su carácter de activista social y político demostrado por vías del Movimiento de los Arte/Educadores de Brasil.

Pero, por activismo social y político se entiende las acciones y/o actividades sostenidas por este colectivo con el interés en provocar cambios de índole social y político en cuestiones relacionadas con la democratización; la función social del arte en la formación de este país con base en los principios democráticos; la persistencia en defensa del Arte como área del conocimiento

en el curriculum de la escuela de educación primaria y secundaria como parte del proceso de formación y humanización del ciudadano; las permanentes y continuas revisiones de los presupuestos conceptuales, históricos, metodológicos y prácticos de la enseñanza del arte en contextos deliberadamente organizados, así como en los movimientos sociales; la inserción del principio educativo como categoría organizadora y mediadora entre las acciones de los museos y centros culturales y el público resultando en la mediación cultural; las revisiones permanentes y continuas en el tocante a la formación inicial del profesorado y su actualización.

Tal vez para un contexto de un lugar, tradicionalmente marcado por las fuerzas conservadoras remanecientes de la colonización y/o de sus formas contemporáneas, el defender una educación en la cual el Arte sea un conocimiento a enseñar y ser aprendido sin constituir un privilegio de pocos, busque un conocimiento que debe ser democratizado y socializado sin sobrepasar los límites del poder actual y (re)significar el sentido de la educación y de la escuela

Así que una característica contemporánea de la Arte/Educación brasileña reside exactamente en el poder de movilización de los profesores y profesoras por medio de congresos, seminarios, jornadas y por la organización de asociaciones de representación de este colectivo en ámbito provincial y nacional.

Las bases contemporáneas de la Arte/Educación brasileña no fueron erigidas desde las universidades como tradicionalmente se verifica en otros países. En el caso brasileño esta epistemología contemporánea es el resultado del poder de aunar en un mismo espacio profesores y profesoras de varias

regiones de Brasil para conjuntamente reflexionar en torno de los problemas del área, de sus límites, de su inadecuación al tiempo presente y sus cambios; de las exigencias para los profesores y profesoras y para las instituciones y todo eso se fue construyendo dentro de la contemporaneidad del área, de su epistemología y de tantos enfoques que fueron emergiendo, incluso, de la propia búsqueda de otros lugares de desarrollo de investigaciones que ampliaron el significado de la enseñanza del arte en Brasil.

“Por una necesidad de resistencia a legislación impuesta y las pésimas experiencias después de una carrera corta, barata para el Gobierno, pero de altos costes humanitarios para los alumnos y profesores, se vienen realizando en el país, encuentros regionales, provinciales y nacionales en los cuales se discuten las relaciones entre: Arte y educación, Arte y vida, Arte y cultura, Arte y comunicación. Estos debates y las organizaciones colectivas posibilitaron la creación de asociaciones y núcleos de Arte-Educación. En 1987, se fundó la FAEB – Federación de Arte Educadores de Brasil (que congrega esas organizaciones, en actividad, o desmovilizadas). Congresos anuales tiene sido realizados con amplia participación de profesores, principalmente de enseñanza primaria y secundaria (...). Estos se reúnen, desde mediados de los años 90, en foros nacionales, con mayor fundamentos conceptuales en el área” (Bello, 2002, p. 41).

Para comprender cómo un área de conocimiento se estructura es necesario tener conocimiento de las luchas internas y externas que enlazan los sujetos sociales en determinado contexto social, histórico, cultural, político y educacional. Cuando se habla de enseñanza del arte es fundamental que se delimite de dónde se habla, de qué se habla y por qué se habla. Hoy hay una peligrosa forma de colonización disfrazada en las generalizaciones en torno del concepto de formación inicial de profesores porque esta formación es

específica, particular, condicionada a realidad donde tiene origen y se desarrolla y por eso muchas veces escucha a uno hablar de formación inicial de profesores o de actualización de estos profesionales en realidades que jamás tendrían la misma aceptación en sus países de origen y eso porque:

“La clase de curriculum de las humanidades, la historia y las ciencias sociales que los multiculturalistas conservadores, liberales y pluralistas han defendido se niega a reconocer que la cultura es un terreno de lucha. Se omite la relación que existe entre conocimiento y poder, mientras que el interés por la dominación se entierra junto con otros esqueletos del pasado” (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 275).

Es preciso acabar con la colonización de la educación y de la formación inicial y continuada del profesorado. La forma de ruptura más coherente es buscar el dialogo y el intercambio, pero nunca, jamás la sumisión a modelos educativos que nada tienen que ver con nuestra realidad y una demostración de que eso es posible se puede evidenciar:

“Al salir de una dictadura de veinte años, el proceso de redemocratización, en los años 1980, trajo la preocupación plural con la multiculturalidad (...). Fue el multiculturalismo con base en la diferencia de clases sociales lo que primero estalló en Brasil. El vigor de las ideas de Paulo Freire, que regresó a Brasil en 1980 con una recepción popular nunca vista para un educador, así como el inicio del postmodernismo en Arte/Educación, en el Festival de Invierno de Campos do Jordão, en 1983, consolidaran el valor del reconocimiento de las diferencias que, después, orientarían la política multicultural del Museo de Arte Contemporánea de São Paulo de 1987 a 1993 (Barbosa, 1998), bastante amplia, incluyendo la cultura visual del pueblo, como los colectores de latas, los carnavalescos, los pintores de chapas de bar etcétera” (Barbosa, 2005, 15).

Este multiculturalismo inserto en el concepto de postmodernidad crítica, que humaniza al paso que liberaliza “rechaza el discurso modernista sobre la historia uniforme, cronológica y teleológica” (Giroux, 1997, p. 147).

Esta teoría postmoderna reconoce al sujeto como protagonista de su historia y de la historia de su propio contexto en el cual se incluye el educativo en su sentido general. Así los profesores de arte o arte/educadores (en Brasil los profesores de arte se identifican por como arte/educadores) son protagonistas de los cambios que ha tenido la enseñanza del arte en Brasil ya que “el postmodernismo ofrece una serie de referentes para reconsiderar el modo que nos constituimos como sujetos en un conjunto de condiciones políticas, sociales y culturales que cambia rápidamente” (Giroux, 1997, p. 149).

Éstos referentes se pueden encontrar en la concepción postformal en la cual el profesorado “comprende que lo importante es la experiencia de la búsqueda, del cuestionamiento y de la reflexión. En principio, ningún texto, ningún principio, ninguna obra de arte y ninguna persona, deberían estar al abrigo del cuestionamiento, del análisis o de la crítica” (Kincheloe, 2001, p. 177).

La postmodernidad y en ella el pensamiento postformal permite reconceptualizar el campo cognitivo en el proceso de formación inicial del profesorado, de su actualización permanente y de su propio movimiento como sujeto de su tiempo y como activista social y político de la educación como el proceso de humanización del humano. Al paso en que también esta educación es el terreno de las luchas por otros modelos educativos donde las áreas de conocimiento se convierten en comunidades de conocimiento (Kincheloe, 2001)

que ya nacen mediatizadas por la interdisciplinariedad. Mientras que el pensamiento postformal:

“(...) resitúa la teoría cognitiva como discurso radical. Cuando la teoría piagetiana de niveles devino institucionalizada y normalizada, dejó de servir al propósito de liberar al individuo de las descripciones arbitrarias de la inteligencia. En el caso del sistema piagetiano y de otros sistemas, la descontextualización social aisló a estas teorías del juego dialéctico con otras perspectivas cognitivas. Estos sistemas cognitivos no supieron comprender que los métodos que utilizamos para transmitir e interpretar nuestras experiencias, están socialmente contruidos debido a que son inseparables de las modalidades lingüísticas que les originaron” (Kincheloe, 2001, p. 183).

Por medio de esta teoría postmoderna y el enfoque postformal se puede acercar a la trayectoria de la enseñanza del arte en Brasil como resultado de un proceso de desterritorialización de todos los conceptos, significados y significantes de la epistemología de verdad única caracterizadora de la modernidad y del modernismo artístico que se reflejaba por medio de las estructuras de poder que se presentaban como responsables por el Arte y su enseñanza ya que:

“La frontera se convirtiera en una clave de la crítica de concepciones teóricas vetustas, en parte, vinculadas al esencialismo, al folclorismo y al populismo, en parte, ligadas a la geopolítica de la cultura estatal. Antes que las articulaciones de comunidad, cultura y territorio, cobraron relevancia cuestiones de vínculo, dinámica y experiencia. La frontera fue, en diversas disciplinas, un modo en que se condensaba la nueva importancia que tendrían de allí en adelante los conceptos de sujeto, historia y cultura en las ciencias sociales y las humanidades” (Grimson, 2003, p. 17).

La más importante desterritorialización que ha vivido la enseñanza del arte en Brasil fue motivada por las aportaciones de la “Proposta Triangular” que pasó a defender un campo de intereses de las artes visuales como una comunidad de conocimiento que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje visual y, la otra, a sido provocada por el Movimiento de los Arte/Educadores que vinculados a una Federación Nacional y a las asociaciones locales han pasado a representar el área delante del poder gubernamental de tal manera que este se vio obligado a cambiar el discurso y las prácticas políticas que siempre han intentado y aún intentan utilizar estrategias para quitar la enseñanza del arte del curriculum de la educación primaria y secundaria.

Esta postmodernidad y este pensamiento postformal han desterritorializado la verdad, el conocimiento científico, el saber dominante, el papel y función social del Gobierno y de sus instituciones. Una desterritorialización en que “las culturas se entrecruzan, se mezclan y se imponen unas a otras generando crisis que terminan por alterar la configuración de los mapas” (Efland, 2003, p. 49) ya que las fronteras:

“no solo son construcciones, también son múltiples y cambiantes. Por un lado, la gente se traslada, desplaza y trastoca significados, autonomizando los vínculos entre cultura, identificación y territorio. Por otro lado, símbolos, textos, músicas y objetos viajan aunque las personas y los grupos permanezcan inmóviles, cuestionando por otra vía aquella supuesta imbricación” (Grimson, 2003, p. 15).

Estos cambios provocados por la desterritorialización han proporcionado “una concepción postmoderna de la cultura arraigada en el presente más que en el futuro. Se vuelve hacia el pasado para establecer la genealogía de los

problemas del presente y descubrir hasta que punto guardan relación con ilusiones heredadas del pasado” (Efland, 2003, p. 30).

El Arte ha sido desterritorializado en estos tiempos postmodernos sobre todo en relación a su función social de carácter modernista como apunta Efland (2003, p. 28):

“En la concepción moderna del arte coexisten concepciones contradictorias acerca de su función. Por un lado, se considera a las obras de arte como objetos sustancialmente distintos cuyo sentido y finalidad sería procurar una experiencia estética al espectador. Desde otra perspectiva, se presenta al arte como una terapia destinada a liberar tanto al artista como al espectador de los efectos malsanos de la sociedad. Una tercera perspectiva, que comparten muchos artistas modernos, es que el arte tiene por misión liberar a la misma sociedad de las representaciones represivas de la clase media conservadora produciendo objetos que choquen y ridiculicen a esas representaciones”.

Los cambios que han afectado a todos los sectores de las sociedades sean éstas desarrolladas o en vía de desarrollo son testigos de las profundas transformaciones en el Arte y principalmente en las Artes Visuales.

“Los inquietantes cambios que han sacudido las artes visuales y la ausencia de patrones estilísticos comunes a todo el mundo del arte constituyen los signos exteriores de estas transformaciones profundas en el ámbito de la cultura. La arquitectura, la fotografía, el cine, la pintura y otras artes visuales son testigos de estos cambios” (Efland, 2003, p. 31).

Para Efland (2003) estos cambios también afectarán a la educación en general y particularmente la enseñanza del arte, pero no sólo afectaran la enseñanza del arte si no que sencillamente impondrán cambios en la formación inicial del profesorado para la enseñanza de las artes visuales.

“El discurso del arte actual vuelve a estar implicado en la vida y el mundo y, como éstos, se encuentra fragmentado en muchas direcciones, incluyendo nuevas perspectivas y valores como las diferencias étnicas o de género o las de clase, como la vida misma. La Educación Artística debe buscar y comprender los nuevos significados metafóricos de la cultura visual de nuestro tiempo y reconocerlas en su contexto civilizador y de progreso (I. Aguirre, 2000), puesto que las obras artísticas de hoy son los elementos que nos llevan a reflexionar acerca de las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen (F. Hernández, 2000)” (Arañó, 2003).

A ejemplo de la importancia que tuvo y sigue teniendo la FAEB – Federación de Arte/Educadores de Brasil se encuentra en las luchas por este movimiento a favor de una amplia formación inicial de educadores brasileños y que para esta formación debería ser incluida los Fundamentos del Arte/Educación en las carreras de Pedagogía y al mismo tiempo que se debería poner fin a las carreras de corta duración para la formación inicial del profesorado de la antigua Licenciatura en Educación Artística y su carácter generalista (polivalente) que aún predominaba en las universidades brasileñas como se puede comprobar en el Boletín Número 01 de Diciembre de 1987:

“- Documento dirigido a la Comisión Especial del CEF – Consejo Federal de Educación, instaurada para estudio de las carreras de licenciatura, apuntando algunos puntos comunes, entre ellos la extinción de la licenciatura corta y de la generalidad (polivalencia), de la inclusión de la disciplina “Fundamentos del Arte-Educación” en las carreras de Pedagogía”.

El protagonismo asumido históricamente por la FAEB puede ser observado en otros documentos que registran el perfil e importancia de esta entidad en la lucha en defensa de la enseñanza del arte para todos los niveles

de la Educación Básica, así como, para la formación inicial del profesorado de artes en sus lenguajes como los pedagogos.

En agosto de 1988 cuando de la realización de su primero Congreso, la FAEB aprueba documento que fue enviado a la V Conferencia Brasileña de Educación en lo cual este segmento explicita la necesidad de inclusión del Arte en el proceso de formación del profesor/a para la Educación Infantil y Primeros Años de la Enseñanza Primaria que a época estaba a cargo de las carreras destinadas a la profesionalización en nivel de Secundaria, conocidas como Magisterio (correspondiente al Técnico Especializado en Educación Infantil español) que ya fue enfocado en otro capítulo donde se añade que la creación de esta carrera de nivel secundario significó el desmantelamiento de la Escuela Normal provocado por la Ley 5.692/71.

“La enseñanza de Magisterio o Normal merece una reformulación total por su característica multiplicadora. Se recomienda que el Arte sea incluido como función básica en la preparación de los futuros profesores. No se excluye, todavía, en los primeros años de Primaria, la necesidad del profesor especializado en Arte” (FAEB, 1988, p. 03).

En este mismo documento los arte/educadores expresan su concepción de la función del Arte en la sociedad brasileña como siendo la de humanización, socialización y identidad cultural. Además para ellos la formación del profesor de arte debería orientarse a partir de los siguientes principios:

“1. CONCEPCIÓN DEL ARTE – El Arte se debe entender como forma de expresión y de construcción del conocimiento, que en la escuela y en la sociedad significan: 1.1. Factor de Humanización – generador de la realización personal por la apropiación del proceso de creación; 1.2. Factor de Socialización – generador de la realización del ciudadano por

los compromisos de libertad y participación social asumida; - generador de la identidad de hombre brasileño, competente y comprometido con el proceso histórico en cuanto sujeto capaz de implementar cambios; 1.3. Factor de Identidad Cultural – generador de la práctica de la experiencia estética, integradora del pensar y del hacer.

2. DOMINIO DEL CONTENIDO ESPECIFICO – El contenido debe ser entendido como comprensión del proceso de producción del conocimiento y del lenguaje artístico, bien como la aprehensión de las estructuras básicas de esos conocimientos y la seguridad de desarrollarlos en la escuela y en la sociedad.

3. CONOCIMIENTOS EN EDUCACIÓN – El profesor de Arte debe comprender la escuela y los organismos culturales en el contexto histórico-social para una acción consciente y comprometida con su realidad” (FAEB, 1988, p. 02).

Como se puede observar en el contenido del documento ya se defendía una formación inicial centrada en principios, capacidades y en la unidad entre hacer y pensar. Los principios se expresaron por los Factores, pero las capacidades están vinculadas al proceso que debe desarrollar el profesor o profesora a lo largo de su formación:

“1. Leer el proceso de evolución del ser humano en todas las instancias (cognitiva, afectiva, sociocultural, política y estética); 2. Leer el contexto sociocultural, político y estético en el cual se ubique; 3. Dominar el lenguaje expresivo con la cual pretende trabajar y tener subsidios de otros lenguajes expresivos y áreas afines; 4. Acompañar y orientar el proceso creador; Producir Arte y sistematizar conocimientos; 5. Analizar y criticar la producción artística y teórica; 7. Desarrollar y acompañar investigaciones en su área” (FAEB, 1988, p. 02).

Circunscrito en las condiciones históricas de la época, el documento incluso hace algunas sugerencias con relación a la organización del curriculum de las carreras de formación inicial del profesorado para la enseñanza del arte

que deberán ofrecer una formación profesional que garantice la unidad y el dominio del hacer y del pensar tanto acerca del Arte como de la Educación.

“1. Una carrera con la duración mínima de cuatro años, a los cuales se añade uno de especialización, que empiece con una visión alargada del Arte, de la Educación, de la Filosofía y de las Ciencias, se profundizando en un área artística específica; 2. El curriculum debe tener una estructura con disciplinas obligatorias y optativas, se incluyendo las de otras áreas de conocimientos afines, visando la complementación del saber en la interdisciplinaridad; 3. Se debe resguardar la Especificidad del Arte en el desarrollo de disciplinas de fundamentación pedagógica, filosófica, sociológica, metodológica y antropológica” (FAEB, 1988, p. 2).

El documento ubicado en el movimiento de reestructuración curricular y su fuerte contenido, como una demostración del esfuerzo que en la época asumía los arte/educadores de todo país, además de lo ya mencionado, presenta como debería organizarse el curriculum para la formación mínima de cuatro años del futuro profesor de arte por medio de las siguientes disciplinas:

“4.1. Que se incluya el estudio de los Fundamentos de la Arte-Educación como núcleo filosófico, orientador de todo el trabajo de Arte-educación; 4.2. La permanencia y/o creación de talleres de trabajo que desarrollen los diferentes lenguajes artísticos; 4.3. Que la disciplina Historia del Arte enfoque las varias formas de expresión artística en sus contextos y momentos históricos, articulados con la contemporaneidad, incluyendo la producción artística de Latinoamérica; 4.4. Que la disciplina Estética y Filosofía del Arte sea separada de la Historia del Arte; 4.5. Que el Estudio de la Cultura Brasileña analice críticamente la producción artística nacional, del popular al erudito, teniendo en cuenta la realidad social, política y económica; 4.6. Que se incluya el estudio de la Teoría de la Comunicación y Semiología; 4.7. Que la práctica de Enseñanza se desarrolle en forma de Talleres de Arte, en las cuales el profesor pueda orientar la elaboración de Proyectos, con la aplicación práctica en las escuelas oficiales y en la comunidad, acercándose a varias franjas; 4.8.

La inclusión de los talleres de Multimedia (fotografía, video, ordenador, offset, fotocopia, música experimental, etc.), asegurando al profesional de arte-educación, el acceso a la tecnología contemporánea; 4.9. La creación de una Metodología de la Investigación en Arte-educación, con vista al desarrollo de los lenguajes artísticos, con las siguientes funciones: 4.9.1. Ampliar la documentación de los hechos artísticos; 4.9.2. Subsidiar un estudio sistemático del proceso transformador del individuo en su contexto; 4.9.3. Detectar posibles factores políticos-sociales relevantes para el estudio del arte y de la cultura” (FAEB, 1988, p. 3).

Aunque se hagan numerosas críticas al curriculum organizado por disciplinas tanto para la escuela de educación primaria y secundaria como para las carreras universitarias, la verdad es que hasta el momento no se ha presentado otro modelo y todo el discurso crítico acaba por quedarse exactamente delante del muro de las disciplinas.

“La organización de la escuela por medio de un curriculum compuesto por disciplinas configura un proceso que, según Baticelli (1998:161)⁶, nos coloca “en una maraña de filigranas semánticas y históricas que solo muy lentamente y recientemente se enseñan como cuestión de dominio general”. Sería optimista pensar que además de los profesionales de la educación, otros tengan interés sobre la cuestión de la construcción del curriculum como forma de organización de conocimientos en la escuela. Mayor aun sería pensar que todos estamos preocupados con el proceso de lucha por la “ocupación territorial” de un siglo – de curriculum escolar” (Tourinho, 2002, p. 29-30).

La lucha por la identidad del área a través de la configuración de disciplinas pasa a constituir el eje principal de los arte/educadores y eso tal vez se deba al hecho de que la enseñanza del arte empieza como una actividad en el curriculum de la escuela en épocas de dictadura, pero que a partir de todos

los movimientos a favor de la redemocratización del país, en relación a la enseñanza del arte esta se vio muchas veces amenazada de ser quitada del curriculum.

Tal vez ocupar un territorio disciplinar sea la mejor estrategia que los arte/educadores utilizaron para que años más tarde otra vez, pero ahora por el mayor mérito de la lucha sea lograr un artículo en la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN N° 9394 que sitúa la enseñanza del arte como obligatorio en todo el sistema educativo brasileño.

Hasta antes de 1996, año de promulgación de la Ley 9393/96 que corresponde a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN aun se mantenía la pretensión de incluir asignaturas del área de Arte/Educación en los curriculums de formación inicial del profesorado tanto de las escuelas de enseñanza secundaria de carácter profesional como en la carrera de Pedagogía en las universidades. Así que en la pauta del IV Congreso Nacional de la FAEB, 1991, es aprobó otro documento/carta que pedía mantener en el Proyecto de la Nueva LDBEN el Arte como componente curricular obligatorio para toda la Educación Nacional, incluyendo también la carrera de Pedagogía.

“- Inclusión de la ARTE-EDUCACION en las carreras de Pedagogía y Magisterio – Secundaria, resguardadas las especificidades de las diferentes lenguajes en sus contenidos y metodologías” (FAEB - Porto Alegre, 1991).

La memoria histórica de la lucha por otro modelo educativo para la enseñanza del arte en Brasil no puede prescindir de la valiosa y protagonista contribución de la Federación de los Arte/Educadores de Brasil – FAEB ya que hasta hoy por fuerza de esta federación y de sus miembros están sucediendo

las principales transformaciones en el área que van desde la educación infantil a la creación de programas de postgrado a nivel de especialización, master y doctorados.

“Los mayores foruns nacionales de debate y reflexión que se seguirán acompañaran y, de cierta forma, promovieran el cambio de mentalidad de los arte-educadores, en los aspectos político y conceptual. En la segunda mitad de la década de 80, proliferaran por el país encuentros con los mismos objetivos: reafirmar el papel del profesor de arte, promover la articulación entre los profesionales, reflexionar y diseminar la producción científico-pedagógica y cuestionar la formación de los docentes” (Bojunga, 1999, p. 2).

Además para Bojunga (1999) entre los años de 1988 hasta 1998 la FAEB ha realizado once congresos anuales en que:

“Los dos primeros (Tabatinga y Brasilia) tuvieron discusiones centradas en la formación del profesor y en la LDB. La tónica del tercero (1990), organizado en conjunto con la Asociación de los Arte-Educadores de São Paulo (AAESP), fue la sensibilidad. A partir del cuarto Congreso, realizado con la Asociación Gaucha de Arte Educadores (AGA), en Porto Alegre (1991), la FAEB se afirmó como entidad fuerte en nivel nacional. Más de mil profesores participaron del evento, que reunió 13 conferencistas internacionales, entre ellos Elliot Eisner, entonces presidente de INSEA (Internacional Society for Education Through Art)” (p. 2).

En el tema de la formación inicial del profesorado para la enseñanza del arte en general y de las artes visuales en específico, los congresos nacionales organizados por la Federación de los Arte/Educadores de Brasil – FAEB ha albergado dos importantes Foruns que han tenido como preocupación tratar tanto del Curriculum para la Formación Inicial del Profesor como proponer revisiones y cambios para esta formación.

“El V Congreso de la FAEB, en Belém do Pará (1992), fue el primero en la región Norte, organizado por la Asociación de Arte-Educadores de Pará. Paralelamente a las conferencias nacionales e internacionales, fue realizado el 1º Forum sobre los Curriculums de las Carreras de Artes” (Bojunga, 1999, p. 2).

En relación al Forum de Curriculum este puede ser considerado como uno de los momentos más productivos en el trato del tema de la formación inicial del profesorado para la enseñanza del arte en Brasil porque no ha ocurrido de forma vertical y antidemocrática. En realidad la propia naturaleza de la CEEARTES que fue la comisión constituida para llevar a cabo las sugerencias para la reformulación de las carreras de Artes y Diseño (En Brasil se utiliza la expresión Design) ha buscado hacerlos teniendo como referencia los congresos da FAEB.

Los Forums han sido una iniciativa del propio movimiento de los arte/educadores por medio de su federación y de su congreso convertido en CONFAEB – Congreso de la Federación de los Arte/Educadores de Brasil como se puede comprobar en el documento enviado al Ministro de la Educación, Murillo Hingel en 1993 por la FAEB:

“Es de nuestro conocimiento la intención de este Ministerio desencadenar en 1994, un proceso de evaluación de la enseñanza universitaria de algunas áreas, entre ellas la de Arte. Ese hecho viene al encuentro de una indicación que hemos reiterado varias veces, desde que experiencias innovadoras se han desarrollado como forma de perfeccionar la enseñanza universitaria de Arte, a partir de la Ley 5692/71 (que implanto la enseñanza del Arte como obligatoria y desencadenó el apareamiento de las Licenciaturas – cortas y plenas – bien como la reorientación de los Grados) (...). Así, reforzamos la idea de que la evaluación, en Arte, debe seguir una orientación singular, peculiar a sus especificidades y desdoblamientos internos (por ejemplo,

referentes a los diferentes lenguajes artísticos: Artes Visuales, Teatro, Danza, Música, etc.)” (p. 1).

En este mismo documento la Federación de los Arte/Educadores de Brasil destaca que desde la:

“Ley 5692/71 y, más fuertemente, desde aquel episodio de la intención de evaluación, en 1984, los arte-educadores brasileños han realizado encuentros, simposios, seminarios y congresos con el intuito de discutir su realidad y, con eso, subsidiar las iniciativas de creación de nuevas carreras, reformas curriculares y actualización de propuestas y planes de enseñanza” (FAEB, 1993, p. 2).

Como es posible notar los propios profesores de arte ya habían empezado una larga y duradera trayectoria de construcción de la enseñanza del arte y eso se reflejaba exactamente en la desterritorialización de la enseñanza como de dominio de los gobiernos y pasando a constituirse en el territorio de una comunidad de conocimiento que se hacía conocer como arte/educadores. La Federación se ha constituido en la identidad de estos sujetos y los Congresos en el locus privilegiado de convergencia de los más contemporáneos enfoques del gran abanico de temáticas que constituyen y contienen la Arte/Educación brasileña.

De este modo ya en 1993 adelantándose a las fuerzas instituidas del poder gubernamental, la FAEB, así se pronuncia en carta enviada al Ministro de Educación de Brasil:

“Nos gustaría destacar, en ese conjunto de acciones, la creación del Forum Nacional de Estudios para la Reformulación de la Enseñanza Universitaria de Arte, durante el V Congreso Nacional de la FAEB – Federación de los Arte-Educadores de Brasil, en 1992. Tal iniciativa fue resultado de la intensificación de los debates en torno de la enseñanza universitaria de Arte y de la necesidad de sistematizar una política más

eficiente de soporte a ese campo específico. Participan del Forum representantes de las Asociaciones (provinciales y regionales) de Arte-Educación bien como representantes de diversas carreras universitarias de Arte del país (...). Ese Forum se reúne sistemáticamente desde su creación, estudiando y debatiendo líneas generales, de orden filosófica, y acciones específicas de orientación a situaciones particulares, consolidando su papel y su importancia en el campo de la enseñanza universitaria de Arte en el país” (p. 2).

En 1994 la Conserjería de Educación Universitaria del Ministerio de Educación crea la Comisión de Expertos en Enseñanza de las Artes y Design (Diseño) – CEEARTES con el objetivo de evaluar y reformular la enseñanza universitaria de Artes y Design. Esta comisión realizó en el mismo año el I Forum Nacional de Evaluación y Reformulación de la Enseñanza Universitaria de las Artes y Diseño Industrial. De este forum resultó en un documento/diagnóstico cualitativo que marcó:

“Las exigencias del curriculum mínimo dificultan la formación de proyectos pedagógicos específicos. El curriculum mínimo admite la licenciatura corta, que es rechazada por la inmensa mayoría de las instituciones. Igualmente, estimula la polivalencia (generalidad), tanto entre los diferentes lenguajes cuanto en el propio lenguaje, lo que contradice el pensamiento de la mayoría. La carga horaria prevista por el curriculum mínimo, para algunas carreras (como los de “composición y regencia”) es excesiva. La estructura vigente dificulta la formación del artista y del profesor y el adecuado equilibrio entre teoría y práctica. Hay opiniones divergentes, entendiendo que el curriculum mínimo no es el principal obstáculo a estructuración de las carreras y a calidad de la enseñanza” (CEEARTES, 1994, p. 2).

Es fundamental comprender la cita dentro de su contexto histórico y actual porque el documento refleja exactamente el sentimiento de los

arte/educadores en relación a la mantención de la Resolución n° 23 de 1973 del Consejo Federal de Educación donde:

“En su artículo 1º, que la carrera de Licenciatura en Educación Artística tiene por objetivo formar profesores para las actividades, áreas de estudio y disciplinas de la enseñanza primaria y secundaria relacionada con el sector del arte. Ya el artículo 2º define que la carrera de educación artística es estructurada como licenciatura de primaria, de corta duración, o como licenciatura plena, o que alcanza simultáneamente ambas las modalidades, de acuerdo con los planes de las instituciones que lo imparten. Existe, todavía, el Párrafo Único, que apunta a una diferenciación entre las licenciaturas, una vez que la licenciatura de primaria, en el caso la de corta duración, debe proporcionar especialidad general en educación artística, y la licenciatura plena, además de esa especialidad general, debe conducir a las especialidades específicas en artes plásticas, artes escénicas, música y dibujo” (Abadie, 1999, p. 74).

Así, pasados más de diez años de la Resolución n° 23 de 1971 las carreras de Educación Artística como campo de formación inicial del profesorado para la enseñanza del arte aún permanecían con una flexibilidad que perjudicaba la propia formación pues en la organización de la educación artística en las escuelas el profesor que presentase la formación incompleta no podría impartir clases en todos los cursos de primaria y tan poco de secundaria. Además como se ha visto el carácter generalista era la tónica de las carreras lo que significaba que en la escuela el profesor o profesora de arte era aquel profesional de la educación que sabía de todo, hacía de todo y de nada educaba como se puede percibir en lo que expresa el documento:

“El profesor de enseñanza primaria no tiene de ser un experto en determinadas divisiones del arte. Sin desconocer esas divisiones, le cabe presentar globalmente los recursos artísticos de expresión y

comunicación que los estudiantes seleccionarán entre los que más se ajusten a las variables de su mundo interior. El proceso, en el caso, es incomparablemente más importante que los resultados estéticos a obtener” (Resolución nº 23/1973).

Las flexibilidades caracterizan las leyes brasileñas que siempre benefician los sectores poderosos, los ricos y la mantención del poder en manos de un determinado grupo. En lo que representa a la enseñanza del arte y a la formación inicial del profesorado el Consejo Federal de Educación en 1978 estableció por medio del Parecer nº 781/78 que las carreras de Licenciatura en Educación Artística pasarían a tener como duración cuatro años y seguido de un curriculum mínimo establecido por el gobierno. Así que en 1994 esta Comisión conocida como CEEARTES busca demostrar en un primer propósito la radiografía de la formación inicial del profesorado de artes en Brasil que también se caracteriza por:

“Los curriculums vigentes revelan exceso de prerrequisitos y desarticulación entre las áreas de conocimiento. En los curriculums vigentes, se verificó que el exceso de la carga horaria de las asignaturas obligatorias dificulta la implantación de un posible proyecto pedagógico y, en muchos casos, compromete la investigación y la extensión. El arte contemporáneo y las recientes conquistas tecnológicas, por ejemplo, están muy poco orientados, del punto de vista de la estructura académica, algunas Instituciones de Enseñanza Universitaria apuntan la dificultad recurrente del mayor peso dado a los departamentos en detrimento de los colegiados y comisiones de carrera” (CEEARTES, 1994, p. 2).

La enseñanza universitaria brasileña se ha caracterizado por la división de las carreras universitarias en Bacharelados y Licenciaturas, siendo el primero destinado a la formación de expertos en determinada área del

conocimiento como, por ejemplo, Bacharel en Derecho. La formación del artista en el ámbito universitario ocurre exactamente en las carreras de Bacharelado en Artes Visuales, Teatro, Danza y Música y sus especificaciones en el contexto actual. Ya cuando se habla de Licenciatura y, ya se ha tratado del tema anteriormente, se está hablando de la formación inicial del profesorado para una determinada área de conocimiento que en el campo específico del Arte serían en la actualidad: Licenciatura en Artes Visuales, Licenciatura en Teatro, Licenciatura en Música y Licenciatura en Danza.

Así que en Brasil desde los años 70 que se forman profesores de arte para la enseñanza del arte que a sus comienzos eran en Artes Plásticas, Música y Artes Escénicas, convirtiéndose en la actualidad en cuatro lenguajes (Artes Visuales, Teatro, Música y Danza) y por eso las consideraciones de la CEEARTES en cuanto a la “práctica, se identifica una disociación entre el bacharelado y la licenciatura que lleva a una diferenciación entre la formación del artista y del profesor” (CEEARTES, 1994, p. 2).

En las consideraciones presentadas por la comisión es esclarecedor añadir algunos puntos como por ejemplo:

“- Es fundamental intensificar e invertir en la construcción de proyectos pedagógicos englobando extensión, investigación, enseñanza universitaria y postgrado, y no permanecer en meras iniciativas de reformulación curricular; - Evitar la disociación entre la formación del artista y del profesor; - Invertir en la capacitación docente; - Extinguir la educación artística en su concepción y estructura generalista (polivalente) y garantizar su substitución por especialidades en los lenguajes específicos, a través de legislación competente; - Cambio en la nomenclatura de la “Especialidad en Artes Escénicas”, desdoblándola en “Especialidad en Teatro” y “Especialidad en Danza”; - Extinción de la licenciatura corta” (CEEARTES, 1994, p. 4).

Para Bojunga (1999) la década de los 90 del siglo pasado fue particularmente un periodo muy activo y que en el ámbito de la enseñanza universitaria y del cambio curricular fue:

“En cuanto a lo cambio curricular, Lucimar Bello e Ivone Richter enfatizan la importante contribución de la CEEARTES. Los forums sobre la reformulación de la Enseñanza Universitaria de Arte (1994-95) fueron fundamentales para que las universidades percibiesen que las escuelas profesionales completamente inhabilitados para impartir Arte” (p. 3).

La trayectoria de luchas representada por el activismo social y político demostrado tanto por los arte/educadores cuanto por sus entidades representativas también han construido la enseñanza del arte en la actualidad, en la contemporaneidad, en la postmodernidad brasileña y no se trata aquí de apología, sino del reconocimiento de la importancia y al mismo tiempo del papel del contexto como diferenciador de las propuestas en el ámbito de la Educación Artística (España) o Arte/Educación (Brasil).

A ejemplo de esta fuerza puede notarse en el documento dirigido al Senado Federal brasileño en 1995 donde se exige la inclusión de una Enmienda al Proyecto de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional que pretende garantizar la enseñanza de las Artes en las escuelas brasileñas.

“Los artistas, historiadores, críticos y arte-educadores participantes del VIII Congreso Nacional de Arte-Educadores de Brasil realizado de 23 a 27 de octubre de 1995 en Florianópolis, reiteran los innumerables mensajes enviados al Senado Federal en el sentido de solicitar una enmienda al Proyecto de Ley de Directrices y Bases de la Educación, propuesto por el Senador Darci Ribeiro, que garantice la Enseñanza/Aprendizaje de las Artes en las Escuelas Brasileñas” (FAEB, 1995, p. 1).

En este ámbito de luchas ocurrieron los éxitos del movimiento por medio de las iniciativas de las universidades brasileñas que pasaron a introducir en los curriculums la asignatura de Fundamentos de la Arte/Educación o Historia de la Enseñanza del Arte. Al mismo tiempo en que crearon y posteriormente se consolidaron los Programas de Postgrado (Especializaciones, Master y Doctorados) en Artes o en Educación que ampliaron el terreno de actualización profesional para el profesorado de Artes o para la formación de investigadores en Arte/Educación como los Programas de Master y Doctorados con gran importancia los ofrecidos por la Escuela de Comunicaciones y Artes – ECA de la Universidad de São Paulo – USP.

En 1996 con la promulgación de la Nueva LDBEN - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9394 - el Arte pasa a la condición de componente curricular obligatorio en los diversos niveles de la educación nacional como consta en el Artículo 26 de la Ley: “La enseñanza del arte constituirá componente curricular obligatorio, en los diversos niveles de la educación básica, de forma a promover el desarrollo cultural de los alumnos” (LDBEN, 1996).

Con la nueva ley de la educación nacional el sistema educativo brasileño pasa a estructurarse en dos grandes bloques: la educación básica y la educación universitaria. La primera comprendiendo desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Secundaria y la segunda desde las Carreras Universitarias hasta los Programas de Postdoctorado como puede verse en la figura 12.

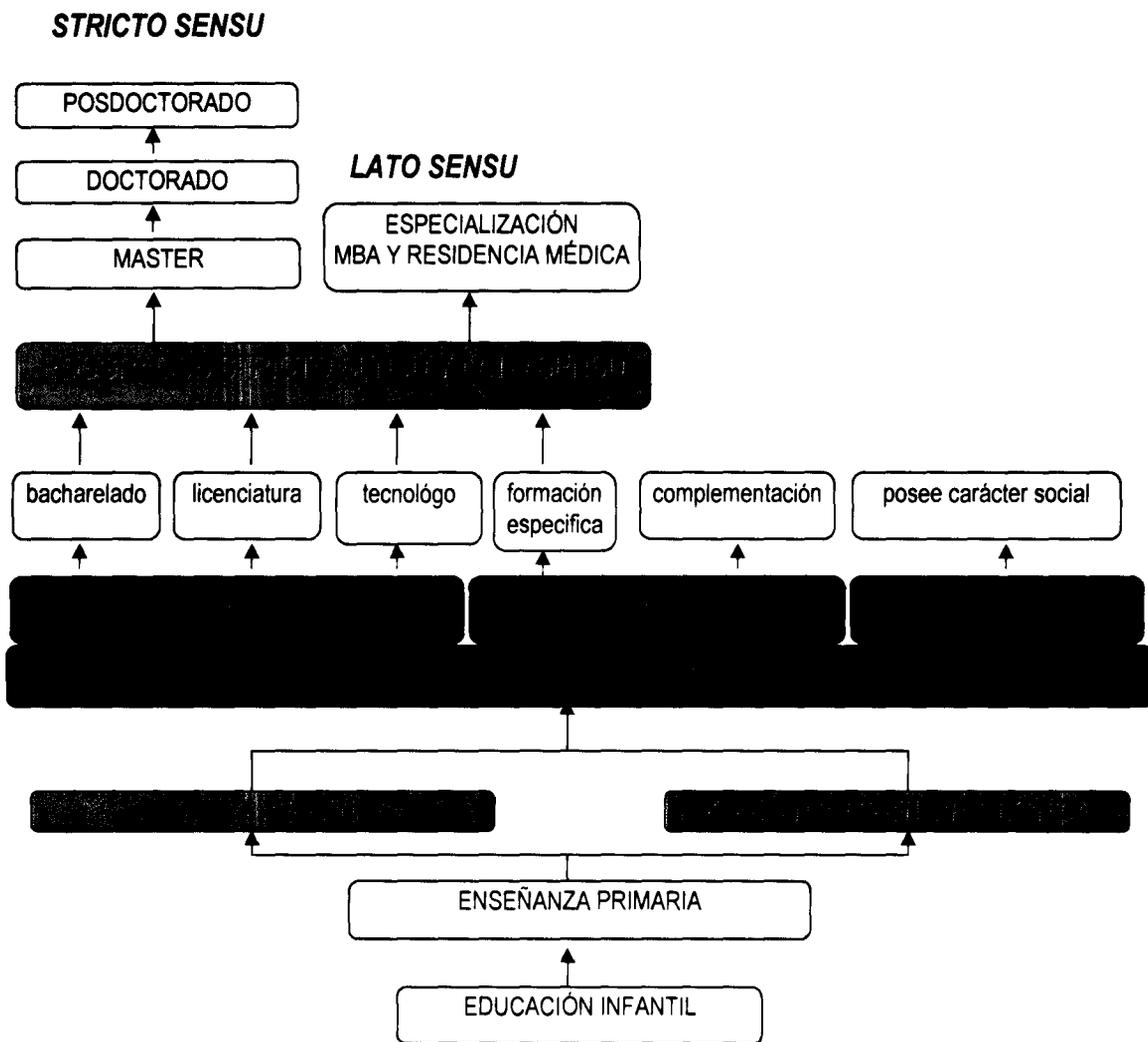


Figura 12: Organización del Sistema Educativo Brasileño a partir de 1996

La nueva ley de la educación nacional no ha sido suficiente para garantizar la obligatoriedad de la enseñanza del arte ni tan poco de que su nomenclatura cambiara ya que en el XIV Congreso de la FAEB es aprobada la Carta de Goiânia/2003 legitimada por los 847 participantes y representantes de la Arte/Educación brasileña en todos los niveles de la Educación Nacional:

“Encaminar al Presidente de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, la solicitud de ratificación del término que designa el área de conocimiento “Educación Artística” por la designación “Arte”, con base en la formación específica plena en una de

las lenguajes: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro (Documento Adjunto); Tal solicitud se justifica por la necesidad de tornar el texto de la referida Resolución CEB N° 2, coherente con lo que preconizan los Estándares Curriculares Nacionales – Arte y las Directrices Curriculares para las carreras universitarias de Artes Visuales, de Danza, de Música y de Teatro” (FAEB – Carta de Goiânia, 2003, p. 1).

El documento hace referencia a la Resolución de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación que en 1998 aprobó la referida Resolución N° 2:

“IV – En todas las escuelas deberá garantizarse la igualdad de acceso para alumnos a una base nacional común, para legitimar la unidad y la cualidad de la acción pedagógica en la diversidad nacional. La base común nacional y su parte diversificada deberán integrarse en torno al paradigma curricular, que viene a establecer la relación entre la educación primaria y (...) b) las áreas de conocimiento: 1. Lengua Portuguesa; 2. Lengua Materna, para poblaciones indígenas y migrantes; 3. Matemática; 4. Ciencias; 5. Geografía; 6. Historia; Lengua Extranjera; 8. Educación Artística¹; 9. Educación Física; 10. Educación Religiosa” (CEB – Resolución N° 2, 1998, p. 2).

Esta Resolución se mantuvo en vigencia hasta el año de 2006 cuando fue por fin modificada por la Resolución N° 01 de Enero de 2006:

“Artículo 1° La alínea “b” del inciso IV del artículo 3° de la Resolución CNE/CEB n° 02, de 7 de abril de 1998, pasa a tener vigor con las siguiente redacción: Art. 3° (...) IV ... a ... b. Artes”

Las luchas y conquistas, así como, los retos que aun han de afrontar los arte/educadores brasileños ya no pesan tanto en relación a la enseñanza del arte desde el punto de vista de la obligatoriedad entendido a partir de los planteamientos jurídicos eso porque desde el punto de vista práctico será una

¹ Subrayado no es original.

lucha continua que tal vez venga a mantener el carácter activista del movimiento.

Todavía, es posible que en el tiempo presente el reto más grande resida exactamente en el terreno de la formación inicial del profesorado y su constante, continua y permanente actualización que ya no es una cuestión meramente de entendimiento político, de políticas públicas para la educación.

Esta cuestión es de orden contemporánea, de dominio de la sociedad brasileña y de los arte/educadores brasileños ya que no se puede concebir el Arte y sus trasmutaciones en contextos culturales específicos y una formación inicial y actualización del profesorado que no considere que es el profesor de arte el mediador entre la experiencia estética, las instituciones y principalmente formador del público que aprecia, leer, dialoga, vive la experiencia estética.

“Efectivamente, ya nadie pone en duda que la humanidad, lejos de ser un todo homogéneo, es un amplio mosaico de ethos y cosmovisiones, una pluralidad de maneras de ver el mundo que corresponde a una gran variedad de modelos de configuración social, de sistemas de valores, de hábitos y costumbres y de producciones culturales” (Agirre, 2005, p. 293).

Las configuraciones de espacios en el mundo actual revelan que es fundamental buscar otras formas de comprender lo artístico en el ámbito de la formación inicial del profesor y su actualización para la enseñanza del arte ya que este “abandona la vía ontologista de definir ¿qué es el arte?, para orientarse hacia una opción más circunstancial y dependiente de los usos, que se formularía mediante la pregunta ¿cuándo es arte?” (Agirre, 2005, p. 298).

Al dislocar el eje de la pregunta acerca del hecho artístico se introduce en el terreno de la formación inicial del profesorado de artes visuales como

consecuencia de las transformaciones en el Arte postmoderno otras exigencias que implican:

“eliminar la dificultad de proporcionar una definición permanente de arte, ubicando la identidad de lo estético en el plano de las significaciones, en lugar de hacerlo en el de los atributos, las destrezas o los soportes, es decir considerando al arte un sistema simbólico en interacción con la cultura y la obra de arte” (Agirre, 2005, p. 298).

Esta perspectiva fue introducida, en Brasil, por Ana Mae Barbosa y que en la Proposta Triangular se constituye en uno eje importante como base para la defensa del Arte como conocimiento y como lenguaje y que este conocimiento, estos lenguajes tendrían como función el de construir campos de formación para el artista, el profesor de artes visuales y, además, constituirse en una disciplina en el contexto escolar reafirmando así que el Arte se aprende como se enseña.

La década de los noventa, en Brasil, es un periodo de consolidación de esta idea a favor de la formación inicial específica del profesor de arte para una determinada área o lenguaje ya que se considera que el Arte se divide en cuatro lenguajes y al mismo tiempo es un periodo de cambios en los curriculums de las carreras universitarias donde los programas de las carreras de formación del artista y del profesor de arte se quedan como campos de formación inicial con especificidades, pero con una mayor interrelación.

Anteriormente, se podría decir que las carreras universitarias para la formación inicial del profesorado a partir de los años 70 se han caracterizado por buscar la diferencia entre la formación del artista de la formación del profesorado por medio de la inclusión o exclusión de determinadas disciplinas o asignaturas del curriculum como una unidad común para ambos. Y que la

introducción de disciplinas o asignaturas del ámbito de las Ciencias de la Educación serían suficientes para formar al profesor para la enseñanza del arte ampliando suficientemente el currículum al incluir otras disciplinas o asignaturas para la formación del artista.

Tanto el currículum de las universidades brasileñas como los de las escuelas de educación primaria y secundaria se organizan por medio de las disciplinas y son ellas que se evidencian como definidores de la concepción curricular ya que no se ha optado por otra forma de organización mismo que se cambie el nombre o nomenclatura atribuida en el currículum su forma es disciplinar y su concepción también.

La disciplinarización curricular conduce a la búsqueda de relaciones entre las propuestas educativas de formación inicial del profesorado, como también, de la organización del currículum en la escuela de educación primaria y secundaria pues no es posible tratar la enseñanza disociada de la formación inicial del profesorado como al inverso.

Así que, se opta por tratar del lugar en que se sitúan en el ámbito de las concepciones curriculares que han tenido lugar en Brasil antes de considerar las aportaciones de la Propuesta Triangular y del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

En la actualidad brasileña aun se convive entre la concepción generalista o polivalente y una formación inicial centrada en la especialidad por lenguajes:

“conocimiento superficial de todos los lenguajes artísticos – en cuanto propuesta metodológica evidenciada en la enseñanza-aprendizaje en Arte, se reveló/se revela ineficaz para una formación generalista que no correspondió/corresponde al profesional que se pretende formar, con

competencia para atender las diversas realidades de los contextos culturales brasileños y a las tendencias contemporáneas advenidas del área tecnológica. Es evidente que esa propuesta metodológica dejó serios huecos en la formación del profesor y en las prácticas educativas en Arte, que contribuirán para la superficialidad del área en los currículos escolares e imposibilitarán el conocimiento sistematizado, su contextualización histórica y a la especialidad de cada lenguaje artística” (Del Tabor, 2001, p. 162).

La autora además considera que los vacíos en la formación inicial del profesorado de artes visuales se pueden notar también en la propia Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN de 1999:

“Considerando la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, nº 9393/96, se observa que las estructuras curriculares de las carreras universitarias de Artes (licenciaturas), a pesar de su relevancia en su tiempo de creación, ya presentan huecos teórico-metodológicas para formar profesores de Arte ambientados con las nuevas perspectivas contemporáneas. En este sentido, el área de Artes necesita de carreras que objetiven la formación de ciudadanos críticos, inventivos y participativos” (Del Tabor, 2001, p. 163).

Las aportaciones de Del Tabor (2001) van más allá al punto de afirmar que la formación inicial del profesorado de arte:

“urge la necesidad de re-significar los currículos escolares de manera general y, principalmente, la formación del profesor de Arte frente a la rapidez de los cambios de este final de milenio. Como las carreras de Licenciatura en Artes están preparando el profesor para un posicionamiento crítico frente a las nuevas perspectivas teórico-metodológicas subyacentes en los documentos propuestos por el MEC?” (p. 165).

La autora aquí se refiere a la formación inicial del profesor licenciado en Artes Visuales y que esta nomenclatura fue adoptada por la Comisión de

Especialitas de Enseñanza de Artes Visuales perteneciente a la Consejería de Educación Universitaria del Ministerio de Educación al proponer las Directrices Curriculares para el área:

“La nomenclatura Artes Visuales consta en el documento “Propuesta de Directrices Curriculares sistematizada por la Comisión de Especialistas de Enseñanza de Artes Visuales de la SESU/MEC”. Versión de 1998 (Brasil/SEU/MEC) y comprende las artes plásticas, dibujo, fotografía, video, cine etc. Los PCN-Arte² evidencian que: “Las artes visuales, más allá de las formas tradicionales – pintura, escultura, dibujo, grabado, arquitectura, objetos, cerámica, cestería, entalle -, incluyen otras modalidades que resultan de los avances tecnológicos y transformaciones estéticas del siglo XX: fotografía, moda, artes graficas, cine, televisión, video, computación, performance, holografía, dibujo industrial, arte en ordenador” (1998, p. 63) (p. 164).

La autora presenta en esta cita referencias a los PCN – Parámetros Curriculares Nacionales que para el contexto español serían traducidos como Estándares Curriculares Nacionales que fue una iniciativa puesta en marcha por el Ministerio de Educación en 1997, luego después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996.

Hasta aquí se ha hecho un recorrido de la trayectoria de la enseñanza del arte y de la formación inicial del profesorado a partir del papel ejercido por el Movimiento de los Arte/Educadores brasileños para a partir de este contexto histórico sitúa las experiencias que han tenido lugar en Brasil a partir de la “Proposta Triangular” que se centrarán, entonces, en ofrecer posibilidades para otro modelo educativo para la enseñanza del arte considerando las especificidades de cada lenguaje artística como una característica de la Arte/Educación brasileña.

² Estándares Curriculares Nacionales – Artes.

La "Proposta Triangular" ha sido experimentada en diversas ocasiones (Barbosa, 1998):

"Con todo, la Proposta Triangular, como sistema epistemológico, solo fue sistematizada y ampliamente testada entre los años de 1987 y 1993, en el Museo de Arte Contemporánea de la USP, teniendo como medio la lectura de obras originales. De 1989 a 1992 fue experimentada en las escuelas del Ayuntamiento de São Paulo, teniendo como mediación las reproducciones de obras de arte y visitas a los originales del museo. Este proyecto fue iniciado en el periodo en que Paulo Freire fue Concejal de Educación en el Municipio de São Paulo y conducido inicialmente por mí, después por Regina Machado y por fin y por más tiempo por Christina Rizzi. Su evaluación positiva después de cuatro años fue extremadamente recompensadora" (p. 35).

Partiendo de las consideraciones ya presentada a cerca de la formación inicial del profesor para la enseñanza de las Artes Visuales y de las preocupaciones con la manutención, en algunos casos, de un currículum para esta formación poco (re)significado a lo largo de los años, la investigación buscó analizar las contribuciones de la Proposta Triangular como objeto teórico y eligió una de las experimentaciones más recientes volcada a la actualización del profesorado como objeto empírico.

El objetivo, todavía, de la investigación fue la sistematización de una Didáctica Especifica para la formación inicial del profesorado de Artes Visuales partiendo de la Proposta Triangular como objeto teórico, pero el reto fue partir de una proposición que tuviese la Proposta Triangular como base para la experimentación.

De las posibilidades que se vienen desarrollando en Brasil teniendo la Proposta Triangular como modelo educativo, se eligió el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea ya que en

esta experimentación se verificó un gran número de profesores de artes visuales. La cuestión era partir de una situación concreta, de sujetos concretos y de cómo a partir de la propia visión de estos sujetos se podrían sacar contribuciones para la sistematización de la Didáctica de las Artes Visuales inserta en las aportaciones de una formación postmoderna para el profesorado del lenguaje visual.

6.2. El Núcleo de Apoyo a Cultura y Extensión en Promoción del Arte en la Educación – NACE/NUPAE

El Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea ha sido una de las iniciativas de Ana Mae Barbosa a partir de la creación del NACE/NUPAE algo imposible si no hubiera sido por las reformas en el Reglamento de la Universidad de São Paulo – USP que le permitieron la suficiente autonomía con esta clase de núcleos:

“Entonces lo que me preocupó de pronto fue el NACE. Yo estaba en el Consejo Universitario representando los Museos cuando surgió, hubo un cambio de Reglamento en la Universidad de São Paulo, que un cambio de reglamento en la USP es algo raro, es una cosa histórica porque sólo cambia cada treinta años. Lo anterior era cosa de veinte años, y hecha durante la dictadura. El último reglamento anterior fue del fin de los años 80. Yo estaba en el Consejo y las discusiones fueron excelentes y se creó una posibilidad de Núcleos de Investigación y Núcleos de Cultura y Extensión Universitaria. Porque lo que se verificaba y lo que se verifica hoy es una dictadura del catedrático antes, ahora hay dictadura del departamento, y lo que se quería huir era de la dictadura del departamento y formar grupos de trabajo interdisciplinario e interinstitucional. Fue una idea avanzada la propuesta del nuevo reglamento de la USP del fin de los años 80. Creo que fue 89. Y entonces se crearon núcleos. Yo opté, yo me quedé fascinada con esa

idea de huir de la dictadura del departamento, que no tuviera que pedir permiso al departamento, someter a un grupo de siete/ocho personas que a las veces tenía un absolutamente contra el Arte/Educación. El departamento de Artes Plásticas de la USP era extremadamente contra la Arte/Educación, creía que el Arte/Educación era una tontería. Y entonces, no los principales, los mayores del departamento, por el contrario, Walter Jamini siempre fue una fuerza de apoyo a todo que yo hacía. A punto de que jugueteen en el departamento diciendo: "Aquí tiene dos departamentos, el departamento de Artes Plásticas y Ana Mae". Porque yo corría suelta, y él nunca me impidió, él sólo me estimuló, nunca tuve problema con él en ese sentido. Pero había una reacción, hallar la cosa menor y todo, de hecho, yo podía hacer eso porque ellos hallaban a la cosa menor, si hallara grande e importante no dejaban. Pero yo hallé una óptima oportunidad y creé el Núcleo de Cultura y Extensión en Promoción del Arte en la Educación, inclusive bastante basado en el Núcleo que yo me fasciné con él que fue uno de los primeros de la USP, fue el Núcleo de Cultura y Extensión en Promoción de la Salud en la Educación. Ese grupo era un grupo que hasta hoy es excepcional en la USP, muy activo. Yo ahí inclusive escribí pidiendo licencia: "Mira, os voy a copiar vosotros, lo que creo que es muy bueno, porque debe ser copiado" (entrevista: Ana Mae Barbosa, 2005).

El Núcleo de Apoyo a Cultura y Extensión en Promoción del Arte en la Educación – NACE/NUPAE se creó por medio de la Resolución nº 4.123 de octubre de 1994 y su ubicación inicial fue en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo. Desde su creación tuvo como objetivo el desarrollo de programas de promoción del arte en la educación conforme el Artículo 1º de la Resolución nº 4.123:

"El Núcleo de Apoyo a la Cultura y Extensión Universitaria en Promoción del Arte en la Educación, vinculado al Vicerrectorado de Cultura y Extensión Universitaria y ubicado en el Museo de Arte Contemporáneo,

en el Edificio de la Bienal 3º piso, São Paulo, se destina al desarrollo de programas de promoción del arte en la educación” (Resolución, 1994, p. 2).

El perfil del NACE/NUPAE desde su creación es el de “un espacio de producción de conocimiento sobre arte y su enseñanza y aprendizaje dentro de la Universidad” (Informe/Bienio 1999-2001, 2001, p. 4). En este mismo documento este perfil es ampliado considerando que al Núcleo cabe “la formación del mediador entre el arte y el público, esto es, aquel profesional que va estimular la capacidad de los demás de mirar, atribuir significados y valorizar el arte como cognición” (Informe/Bienio 1999-2001, 2001, p. 4).

A este perfil se le puede añadir la función social que este núcleo desempeña junto a los profesores de arte brasileños al mismo tiempo es la principal referencia en esta clase en todo territorio nacional como en la propia Universidad de São Paulo - USP:

“Los profesores – que están ávidos por informaciones, oportunidades de discusión – despiertan para la necesidad de investigar el universo artístico. Es en este contexto que el NACE-NUPAE se ocupa, desde su creación, un espacio singular de importancia fundamental para la enseñanza y aprendizaje del arte. Es, prácticamente, el único lugar, dentro de la USP, que permite la reunión de diferentes profesores y investigadores pensando, discutiendo y proponiendo acciones educativas en el área” (Informe de Actividades del NACE/NUPAE – Bienio: 1999-2001p. 5).

Con relación al equipo de profesionales estos se destacan por los estudios que desarrollan en las Artes Visuales, pero que también:

“El NACE-NUPAE es compuesto por un equipo, principalmente, volcado en los estudios de las Artes Visuales. Sin embargo, los integrantes del equipo desarrollan sus investigaciones con un cruce multidisciplinario,

cada uno privilegiando un área diferente de conexión con la forma visual. Por ejemplo, podemos identificar el énfasis en la relación del visual con la narrativa, con museos, con el curriculum escolar, con la formación de artistas y profesores, con estudios históricos, con la enseñanza de la lengua extranjera y así por delante” (Pedido de Renovación del NACE-NUPAE, 2001, p.4).

En este mismo documento se hace referencia a las relaciones establecidas entre los profesores que actúan en el Núcleo con otros profesionales e instituciones siempre realimentando las bases teóricas y prácticas del Núcleo al paso que reafirman su opción por la formación del profesorado.

“Nuestros profesores establecen relaciones con otros profesionales e instituciones que alimentan y desafían la construcción teórica y práctica del Núcleo y amplían su área de acción. Cabe resaltar una marca característica del NACE-NUPAE: todos sus elementos están centrando sus esfuerzos en la formación de profesores” (Pedido de Renovación del NACE-NUPAE, 2001, p. 4).

Otra característica del Núcleo subrayada en los documentos analizados dice respecto a su función de articulador y interlocutor con profesionales en todo territorio nacional, bien como, con profesionales de otros países siempre con relación a Arte/Educación.

“Además de las atribuciones definidas en sus objetivos, el NACE-NUPAE actúa como espacio de referencia y resistencia para el área de arte-educación en la USP y en todo el país. Funciona, aún, como el interlocutor, de Brasil, con otros países en que concierne a arte-educación. Recibimos investigadores y profesores europeos, estadounidenses e hispanoamericanos y a todos ayudamos en sus propósitos, así como colaboramos en investigaciones y enseñanza en

otros países” (Informe de las Actividades del NACE-NUPAE Bienio: 1999-2001, 2001, p. 5-6).

El análisis de esta documentación ha permitido visualizar una serie de cursos, seminarios, investigaciones y otras acciones que desde 1994 se desarrollan por el NACE/NUPAE en la Universidad de São Paulo. Todavía, por no ser objeto de investigación el NACE/NUPAE y si el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, que pertenece al NACE/NUPAE, se buscó en esta documentación todas las referencias a este curso que pudieran aportar sus objetivos, estructura didáctico/pedagógica, carga horaria, duración, perfil de los profesores, perfil de los alumnos, perfil de los directores y/o coordinadores, además de otras informaciones que posibilite establecer las relaciones posibles y imaginables con el objeto teórico de la tesis.

En el documento “Pedido de Renovación del NACE-NUPAE” (2001) se ha encontrado la primera referencia al Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea que dice “Creamos, en 2000, el Curso de Perfeccionamiento, abierto para todos los interesados que posean un título de graduado o licenciado en cualquier área” (p. 4).

Ya en el documento “Informe de las Actividades del NACE-NUPAE – Bienio: 1999-2001” (2001) se verifican varias referencias al Curso de Perfeccionamiento en las páginas 10, 11, 12, 13 y 14 de un total de 48 hojas que mejor aclaran el propósito de esta iniciativa y porque de su opción por la formación y actualización del profesorado de arte.

Todavía, Ana Mae Barbosa en su narrativa hace referencia a las razones que le motivaran a proponer el Curso de Perfeccionamiento vinculándolo a la Proposta Triangular.

“Y cuando yo me jubilé yo resolví experimentar la Proposta Triangular en la formación del profesor. Porque a esa altura, 95, cuando yo me jubilé, ya se había practicado la Proposta Triangular. Ya estaba difundida entre los profesores más, más de vanguardia vamos a usar la palabra aunque en el caso de ellos era eso aún, profesores más de vanguardia en Brasil. Pero no había ninguna carrera de formación de profesores que intentara hacer alguna cosa paralela a cómo ellos van a enseñar. Si van a enseñar a través del ver, del hacer y del contextualizar, ¿qué tal aprender a través del ver, del hacer y del contextualizar? ¿Entendió? Esa que era mi pregunta. Porque no hacer algo homólogo, y fue cuando surgió entonces la idea de esos cursos. Yo invito primero Ana Amália para el hacer y Rejane para la contextualización pedagógica, a los muchos que hagan pedagógicos, las metodologías, los procesos de enseñanza y así por delante. Y para la lectura de la Obra de Arte yo invité Carlos Fernando Nogueira que es una persona que yo conviví desde chico y que fue alumno de la ECA, la Escuela de Comunicación y Artes, fue alumno de la Arquitectura de la USP. Entonces yo me preocupé que los tres poseyeran una base común, y la base común era la ECA. Ana Amália estaba terminando el Master, Rejane terminando el Doctorado y Carlos Fernando había sido alumno de graduación. Entonces yo me quedé un poco con eso y con la relación conmigo, todos ellos con una relación conmigo mucho estrecha, y que yo podía fácilmente entonces lidiar, no tenía necesidad de estar marcando reuniones formales con ellos. Resolvía a través de e-mail con ellos, resolvía a través de cenas: “Vamos a cenar juntos y allá lo arreglaremos.” Confieso que pensé mucho en la informalidad también entre nosotros, la relación entre ellos era grande, enorme entre Rejane y Ana Amália que ya trabajaban juntas y estudiaron juntas, enorme entre Ana Amália y Carlos Fernando, que se conocen desde niño, fueron culturalmente desarrollándose juntos, y entre los tres conmigo”.

En esta cita Ana Mae Barbosa trata de la naturaleza del curso de perfeccionamiento como siendo una propuesta para la formación del profesorado teniendo como base la Proposta Triangular y como justificación el hecho de que esta proposición ya venía trabajándose por los profesores, pero que no había ninguna carrera que estuviese formando estos profesores con base en la Proposta Triangular. Además, ofrece una visión cuidadosa en la elección de los profesionales que fueran a impartir las clases en el curso.

Fue adoptado como criterio para esta elección el vínculo entre ella y los futuros profesores del curso, aun como, el hecho de que todos habían sido alumnos de la Escuela de Comunicaciones y Artes – ECA de la Universidad de São Paulo - USP. El perfil inicial apuntado por Ana Mae Barbosa en relación a estos sujetos es de uno en proceso de conclusión del Master en Arte, uno en proceso de conclusión del Doctorado en Arte y uno con el grado de Arquitecto.

Con relación a estos sujetos, en la investigación, no se trata del profesor responsable por el componente Lectura de la Imagen ya que este quedó solamente en los dos primeros cuatrimestres en que el curso se ofertó. Las referencias que aquí se presentan son de los profesores que se han mantenido hasta el último curso, así que, a partir del primero cuatrimestre de 2001 hasta el primero cuatrimestre de 2002.

La relación y los criterios establecidos previamente por Ana Mae Barbosa fueron los mismos al invitar para el componente Lectura de la Imagen otro profesional para los cuatrimestres siguientes:

“Nuevamente preocupada con las bases común de las tres. Sofía había sido alumna de la ECA y ella había sido alumna de David Thistlewood, que las dos tanto hicieron curso, principalmente, Ana Amália hizo curso con David. Había la base común de las tres y entonces tenía una

excelente mediador porque Sofía era todo el Arte Contemporáneo, Sofía era toda inclinada hacia el Arte Contemporáneo, el interés de ella era el Arte Contemporáneo y no más, no sólo el Modernismo. Y entonces yo creo que la cosa fue fluida, realmente fue fluida entre las tres. Ya no tuve que intervenir. Mientras que en los dos primeros intervenía mucho, iba hacia el aula, inclusive a las veces para discutir con los alumnos y cosa y tal. Del tercer grupo en adelante fue una facilidad enorme porque ellos tenían el mismo universo ideológico y estético de las tres”.

A partir del tema propuesto a las profesoras del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea para que **“Cuenta ¿cómo se dio el proceso de concepción y planificación de su componente considerando sus aspectos didácticos?”**, se nota la importancia de la invitación que Ana Mae Barbosa hizo a cada una y de cómo cada concibió y planificó su componente como se puede percibir en la narrativa de la profesora responsable por el Componente Repensando la Enseñanza del Arte:

“En la verdad Ana Mae, ella siempre tuvo ideas así estimulantes y ella me invitó junto con Ana Amália en la época. Había pensado en hacer un curso que tuviera la Proposta Triangular como estructura y yo creo que en aquel primer momento ni ella propia tuviera la dimensión de lo que acontecería durante ese curso, el desenrollar del curso. La idea primera era montar un curso, un curso de Perfeccionamiento. El NACE (Núcleo de Apoyo y Promoción del Arte en la Educación) estaba en un momento (...) necesitando ofrecer cursos y ella tuvo esa idea de montar un curso para profesor, un curso de actualización del profesor teniendo la Proposta Triangular como contenido y como estructura. Entonces era como contenido y como estructura. Entonces, como una triangulación necesaria de tres componentes, de tres instancias que se articularían, y a Ana Amália quedó la poética, la parte del hacer, del desarrollo de este contacto de los profesores con su propia expresión. En aquel primer

momento tenía esa dimensión de la lectura que fue colocada en aquel primer momento. Invitó Carlos Fernando. Y a mí ella propuso que yo trabajara no exactamente con la cuestión de la contextualización, pero con la cuestión de las metodologías de la enseñanza del Arte. Ana Mae ya me conocía, ella había sido mi directora en el Master. Yo ya estaba en ese momento haciendo el Doctorado con otra directora que era Heloísa Ferraz. Sabía de mis investigaciones y de mi interés por la cuestión de la historia y esa cuestión de la historia volcada para la comprensión de lo porque de las prácticas de la enseñanza de arte acontecían hoy de la manera que son, eso es, nuestra comprensión, que fue una comprensión que construí también mucho en contacto con ella de la historia. Es en el sentido de buscar entender el momento de hoy para uno poder avanzar, entonces ella dijo que ese tercer componente va configurarse como componente de metodologías. Entonces hemos discutido entre las dos, y presenté para ella un primer borrador, así de un programa que yo detallaba algunos momentos de la historia recogiendo en esa historia traer las concepciones metodológicas que fueron importantes y que son, que constituyen el cuerpo teórico de la enseñanza del arte de hoy. Entonces en ese primer momento la cosa se configuró de esta manera, yo iría quedarme trabajando con esta cuestión de las metodologías”

Ya para la profesora que quedó con el Componente Lectura de la Imagen la invitación significó:

“La invitación fue hecha por la profesora Ana Mae Barbosa para integrar un grupo formado por Rejane Coutinho y Ana Amália Barbosa visando entonces integrar ese grupo enfocando en un componente, en aquel momento había realmente así, había el uso de un término “disciplina” así como “módulo”, entonces teníamos un poco esa flexibilidad de por lo que yo hasta me acuerdo acabábamos adoptando más el término módulo. Módulo volcado para la Lectura del Arte Contemporáneo, lectura y reflexión de las cuestiones del Arte Contemporáneo, siendo que Ana Amália, entonces, ella tenía el enfoque más volcado para la cuestión del

hacer y Rejane de las metodologías de la enseñanza del arte. Bueno, en aquel momento también trabajaba ya junto con Rejane y Ana Amália en la cuestión de la formación de un grupo de educadores en el programa educativo en el Centro Cultural del Banco de Brasil, entonces un trabajo que nosotras ya veníamos realizando y yo era responsable por la cuestión de la formación en términos de contenido. Entonces hacía la investigación acerca de la temática de las exposiciones, de los artistas que participaban, de las propias obras y durante la formación yo trabajaba las cuestiones realmente volcadas a una lectura de la imagen aún, de la obra en sí. Entonces, para el NACE yo transporté un poco esa misma propuesta, trabajé mucho pensando en la cuestión, primero, en el enfoque, en la discusión de lo que es la mirada, de lo que es el ver, modos de ver, entonces ahí citando a Berger”.

En la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte se puede percibir la dinámica adoptada para la organización del curso:

“Y fue muy bueno porque tenía todo un clima de reto que Ana Mae instala, ella te lanza la cosa, su idea y uno tiene que moverse para configurar, para hacer el curso, realizar el curso. Entonces tuvieron varias reuniones en su casa, como iríamos seleccionar los profesores, como iría constituirse el curso, entonces fue cuando resolvimos que el curso se daría en un único día, en una carga horaria hasta un poco extensa porque comenzaba en el inicio de la tarde e iba hasta la noche porque sabíamos que para los profesores era difícil para que dejaran el aula para hacer el curso, y nosotras también creíamos importante que ese curso tuviera una duración temporal, que él durara 4 meses, fue la propuesta del curso que fue hasta el final, porque, inclusive da tiempo de sedimentar, de las reflexiones maduraren con el profesor y etc. Es decir, no podría ser un curso condensado en una semana o quince días y eso. Nosotras siempre hemos pensamos varias cuestiones: va ser en dos días, no va; es difícil para el profesor salir del aula y todo más. Entonces formateamos el curso juntas, un proceso de trabajar con Ana Mae tu

conoces, es un proceso muy rico de cambios, respeta, ella oye mucho la opinión de las personas que ella invita para trabajar con ella”.

En relación a la organización, planificación y estructura didáctica del curso también fueran identificadas en el documento el “Informe de las Actividades del NACE-NUPAE – Bienio: 1999-2001”.

De la página 10 hasta la página 14 se presenta una descripción donde se especifica algunas características de este curso tales como: a) tiene una duración de cuatro meses; b) destina a profesores de arte de las escuelas públicas y privadas, así como para educadores del área cultural; c) el curso se estructura y se fundamenta en la abordaje triangular³ y posee tres componentes: el hacer artístico, la lectura de la imagen y el pensar la enseñanza del arte que se lían y se profundizan en la contextualización histórica y cultural.

En la página 10 además de estas características se encuentra una larga descripción de los componentes que constituyeron el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea:

Hacer Artístico: tiene por objetivo trabajar con el profesor sobre el hacer de su alumno (...) En este componente el profesor tendrá que la oportunidad de redescubrir el hacer, su placer y sus dificultades y tendrá que afrontalas pensando en si y en sus alumnos. La propuesta es experimentar algunos ejercicios que lleven a la reflexión de los procesos vividos y como son vivenciados en el aula.

³ Es común encontrar en muchos textos, documentos, artículos, libros, entrevistas, entre otros la expresión Abordaje Triangular como sinónimo de Propuesta Triangular. Siempre que nos apropiemos de citas que utilicen una o otra expresión mantendremos la expresión de origen en el texto.

Lectura de la Imagen: la idea es hacer una lectura que va más allá de las referencias estéticas y formales, que reconoce la obra de arte como una imagen portadora de un sentido/mensaje/propósito; descifrada y analizada como un producto, una manifestación individual, pero que no significa que sea una entidad separada de sus raíces sociales y culturales.

Repensando la Enseñanza del Arte: pretende llevar al profesorado a reflexionar de manera profunda sobre su formación artística y estética, discutiendo las principales formas de enseñanza y aprendizaje del arte en Brasil, analizando y evaluando las concepciones educacionales y filosóficas que las fundamentan, visando la actualización reflexiva del profesor.

La estructura didáctico/pedagógica del curso estuvo organizada por medio de estos tres componentes que se basan exactamente en los componentes que estructuran la "Proposta Triangular" o "Abordaje Triangular".

Para que se pueda tener una idea de la organización y el programa de cada uno de los componentes estructurantes del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea se ha decidido hacer una reproducción de su contenido que es el mismo presente en la documentación analizada.

En el proceso de recogida y análisis documental se ha trabajado con algunos programas referentes a los componentes Hacer Artístico, Repensando la Enseñanza del Arte y Lectura de la Imagen que pasaran por modificaciones.

Todavía como el objetivo es describir la experiencia tanto a partir de la propia narrativa de los sujetos involucrados cuanto a partir de la documentación recogida se cree que lo más interesante sea seguir con la documentación que

hace referencia al mayor número posible de cuatrimestres, así que, los programas añadidos a este apartado fueron los que servirán de orientación para los tres últimos cuatrimestres del Curso de Perfeccionamiento.

La orden adoptada es la misma ofrecida a los alumnos por lo que se inicia con el Componente Hacer Artístico, en seguida con el Componente Repensando la Enseñanza del Arte y por último el Componente Lectura de la Imagen.

OBJETIVO	TEMARIO	METODOLOGIA DOCENTE	EVALUACION
Que los alumnos/as desarrollen su poética visual personal a través de la experimentación plástica y del contacto con la obra de artistas contemporáneos y modernos.	1. Línea: dibujo de observación; 2. Arte como Experiencia de Dewey; 3. Relectura a partir de un artista; Lectura y Relectura de Analice Dutra Pillar y Autobiografía de Rachel Mason; 4. Miró/Mondrian (Línea y forma, relectura comparativa); 5. Citación de imágenes/aprender a mirar/ ¿relectura, citación, apropiación o qué?/reflexión sobre la práctica de la relectura. 6. Cuerpo y Arcilla; 7. Relectura temática.		

Tabla 7: Programa del Componente – Hacer Artístico

Se busca exponer la estructura de los programas de los componentes del Curso de Perfeccionamiento como han sido planteados, planificados y

montados por las profesoras y se nota como cada un estar ajustado siguiendo un modelo específico donde, por ejemplo, en el Componente Hacer Artístico no es mencionado los criterios y procedimientos metodológicos ni tan poco los criterios y instrumentos de evaluación. Estos procedimientos, criterios e instrumentos están expresados en las narrativas de los ex alumnos/profesores del curso al ser expuestos más adelante.

Ya en relación al Componente Repensando la Enseñanza del Arte se puede percibir que la profesora ha estructurado este componente considerando desde los objetivos hasta los criterios e instrumentos de evaluación expuestos en la tabla:

OBJETIVO	TEMARIO	METODOLOGÍA DOCENTE	EVALUACIÓN
<p>Reflexionar de manera profundada sobre su formación artística y estética, discutiendo los principales enfoques de enseñanza/aprendizaje del Arte en Brasil, analizando y evaluando las concepciones educacionales y filosóficas que las plantean, visando una actualización reflexiva del profesor de arte.</p>	<p>Tema 1. La historia y las transformaciones en la enseñanza del arte; - La formación artística y estética; - El lugar del Arte en la Educación; - La Enseñanza del Arte: Educación a través del Arte, Educación Artística, Arte-Educación; - Nuevas perspectivas para la enseñanza/aprendizaje del Arte; Tema 2. Caminos metodológicos; - Las tendencias internacionales y la Propuesta Triangular; - Los Estándares Curriculares</p>	<p>1. Clases teórico/prácticas; 2. Lectura, análisis y discusión de textos sobre los temas; 3. Investigación sobre el universo estético y artístico de los alumnos; 4. Análisis de producciones de artistas y de los alumnos; 5. Análisis de materiales curriculares para la enseñanza del arte; 6. Charlas con otros</p>	<p>1. Redacción de memoria reflexiva, autobiográfica sobre su formación artística y estética. Empezar el proceso en el primero día de clase para ser presentado en el final del curso; 2. Seminario en grupo sobre un tema elegido a partir del programa, de las lecturas y experiencias/necesidades profesionales. El seminario puede ser una investigación: histórica, teórica y/o práctica.</p>

	<p>Nacionales;</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Lectura y la relectura de la obra de arte; - La comprensión de las etapas de la apreciación estética; <p>Tema 3. Multiculturalidad y Interdisciplinaridad;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversidad cultural y identidad cultural; - Lectura de los diferentes códigos culturales; - La estética del cotidiano y los medios de comunicación. 	<p>profesionales del área;</p> <p>7. Ejercicios de reflexión crítica y producción de textos.</p>	<p>Deberá ser presentado por el grupo junto con un texto de referencia (doble), de acuerdo con el calendario a ser definido con el grupo.</p>
--	--	--	---

Tabla 8: Programa del Componente – Repensando la Enseñanza del Arte

En la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte además de tratar de cómo fue construyendo su programa, dando forma a su componente presenta las transformaciones que se fueron operando tanto en ella como en su componente a partir de su propia comprensión e interpretación de la Proposta Triangular como de su inserción profesional en la ciudad de São Paulo.

Además considera que la opción por trabajar con la historia de la enseñanza del arte y la historia de los profesores convertidos en la experiencias en alumnos le permitió, también, acercarse a su propia historia profesional lo que le ha favorecido sencillamente para construir una metodología de trabajo. La narrativa por ser demasiado extensa, se optó por dividirla en partes que la profesora narrara cada momento que fue vivido en el proceso de concepción, planificación, organización de su componente.

“Mi componente como Ana Mae le gustaba llamar, pero yo incluso estaba mirando hoy antes que llegaras, esta caja que tiene los documentos del curso y veo que en el inicio yo llamaba de disciplina, metodologías, en el plural, de la enseñanza del arte. Era realmente, yo tenía esa claridad para mí que era aún una disciplina etc. Ella sufrió, sufrió en el buen sentido varias transformaciones y yo creo que eso fue un aprendizaje para mí muy grande, en mi actuación cuanto educadora, un divisor de aguas. Tuvo un carácter así para mí de inserción profesional en São Paulo. Fue una actuación profesional, mi primera aquí dentro consistente, entonces surgieron otras como el grupo Arteeducación Producciones que surgió de ese curso, surgieron otras, tuvieron otros desdoblamientos que justifican que yo esté aquí hoy. Porque en aquel momento yo estaba haciendo doctorado aquí en São Paulo y no tenía esa claridad que yo iría permanecer aquí. Por otro lado cuanto aprendizaje él tuvo una dimensión así, digamos que fue un momento de apropiación mía de la Proposta Triangular, de construcción, de una interpretación mía de la Proposta Triangular. Claro que ese “mío” ahí es dentro de la interacción con el grupo, yo estaba construyendo eso junto con Ana Amália, después junto con Sofía que vino a sustituir Carlos Fernando, entonces fue un momento muy fuerte. Y como práctica también, en un otro sentido de crecimiento mío, fue de construcción de una metodología de trabajo propia mía, esa también es una cosa que llevo conmigo hasta hoy, que yo continúo ejerciendo en los cursos en la Universidad donde yo estoy dando clase actualmente, me baso mucho por esa experiencia, de esa construcción, de esa metodología. Porque así, yo tenía muy claro que la historia, ir hacia la historia, rescatar la historia de la enseñanza del arte, ella tenía un papel muy importante para ayudarme, es decir, eso aconteció conmigo misma, ella tuvo un papel muy importante para ayudarme a entender la situación de hoy, y para ayudarme personalmente a entender mis concepciones de enseñanza. Entonces fue muy encima de esa mi experiencia personal”.

En su narrativa la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte añade además que las transformaciones en su programa hasta llegar a

asumir la forma que desarrolló a lo largo de los cuatrimestres fue resultado de las reflexiones a partir de la práctica con los grupos.

“Yo había embarcado en la historia en mi Master junto con Ana Mae y fue en este recorrido mirando la historia que yo comencé a entender porque que las cosas hoy estaban del modo que estaban, porque esas concepciones de enseñanza eran tan activas, porque unas más que otras, de que manera esas concepciones ellas se mezclaban, donde ellas se mezclaban. Entonces eso había provocado un efecto muy positivo en mí, en mi propia experiencia, entonces tiendo esa actitud así reflexiva, yo comencé a buscar establecer esas relaciones junto con los alumnos. Entonces mi programa, que después... que está aquí, él sufrió incluso unas pequeñas transformaciones en el recorrido, pero se mantiene como estructura histórica, él va recogiendo en la historia las referencias partiendo siempre de como el sujeto también se sitúa en esa historia. De cómo cada uno vivió esas experiencias como alumno en sus formaciones, etc. Entonces yo tenía eso como un eje en ese proceso, pero la construcción de la práctica, ella se dio mucho en la propia práctica, entonces, fue una cosa y yo fui elaborando junto con los grupos, junto con el ejercicio de esta participación en ese curso”.

Otro aspecto presente en la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte es las influencias que ha tenido a partir de su encuentro con los planteamientos de la Historia de vida en la Educación que fueran importantes para causar modificaciones en su programa y pasar a constituirse como un de los procedimientos por ella adoptados en su metodología en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

“Yo creo que una otra gran modificación, que influyó bastante fue el siguiente: durante el curso, ese primer cuatrimestre, ese primer grupo, vino a São Paulo una profesora de la Universidad de Ginebra, la Christine Josso que vino para un tribunal examinador en la Facultad de

Educación, y como tú sabe que nosotros aquí no tenemos presupuesto para traer profesor de fuera. Entonces, la alumna que estaba trayendo, organizó un curso, y ese curso pagaría de esta profesora. Ana Mae estaba en este tribunal examinador también y se quedó sabiendo de la llegada de esta profesora, de este curso y medio que me pasó esa responsabilidad y a Ana Amália también: "mira, creo que es interesante que vosotras hagáis ese curso. Este curso es sobre historia de vida en la educación". Esa profesora formaba parte, creo que aún es, estaba efectivamente conectada al grupo del profesor Antônio Nóvoa, un grupo de Ginebra, de la Universidad de Ginebra que tenía, que hacía investigaciones con Nóvoa. Entonces, la Christine vino y fuimos hacer este curso. Y en ese curso vivimos esa experiencia de rescatar nuestra propia historia de vida... y la Christine trajo toda una metodología que utilizaba para ese rescate de historia de vida, los objetivos que estaban por detrás de esta acción, de esta práctica de formación, y ¿por qué? ¿Y cómo? ¿Cuáles eran los caminos? ¿Cuáles las posibilidades? Para mí fue muy importante tener acceso a ese curso, vivir la experiencia, y tener acceso a esa bibliografía que ella trajo junto, que citaba y la gente iba atrás, los libros de Nóvoa, las experiencias y todo más. Entonces eso vino para mí, me parece que fue una cosa que no era por casualidad ¿sabes?, estaba allí para acontecer, porque vino a complementar esa idea inicial: como quería trabajar la historia a partir de las referencias del sujeto, entonces tener un instrumento para trabajar la historia de vida del sujeto era muy importante en ese momento, porque iba a ayudar a ese sujeto a estirar los hilos de la memoria y para encontrar su historia personal esas referencias y hacer ese cruce con la historia de la enseñanza del arte. Entonces, fue en esa, en esa... es claro que en un primer momento, esa apropiación de esa metodología se fue dando poco a poco. Dentro de este ámbito del proceso de trabajar con historia de vida del profesor en su formación, fui también construyendo mi manera de lidiar con eso y eso se fue dando progresivamente en estos grupos. Yo creo que los últimos grupos ellos hayan vivido esa experiencia de una manera mucho más profundizada porque me había apropiado de la manera de envolver las personas en el proceso, los cambios en el propio

grupo, oír la historia del otro, cómo te enriqueces, y buscas también ejercitándote, coger el elemento, la memoria del sujeto, el hecho allí del sujeto y hacer relación con la historia de la enseñanza del arte, con la historia mayor que uno está fijado. Fue algo que fue creciendo, fue un movimiento mío dentro de esta experiencia que también fue muy importante. Entonces, creo que básicamente en esta primera cuestión la cosa caminó en ese sentido, la cosa de trabajar con la historia de vida del sujeto e inducir al educador a volver a ver su propia historia, las concepciones que están en su propia formación cuanto sujeto etc. Creo que ha sido una contribución que debo a esos profesores que pasaron por este curso. Porque es la idea de tener claridad de dónde estás hablando”.

Se nota con mucha claridad que las narrativas ofrecen una visión más detallada y más personal de cómo cada profesora fue concibiendo y construyendo su propio componente y metodología de trabajo en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea. Además se puede añadir que la naturaleza de cada componente es lo que mejor define como cada profesora deberá desarrollar su enseñanza misma o que tratándose de un curso volcado a la actualización del profesorado.

Las diferencias de cada componente son la esencia de la experiencia ya que es a partir de ellos que el curso toma forma y puede de verdad ofrecer las aportaciones teórico/prácticas que los alumnos/profesores buscaban. Como se puede notar en la tabla siguiente que trata de la estructura del Componente Lectura de la Imagen que la preocupación fue en definir el objetivo del componente en el curso.

OBJETIVO	TEMARIO	METODOLOGÍA DOCENTE	EVALUACIÓN
Identificar algunos elementos que auxiliarán en los			

diferentes y posibles abordajes y reflexiones para la lectura de la obra de arte.			
---	--	--	--

Tabla 9: Programa del Componente – Lectura de la Imagen

Todavía es en la narrativa de la profesora del Componente Lectura de la Imagen donde mejor se puede comprender la estructura didáctico-pedagógico de su componente y como este fue también pasando por cambios y transformaciones a lo largo de los cuatrimestres y cuales eran las preocupaciones que a esta profesora le llamaban más la atención en relación al colectivo de alumnos/profesores y lo que estos deberían experimentar en su componente.

“Bueno, en el primer cuatrimestre impartí clases en ese componente y busqué hasta estructurar el componente de una manera histórico-progresiva, digamos partiendo de una discusión del Neoexpresionismo entrando en el Postmodernismo que era para no dar una impresión equivocada de que sería un curso de Historia del Arte. Mi intención no era discutir, sea las vanguardias, sea así dar uno... mi intención no era suministrar un repertorio histórico, pero partir de un momento que históricamente ya era una libertad misma, una diversidad de posturas de la producción artística, una cosa que ya... Cuando coges una vanguardia histórica y quieres comentar, vamos a coger el Dada que ahí hay una referencia de choque cultural, de choque estético, todo un momento... hasta el propio Impresionismo que causó una cierta polémica en el propio medio artístico, entonces así, sólo entra argumentos que aún transgrede de manera diferente la referencia de la cultura de la época, pero a partir del Postexpresionismo, del Postmodernismo uno ya ver así, que en la verdad no es una cuestión de trasgresión, es una cuestión más de libertad, de búsquedas que son más, vamos a decir fácilmente asimilados, entonces, sea por la sociedad, en la cultura y en el propio medio artístico. Entonces uno hace un... así, yo hasta acabo... los

alumnos llevan un cierto choque porque como la mayoría no tiene un repertorio de Historia del Arte, para ellos es así, es comenzar... y así, tiene un lado productivo porque no se atiene a las referencias realmente... Entonces, finalmente, lo que yo creo que intenté con eso era partir de un punto... vamos partir juntos de una discusión sin necesitar estar presos a las referencias de cada uno, que era trabajar realmente la lectura... Bueno, entonces partiendo de la, digamos, de la cuestión del postmodernismo, de la producción mismo de los artistas de este periodo en adelante, uno parte para una cierta discusión... Para mí algunos autores, después puedo pasarte la lista de los textos. Para el primer cuatrimestre seleccioné algunos textos, visando una discusión aún a partir de las reflexiones de esos autores. Sólo que acontece así, en ese primer cuatrimestre estructuré un poco ese curso de manera un poco formal, hice una planificación clase a clase, recogí a partir de unos textos extender la discusión trayendo imágenes y creo que el resultado de ese primer cuatrimestre me hizo hacer, me hizo evaluar cuánto en verdad, necesitaba ser más coherente hasta con mi propio discurso de partir de una libertad de expresión para permitirme un poco más de libertad también en la conducción de ese curso. Y en el segundo cuatrimestre, acabé no adoptando tanto la misma estructura, ya cambiando, reduciendo el número de textos que traje a discutir y comencé a incorporar referencias personales, el repertorio de los alumnos. El foco era realmente poder ampliar el repertorio de reflexión, pero sin que ellos se sintieran intimidados, porque como hablé, porque en función hasta del currículo diversificado, de la formación diversificada de esos alumnos, muchos de ellos se sentían, por lo menos algunos, un poco intimidados de no tener las referencias histórico-artísticas que otros poseían. La intención no era sacar eso al descubierto, no era dejar eso en evidencia por el hecho de no tener conocimiento, no tener esa condición de conocer los movimientos, las escuelas, los artistas, eso interferiría en su propia capacidad de reflejar, de estar haciendo una lectura de una imagen. La discusión era realmente más contemporánea aún, una discusión más volcada para una contextualización y para estímulo personal, para que cada uno pueda estar ampliando su repertorio o estar

recogiendo más referencias para ese repertorio. Entonces, comencé a percibir que los alumnos investigaban más sobre los artistas, investigando sobre... partiendo de una preferencia personal o de un descubrimiento en el aula, querer saber más sobre momentos, o así, sobre la Historia del Arte y fue así que me desarrollé con el tiempo”.

En las narrativas de las profesoras de los Componentes Repensando la Enseñanza del Arte y Lectura de la Imagen se observa que además de tratar cómo fueron planteando, planificando, organizando sus componentes también dan una atención muy especial a los procesos vivido por ellas a lo largo de cada cuatrimestre y acaban por hacer una evaluación de su propia experiencia.

Desafortunadamente no fue posible recoger la narrativa de la profesora responsable por el Componente Hacer Artístico debido a su actual condición que le ha impedido hablar de su experiencia. Ciertamente es que si el trabajo de campo se hubiese prolongado y el investigador se hubiera preparado para utilizar otros instrumentos de recogida y registro de los datos esta narrativa sería ahora objeto de análisis.

En las narrativas tanto de las profesoras del Componente Repensando la Enseñanza del Arte como Lectura de la Imagen se hacen diversas referencias a este componente. Lo mismo se puede decir de las narrativas de los ex alumnos/profesores que al hablar sobre cada componente tratan del Hacer Artístico con una riqueza de detalles que ofrecen una idea aproximada de cómo se llevó a cabo este componente.

Pero en estas narrativas se identifica un fuerte tono en relación al sujeto que aprende, dicho de otro modo, al individuo y no al profesional. Este tono es aclarado por Ana Mae Barbosa al contestar a la pregunta: **¿Por qué el Curso**

de Perfeccionamiento va a tener como título la “Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea?”

“Porque mi intención era trabajar con la cultura contemporánea, porque la cultura contemporánea permite esas imbricaciones y a partir de los estudios culturales, de la idea de cultura visual, etc., que permiten esas imbricaciones de las varias disciplinas, no más, usted vea que el curso allá no es montado propiamente en disciplinas, pero son componentes de acción, tres componentes de acción diferentes y que se interrelacionan entre sí. Era esa la idea, la idea del contemporáneo viene de ahí. Yo creo que la otra cosa que me preocupaba también es que toda Abordaje Triangular o Proposta Triangular, que es un enfoque postmoderno, había sido basada en el MAC en el objeto moderno. Eso para mí era una contradicción, que se discutió inclusive con Silvio Coutinho sobre esa contradicción, él me alertó para esa contradicción y discutimos mucho sobre ella. Entonces yo quería que fuera encima del objeto postmoderno o por lo menos moderno pero ya visto a través de una perspectiva postmoderna. Por eso que en el segundo grupo creí que Carlos no estaba correspondiendo aquello que nosotros necesitábamos, su valor era modernista, el valor de vanguardia. Ahora, ¿por qué aprendizaje? Porque andaba en un momento en que recreé, reestructuré la ANPAP⁴ y estaba muy preocupada con esta historia de enseñanza, enseñanza. Y viene aquel, los modernistas acuñaron esa expresión “el Arte no se enseña”, etc. Yo departía, discutía mucho con ellos, diciendo el Arte se aprende, y se aprende el Arte se enseña de alguna manera. Entonces yo preferí priorizar el elemento, el valor aprendizaje que la enseñanza. No importaba, no es importante enseñar, lo que importa es aprender, entonces de ahí el aprendizaje realmente del Arte envés de enseñanza del Arte. Estaba intentando actualizar profesores, entonces profesores aprendiendo el Arte para que ayuden a que otros aprendan el Arte, esa es que era la idea del título del curso”.

⁴ Ana Mae Barbosa ha sido presidenta de la ANPAP en el periodo de 1997 a 1998. La ANPAP es la Asociación Nacional de Pesquisadores (Investigadores) en Artes Plásticas.

En la narrativa Ana Mae Barbosa imbrica la cultura contemporánea, los componentes del propio Curso de Perfeccionamiento que son acciones que se interrelacionan, la Proposta Triangular y el aprendizaje ofreciendo una visión también contemporánea para una experiencia volcada a la actualización del profesorado ya que hay pocas iniciativas con esa dimensión o mismo claridad tanto de naturaleza epistemológica cuanto práctica. En la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte aún haciendo referencia a la planificación de su componente se localiza otros elementos que aclaran aun más el concepto y mismo objetivo del curso.

“Ana Mae inclusive dejaba muy claro que era un curso de actualización para quién quería actualizarse en función de la cuestión del Abordaje Triangular, que era una propuesta, que era un enfoque, pero que cada sujeto tiene que construir su práctica, que era importante que el sujeto tuviera esa experiencia de trabajar su propia poética, relacionarse con el hacer del arte. Que el profesor se distancia tanto en su propia práctica, que era el modo que Ana Amália trabajaba y en esa mi experiencia de trabajar con esas capacitaciones de profesor de consejerías desde allá de Recife en la Consejería de la Provincia de Pernambuco⁵ que actué junto con Fernando y veía que no servía de nada que nosotros llegase con una propuesta: “mira, el Abordaje Triangular es así, así...” cuando el sujeto dentro de sí no cuestionaba, él no reflejaba sobre sus concepciones, entonces aquello era una cosa medio supuesta, medio postiza, ¿sabes? así, sobrepuesta, porque lo que daba vigor en el fondo es la concepción que tiene, y si no para a pensar en esas concepciones entonces no va a haber cambios, no va a haber una transformación, no va a haber un avance en su recorrido. Entonces yo creo que fue en esa dirección ahí que la cuestión era organizada. Claro que tenía toda una estructura de los textos, de la historia de la enseñanza del arte, los

⁵ En la narrativa la profesora dice: “Secretaría del Estado”. con una actitud de respeto, pero buscando tornar la cita mejor comprensible para el contexto español se le ha traducido para “Consejería de la Provincia de Pernambuco”.

textos principalmente que Ana Mae... de los libros que ella ya escribió, el panorama que ella trazó. Aquí, allí, yo paraba para discutir algunas cuestiones más importantes, como la cuestión aún del Neoclasicismo, de la Academia, de los métodos de estudio del dibujo, de las copias y todo más que aún son tan fuertes dentro de nuestra estructura de enseñanza de las Artes Visuales principalmente. La cuestión de la Autoexpresión⁶, de la expresión y de la Autoexpresión, porque son momentos diferentes que yo identifico ¿sabes?, la expresión aún en el inicio del Modernismo es una contribución muy fuerte para la enseñanza del arte. La enseñanza del arte toma de los movimientos modernos la idea de la expresión del sujeto y después de eso se transforma en la Autoexpresión dentro de la escuela, aún en la década de 50 cuando las Escuelitas de Arte tuvo un papel muy fuerte, muy importante, pero después ella se vacía, y esa Autoexpresión se hace inocua, sin tener efecto dentro de la escuela. Entonces, eran esas cuestiones que yo iba dentro de la historia buscando situar y buscando planificar para poder hacer con que el educador se situara también. ¿En qué que yo creo? ¿Yo soy un adepto de qué, en mi práctica? Porque tu puedes coger el Abordaje Triangular y trabajar de una manera tradicional, por eso que ella es un Abordaje, es abierto, tú puedes trabajar el Abordaje Triangular como una concepción expresionista de la Autoexpresión. Y tú puedes tener una concepción más transformadora, que dibuje una relación más próxima con la contemporaneidad, con la relación con el mundo del Arte. Una de las cuestiones que Ana Mae tenía muy claro como objetivo de este curso y estaba siempre colocando eso para nosotros, hasta el nombre del curso mismo dice, es hacer con que ese educador él se relacionara con la contemporaneidad, con que él tuviera una relación, una frucción también con las cuestiones de la contemporaneidad del campo del Arte porque no puede estar dissociado. Fue algo que durante mucho tiempo la enseñanza del arte creó un hueco entre lo que era vivir en la escuela en términos de Arte, arte escolar, todo aquel repertorio de arte escolar, y lo que era producido e instrumentalizado y ofrecido en el

⁶ En Brasil la Autoexpresión es traducida como Libre Expresión, pero considerando el contexto español se optó por mantener la nomenclatura del contexto en que la tesis fue redactada.

mundo del Arte. Entonces yo creo que el Abordaje Triangular viene a buscar disminuir esa distancia cuando busca aproximar el Arte como conocimiento de la escuela y para eso el profesor también necesita hacer ese movimiento. No sirve tener una teoría si él propio sujeto no está lidiando con la contemporaneidad”.

Las dimensiones de lo contemporáneo, de la cultura contemporánea, de una aprendizaje contemporánea esta presente en el contenido de las narrativas de las profesoras responsables por los componentes como se ha visto en las cita anteriores, pero en la búsqueda de interrelacionar las narrativas con el propósito del curso, la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte hace una reflexión acerca del hueco que el modernismo provocó entre la enseñanza del arte y la producción del Arte en Brasil. Un hueco que puede comprenderse a partir de la narrativa de la profesora del Componente Lectura de la Imagen al reflexionar sobre el repertorio de los ex alumnos/profesores del curso.

“Bueno, a partir del segundo cuatrimestre comencé a enfocar en el Arte Contemporáneo, porque partiendo de mi experiencia antes de haber estudiado en la Facultad de Bellas Artes⁷, de haber tenido disciplinas que abarcaban trescientos años de Historia del Arte en un semestre⁸ y así, como estudiante aquello ya me indignó. Como profesora no me veía en el derecho de perpetuar una situación que iba a crear una insatisfacción. Y como el curso de Perfeccionamiento no tenía esa intención, de ser un curso de Historia del Arte, pese a que algunos alumnos tenían esa intención, pero es importante dejar eso claro. Entonces la opción por enfocar en el Arte Contemporáneo tenían varios

⁷ En la narrativa la profesora dice: “Facultad de Arte” en consecuencia del contexto de donde está hablando, pero considerando el hecho de la tesis está situada en el contexto español se optó por traducir como: “Facultad de Bellas Artes” más claro para este contexto.

⁸ Los cursos académicos en Brasil están divididos en semestres a lo largo del año de 12 meses, así que la referencia es contextual ya que las asignaturas son ofrecidas a cada semestre. Pero el Curso de Perfeccionamiento se ofrecía a cada cuatrimestre y estos estaban ubicados en la dinámica académica de la Universidad de São Paulo, por lo tanto, a cada semestre académico.

motivos, uno de ellos era para no crear esa situación de pasar tanto tiempo, quiere decir que fuera un curso que estaría centrado en nombres, fechas, finalmente, rótulos, etc., etc. Y realmente enfocar la discusión en la reflexión. Llegamos hasta el punto, digamos así, de un refinamiento de estar pasando dos, tres clases discutiendo una única imagen, conversando sobre una única imagen porque era posible, claro que era posible a partir de una única imagen usted estar trayendo una serie de referencias que la producción artística raramente es un objeto de trabajo aislado, descontextualizado. Esa noción de estar trabajando una imagen, por ejemplo, para ampliar la reflexión fue bien interesante porque aconteció una serie de descubrimientos, me fui dando cuenta que la mayoría de los alumnos hacían siempre una lectura muy puntual. Era así, una Obra de Arte se veía siempre como: "Conozco, no conozco, gusto, no gusto". Fui trabajando para estar ampliando la cuestión de la lectura. Tuve unos retornos bien positivos de algunos alumnos del curso, después me los encontré a varios, es muy interesante encontrarlos en las exposiciones, en las aperturas. Y un dato que era muy curioso para mí es que la mayoría ya tenía una idea medio preconcebida del Arte Contemporáneo como de una tierra de nadie. Era algo muy interesante porque cuando traía en el inicio del curso la discusión y el enfoque sobre el Arte Contemporáneo las reacciones eran muy curiosas. Tenía un equipo que me quedaba muy contento porque me decía: "Nosotros nunca llegamos al Arte Contemporáneo en la escuela" y tenía el equipo que medio que torcía contra: "Ah, pero si de Arte Contemporáneo nadie entiende, los artistas trabajan unas cosas muy locas, etc.". Era, así, yo creo que esa resistencia es miedo a exponerse, porque también pasa con personas que tienen repertorio artístico y hasta con artistas, porque en un determinado cuatrimestre yo tuve alumnos que eran artistas plásticos. Uno nunca quiere admitir que te crees que para el otro es una Obra de Arte algo horrible, uno no entiende eso, no quiere admitir que no consigue apreciar. Para mí fue muy interesante, ir rompiendo esos bloqueos. Yo creo que un cuatrimestre es muy poco, por más que usted enfoque, por más que usted vaya afinando, profundizando tu repertorio práctico para discusión, era siempre muy poco. Pero, creo que

conseguía entrever a finales del cuatrimestre un resultado bastante positivo de las discusiones. Realmente estar propiciando un espacio para discusión para esas personas que tenían esa necesidad y traer aquellas que no tenían un repertorio para ¿cómo te puedo decir? para un nivel que era posible estar conversando de igual para igual. Era que ellas estén realmente sintiéndose instrumentadas, instrumentalizadas para estar conduciendo una discusión, una reflexión. Y también es importante resaltar que nadie andaba con la impresión de que iba a salir de este curso y hacerse un crítico de Arte, no era ese tampoco el enfoque, pero con condiciones de estar reflejando, de estar abriendo la suya... abriéndose para esas imágenes o para cualquier imagen en la verdad, abriendo para la discusión y aplicando para su foco de interés. Entonces el artista para poder reflexionar sobre su propio trabajo, el profesor no está poniendo miedo en relación al desconocido o su gusto personal como una dificultad para trabajar el Arte Contemporáneo. Era muy interesante ver cómo ellos comenzaron a recibir y sentirse más a la gana con el Arte Contemporáneo como persona, como visitante de una exposición, como un influyente de esta experiencia. Porque de pronto él podía sentirse a la gana visitando el acervo del MASP, pero no sentirse a la gana en la BIENAL. Ahí tuve la oportunidad inclusive de hacer con uno de los grupos una visita a la BIENAL de São Paulo”.

El Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea ha presentado otras particularidades desde sus comienzos. Fue organizado teniendo la “Proposta Triangular” como mediadora a partir de sus tres dimensiones o componentes: hacer artístico, lectura de la obra/campo de sentido del Arte y contextualización. Aun acerca de este tema se pidió a Ana Mae Barbosa que contestará a la pregunta: **¿En alguno momento pensó que la experiencia con la Proposta Triangular, con ese colectivo, iría provocar alguna interferencia en la escuela a partir de aquellos que**

estaban actuando, sea en la escuela de la Educación Infantil hasta la Universidad, o eso no fue una preocupación?

“Mucha. Una preocupación enorme. Monté el curso para ver si había alguna modificación a partir de la forma como ellos aprendieron con la forma que enseñan. Era eso que quería ver, si había habido algún cambio, se había algún cambio. Otra preocupación grande era el cambio en el concepto de Arte también. Porque sé que en Brasil hay una contaminación horrible de sentimentalismo acerca del Arte. El arte/educador apenas está preparado y se justifica a través del sentimentalismo, que el Arte es para desarrollar la sensibilidad. Si usted pregunta lo que es sensibilidad él va a decir, pregunto a menudo cuando me responden eso, yo pregunto: “¿Qué es sensibilidad para usted?” Ya recibí respuestas de las más variadas y absurdas, que es ser romántico, que es ser obediente, que es ser cuidadoso, que es ser, finalmente, todas las calidades de sumisión a la sociedad, a los clichés de la sociedad son abarcados por esa idea de desarrollo de la sensibilidad. Lo que me interesa, cuando hablo en sensibilidad, desistí de hablar a causa de eso, no quiero ser confundida con esa zanja común sentimental, hablo en desarrollo de sentidos, eso es importante. Eso es una cosa que el Arte hace con especificidad en la Educación, es desarrollar los sentidos, que Susanne Langer dice que son los órganos de la mente, porque a través de los sentidos usted hace funcionar la mente, entonces en ese caso sí. Por eso quito la palabra sensibilidad de mi vocabulario. Como quité durante muchos años la palabra creatividad, porque durante el Modernismo en Brasil el argumento era “el Arte es para desarrollar la creatividad”. Entonces preguntaba: “Escucha, ¿y las otras disciplinas no tienen que desarrollar la creatividad?” Todas tienen que desarrollar la creatividad del alumno, no es sólo el Arte. Durante muchos años eliminé la palabra Arte de mi vocabulario. Llegué a hacer una investigación en los programas de enseñanza modernistas de la década de setenta y un 100% de ellos evocaban el objetivo de la enseñanza del Arte como el de “desarrollo de la creatividad”. No me acuerdo cuantos programas examiné, está en mi primer libro, aquel “Teoría y Práctica de la

Educación Artística” no me acuerdo cuantos, pero un 100% era eso (...). Yo no aguanto oír hablar ni en sensibilizar para, por ejemplo, tan usando mucho, la Cámara de los Diputados ahora en esa discusión “es preciso sensibilizar para la necesidad de ser ético.” Sensibilizar cosa ninguna, es preciso ser ético. Eso no es bien sensibilizar. Entonces yo últimamente no la estoy usando más y cuando el uso, es cuando hablo de los sentidos, yo uso realmente la agudización de los sentidos, ampliación de los sentidos y así por delante, estoy buscando quitar la palabra sensibilidad del vocabulario porque vuelca argot. Es como la ciudadanía, por ejemplo, en Educación, que la derecha tomó cuenta de la palabra, entonces prefiero no usarla, yo prefiero hablar el viejo término que todo el mundo ya olvidó en Brasil: concienciación. Que ser consciente es ser ciudadano, entonces ser consciente de sus derechos, sus deberes, entonces prefiero hablar en concienciación”.

Con la búsqueda de hacer un acercamiento sobre la propuesta del Curso de Perfeccionamiento con la Proposta Triangular las narrativas tanto de Ana Mae Barbosa como de las profesoras responsables por los componentes son esclarecedoras. En la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte cuando ella trata de cómo fue planificando y concibiendo su componente es visible las relaciones directas con la Proposta Triangular y los retos para el profesor que busca se actualizar en esta proposición.

“Entonces tenía esa cuestión muy fuerte y cogía eso, pero cogía por la cuestión de la historia, para situarse, para saber que él estaba aún en el siglo XIX o en el Modernismo⁹. Y es interesante notar que la mayoría, quiero decir, a grosso modo, por las propias formaciones de los

⁹ Con la intención de evitar malos entendidos en relación al termo Moderno, Postmoderno, Modernismo y Postmodernismo se hizo en la página 297-298 cuando la expresión Modernismo aparece por primera vez referencia a la definición de Hargreaves (1998) de Modernismo como diferenciador de la expresión Moderno o Modernidad. En Brasil se hace esta diferenciación a menudo con el propósito exactamente de caracterizar i diferenciar el Modernismo como un movimiento cultural y artístico dentro de la Modernidad. Por lo tanto, no se utiliza Moderno, Modernidad y Modernismo como sinónimos.

profesores, ellos están muy aún situados... cuando tú encuentras un currículum, así más... él está en el Modernismo. Son pocos los profesores que, hablando de una manera general... y no es problema del profesor, del sujeto que no es actualizado, es un problema de un sistema, es un problema de la escuela, es un problema de la formación de ese profesor. Yo ahora estoy actuando en una Universidad, en una carrera de formación y veo eso muy claro, la propia estructura de la formación de ese profesor es una estructura aún Modernista, cuando se pide... la demanda del hoy está aquí, los alumnos están viviendo el hoy. Cuando tiene otras carreras ahí de Universidades privadas que están dentro aún de una concepción aún más anterior, en las Bellas Artes. Yo creo que así, de una manera general, de una visión general ese fue la concepción y la idea que nosotras teníamos en los diálogos constantes entre nosotras, principalmente en el inicio entre Ana Amália y yo (...). Yo junto con Ana Amália nosotras teníamos muy claro, nosotras hablábamos mucho sobre los alumnos, yo sabía mucho que ella estaba haciendo, para donde ella estaba encaminando los ejercicios, nosotras teníamos una sintonía, inclusive ella trabajaba en la misma sintonía que yo. Y cuando Sofía entra, entra también acompañando esa sintonía dentro de las cuestiones de lectura de obras, porque ella, Sofía, recogía junto con Ana Amália el repertorio del profesor. Porque Ana Amália estaba trabajando la cuestión del profesor, entonces ella buscaba entrar en sintonía con eso para poder trabajar con las cuestiones de lectura; para poder partir del repertorio, del referencial de él para trabajar las cuestiones de lectura. Hoy tengo muy claro, en aquella época creo que no había me dado cuenta. Pero hoy yo tengo muy claro que para el educador trabajar con la Proposta Triangular, puedo decir que la tarea de él se amplía porque en su formación él necesita apropiarse, conocer y dominar instrumentos de lectura de Obra de Arte, y eso era, no es un punto, por ejemplo, de currículum de formación de profesor en las Universidades. Eso no es una cosa que es trabajada con el profesor en las Universidades. Entonces ese profesor mira hacia la imagen: "sí yo estoy viendo, pero ¿cómo entender esa imagen?" Y como él propio entender los procesos de apropiación y de interpretación de obras que

existen estudios sobre eso. La hermenéutica es una de ellas que trabaja por ese punto de vista, buscando entender como el sujeto se relaciona con la obra, a partir de que, como eso puede ser ampliado (...). Creo que de maneras diversas, cada sujeto estaba en un momento, el grupo era ecléctico, era diferenciado, con formaciones diferenciadas, con experiencias diferenciadas, eso era muy rico por un lado porque había este cambio entre todos. Pero ahí yo creo que la manera de cada uno de apropiarse de eso y como eso se repercutió en la vida de cada profesor que pasó por esta experiencia fue diferente. Creo que las inserciones, las respuestas fueron diferenciadas dentro de cada actuación”.

Un dato muy interesante presente en la narrativa de Ana Mae Barbosa y que va a ser corroborada en la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte dice respecto a la interpretación que cada profesora hizo de la Proposta Triangular y de que la misma la Proposta estando estructurada en tres componentes estos no fueron transferidos y se constituirán en los tres componentes del Curso de Perfeccionamiento. En la cita se recoge una larga narrativa que sirve aquí de síntesis de cómo la Proposta Triangular fue la base para esta experiencia.

“¡Es! Porque en la verdad el hecho de que nosotras seamos tres no significaba que nosotras éramos, cada una estaba allí representando uno de los ejes de la Proposta. No era eso, no fue esa la propuesta desde el inicio de Ana Mae. Inclusive fue punto inmediatamente en el inicio de nosotras discutir eso, pero la cuestión de la contextualización, entonces es de esa experiencia que viene esa idea de Ana Mae. Hoy, que ella está planteando que el contexto es un “Zigzag”. Era la línea que entrelazaba, yo veo así como el hilo que teje todas esas acciones en torno al Arte. Entonces, ¿que estaba por tras? El hecho de que nosotras seamos tres, el hecho de tener Ana Amália trabajando con una producción no significaba que ella tuviera sólo trabajando la producción, al contrario, Ana Amália trabajaba dentro del componente de ella, Ana

Amália trabajaba una Proposta Triangular, una concepción de ella de la Proposta Triangular, o sea, ella hacía investigaciones de repertorios de los profesores, los profesores escogían artistas que eran personas significativas para ellos y desarrollaban trabajos de lectura de esos artistas y trabajos plásticos de esos artistas, o sea, en el componente de Ana Amália ellos vivenciaban una experiencia de la Proposta Triangular. A pesar del foco del componente todo ser la producción de ellos en cuanto sujeto de la relación de ellos con el hacer artístico. Que fue uno de los lados muy fuerte de ese curso, de esa experiencia. Del lado de Sofía también ella tenía una, ella trabajaba la lectura de la Obra, pero en esa lectura tenía toda una cuestión contextual. Ella, privilegiaba, digamos así, enfoques más culturalistas de lectura y que dieran margen para el contexto, recoger el contexto, entender el trabajo, relacionarse con el trabajo y eso junto de la historia y otras cuestiones que dependían del objeto que ella estuviera enfatizando. Así eran tres componentes, pero no significaba que tres componentes, cada componente estaba también dentro de su estructura viviendo la Proposta Triangular allí dentro. Mi componente era más de reflexión, de llevar el sujeto a hacer esa reflexión sobre las prácticas de enseñanza, digamos así. Sobre cómo él había sido formado, las experiencias que él había tenido. Porque cuando él relataba, por ejemplo: "ah, en la escuela..." como aquella imagen que nosotros vimos allí (...), entonces, allí yo comenzaba a rescatar: "¿Cómo fue esa clase? ¿Cómo la podemos situar? Ella estaba... ¿qué concepción de enseñanza uno puede verificar ahí?" Entonces yo iba dentro de la historia de ellos, no era sólo oír la historia del otro, pero era recoger en esa historia esas referencias, las referencias que yo pasé, que yo tuve, que yo... para poder analizar también esas referencias de hoy. ¿Por qué la enseñanza del arte está de esa manera? ¿Que repertorios de prácticas es ese que uno encuentra en la escuela, aquí en Brasil? Aquí en ese contexto de São Paulo que era el locus de esas personas. Entonces era un componente mucho más reflexivo en ese sentido, así que la dimensión de la reflexión era muy fuerte. Se hablaba mucho en esa cuestión de la postura del profesor reflexivo, del profesor que necesita remitirse a la reflexión de su

formación y de su práctica para poder él entenderse, para poder él proponerse, él ser un proponente de prácticas (...). El hecho de tener el momento más fuerte del hacer, el momento más fuerte de la lectura y ese momento de las reflexiones sobre las metodologías, no significaba que allí nosotras tuviéramos cada una viviendo un aspecto sólo de la Proposta, no, nosotras estábamos trabajando también dentro de esa concepción mayor de la Proposta, claro que cada una con su interpretación, de esa cuestión. Y, es claro que cómo yo y Ana Amália, yo tenía una práctica de educación más objetiva, digamos así, Ana Amália es educadora, yo soy educadora, nosotras teníamos una sintonía mayor (...). Sofía después que ella entra, ella tenía una sintonía en términos de visión de mundo, de Arte, próxima a de nosotras. Sofía también ella tiene un recorrido, paralelo al recorrido de educación, ella es formada en Historia del Arte, ella tuvo algunas inserciones, pero Sofía ella se define hoy, ella en aquel momento estaba inclusive en ese proceso de definición, como una productora, ella entra, ella actúa con nosotros en el Arteeducación Producciones, quiere decir, en un proyecto grande de educación, pero en ese lado de la producción, pero ella tiene una sintonía obvia, obvio que ella tiene con la Proposta Triangular, con las cuestiones de la Arte/Educación contemporáneas que nosotras estábamos discutiendo, pero como actuación personal de ella, ella se especializa, digamos así, en la cuestión de una productora cultural, que es lo que ella hace hoy, es productora de Artes Visuales, de exposiciones, bastante competente, trabajando con el Itaú. Así que ella tenía ese perfil. Pero, yo creo que lo que yo puedo hablar más en relación a esa cuestión es en ese sentido, así de que la cuestión contextual ella estaba presente en todo, ella estaba reflejando; yo con el contexto histórico, con el contexto del sujeto, con las referencias que el sujeto estaba trayendo el tiempo entero (...). Es difícil, es gracioso, no sé si tu está percibiendo, tu me hace una pregunta sobre mi componente y al responder yo hablo el tiempo entero del curso porque es difícil de dissociar, es difícil dissociar, quiero decir, yo tengo claro la repercusión que esa experiencia generó en mí como aprendizaje, lo que dejó en mí hoy, hoy tengo muy claro eso del proceso. Pero cuando yo me remito a

hablar, cuando yo foco en el proceso de aquel, yo nunca estaba actuando sola ¿está entendiendo?, entonces era siempre así, Ana Amália en el primer horario, yo en el segundo y Sofía en el tercero. Inclusive yo me quedaba mucho... yo me encontraba siempre con Ana Amália, yo siempre. Tenía un descanso que yo quedaba para tomar un cafecito y nosotras charlábamos, charlábamos, y Sofía siempre llegaba a finales de mi clase. Ella llegaba y entraba y asistía el final de la clase, entonces ella cogía el clima de mi clase, ahí nosotras salíamos y nos quedábamos charlando con los alumnos que estaban arreglándose, ahí ella entraba, entonces yo me quedaba vendo el vinculo, entonces es difícil, yo tengo claro mi recorrido, pero es difícil hacer esa disociación”.

A lo largo de los tres años de oferta del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fueron constituidos 05 grupos que pasaran por la misma estructura didáctico/pedagógica si se considera que las clases ocurrieran a cada lunes empezando desde las 13:30 hasta las 09:00 de la tarde por un periodo de 04 meses y con una carga horaria total de 180 horas de clases teórico/prácticas.

El Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fue ofrecido por el Núcleo de Apoyo a Cultura y Promoción del Arte en la Educación – NACE/NUPAE con clases en los meses de marzo a junio y de agosto a noviembre de cada año.

Para se tener una visualización de los sujetos que acudirán al Curso de Perfeccionamiento desde su primero cuatrimestre hasta el último se ha decidido organizar algunos cuadros con estas informaciones en los cuales se presenta los datos recogidos en los documentos pertenecientes al NACE/NUPAE.

Entretanto estas informaciones fueran obtenidas por medio del análisis documental y que posteriormente serán confrontadas con los demás datos obtenidos por medio de las entrevistas narrativas e historias de vida.

Las informaciones aquí presentadas se obtuvieron por medio de la siguiente documentación: a) Impreso de Suscripción; b) Impreso de Matricula; c) Curriculum Vitae; d) Examen de Admisión al Curso.

Por medio de esta documentación fue posible identificar el perfil de los sujetos sociales de la investigación además en los Impresos de Suscripción fue posible recoger otras informaciones relevantes como: a) Nombre del ex alumno/profesor; b) Dirección personal y de la escuela donde ejerce la docencia; c) Número del teléfono personal y de la escuela donde trabaja; d) Dirección de correo electrónico.

Estas informaciones contenidas en los Impresos de Suscripción en la mayoría de los casos no estaban actualizadas ya que el primero grupo de ex alumnos/profesores había acudido al curso en el primer cuatrimestre del año de 2000 y el ultimo grupo investigado en el primero cuatrimestre de 2002 y la recogida de los datos empezaran en el mes de agosto de 2005 lo que significó una distancia entre el primero grupo de 2000 y el primero de 2002 de 03 años. Además de que en relación al período de recogida de datos fue de aproximadamente 05 años en relación al primero grupo del año de 2000 y de 03 años en relación al primero grupo del año de 2002.

Pero el contacto con uno u otro que a hecho parte de uno de los grupos ayudó a identificar o mismo localizar a aquellos que se buscaba al mismo tiempo en que permitió actualizar los datos referentes a los sujetos de la investigación.

Otro dato muy importante que se ha identificado en el Impreso de Suscripción dice respecto a: a) se el ex alumno/profesor poseía docencia en enseñanza primaria/secundaria o en ambas y b) cuantos años de docencia tendría hasta la ocasión de su ingreso en el curso.

Analizando los datos presentes en los Impresos de Suscripción de todos los ex alumnos/as de cada grupo que constituían el Curso de Perfeccionamiento se ha contabilizado que para cada curso acudirán aproximadamente 40 personas entre profesores de arte, artistas, profesores de otras áreas y otros interesados. El cuadro siguiente contiene una demostración del número de alumnos/as que empezaron/concluyeron el Curso de Perfeccionamiento por cuatrimestre académico. Con la aplicación de este criterio y la suma del número de alumnos/as de todos los cuatrimestres se llegó a 121 alumnos/as que concluyeron el curso. De los 121 alumnos/as, 67 fueran seleccionados por se encuadraren en los primeros criterios aplicados como demostrado en los cuadros.

En el mismo cuadro se presenta la relación entre el número total de alumnos/as y el número resultante luego después de la aplicación del criterio presenta el titulo de licenciado en educación artística con especialidad en artes plásticas o áreas afines como: dibujo, dibujo y plástica. Todavía se considera importante aclarar que cuando se diseñó la investigación y se definió los sujetos se optó por trabajar solamente con los ex alumnos que fueran licenciados en educación artística con especialidad en artes plásticas ya que se pretendía establecer relaciones más directas con la actual denominación de este carrera que es de Licenciatura en Artes Visuales como también, que éstos deberían estar ubicados en escuelas de la ciudad de São Paulo capital.

Con la aplicación de este criterio se llega al número de ex alumnos/profesores que potencialmente constituyen los sujetos de las entrevistas y al mismo tiempo sujetos/objetos de la investigación juntamente con los grupos: directores/coordinadores del curso y profesoras del curso. Todavía, si se considera este número con el número total de ex alumnos/as de cada grupo por cuatrimestre queda un porcentaje que revela que predominantemente el público del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fueran profesores de arte.

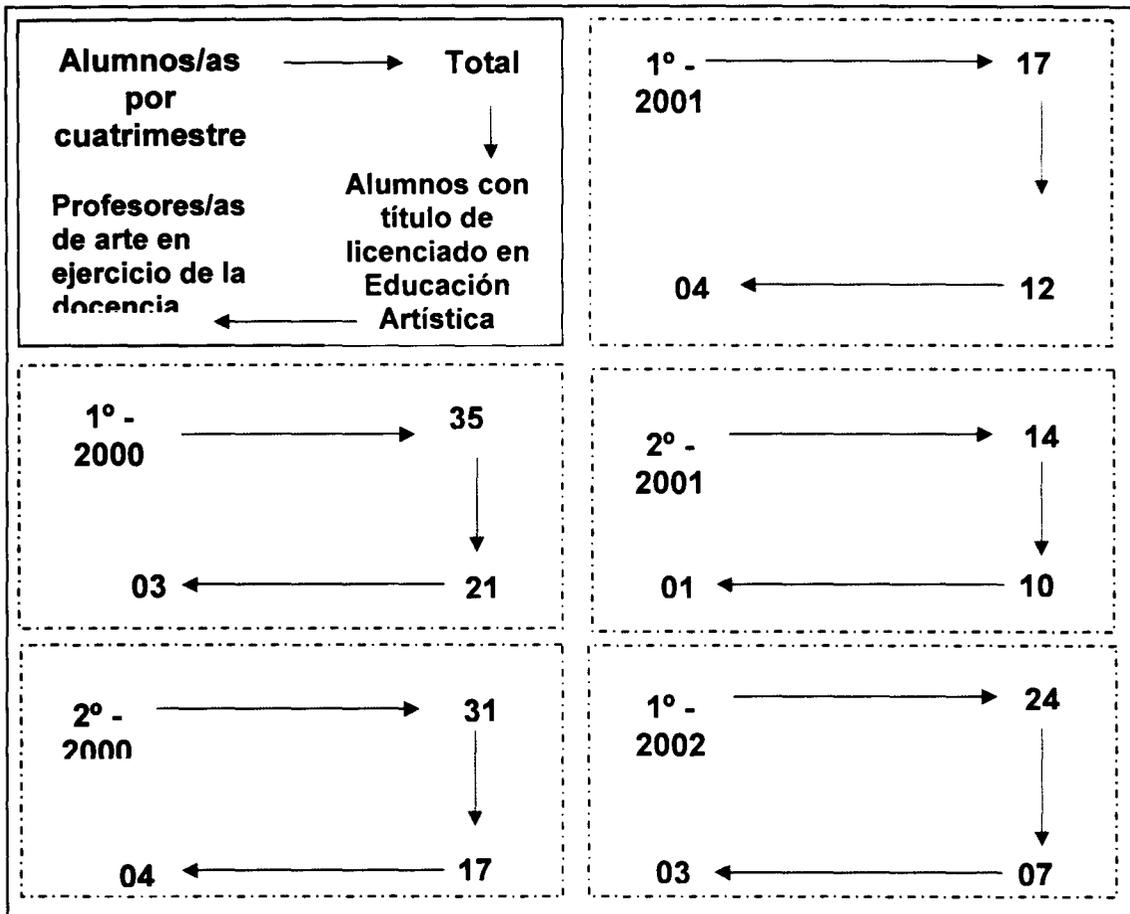
CUATRIMESTRE	AÑO	ALUMNOS SELECCIONADOS	ALUMNOS
1°	2001	12	17
1°	2000	21	35
2°	2001	10	14
2°	2000	17	31
1°	2002	07	24

Cuadro 1: Ex Alumnos/profesores Seleccionados

El número a que se llegó de profesores de arte se mostró desde el comienzo como un reto a ser enfrentado considerando que no era posible en el campo de investigación trabajar con todos los sujetos en potencial.

Como ya se sabía que serían muchos los posibles sujetos, se ha considerado desde el proyecto de investigación trabajar con un número mínimo y que este fuera representativo desde que no fuera inferior a 01 y superior a 06. En este primero cuadro se nota que ha superado el número previsto, pero esto cambió muy pronto con la aplicación de otros criterios que redefinieran como delimitaran el número de sujetos por cuatrimestre con quien se trabajó para obtener sus narrativas.

Así que con la aplicación del criterio estar en pleno ejercicio de la docencia en una escuela pública o privada en el momento de la recogida de datos y residir en la ciudad de São Paulo hizo con que se fuera disminuyendo considerablemente el número de ex alumnos/profesores para la recogida de datos por medio de la entrevista narrativa y de la historia de vida. Sin embargo, la aplicación de estos criterios provocó un reducido número de sujetos al punto de no llegar al número mínimo a ser considerado por la investigación lo que hizo replantear la cuestión y pasando a aceptar sujetos que residían fuera de la ciudad de São Paulo y con licenciatura en educación artística con especialidad en áreas afines y no sólo en artes plásticas como planteado anteriormente. A partir de estos replanteamientos se llegó a los resultados demostrados en el cuadro siguiente.



Cuadro 2: Porcentual de Ex Alumnos/Profesores en Ejercicio de la Docencia en Artes

Los datos del cuadro fueran los que se manejó hasta el final de la temporada en el campo de investigación. Como demostrado se empezó con un total de 121 sujetos que iniciaran y concluirán el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea en el periodo de 2000 a 2002.

De esta cantidad se eligió por medio de la aplicación de criterios 67 sujetos que a partir del contacto con éstos fue reducido al número de 15 sujetos en la condición de ex alumnos/profesores del curso.

A partir de la delimitación de los sujetos se buscó un acercamiento de toda documentación que a ellos hacia referencia hasta llegar a organización de una agenda de entrevistas. Pero antes de adentrar en estas informaciones se presenta el perfil de los 15 sujetos de la investigación.

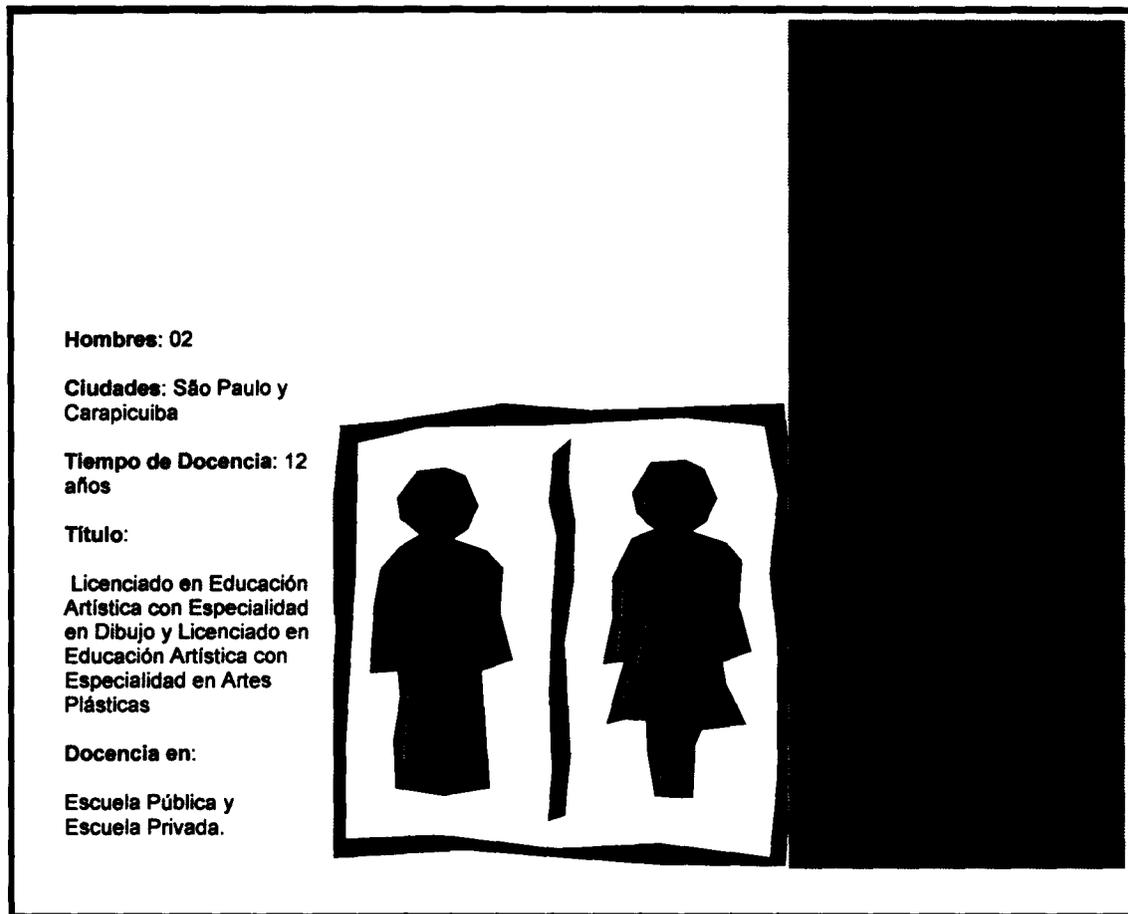


Figura 13: Perfil de los Ex Alumnos/Profesores

El perfil de los sujetos de la investigación ha permitido reafirmar que la docencia en el área del Arte es predominantemente femenina en Brasil y que las mujeres convertidas en profesoras de arte están ejerciendo la docencia en instituciones formales y no formales como es posible verificar en el perfil arriba.

Con relación al ejercicio de la docencia se ha identificado otras características que hacen con que este colectivo sea particularmente interesante desde el punto de vista de la amplitud de instituciones como de funciones que ejercen. Por ejemplo, del colectivo de 13 mujeres, 1 además de ser profesora de arte es directora de la escuela y otra que en su escuela es profesora de arte en primaria y secundaria y asesora del área de arte para las profesoras de Educación Infantil y Primaria.

Todavía una de las profesoras que se constituyó en sujeto de la investigación presentó un perfil muy curioso y al mismo tiempo preocupante por su discapacidad auditiva. La profesora en epígrafe además de ser ella misma sorda es profesora de arte en una escuela especializada para niños y niñas sordos.

Dentro de este colectivo hay además 1 profesora de arte que ejerce la docencia en una escuela pública especializada en Artes lo que a pone en una situación diferenciada de los demás. En relación, todavía, as diferenciaciones o particularidades se tiene 1 caso de una profesora que ejerce la docencia en una Organización No Gubernamental - ONG que atiende especialmente a hombres moradores de la calle con las más diferentes historias de vida.

Estas características sólo fueran posibles a partir de la organización de las entrevistas ya en una etapa muy adelantada de la recogida de datos y a partir del contacto directo con estos sujetos ya que eran ellos propios que trataban de su contexto antes mismo de ser concertada una visita a su contexto de trabajo.

En el proceso de recogida de datos por medio del análisis documental se ha trabajado con otras informaciones obtenidas a través de los Curriculums Vitales de los 15 sujetos. A partir de esta documentación ha sido posible dibujar una línea cronológica de la formación de los ex alumnos/profesores de los 05 cuatrimestres del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

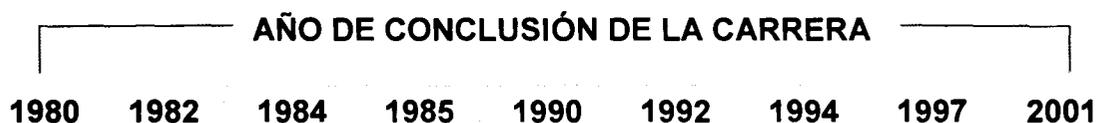




Tabla 10: Evolutiva de la Formación del Profesorado de Educación Artística

Por medio del análisis de los Currículums Vitales se ha podido acerca también a algunos Certificados de Notas de un grupo de ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento. Estos certificados permitió un acercamiento a las preocupaciones demostradas en la narrativa tanto de Ana Mae Barbosa como de las profesoras de los Componentes Repensando la Enseñanza del Arte y Lectura de la Imagen ya que en estos certificados se puede percibir la estructura del currículum de formación del profesorado en artes plásticas hasta el año de 2001. En el primero currículum de un ex alumno/profesor tanto se puede tener una idea de la concepción generalista o polivalente dada a la formación como el carácter complementar al ámbito de las asignaturas del terreno de las Ciencias de la Educación.

Cuatrimestre 1º/2001					
CURRICULUM 1989 – 1991					
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA – ESPECIALIDAD EN ARTES PLÁSTICAS					
1º año Semestre I	1º año Semestre II	2º año Semestre III	2º año Semestre IV	3º año Semestre V	3º año Semestre VI

<ul style="list-style-type: none"> - Evolución de las Artes Visuales - Fundamentos del Lenguaje Visual - Anal. Ejerc. Técn. Mat. Expres. – Escultura - Anal. Ejerc. Técn. Mat. Expres. – Dibujo - Anal. Ejerc. Técn. Mat. Expres. – Grabado 	<ul style="list-style-type: none"> - Evolución de las Artes Visuales - Fundamentos del Lenguaje Visual - Anal. Ejerc. Técn. Mat. Expres. – Escultura - Anal. Ejerc. Técn. Mat. Expres. – Dibujo - A. nal. Ejerc. Técn. Mat. Expres. – Grabado - Anal. Ejerc. Técn. Mat. Expres. – Pintura 	<ul style="list-style-type: none"> - Estética General - Faldore Brasileño - Historia del Arte - Canto Coral - Psicología Educativa - Didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Estética General - Faldore Brasileño - Historia del Arte - Canto Coral - Psicología Educativa - Didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de Expres. Com. - Humanas – Portugés - Formas de Expres. Com. Art. Dibujo (Geométrico) - Formas de Expres. Com. Art. Artes Plásticas - Formas de Expres. Com. Art. Teatro A. en la Educación - Formas de Expres. Com. Art. Expresión Corporal - Formas de Expres. Com. Art. Coral 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de Expres. Com. Humanas – Portugés - Formas de Expres. Com. Art. Dibujo (Geométrico) - Formas de Expres. Com. Art. Artes Plásticas - Formas de Expres. Com. Art. Teatro A. en la Educación - Formas de Expres. Com. Art. Expresión Corporal - Formas de Expres. Com. Art. Escultura - Formas de Expres. Com. Art. Coral
--	---	--	--	---	---

Tabla 11: Currículum de la Licenciatura en Educación Artística – 1989-1991

Al mismo tiempo en que este currículum ofrece la posibilidad de aclarar la crítica hecha por el movimiento de los arte/educadores brasileños y sus esfuerzos por otra posibilidad para la formación de los futuros profesores para el área, así como, de romper con la generalidad o polivalencia que hasta entonces predominaba en Brasil.

En este mismo documento también se observa que las asignaturas que constituyen el diseño curricular para la Carrera de Licenciado en Educación Artística con Especialidad en Artes Plásticas se caracteriza en realidad en un conjunto de disciplinas que intentan traducir el concepto de interdisciplinaridad como polivalencia ya que en esta carrera hay seis campos formativos como el Dibujo, las Artes Plásticas, el Teatro, la Expresión Corporal, la Escultura y la Música.

Pero estos campos formativos o lenguajes del Arte están subdivididos dentro del currículum por medio de otras asignaturas como, por ejemplo, la Música que es representada por la Iniciación Musical, el Coral y la Técnica

Vocal. Ya en el tocante al conjunto de asignaturas que dan el carácter pedagógico entendido aquí como definidor o que distingue esta carrera como volcada a la formación docente se nota por la Psicología Educacional, la Didáctica (General), la Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza y las Prácticas de Enseñanza.

En este curriculum en epígrafe se puede además observar que estas asignaturas del terreno de las Ciencias de la Educación se repiten de tal forma que tanto la Psicología Educacional como la Didáctica General son ofrecidas dos veces, pero que en el caso de la Psicología Educacional esta debe ser entendida como una asignatura dedicada al estudio del desarrollo del niño y del adolescente sin ninguna relación con los enfoques que tratan, por ejemplo, de las formas de aprendizaje en arte por niños y jóvenes.

Estas asignaturas en general son ofrecidas por las Facultades de Ciencias de la Educación a todos los estudiantes que optan por las carreras de licenciatura, o sea, formación de profesores. Con la estructura de créditos y semestre la mayoría de las asignaturas presentan una carga horaria de 60 horas por semestre y son obligatorias para todos los que desean sacar el diploma de licenciado en un área de conocimiento de la formación de profesores.

Con esta carga horaria y de su oferta por semestre académico las Facultades de Ciencias de la Educación aun hoy mantiene como práctica reunir todos los estudiantes de todas las carreras de formación de profesores para que disfruten de las aportaciones de la Psicología Educacional y que cada uno dentro de su campo de formación, área de conocimiento, hagan las transposiciones que se hagan falta cuando ya sean profesores.

No se puede decir que la asignatura de Didáctica, aquí entendida como General, tenga otro perfil en las carreras de licenciatura, siempre comprendidas como de formación específica de profesores, pues esta asignatura también es ofrecida de la misma manera que la Psicología Educacional.

No obstante, como ya mencionado en capítulos anteriores la Didáctica cuando empiezo su proceso de resignificación por medio de la concepción crítica no se caracterizó en un área volcada a las diversas carreras de licenciatura ya que mismo con una fundamentación teórico/metodológico centrada en el análisis del fenómeno educativo este siempre fue tratado y aun sigue siendo tratado como único desconsiderando que la enseñanza asume características muy particulares tanto por parte de los sujetos que imparten la enseñanza, como del conocimiento que delimita este sujeto, bien como, de los sujetos que aprenden.

Como la Psicología Educacional, la Didáctica fue y es impartida en una misma aula para alumnos de las diversas carreras de formación de profesores lo que indica o mismo significa que el estudiante tendrá que hacer las “transposiciones” cuando sea profesor de las aportaciones de la Didáctica para su realidad como se en cada aula de cada profesor de una determinada área del conocimiento no existirá dimensiones, fenómenos, contradicciones, complejidades que le exige otras formas de comprensión teniendo un mejor acercamiento a las aportaciones de la didáctica de su área.

Ya en el siguiente currículum se puede ver la concentración de las asignaturas del ámbito de la formación del profesorado como algo a ser ofrecido a los alumnos en los dos últimos años de la carrera de licenciatura. Con los cambios proporcionados por la Ley de Directrices y Bases de la

Educación Nacional de finales del año de 1996, las carreras de licenciatura ya no mantienen esta estructura y las asignaturas del ámbito de las Ciencias de la Educación son hoy ofrecidas desde el primero semestre de la carrera.

Pero, a título mismo de una demostración de la problemática que se verificaba antes, el currículum tanto refleja las cuestiones o críticas ya mencionadas como también apunta para la ausencia de asignaturas volcadas a las cuestiones de la enseñanza y aprendizaje del arte entendidas aquí como haciendo parte del campo epistemológico de la Arte/Educación brasileña.

Tanto en el currículum anterior como en éste no hay ninguna asignatura que haga referencia a las aportaciones de la historia de la enseñanza del arte en Brasil, por lo tanto, se nota un distanciamiento entre las reivindicaciones del propio Movimiento de los Arte/Educadores brasileños con la práctica y planificación curricular para la formación del profesor de arte.

Otro aspecto ha considerar dice respeto a que estos currículos mantienen la denominación de Licenciatura en Educación Artística y refuerza la idea de las Especialidades dentro de una misma estructura curricular ya que en estos casos la especialidad es en Artes Plásticas.

Cuatrimestre 1º/2001			
CURRICULUM 1989 - 1992			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA – ESPECIALIDAD EN ARTES PLÁSTICAS			
1º año	2º año	3º año	4º año

	<ul style="list-style-type: none"> - Evolución de las Artes Visuales - Fundamentos de la Lengua Visual - Análisis y Ejercicios de Técn. y Mater. Expresivos III - Técnicas de Expresión y Comunicación Visual I - Psicología de la Educación III - Opt. Dibujo Artístico I - Opt. Compl. Taller Libre I - Educación Física V
	<ul style="list-style-type: none"> - Evolución de las Artes Visuales II - Fundamentos del Lenguaje Visual II - Análisis y Ejercicios de Técn. y Mater. Expresivos II - Didáctica II - Opt. Dibujo Artístico II - Opt. Compl. Taller Libre II - Práctica de Enseñanza en Educación Artística – Secundaria - Educación Física VI - Evolución de las Artes Visuales III - Análisis y Ejercicios de Técn. y Mater. Expresivos V - Técnicas de Expresión y Comunicación Visual III - Práctica de Enseñanza en Artes Plásticas – Secundaria - Práctica de Enseñanza III (Estagio con Supervisión) - Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Secundaria - Opt. Dibujo Artístico III - Opt. Compl. Taller Libre III - Educación Física VII

Tabla 12: Currículum de la Licenciatura en Educación Artística – 1989-1992

La luchas a favor de otro modelo de formación para los profesores de arte que fueran reivindicadas desde finales de los años 80 del siglo pasado parece que no fueran incorporadas a los currículos de muchas universidades como se puede observar en los currículos ya mencionados, pero lo curioso es un currículum que es contemporáneo de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN ya que esta entró en vigor en finales de 1996 no demostré por su estructura representada por asignaturas o disciplinas ninguna que se dedique a las cuestiones relacionadas con enseñanza del arte. No se trata aquí de la asignatura volcada a la práctica de enseñanza en artes plásticas y, si, de otras áreas del ámbito epistemológico de la Arte/Educación.

Cuatrimestre 1º/2001			
CURRÍCULUM 1996 - 2000			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA – ESPECIALIDAD EN ARTES PLÁSTICAS			
1º año	2º año	3º año	4º año

<ul style="list-style-type: none"> - Educación Física - Fundamentos Expresión Com. Humana - Estética y Historia del Arte I - Dibujo de Observación - Teatro y Educación - Dibujo Geométrico I - Formas Expresión Com. Artística I - Informática - Métodos y Técnicas de Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de Enseñanza Primaria/Secundaria - Folclore Brasileño - Formas Expresión Com. Artística II - Introducción al Dibujo Industrial - Computación Gráfica I - Modelaje Aplicada - Dibujo de Moda - Conforto Ambiental - Estructura y Func. de la Enseñanza Primaria - Psicología de la Educación - Dibujo Geométrico y Geo. Descriptiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas Industriales - Dibujo Industrial - Computación Gráfica II - Dibujo Geométrico y Anatómico - Lenguaje y Técnicas de Rep. Gráfica - Estadística y Probabilidad - Dibujo de Estamparía - Didáctica I - Práctica de la Enseñanza Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica en la Especialidad - Fotografía - Escultura - Grabado - Estructura y Func. de la Enseñanza Secundaria - Serigrafía - Psicología de la Percepción y de la Forma - Cerámica - Evolución Artes Visuales - Didáctica II
--	---	--	---

Tabla 12: Currículum de la Licenciatura en Educación Artística – 1996-2000

Estos currículos hasta el año de 2000 como se puede observar y analizar mantuvieron la estructura y concepción de formación docente caracterizada por un currículum aun generalista y polivalente y completamente incoherente con las conquistas del propio movimiento de los arte/educadores.

Parece que las universidades tardan muchísimo a incorporar cambios significativos en sus estructuras curriculares o que estas transformaciones no sean fundamentales cuando el tema es formación del profesorado para la enseñanza del arte.

Es verdad, todavía, que estos currículos no pueden ser tomados como ejemplo de toda la realidad brasileña ya que son ejemplos de la formación de los sujetos de la investigación en este caso los ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, pero a partir de éstos ejemplos es posible que aun se mantengan en algunas universidades públicas o privadas la comprensión o concepción curricular para el área de Artes Visuales como siendo generalista o polivalente.

En realidad los currículos aquí analizados acaban manteniendo la concepción curricular en que la licenciatura es la Educación Artística, pero que dentro de ella se ofrecen las especialidades, lo que no significa que a partir de

las especialidades el currículum ofrezca las bases para las exigencias de la lenguaje a que se estar formando el futuro profesor.

En la especialidad es donde se nota los problemas de la formación ya que por medio de una o otra asignatura o disciplina se percibe la manutención del sentido de la formación ya que se el alumno es formado en Artes Plásticas, pero también le es ofrecido asignaturas o disciplinas de Teatro, Danza o Música y que estas no hacen ninguna relación interdisciplinar con su campo de formación predominante que es las Artes Plásticas, este currículum y este alumno representan una concepción de formación generalista, polivalente y con huecos que aumentarían en el ejercicio de la docencia.

En los Certificados de Notas aquí presentados están expresadas las estructuras curriculares para la formación del profesor de arte a partir de la creación de la Carrera de Licenciado en Educación Artística y sus Especialidades como demostrado en la tabla:

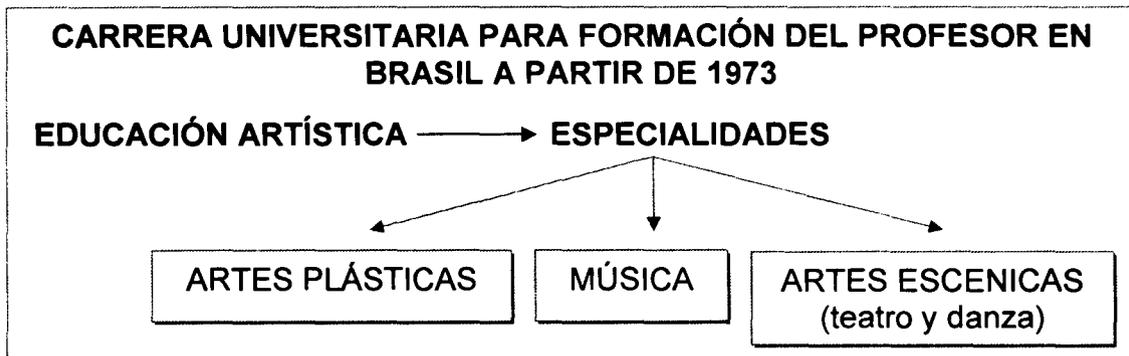


Figura 13: Carrera universitaria a partir de 1973

Este modelo curricular para la formación del profesorado para la enseñanza del arte debería pasar por profundas y sencillas modificaciones a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, la publicación de los Estándares Curriculares Nacionales para el área de Arte y de las recomendaciones contenidas en las Directrices Curriculares para las

Carreras de Artes Visuales, Teatro, Música y Danza que a partir de 1998 pasaran a orientar los criterios para evaluación de las carreras universitarias del área de Arte/Educación en Brasil. A partir de los cambios sugeridos por estos instrumentos la formación del profesorado para la enseñanza del arte asume la siguiente configuración.

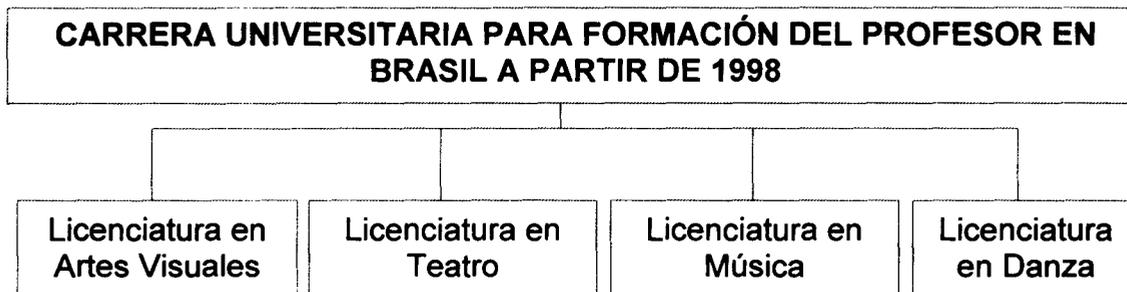


Figura 14: Carrera universitaria a partir de 1998

Distintamente de la carrera en Educación Artística de los años 70 del siglo pasado, la formación del profesorado de arte a partir de los finales de los 90 legitimara la formación específica, especializada en un lenguaje del Arte. Así que, en esta investigación la mirada es puesta en la Carrera Universitaria de Formación del Profesorado de Artes Visuales, por lo que, no hay intención desde el primero capítulo de tratar de las demás carreras o mismo de mantener una perspectiva generalista o polivalente en el ámbito de la formación docente.

Dado este esclarecimiento, es aun importante decir que no se niega la dimensión interdisciplinar que puede y debe existir entre los lenguajes, pero que en esta ocasión se opta por perseguir analizando la carrera en Artes Visuales y a ella añadir algunas proposiciones a partir de los objetos teórico y empírico de la investigación.

El procedimiento aplicado para análisis documental ha demostrado como otra característica del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea dice a la obtención del grado universitario, la edad de

cada sujeto cuando acudió al curso y su tiempo de docencia favoreciendo a la conclusión de que desde el punto de vista de la edad, tiempo de docencia o mismo la relación entre edad y tiempo de licenciado los cuatrimestres estuvieran caracterizados por una mezcla donde convivían desde el más nuevo licenciado en Educación Artística (termo utilizado aquí debido a los Certificados de Notas y del propio Diploma de universitario de los ex alumnos/profesores) al más viejo como lo demostrado en la tabla:

Cuatrimestre 1º/2000	Cuatrimestre 2º/2000	Cuatrimestre 1º/2001	Cuatrimestre 2º/2001	Cuatrimestre 1º/2002
Edad: 41 Licenciado/a: 15	Edad: 43 Licenciado/a: 20	Edad: 22 Licenciado/a: 03 meses	Edad: 39 Licenciado/a: 09	Edad: 33 Licenciado/a: 03 meses
Edad: 32 Licenciado/a: 10	Edad: 40 Licenciado/a: 10	Edad: Licenciado/a: 03 meses		Edad: 46 Licenciado/a: 20
Edad: 49 Licenciado/a: 03	Edad: 38 Licenciado/a: 06	Edad: 30 Licenciado/a: 11		Edad: 39 Licenciado/a: 18
	Edad: 45 Licenciado/a: 20	Edad: 46 Licenciado/a: 21		

TABLA 14: Relación entre Edad y Tiempo de Licenciado de los Ex Alumnos/Profesores por Cuatrimestre

Esta tabla indica que los ex alumnos/profesores no eran ni los recién licenciados ni tan poco los más viejo y más antiguos profesores de arte. La realidad es que a este curso acudían desde uno con 03 meses de licenciado a uno con 21 años de licenciado, entonces, no parece conveniente etiquetar esta experiencia como volcada solamente a la actualización del profesorado con más tiempo de docencia, pero la pregunta que queda es ¿porqué tanto los profesores recién licenciados en Educación Artística como otros con más tiempo de docencia buscaban un curso que se destinaba a la actualización, al perfeccionamiento del profesor?

Una posible respuesta ya fue localizada en el curriculum de la formación del profesorado para la enseñanza del arte que presenta estés ex alumnos/profesores. La referencia al curriculum de la formación se justifica porque como se ha verificado por medio del análisis de los certificados de notas de 04 ex alumnos/profesores hay una diferencia considerable en cada curriculum en relación a cada institución formadora como en relación al área de la Educación Artística. Los cuatro curriculums analizados pertenecen a la Licenciatura en Educación Artística con Especialidad en Artes Plásticas.

En el proceso de análisis de esta documentación de los 04 ex alumnos/profesores de los tres cuatrimestres (1º y 2º de 2001 y 1º de 2002) el curriculum es presentado en forma de asignaturas y estas con una fuerte carga de establecer las conexiones entre la formación profesional del área de arte con el terreno profesional de la educación.

Lo que se nota en realidad es que el curriculum reflejado en los certificados de notas de los 04 ex alumnos/profesores demostrad que hasta el año de 2001 este curriculum era compuesto de la formula 3 + 1 (tres años de curso con un currículum volcado a la formación específica del área de arte y un año de asignaturas del ámbito pedagógico).

Por medio del análisis del Curriculum Vitae de los ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea se ha encontrado otras informaciones que amplían considerablemente la mirada para este colectivo. Por ejemplo, de los 15 ex alumnos/profesores 03 presentan cursos de postgrado en Informática Educativa, Docencia de la Enseñanza Universitaria y Arte-Educación.

Además, 04 poseen otras carreras universitarias: Pedagogía, Dibujo Artístico y Publicidad, Dibujo Arquitectónico, Educación Física y Filología.

Todavía, los 15 ex alumnos/profesores presentaran en sus curriculums otros cursos de curta duración demostrando que ya se interesaban por actualizar o mismo ampliar su formación antes de concluir la carrera universitaria. Para facilitar la comprensión se ha organizado estés cursos en tres áreas: arte en general, educación en general y arte y educación.

ARTE EN GENERAL	CURSOS DE CURTA DURACIÓN	EDUCACIÓN EN GENERAL	ARTE Y EDUCACIÓN
Experimentación con grabado; Taller de Artes Plásticas; Artensamiento; Los nuevos iconos del arte en el inicio del siglo XXI; Iluminación Escénica; Aplicación de recursos audiovisuales; Estudios e investigaciones de las obras de Salvador Dalí; Historia del Arte y Estética; Formación del actor. Conservar para no restaurar; Taller de Storyboards; Taller Posibilidades en la Pintura; Historia de las Bienales; Historia de la Pintura en Brasil; Taller: las Posibilidades de la Acuarela; Taller: la Mirada en el Dibujo; Historia del Arte en el Siglo XXI; Taller de creación literaria; Grafismo indígena; Arte Noveau; Taller de Coral y Bandas Rítmicas; Violín; Introducción a Música Contemporánea; Orquesta; Historia del Arte; Cerámica;		Medias y Comunicación en los cursos escolares: profesores en formación y creación continua; La gestión de la comunicación en el espacio educativo; La lectura del video en aula: planeamientos y prácticas; Conferencia Internacional "Esos Niños que no Aprenden"; Simposio "Nuevos Paradigmas en la Educación Brasileña"; VIII Encuentro Nacional de Recreación y Ocio; Dificultades Escolares; Psicosis Infantiles.	Teatro como instrumento de Educación; Arte Educación; Simposio "Intervención Educativa para la Formación de la Mirada"; Simposio "La Comprensión y el Placer de la Arte allá de la tecnología"; Seminario Internacional sobre la Acción Educativa en Instituciones Culturales; Relectura de Obras de Arte; Expresión y Educación; Dibujando con el lado izquierdo del cerebro; Orientación para el trabajo teatral en la escuela; Teatro en la enseñanza primaria;

TABLA 15: Cursos de Corta Duración

Hasta aquí se ha hecho un esfuerzo de acercamiento al perfil de los 15 ex alumnos/profesores, sujetos de esta investigación, centrando la mirada y análisis para la documentación que habla muchísimo de los sujetos, pero que no ofrece lo que hablan estés sujetos. Así que en el proceso de recogida de los

datos en los archivos del NACE/NUPAE se ha encontrado los exámenes que fueran aplicados por los profesores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea con el propósito de:

“Cada grupo que inicia es evaluado por medio de una actividad que se configura como un examen que tiene por objetivo establecer un perfil del grupo. Con el primero grupo estábamos preocupadas en descubrir el concepto de arte y el concepto de educación que traían. Con el segundo grupo, queríamos descubrir que valor estético os orientaba. Entonces, a partir del perfil de cada grupo y de las reales necesidades de los profesores y educadores involucrados en el proceso tiene se configurado el programa” (Informe de las Actividades del NACE-NUPAE – Bienio: 1999 – 2001, 2001, p. 12).

En la cita sacada de la documentación del NACE-NUPAE se verifica la intención y objetivo con este instrumento, pero también en las narrativas de las profesoras se puede comprender mejor lo que buscaban y cuales las dimensiones didáctico/pedagógicos de esta iniciativa. En la narrativa de la profesora del Componente Lectura de la Imagen se observa la función educativa del instrumento aplicado:

“Yo me acuerdo que Ana Amália, ella ya estaba adoptando uno... Nosotras hicimos una selección, una preselección de los alumnos, es decir, de las personas interesadas en asistir ese curso y en esa evaluación exhibimos un tramo de una película que era una película del Batman¹⁰, que era una escena donde el Comodín entra en el museo y crea una situación de vandalismo en relación a las Obras de Arte, es decir, una actitud de irreverencia, una actitud de desmitificación aún, de un ambiente considerado restricto y así, elitista, etc. Y entonces era... si pedía entonces que las personas comentaran esa escena, porque a

¹⁰ **Batman** es una película estadounidense de 1989, dirigida por Tim Burton. Burton le dio al héroe y a Ciudad Gótica un tratamiento totalmente distinto al que se le había aplicado en los comics y en la popular serie televisiva de los años 1960, creando una atmósfera oscura y gótica. <http://es.wikipedia.org/wiki/Batman>

partir de esos comentarios, nosotras tres: Ana Amália, yo y Rejane intentaríamos entonces leer, entender un poco la visión y el repertorio de esas personas y la expectativa de ellas en relación a lo (...). Porque era muy interesante percibir hasta en el momento de la película, donde se pasaba la película a la reacción. Las Obras que eran destruidas por ese personaje de la película ellas eran Obras hasta que bastante emblemáticas. Entonces, tu tenías, si yo no me engaño: Francis Bacon, tu tenías algunos artistas... un otro cuadro impresionista. Entonces era realmente eso, recoger entender algo de donde esas personas estaban viniendo y cual era las expectativas de ellas en relación a ese curso, ahí a partir de eso nosotras hacíamos una selección. Dependiendo del semestre nosotras acabábamos así, en la verdad, hasta recibiendo todos los inscritos por una cuestión hasta de busca. Yo me acuerdo que así, el número de alumnos varió bastante. Tuvimos grupos bastante numerosos, como tuvimos grupos bien intimistas así, entonces era... hasta eso también daba un tono diferente para la marcha de las discusiones”.

Partiendo de estas argumentaciones se procedió con la lectura de estos exámenes y que aportaciones podrían presentar a los objetivos de la investigación. Todavía, se decidió por trabajar con los cuatrimestres en que predominó la aplicación de una clase de exámenes así que se consideró el 2º



cuatrimestre del año de 2000, 1º y 2º cuatrimestres de 2001 y 1º cuatrimestre del año de 2002.

A partir del segundo cuatrimestre del año de 2000 el examen de ingreso al curso fue relacionado directamente con el cine. Apropiándose de una escena “The Flugelheim Museum” con una duración de 12:41 de la película

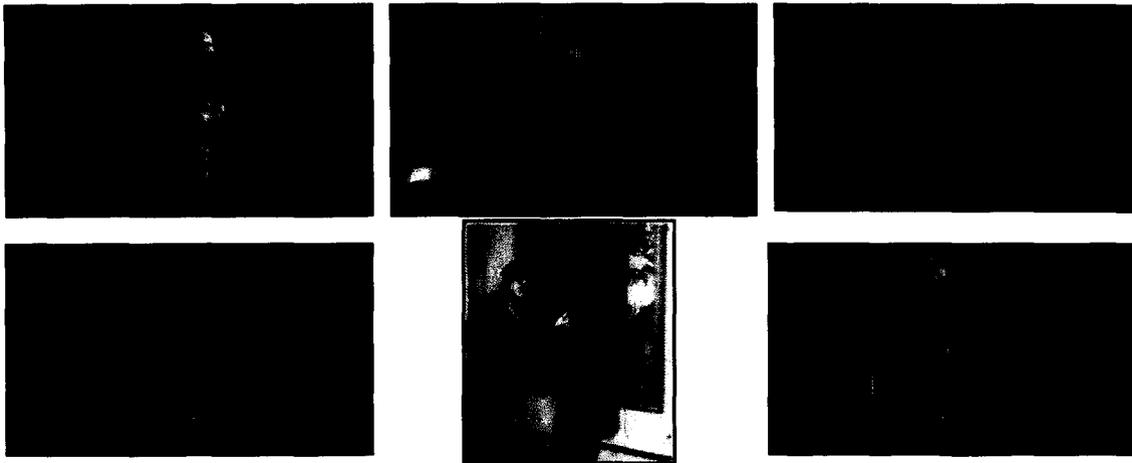
Batman (1989) las profesoras piden a los aspirantes al Curso de

Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea que después de echar un vistazo en la escena contestasen la pregunta **¿Por qué para usted el Comodín paró delante del cuadro de Bacon?** y cuando lo tengan finalizado añadan lo que se pide: **“De su repertorio de imágenes elija tres que usted salvaría de un peligro de destrucción. Explique las razones de su elección”**.

En la escena elegida para esta clase de examen de selección hay una serie de elementos que la hace muy interesante. Por ejemplo, la escena tiene origen en un museo ficticio donde existen algunos trabajos expuestos desde reproducciones de esculturas egipcias a greco-romanas, además de cuadros de algunos artistas como Rembrandt, Degas, Bacon, entre otros.



Es en este escenario que el Comodín hace una aparición con sus compañeros y provoca intervenciones en los cuadros y llega incluso a destruir una escultura de Degas, pero que al pasar por un cuadro de Francis Bacon “Figure With Meat” (1954) impide que en él se haga cualquier intervención y llega a argumentar que a él le gusta el cuadro. Para facilitar la lectura de la escena se ha optado por reproducir algunas partes:



Fotografías 1: Escenas de la Película Batman (1989)

De los 15 ex alumnos/profesores de los 5 cuatrimestres sólo ha sido posible trabajar con los exámenes de 10 de ellos. Desafortunadamente algunos archivos y carpetas no contenían todos los exámenes sean éstos originales o fotocopias, así que, se expone el resultado del análisis documental de los recogidos. Además, se añade que el primero cuatrimestre del año de 2000 no se aplicó esta clase de examen como mencionado en el documento “Informe de las Actividades del NACE-NUPAE – Bienio: 1999 – 2001”.

¿Por qué para usted el Comodín paró delante del cuadro de Bacon?	
CONTENIDO	Concepto de Arte
<p>1. Su escena de destrucción en el museo lo expone clasificando lo que le interesa, valorando o hasta mismo siendo indiferente (...). Quedó parado delante de la obra justifica la identificación de la indiferencia con su trayectoria (...). El arte tiene el poder de sacudir las personas en diferentes tiempos/lugares y espacio... (2º cuatrimestre 2000)</p> <p>2. El Comodín se identificó con el estilo de la obra de Francis Bacon,</p>	<p>Arte como Expresión Emocional</p>

<p>protegiéndola, al contrario de todas las otras que agradarían a cualquier público, menos a una persona con un genio tan agresivo como el suyo (2º cuatrimestre 2000).</p> <p>3. Aquel cuadro talvez tenga sido el único en que el Comodín se vio y vio "su" mundo reflejado, sus creencias e ideas (1º cuatrimestre 2001).</p> <p>4. en mía opinión porque él se identificó con la obra (1º cuatrimestre 2002).</p> <p>5. porque probablemente se identificó con la proximidad ideológica de él, la pulsación, la carne (es real, es vivo, está ligado a deformación del mundo moderno) (1º cuatrimestre 2002).</p>	
--	--

Tabla 16: Arte como Expresión Emocional

El contenido de estés exámenes serán mejor tratados en los siguientes apartados como también los conceptos de arte que se ha identificado. Por ahora la opción es solamente exponer el contenido y su relación con estés conceptos.

Como es posible observar se adoptó la estrategia de omitir la identidad de los ex alumnos/profesores que dependiendo de la situación es posible hacer referencia a ellos utilizando la expresión "cuatrimestre" o "ex alumno/profesor".

Curiosamente de los 10 exámenes analizados, 5 presentaran una concepción del arte como expresión emocional diferente de los 2 que comprenden el arte como imagen.

<p>¿Por qué para usted el Comodín paró delante del cuadro de Bacon?</p>	
<p>CONTENIDO</p>	<p>Concepto de Arte</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. El Comodín sintió atracción por la ironía que el artista trata el alma humana, poniendo a la vista nuestro lado oscuro. La figura centralizada con dos espectros en su espalda como ángeles remete al Poder de la imagen (2º cuatrimestre 2000). 2. Para él tenía un significado más grande, por la imagen, por la historia... (1º cuatrimestre 2001). 	Arte como Imagen
--	-------------------------

Tabla 17: Arte como Imagen

La diversidad de conceptos es una característica de los grupos analizados como se puede notar en el concepto de arte como proceso de significación presente en el examen de 1 de los ex alumnos/profesores del 2º cuatrimestre de 2000.

¿Por qué para usted el Comodín paró delante del cuadro de Bacon?	
CONTENIDO	Concepto de Arte
<p>El Comodín quedó parado delante de la obra de Bacon por no tener conseguido entenderla en el primero instante y quiso descifrar su significado. El cuadro instigó su curiosidad.</p>	Arte como Proceso de Significación

Tabla 18: Arte como Proceso de Significación

Todo proceso de recogida de datos sea por la aplicación de la técnica de análisis documental, entrevistas, historias de vida, cuestionarios o cualquier otro instrumento siempre presentará perspectivas que no fueran consideradas como es el caso de esta conceptualización del contenido de los exámenes de los ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea que se realizó.

Además, se añade la riqueza que esta conceptualización aportó para la investigación como es el caso del concepto de arte como belleza que se ha encontrado en el contenido de examen de 1 ex alumno/profesor del 1º cuatrimestre de 2001.

¿Por qué para usted el Comodín paró delante del cuadro de Bacon?	
CONTENIDO	Concepto de Arte
<p>Acredito que él destruyó todas las obras del museo, menos la de Francis Bacon, por el mismo motivo de no querer más que existiese un padrón "normal" de belleza y si a belleza sería el que él (Comodín) acreditase que era.</p>	<p>Arte como Belleza</p>

Tabla 19: Arte como Belleza

El último concepto identificado fue el de arte como autoexpresión creativa que pareció hasta un cierto momento normal ya que la trayectoria de la formación del profesorado de Educación Artística tenga sido basada por mucho tiempo en esta concepción.

¿Por qué para usted el Comodín paró delante del cuadro de Bacon?	
CONTENIDO	Concepto de Arte
<p>Él prefiere hacer las artes libre como una imagen que manchada es como se fuera un niño que la dibujó o pintó inconscientemente (...), preferiría crear las artes en la idea libre, pintando con las manos, jugando la tinta, bailando delante de la escultura para se divertir. Él tiene la cara de un payaso que quiera decir que es artista libre y moderno.</p>	<p>Arte como Autoexpresión Creativa</p>

Tabla 20: Arte como Autoexpresión Creativa

Como ya mencionado los ex alumnos/profesores en el proceso de admisión al Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea del NACE/NUPAE luego después de exponer sus ideas, conceptos y argumentaciones en relación a decisión del Comodín en no provocar ninguna clase de intervención en la obra de Francis Bacon fueran, entonces, invitados a presentar sus elecciones a partir de la solicitud: **“De su repertorio de imágenes elija tres que usted salvaría de un peligro de destrucción. Explique las razones de su elección”**.

A partir de estas elecciones se presenta a seguir como cada uno de los 10 ex alumnos/profesores constituyeran sus criterios para elegir una u otra imagen.

Observase que los ex alumnos/profesores elegirán verdaderos emblemas del arte universal y en algunos casos algunos emblemas del escenario de la producción artística brasileña. De sus elecciones se destacan pinturas, esculturas, arquitecturas, películas y libros que salvarían de una posible destrucción. En todos los casos, los ex alumnos/profesores citan artistas o autores que consideran significativos para ellos como se puede observar en las tablas siguientes:

SECUNDO CUATRIMESTRE DEL AÑO - 2000 EX ALUMNO/PROFESOR 1		
IMAGEN	ARTISTA	JUSTIFICACIÓN
 <p>(1)</p> <p>(2)</p>	<p>1. Retirantes. Cândido Portinari, Brasil.</p> <p>2. La Habitación en Arlés. Van Gogh, Holanda.</p>	<p>1. Exprime con claridad el dolor de los nordestinos que delante de las dificultades se percibe obligado a salir en busca de un lugar donde su familia consiga vivir con dignidad.</p> <p>2. Por la simplicidad de la obra y por mostrar la</p>

<p>(3)</p> 	<p>3. Las Iglesias de Ouro Preto-Minas Gerais/Brasil. Francisco Xavier de Brito, Manoel Francisco Lisboa, Aleijadinho, Manuel Francisco de Araújo.</p>	<p>habitación como aquel sitio acogedor, hermoso y que expresa paz interior. 3. Por la belleza, la importancia en el contexto nacional. Para me un lugar que me siento bien y cuando más necesito de un descanso busco a ellas. Bellas, oponentes, elegantes y al mismo tiempo acogedoras.</p>
--	--	--

Tabla 21: Segundo Cuatrimestre del Año 2000 – Ex Alumno/Profesor 1

<p>SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL AÑO - 2000 EX ALUMNA/PROFESORA 2</p>		
<p>IMAGEN</p>	<p>ARTISTA</p>	<p>JUSTIFICACIÓN</p>
<p>(4)</p> 	<p>4. Abaporu. Tarsila do Amaral, Brasil.</p>	<p>4. cuando veo este cuadro la primera cosa que pienso es en la situación del nordestino. Las manos grandes de quien vive de la tierra y los pies enormes como se estuviese plantado en el suelo (...). Me gusta los colores bien nacionalista. Es un cuadro muy inteligente.</p>
<p>(5)</p> 	<p>5. La silla roja. Picasso, España.</p>	<p>5. La forma como él trabaja con las rayas y el juego que hace con las líneas me llama la atención.</p>
<p>(6)</p> 	<p>6. O Violeiro. Almeida Júnior, Brasil.</p>	<p>La mitad de un rostro de hombre y la otra de mujer, nos lleva a pensar que dentro de cada uno de nosotros existe un lado masculino y un femenino, pues momentos usamos más la lógica y otros más el corazón. 6. Retrata una escena del interior donde el hombre toca su guitarra e imagino por la atención que la chica da que la música fue hecha sólo para ella. Este cuadro despierta la sensación de paz y hasta el olor de la hierba.</p>

Tabla 22: Segundo Cuatrimestre del Año de 2000 – Ex Alumno/Profesor 2

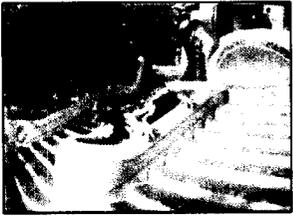
SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL AÑO - 2000 EX ALUMNA/PROFESORA 3		
IMAGEN	ARTISTA	JUSTIFICACIÓN
 (7)	7. Park Güell. Gaudí, España.	7. con una simbología magnífica en todos los detalles, como el dragón símbolo del escudo de la lucha vasca chorreando agua captada de la lluvia y su cola sinuosa serpenteando como nuevo solarium – transformando elementos de la naturaleza en una arquitectura extremadamente plástica y finalmente revistiendo todo eso con el reaprovechamiento de materiales haciendo el “juntar de trocos” en mosaicos fascinantes que por su vez también nos hablan sus historias.
 (8)	8. El Beso. Rodin, Francia.	8. En un momento de abandono acredito ser necesario soñar. Esta escultura en especial nos remete a sentimientos fuertes y profundos. El beso es el encuentro de almas, de unificación del humano, de esperanza al recomienzo.
 (9)	9. Guernica. Picasso, España.	9. Es el significado del dolor, del horror de la guerra, del siempre mirar para nunca mas sentir. Seria el alerta de aviso del mundo serpia, de ojos que lloran de la boca que grita.

Tabla 23: Segundo Cuatrimestre del Año 2000 – Ex Alumno/Profesor 3

SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL AÑO - 2000 EX ALUMNA/PROFESORA 4		
IMAGEN	ARTISTA	JUSTIFICACIÓN

	<p>10. O Massacre dos Inocentes. Portinari, Brasil.</p>	<p>10. Por ser de un artista brasileño.</p>
<p>(10)</p> 	<p>11. Pequena Bailarina de Catorze Anos. Degas, Francia.</p>	<p>11. Ella me hace recordar de los tiempos de niña, cuando yo quería ser bailarina.</p>
<p>(11)</p> 	<p>12. Moema. Victor Meirelles, Brasil.</p>	<p>12. Porque me impresionó mucho tanto por su belleza cuanto por su historia.</p>
<p>(12)</p>		

Tabla 24: Segundo Cuatrimestre del Año 2000 – Ex Alumno/Profesor 4

Distintamente de los ex alumnos/profesores del 2º cuatrimestre de 2000 que presentaran sus imágenes u obras de arte y las justificaran dejando claro porque las salvarían de una posible destrucción, los ex alumnos/profesores del 1º cuatrimestre de 2001 ya revelan una sencilla diferenciación.

De los 4 ex alumnos/profesores que constituyen este cuatrimestre 1 presentó las 3 imágenes y sus justificativas como solicitado, pero 1 se limitó a citar 1 imagen que fue exactamente el cuadro “La Habitación de Arlés” de Van Gogh y mencionó que salvaría Monet y Portinari¹¹ sin aludir ninguna de las

¹¹ Candido Portinari (Brodósqui, en el Estado de São Paulo, 1903 - Río de Janeiro, en el Estado de Río de Janeiro, 1962). Pintor, grabador e ilustrador. A mediados de la década de 1910 se inicia en la pintura, ayudando en la decoración de la Iglesia Matriz de Brodósqui. En 1918 se traslada a Río de Janeiro e ingresa, al año siguiente, en el Liceo de Artes y Oficios y en la Escuela Nacional de Bellas Artes - Enba, en la que cursa dibujo figurativo con Lucílio de Albuquerque (1877 - 1939), y pintura con Rodolfo Amoedo (1857 - 1941), Baptista da Costa

obras de estos artistas. Otro ex alumno/profesor no ha presentado ninguna imagen o artista, pero justificó sus motivos que le llevaría a salvar las obras de arte.

“Porque las obras son valores de nuestra vida y más importante para nosotros despertamos la conciencia para poder impartir clases para los niños y desarrollar el espíritu y las ideas para las obras diferentes de la obra antigua” (Ex alumna/profesora, 2º cuatrimestre de 2001).

En el contenido de la respuesta de 1 ex alumno/profesor de este cuatrimestre se nota algo curioso porque en este caso ha elegido las obras de Goya que están relacionadas con la guerra, el libro Guerra y Paz de Tolstoi y la película Blade Runner de Ridley Scott.

(1865 - 1926) y Rodolfo Chambelland (1879 - 1967). En 1929 recibe el premio Viaje al exterior y va a Europa, donde recorre varios países durante dos años. En 1935 obtiene el premio del Carnegie Institute de Pittsburg, con la pintura *Café*, convirtiéndose en el primer modernista brasileño premiado en el extranjero. En ese mismo año es invitado a impartir clases de pintura mural y de caballete en el Instituto de Arte de la Universidad del Distrito Federal, ocasión en la cual tiene como alumnos a Burle Marx (1909 - 1994) y Edith Behring (1916 - 1996), entre otros. En 1936 realiza su primer mural, que integra el Monumento de la Carretera Río de Janeiro - São Paulo. Luego, invitado por el ministro Gustavo Capanema (1902 - 1998), pinta varios cuadros para el nuevo edificio del Ministerio de Educación y Cultura - MEC (1936-1938), con temas de los ciclos económicos de Brasil propuestos por el ministro. En 1940, tras una exposición itinerante por los Estados Unidos, la Universidad de Chicago publica el primer libro acerca de él, *Portinari: His Life and Art*, con introducción de Rockwell Kent. En 1941 pinta los cuadros para la Biblioteca del Congreso, en Washington D.C., con temas de la historia de Brasil, *Descobrimento* [Descubrimiento], *Desbravamento da mata* [Exploración de la Selva], *Catequese* [Catequesis] y *Descoberta do ouro* [Descubrimiento del oro]. Afiliado al Partido Comunista Brasileño - PCB, se presenta como candidato a diputado en 1945, y a senador en 1947, pero no es elegido. En 1946 recibe la Legión de Honor del gobierno francés. En 1956, con la inauguración de los cuadros *Guerra e Paz* [Guerra y Paz] - en la sede de la ONU, en Nueva York -, recibe el premio Guggenheim. Ilustra varios libros, como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* [Memorias Póstumas de Brás Cubas] y *O Alienista* [El Alienista], de Machado de Assis (1839 - 1908), entre otros. En 1958 comienza un libro de poemas - editado por José Olympio en 1964 -, con textos introductorios de Antonio Callado (1917 - 1997) y Manuel Bandeira (1886 - 1968). En 1979, su hijo João Candido Portinari implanta el Proyecto Portinari, que reúne en el campus de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro - PUC/RJ - un amplio fondo documental acerca de la obra, la vida y la época del artista. http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC

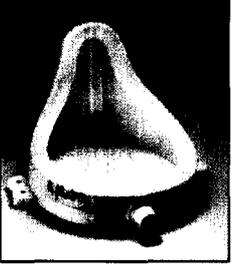
PRIMER CUATRIMESTRE DEL AÑO - 2001 EX ALUMNA/PROFESORA 1		
IMAGEN	ARTISTA	JUSTIFICACIÓN
(13) 	13. Venus de Willendorf.	13. Esta escultura es considerada la primera obra de arte que es conocida. Por más que tenga relatos de que era utilizada para rituales de magia, es la primera vez que se construí algo que puede ser movido, admirado y principalmente, que podrá contar un poco de la sociedad existente. 14. Con eso se puede preguntar lo que es arte y hasta donde es arte. 15. Andy Warhol, juntamente con otros artistas pop, "pensaran en nosotros" y en "nuestro futuro" y nos hicieran con certeza, parar más una vez para pensar, lo que queremos, lo que realmente nos es importante, y la cultura y el arte donde quedarán.
(14) 	14. Urinol. Duchamp, Francia.	
(15) 	15. Latas de Sopa Campbell. Andy Warhol, Estados Unidos.	

Tabla 25: Primer Cuatrimestre del Año 2001 – Ex Alumno/Profesor 1

PRIMER CUATRIMESTRE DEL AÑO - 2001 EX ALUMNA/PROFESORA 2		
IMAGEN	ARTISTA	JUSTIFICACIÓN
(16) 	16. La Habitación en Arlés. Van Gogh, Holanda. 17. Monet, Francia. 18. Portinari, Brasil.	16. Imagen fuerte, soledad que él vivió y su historia. 17. Hacia lo que gustaba y podría. 18. A través del arte él denunció la miseria humana.

Tabla 26: Primer Cuatrimestre del Año 2001 – Ex Alumno/Profesor 2

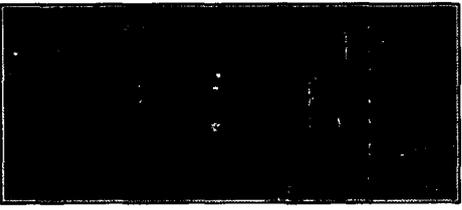
PRIMER CUATRIMESTRE DEL AÑO - 2001 EX ALUMNA/PROFESORA 3		
IMAGEN	ARTISTA	JUSTIFICACIÓN
 <p>(21)</p>	<p>19. Goya, España.</p> <p>20. Guerra y Paz. León Tolstoi, Rusia.</p> <p>21. Blade Runner. Ridley Scott, Estados Unidos.</p>	<p>19. Por tener retratado de modo tan cruel y tan bello lo que es/fue el ser humano.</p> <p>20. Por mostrar de forma no tan difícil las facetas humanas.</p> <p>21. Por ser/estar tan en nuestra época, y por mostrar un mundo sombrío con pocas esperanzas, pero por los seres que allí viven (humanos y replicantes) y tener fuerza de muchas formas para llegaren a algo acreditado: la vida.</p>

Tabla 27: Primer Cuatrimestre del Año 2001 – Ex Alumno/Profesor 3

Los dos ex alumnos/profesores del 1º cuatrimestre de 2002, en el primero caso no se ha encontrado ninguna referencia objetiva a sus elecciones, tan poco, una justificación. Mientras que, en el segundo caso las referencias son muy claras a Michelangelo, Klimt y Matisse, siendo que a este último no menciona ninguna de sus obras en concreto, pero justifica su opción por Matisse afirmando que: “El universo de Matisse con sus colores, casi infantil, vivo, ingenuo”.

PRIMER CUATRIMESTRE DEL AÑO - 2002 EX ALUMNA/PROFESORA 1		
IMAGEN	ARTISTA	JUSTIFICACIÓN

	<p>23. La Creación. Michelangelo, Italia.</p>	<p>23. Es el soplo de la vida. El momento supremo de la creación. Es la belleza idealizada por el creador en la figura de Adán.</p>
<p>(23)</p>  <p>(24)</p>	<p>24. Las Tres Edades de la Mujer. Klimt, Austria.</p>	<p>24. El mundo es de las mujeres y esta obra sintetiza maravillosamente la figura del femenino, de forma femenina.</p>

Tabla 28: Primer Cuatrimestre del Año 2002 – Ex Alumno/Profesor 1

Para finalizar este recorrido por el contenido de las respuestas de los ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporáneo se añaden dos importantes características de los mismos y sus elecciones. En primero, se trata del conjunto de imágenes, obras o artefactos artísticos que se mencionaron por estos sujetos que llegaron a 05 brasileños (Victor Meirelles¹², Tarsila do Amaral¹³, Cândido Portinari, Almeida

¹² Victor Meirelles de Lima (Nossa Senhora do Desterro, actual Florianópolis, en el Estado de Santa Catarina, 1832 - Río de Janeiro, en el Estado de Río de Janeiro, 1903). Pintor, dibujante y profesor. Comienza sus estudios artísticos hacia 1838, junto con el ingeniero argentino Marciano Moreno. En 1847 se traslada a Río de Janeiro y se matricula en la Academia Imperial de Belas Artes - Aiba [Academia Imperial de Bellas Artes], donde, en 1849, empieza el curso de pintura histórica. En 1852 recibe el premio Viaje al Exterior y sigue hacia Italia al año siguiente. En Roma frecuenta, en 1854, las clases de Tommaso Minardi (1787 - 1871) y, posteriormente, de Nicola Consoni (1814 - 1884), con quien realiza una serie de estudios con modelo vivo. Obtiene la prorrogación de la pensión que le había sido concedida y sigue sus estudios en París, donde, en 1857, se matricula en la École Supérieure des Beaux-Arts [Escuela Superior de Bellas Artes], donde asiste a las clases de Leon Cogniet (1794 - 1880) y, posteriormente, recibe orientaciones de su discípulo Andrea Gastaldi (1810 - 1889). Durante el periodo en el que permanece en el exterior, se corresponde con Porto Alegre (1806 - 1879). Regresa a Brasil en 1861 y, un año después, es nombrado profesor de pintura histórica de la Aiba. Entre los años 1869 y 1872 ejecuta dos grandes lienzos, Passagem do Humaitá [Paso de Humaitá] y Batalha de Riachuelo [Batalla de Riachuelo]. En 1879 participa en la Exposición General de Bellas Artes, en la que expone la Batalha dos Guararapes [Batalla de los Guararapes] al lado de la Batalha do Avaí [Batalla de Avaí], de Pedro Américo (1843 - 1905). La presentación de las dos obras genera una gran polémica y un intenso debate en el medio artístico. A partir de 1886 pasa a dedicarse a la ejecución de panoramas. Entre ellos destacan: el Panorama Circular da Cidade do Rio de Janeiro [Panorama Circular de la Ciudad de Río de Janeiro], hecho en Bélgica junto con Henri Langerock (1830 - 1915), y Entrada da Esquadra Legal no Porto do Rio de Janeiro en 1894 [Entrada de la Esquadra Legal en el Puerto de Río de Janeiro en 1894], producida en ese mismo año. http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC

Júnior¹⁴ y el colectivo constituido por Francisco Xavier de Brito, Manuel Francisco Lisboa, Aleijadinho¹⁵, Manuel Francisco de Araújo), 09 europeos

¹³ Tarsila do Amaral (Capivari, en el Estado de São Paulo, 1886 - São Paulo, en el Estado de São Paulo, 1973). Pintora y dibujante. En 1916 estudia escultura con William Zadig (1884 - 1952) y con Mantovani en la capital de São Paulo. Al año siguiente recibe clases de pintura y dibujo de Pedro Alexandrino (1856 - 1942), y conoce a Anita Malfatti (1889 - 1964). Ambas reciben clases del pintor Georg Elpons (1865 - 1939). En 1920 viaja a París y estudia en la Académie Julian y con Emile Renard (1850 - 1930). Al regresar a Brasil forma, en São Paulo, en 1922, el Grupo dos Cinco [Grupo de los Cinco], junto con Anita Malfatti, Mário de Andrade (1893 - 1945), Menotti del Picchia (1892 - 1988) y Oswald de Andrade (1890 - 1954). En 1923, nuevamente en París, frecuenta el taller de André Lhote (1885 - 1962), Albert Gleizes (1881 - 1953) y Fernand Léger (1881 - 1955). Toma contacto con el poeta Blaise Cendrars (1887 - 1961), que la presenta a Constantin Brancusi (1876 - 1957), Vollard, Jean Cocteau (1889-1963), Erik Satie, entre otros. Al año siguiente, en Brasil, junto con Oswald de Andrade, Olívia Guedes Penteado (1872 - 1934), Mário de Andrade y otros, acompaña al poeta Blaise Cendrars en su viaje a las ciudades históricas de Minas Gerais. Realiza una serie de trabajos basados en esbozos hechos durante el viaje. En ese periodo inicia la llamada fase pau-brasil [palo brasil], en la que se profundiza en la temática nacional. En 1925 ilustra el libro de poemas Pau-Brasil [Palo Brasil], de Oswald de Andrade, publicado en París. En 1928 pinta Abaporu, lienzo que inspira el movimiento antropofágico impulsado por Oswald de Andrade y Raul Bopp (1898 - 1984). En 1933, tras un viaje a la Unión Soviética, empieza una fase orientada a temas sociales, con las obras Operários [Operarios] y 2ª Classe [2ª Clase]. En 1936 colabora como cronista de arte en el periódico *Diário de São Paulo*. Por invitación de la Comisión del 4º Centenario de São Paulo hace, en 1954, la pintura Procissão do Santíssimo [Procesión del Santísimo] y, en 1956, entrega a la Librería Martins Editora O Batizado de Macunaíma [El Bautismo de Macunaíma], sobre la obra de Mário de Andrade. La exposición retrospectiva Tarsila: 50 Anos de Pintura [Tarsila: 50 Años de Pintura], organizada por la crítica de arte Aracy Amaral, y presentada en el Museo de Arte Moderno do Río de Janeiro - MAM/RJ y en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo - MAC/USP, en 1969, ayuda a consolidar la importancia de esa artista.
http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC

¹⁴ José Ferraz de Almeida Júnior (Itu, en el estado São Paulo, 1850 - Piracicaba, estado de São Paulo, 1899). Pintor. Ingresó en la Academia Imperial de Belas Artes - Aiba [Academia Imperial de Bellas Artes] en 1869, donde tiene clases de dibujo con Jules Le Chevrel (ca.1810 - 1872) y de pintura con Victor Meirelles (1832 - 1903). Concluye sus estudios en 1874, pero no compete por el Premio Viaje y vuelve a Itu. Abre un taller en 1875 y actúa como retratista y profesor de dibujo. El emperador Don Pedro II (1825 - 1891) se impresiona con su trabajo, al visitar el interior de São Paulo, y le concede una beca de estudios en Europa. Vive en París entre 1876 y 1882, donde estudia en la École National Supérieure des Beaux-Arts [Escuela Nacional Superior de Bellas Artes], siendo alumno de Alexandre Cabanel (1823 - 1889). Durante su estancia en la capital francesa, participa en cuatro ediciones del Salon Officiel des Artistes Français. Regresa a Brasil en 1882 y expone en la Aiba las obras producidas en París. En 1883 instala un taller en São Paulo. En 1886 Victor Meirelles lo invita a ocupar su puesto en la Aiba como profesor de pintura histórica, pero el artista prefiere permanecer en São Paulo. Una parte de la crítica de arte brasileña lo ve como el "pintor de lo nacional", pues en sus lienzos figuran las costumbres, los colores y la luminosidad regional, contrarios a la tradición eurocéntrica vigente en la pintura académica. Al montar su taller en São Paulo, en 1883, trae a la ciudad de São Paulo maduración artística y contribuye a la formación de nuevos artistas, entre los que se encuentra Pedro Alexandrino (1856 - 1942).
http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC

¹⁵ Antônio Francisco Lisboa, el Aleijadinho [Lisiadito] (Vila Rica, actual Ouro Preto, en el estado de Minas Gerais, 1730 - ídem, 1814). Escultor, arquitecto y entallador. Es considerado como el más importante artista brasileño del periodo colonial. Hijo natural del arquitecto y maestro de obras portugués Manuel Francisco Lisboa y de una de sus esclavas, recibe de su padre las

(Michelangelo, Van Gogh, Rodin, Degas, Gaudí, Monet, Goya, Duchamp y Picasso), 01 estadounidense (Andy Warhol) y que todos están situados en el más sencillo mundo del arte.

En el segundo solamente uno de los ex alumnos/profesores se ha referido a una clase de producción artística del terreno del postmodernismo ya que la película Blade Runner es considerada tanto como un clásico de la ciencia-ficción como precursora del género cyberpunk (cibernética + punk) que presenta como característica principal una alta tecnología asociada a un bajo nivel de vida. En la actualidad el Sony Center en la Postdamer Platz de Berlín es una demostración de este género, además de la trilogía de Matrix. Curiosamente es este mismo sujeto que hará referencia a la obra de Tolstoi en el campo de la literatura y a la de Goya.

Desde el punto de vista del material recogido en el NACE/NUPAE referente al Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea y las narrativas del grupo constituido por Ana Mae Barbosa

primeras nociones de dibujo, arquitectura y escultura. Es probable que haya recibido enseñanzas del dibujante y medallista lisboeta João Gomes Batista (s.f. - 1788), que después de trabajar en Río de Janeiro se traslada a Vila Rica, actual Ouro Preto, donde entre 1751 y 1784 ejerce el cargo de maestro grabador en la Intendencia y Casa de Fundición. Es posible que Aleijadinho haya sido orientado también por dos entalladores: Francisco Xavier de Brito (s.f. - 1751), responsable de la ejecución de la talla de la Iglesia de Nossa Senhora do Pilar de Ouro Preto [Nuestra Señora del Pilar de Ouro Preto], que por estar enfermo designa al padre de Aleijadinho para concluirlo; y José Coelho de Noronha (s.f. - s.f.), que en el año de 1758 trabaja en la Igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso [Iglesia Matriz de Nuestra Señora de Bom Sucesso], en Caeté. Dos años después, en esa misma ciudad, Aleijadinho realiza una escultura de Nossa Senhora do Carmo [Nuestra Señora del Carmen] y es responsable de la ejecución de los altares laterales. Antes de los 50 años, le afecta una enfermedad degenerativa que le deforma y atrofia su cuerpo, desencadenando la pérdida progresiva del movimiento de los dedos de sus manos y pies. Pasa a trabajar con los instrumentos atados a sus manos por sus esclavos, quienes lo cargan hasta los sitios en los que trabaja. Hay muchas dudas acerca de su vida. La primera biografía del artista fue escrita por Rodrigo José Ferreira Bretas en 1858, 44 años después de su muerte, y fue basada en documentos de archivo y testimonios. En el conjunto de su obra destacan los proyectos de las iglesias de São Francisco de Assis [San Francisco de Asís], en Ouro Preto y en São João del Rei, Minas Gerais; las 66 imágenes de los Pasos de la Pasión realizadas en cedro y los 12 profetas de piedra blanda, para el Santuário do Senhor Bom Jesus de Matozinhos [Santuario del Señor Buen Jesús de Matozinhos], en Congonhas do Campo, Minas Gerais. http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC

como proponente, directora o coordinadora del curso y de las narrativas del grupo de profesoras caracterizado por los Componentes Hacer Artístico, Repensando la Enseñanza del Arte y Lectura de la Imagen ha sido posible un acercamiento a la experiencia centrada en los documentos y en las narrativas de este colectivo de sujetos de la investigación.

Por medio de la documentación también fue posible un acercamiento a los 15 ex alumnos/profesores desde el punto de vista de su formación, tiempo de docencia, edad. Ya a partir de los exámenes de ingreso al curso fue posible tener una idea de cómo pensaban antes de empezar propiamente el curso lo que se evalúa como un aspecto profundamente positivo.

Pero, falta saber cómo significó la experiencia y las aportaciones que de ella se puede sacar dentro de los objetivos de la investigación para cada ex alumno/profesor. A partir de este planteamiento, se añaden las narrativas de los ex alumnos/profesores siguiendo el mismo procedimiento adoptado anteriormente de establecer relaciones entre la narración de los ex alumnos/profesores con las narrativas de los demás grupos como, también, de la documentación recogida en el NACE-NUPAE como las que fueron recogidas en el momento de cada entrevista.

CAPÍTULO VII

EL CURSO DE PERFECCIONAMIENTO EN APRENDIZAJE DEL ARTE Y CULTURA CONTEMPORÁNEA SOBRE LA ÓPTICA DE LOS EX ALUMNOS/PROFESORES

En este apartado el objetivo primordial es presentar a partir de las narrativas de los ex alumnos/profesores ubicados en la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea como vivenciaron ellos las proposiciones didáctico/pedagógicas propuesta por este curso a lo largo de cada cuatrimestre teniendo como referencia la Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa y su perspectiva por medio de los tres componentes: Hacer Artístico, Repensando la Enseñanza del Arte y Lectura de la Imagen.

La estructura adoptada para este apartado es el orden de los cuatrimestres para que se pueda tener una idea de cómo fue la experiencia circunscrita a lo largo de cuatro meses de intensas actividades, reflexiones, descubrimientos, conflictos cognitivos, perspectivas, encuentros y desencuentros epistemológicos para cada sujeto. Y cómo fue la experiencia para cada ex alumno/profesor y para cada profesora de los componentes y que retos se depararon, cómo los superaron y cuales fueron creadas las perspectivas para el futuro.

7.1. El Primer Cuatrimestre del Año de 2000.

De este cuatrimestre del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fue posible identificar y entrevistar tres ex

alumnos/profesores de los cuales 1 estar ejerciendo la docencia en una escuela pública y 2 en escuelas privadas.

Las entrevistas han tenido lugar en las escuelas en que cada ex alumno/profesor, en la ocasión de la recogida de los datos, estaba impartiendo clases de arte. De los tres ex alumnos/profesores, 1 es Licenciado en Educación Artística con Especialidad en Artes Plásticas, 1 es Licenciado en Educación Artística con Especialidad en Artes Plásticas y Dibujo y 1 es Licenciado en Educación Artística con Especialidad en Dibujo.

Para la recogida de datos de los ex alumnos/profesores a partir del contacto directo con ellos se optó por trabajar con la entrevista narrativa como ya se ha mencionado anteriormente, pero es importante aclarar y hacer hincapié en el hecho de que se empiezan las entrevistas a partir del uso de un tema generador, o sea, en lugar de una pregunta, se pedía para que el ex alumno/profesor "Cuenta como fue su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea" y a partir de esta primera narrativa se iba introduciendo preguntas que salían del propio contexto del ex alumno/profesor. Así que, el contexto expuesto aquí fue construido a partir del tema generador y de las condiciones del momento de contacto con el ex alumno/profesor en su contexto de trabajo que fue la escuela.

Otro procedimiento adoptado con este colectivo de ex alumnos/profesores fue solicitar a partir del contacto por teléfono que en el día de su entrevista llevara todo el material que tuviera disponible de su época en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea. El objetivo con esta solicitud era, a principio, recoger otras

informaciones sobre esta experiencia a partir de la visión de los ex alumnos/profesores.

Afortunadamente de los 15 ex alumnos/profesores que muy gentilmente ofrecieron sus narrativas, 5 de ellos pusieron a disposición del investigador, en el momento de la entrevista, materiales que pertenecían a su trayectoria y experiencia en el curso.

En relación a estos materiales y su contenido se han añadido en el análisis del contenido de los documentos recogidos con cada ex alumno/profesor por cuatrimestre para ampliar el sentido de la experiencia vivenciada por él. La mayoría de estos materiales representaron verdaderos hallazgos en la investigación tanto por su contenido como por permitir una mejor y mayor cualidad a los objetivos de la investigación.

Desde el primero momento el contacto directo con el ex alumno/profesor se mediatizó por el tema generador “Cuento como fue su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea” se organizaron las narrativas a partir de este tema y a partir de las preguntas que tuvieron lugar a partir de la marcha respetando siempre el interés del sujeto/objeto de la investigación. Con esta comprensión, sigue el contenido de la narrativa de los 3 ex alumnos/profesores del Primer Cuatrimestre del año de 2000:

“Bien, me enteré del curso a través de la prensa. Cuando noté que el tema era sobre Arte Contemporánea, que es un tema del cual yo no tenía mucha referencia, me quedé entusiasmada. Y cuando, además me enteré que Ana Mae estaba participando, pues fue aún mejor. Me apunté enseguida y me presenté para el examen. Hice el examen y quedé feliz y encantada de haberlo aprobado. Al iniciar el curso sentía que cada

clase era un descubrimiento, una nueva experiencia, muchos debates, fue mucho trabajo”.

En esta primera cita de un ex alumno/profesor del primer cuatrimestre del año de 2000 se nota que el interés fue de inmediato por el tema del Arte Contemporáneo, pero justificado exactamente por no disponer de muchas referencias acerca del tema.

Además, también comenta que se ha sometido al examen de selección o ingreso al curso, pero el examen aplicado a este primer cuatrimestre no fue el mismo que aquí se está manejando ya que representó en el ámbito de la investigación en un caso aislado en el que el examen predominante, o dicho de otra forma, el instrumento aplicado para todos los demás cuatrimestre fue el que tuvo como estímulo la película Batman que ya se ha presentado anteriormente.

Cada ex alumno/profesor empezó su narrativa motivada por el tema generador de una forma muy distinta y de una cierta manera atendiendo a las intenciones tanto de la investigación como de la técnica y del instrumento utilizado ya que no se pretendía y aun no se pretende unificar la forma o mismo el contenido de las narrativas. Así que el contenido del segundo ex alumno/profesor se nota que este optó por partir de su contexto tanto de formación como laboral:

“Voy a empezar con mi formación. Me formé en una universidad de pueblo, en Educación Artística con especialidad en Dibujo, la formación que tuve para ser profesor, tenía la intención de ser profesor, no fue nada de “quiero ser artista”. Mi intención era ser profesor, y en aquella formación lo que me ofrecieron como parte teórica además de la parte artística, se basó en la ley de 1971. Y de repente me vi trabajando en este Instituto, la propuesta aquí era el dibujo geométrico, teníamos dos

clases a la semana y en una de ellas era dibujo geométrico y la otra era práctica en taller. Eso siempre ha sido una discusión dentro de la institución, hasta que en 1999, más o menos, surgió un nuevo coordinador, que vino con una propuesta de transformar, el trabajo de educación artística en artes y dentro de esta propuesta los Estándares Curriculares Nacionales. Empezamos en un grupo, si no me engaño de 11 o 12 profesores reunidos ya para hacer el nuevo material y en medio de ese proceso, llega un e-mail en el Instituto hablando del curso del NACE (...). Llegó en un momento en que estaba necesitando sistematizar una manera de trabajar con enseñanza/aprendizaje del arte. Así tomé conocimiento y fue hasta allí, pasé por los exámenes, que no me gustaría decirlos ahora. Y lo que me llevó hasta allí fue la intención de involucrarme en esas discusiones actuales de la Arte/Educación. Como ya dije no tenía esa referencia. La referencia anterior que tenía de ese universo eran lecturas de libros de Ana Mae. El primero libro con el que tuve contacto antes fue "A imagem no ensino da arte"¹, entonces, cuando llegué en el NACE, ya había leído, confeso, en un día, ¿sabes aquella lectura de una sólo sentada? Sólo que tu dices "Dios". Debe ser el quinto o sexto libro que he comprado porque ese libro desaparece, es una locura. Es uno que pide prestado, en fin, debe ser el quinto que tengo conmigo y a partir de ahí, me lleva a una serie de cuestiones y en el momento que estábamos preparando el nuevo material y la nueva propuesta para el Instituto, los Estándares Curriculares. Esa era mi formación, mi carrera, esas eran las referencias que yo tenía en Arte/Educación, cuando yo llegué en el NACE. En mi entendimiento en la época, era así: Una cantidad de informaciones fuera de lugar, sabes, cuando tú abres un cajón y tiene muchas cosas allí, pero todo desordenado. Mi intención era poner orden en aquello para poder dejar como educador y definir una línea de trabajo por primera vez".

En la cita se percibe la diferencia de intenciones o preocupaciones entre el primer ex alumno/profesor y este segundo ya que para el primero la

¹ El título del libro en castellano sería: La imagen en la enseñanza del arte.

preocupación era con el tema del Arte Contemporáneo y en el segundo, la preocupación y la búsqueda es poner orden en sus referencias y además definirse como educador y al mismo tiempo definir una línea de trabajo.

El tercer ex alumno/profesor empieza su narrativa principal la referencia de que era ser un Curso propuesto por Ana Mae Barbosa:

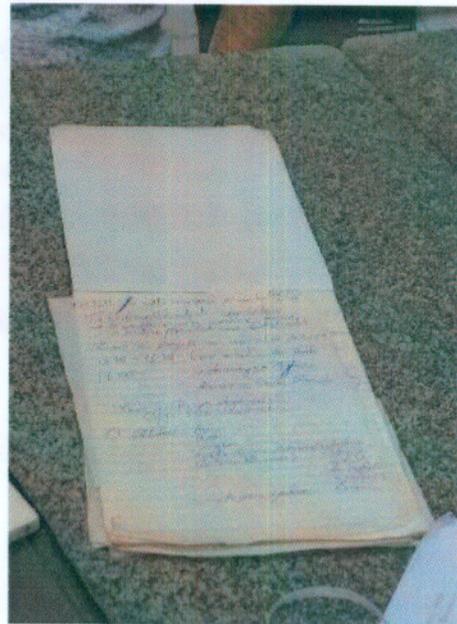
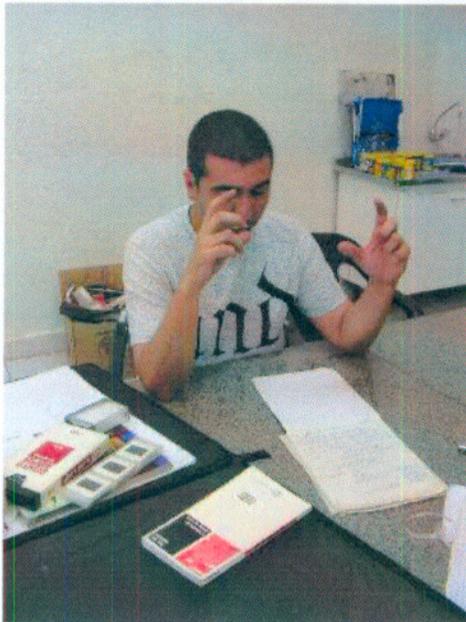
“Ah ¡fue excelente! Porque fue una cosa que yo no estaba esperando. Un día estaba leyendo el periódico y leí que iba a tener lugar ese curso, con una prueba de selección, fui allá e hice el examen de selección y comencé a hacer el curso. Entonces fui porque era con Ana Mae, hablé “ah no, no puedo dejarlo, no voy a perder esa oportunidad jamás, ¿verdad?”, ella hizo la clase magna que fue muy interesante y entré de cabeza en el curso y estoy usando cosas de aquel curso hasta hoy, ahí está el ejemplo ¿verdad? El cambio de experiencia fue muy importante porque tenía profesores en todas las áreas, de todos los tipos de escuelas, y nosotros hicimos seminarios, eso fue en las clases de Rejane, hicimos seminarios con temas bien interesantes...”.

Un aspecto común en las citas de dos de los tres ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea del primero cuatrimestre de 2000 dice respecto a la clase inaugural impartida por Ana Mae Barbosa. Según uno de ellos este momento con Ana Mae Barbosa se caracterizó por:

“En el NACE, el primero día la clase inaugural fue con Ana Mae, ella tuvo una dinámica muy interesante, me acuerdo claramente de eso (...). Primero escuchó a los profesores. En que sentido, su pregunta me acuerdo claramente: ¿Cuál fue la formación que tuvieron uds.? ¿Cómo era el arte cuando eras alumno de un 5º año? ¿Qué tipo de arte se hacía en la escuela? O sea, de ahí empezó: “yo hice bordado”, otro “yo tuve dibujo geométrico”, “ah, tuve barras ornamentales” en fin todo eso. Después de escuchar a todos, ella, muy inteligentemente hablando, este, este y este ítem por ejemplo, cualquiera, dicen respecto a la

enseñaza/aprendizaje que desarrollamos en los años 50 dentro de tal y tal propuesta. Este y este tienen como consecuencia la Escuelita de Arte de Brasil. Tal, tal y tal tiene referencia en la ley de 1971 de la polivalente. Ella allí, a partir de nuestras referencias, de nuestras experiencias, no solo como profesores, como también cómo alumno, ubicó el curso y de ahí ella presentó los profesores Ana Amalia, Rejane y Carlos Fernando”.

Con relación a la clase inaugural impartida por Ana Mae Barbosa, se ha encontrado en los cuadernos de apuntes de dos de los tres ex alumnos/profesores del Primer Cuatrimestre del año de 2000, el contenido que fuera presentado por Ana Mae Barbosa en la ocasión. Tratando de los cuadernos como parte de la memoria de cada ex alumno/profesor siguen algunas fotos que representan tanto el momento de la entrevista y como la narrativa en que cada sujeto organizó el contenido de sus cuadernos sobre la clase inaugural.



1ª aula - Ana Mãe

História da aprendizagem da arte

- arte é um conceito europeu e depois norte-americano branco; o resto é folclore
- os modernistas questionam os valores europeus da arte, questionando através da liberdade os limites da arte.
- anti-essencialismo ou pós-modernismo cria-se através de seu contexto cultural fora da Europa (multiculturalismo)
- propôs-se inventar os valores
- a escola tem hoje a função aditiva culturalista que é perigoso.
- atividades desenvolvidas em aulas de arte
 - preocupação com a técnica deve haver em cursos técnicos ou superiores e devem ser reconstituídas (contextualizar no cotidiano)
 - a ideia neo-clássica, diz que a arte é perfeita e a natureza não, foi trazida pela missão francesa que ainda era vanguarda na Europa compreendendo o barroco.

* barroco refinado. S. Bento dos Clérigos.

- a escola nova pensa em futuro - corpo e espírito - trabalho manual.
 - Barney Collection criou curso para colegas de arte - patrocinava classes negras + apreciação - Barney era negro.
 - criou galerias artistas negros
 - a arte passa a finalizar os programas disciplinares - presença da imagem antes do computador e da TV
 - a universidade era livre - hoje novamente
 - Bauhaus influencia - Lúcio Costa influenciado a escrever um programa
 - nos anos 50 a Ed. Artística se conspida pintando e desenhando como fixação do assunto estudado - motricidade.
 - técnica surge com o modernismo - Escultura surge no fim de janeiro profundo a criança quisesse organizar sua imagem.
- * Livro Infância ^{para} viver com qualidade
 - * Livro arte como experiência ^{para} o fim ^{para} o todo
 - * Barney Collection

- o artistas da missã trouxeram estampas, gessos e desenhos, onde fundaram as Escolas da Academia Imperial.
- após o ~~barroco~~ neoclássico, veio o romantismo em +1.870 - desenhos ao ar livre (toda técnica deve estar contextualizada)
- na luta pela libertação dos escravos e da monarquia que o enfoque da arte muda (toda a arte deve estar no contexto da época)
- 2 grupos ^{1.910} positivistas - a náção domada pela razão (geometria) liberais - preparação p/o trabalho (org. industrial) especialmente os escravos q não eram profissionalizados
 - se a copiar ou prestar sobre o positivista.
- Walter Smith - autor de livro de desenho que influenciou várias partes do mundo e também o projeto de educação de Rui Barbosa, que nunca foi aprovado, mas os cursos foram desenvolvidos sobre ele.
- modernismo na educação - preocupação na escola nova (onde se criou a profissão de educador) no fim dos anos 20 - Anísio Teixeira

* Barros de Macaibas - Livro - Desenho a Família, escolas e oficinas

* quer teoria de valor único, perigosamente tornarse religião

- valores estéticos expressionistas - expressar o equilíbrio emocional. A escola tinha o perfil de manual de técnicas para despertar a capacidade criadora.
- hoje - as mudanças do modernismo (expressão do indivíduo) ao pós-modernismo (fazer e pensar sobre arte + expressão pessoal).
- não dá p/ traduzir ao aluno a obra de arte

* Arte-educação no Brasil - ^{et.} Perspectiva das origens do modernismo

En este primer cuaderno, parte del conjunto de materiales puestos a la disposición por el ex alumno/profesor durante su entrevista, presenta algunas pistas del contenido abordado por Ana Mae Barbosa como un panorama de la evolución histórica de la enseñanza del arte en Brasil, destacando el Modernismo en la enseñanza del arte; el Multiculturalismo; el Movimiento de la

Escuela Nueva; el Movimiento de las Escuelitas de Arte de Brasil; el Postmodernismo; la Contextualización, el Hacer y el Pensar sobre el Arte.

Los apuntes siguientes pertenecen al segundo ex alumno/profesor también del Primer Cuatrimestre del año de 2000. Es curioso observar que cada ex alumno/profesor organizó sus apuntes en una perspectiva individual, a partir de la propia comprensión de forma que los cuadernos presentan características distintas y registros también distintos del contenido.

13/3
AULA INAUGURAL - ANA MAE BARBOSA
. 1994 - Início de Arte ECA (cidade) - e continuado no Oitavo Simposio
ANAMAE @ UOL.COM.BR
TEL/FAX - 386 28055
Pensar igual a jogar a cabeça do outro, e isso não deve ser usado em sala de aula.
Trabalho - programa do que será trabalhado durante o curso le- dado para o aluno
COMO DE ESTA APRENDE JOO ARTE NA ESCOLA?
O liberdade artística estava baseada na cultura europeia
Multiculturalismo - intenção por outras culturas que se refer a arte americana baseada a uma pais.
O multiculturalismo aditivo e perigoso porque não podemos falar.
Metodologia de fazer um curso. Atividades contextualizadas de cultura artística que se refer to.

batallas.
 Invasión francesa y lo invasor
 cultural en Brasil (neoclasicismo)
 no - invasión artística de
 sangrando.
 Banco - los productos artísticos
 brasileños e os franceses qdo
 terminaron o neoclasicismo qdo
 com o conceito de arte. Houve
 uma ruptura em termos artís-
 tico
 banco - para
 neoclasicismo - distinguido de Brasil
 (para artistas portugueses e os
 de Belas Artes) elite
 O ensino de arte em colônias
 p/ a cont., o ensino em colônias
 p/ o neoclasicismo (cópia de
 obras de arte).
 O arte de técnicas não devem
 ser ensinadas s/ ter um con-
 texto
 A luta pela queda do que
 naquela existência os positivistas
 e liberais
 "Dona" a criação eternos do
 mundo geométrico e uma
 técnica do positivismo
 Os liberais estavam preocupados
 c/ o ensino de arte eternos

Además se puede decir con toda seguridad, que resulta curioso que
 todavía guarden los cuadernos, los trabajos y tantos otros materiales pasados
 cinco años desde que terminaron el curso. Cinco años si se toma como

referencia el momento en que acudieron al curso en 2000 y la recogida de datos se hizo en finales de 2005.

arte voltado p/ o trabalho (com. curso) e preparacao mais de arte p/ o trabalho, especialmente a mais de obra mais aplicada a industria e comungar Walter Smith e influencia o ensino de arte no mundo inteiro (leia a globalizacao oferecida e o imposto como a loja)

Escola Nova e a ideia de formacao de professores - Maria Leizaola, que fundaram os PCN's de Arte

dic. de 50 - Programa de Ensino Arte (Bambas)

dic. de 70 - a Educ. Artistica se edifica e passa a comemorar os fatos cívicos através da arte.

O arte através das técnicas surge e os resultados de arte (a criança propõe a sua forma e a sua profetada)

O técnico e a técnica e a capacidade de criadora do individuo.

O individuo cria buscando o significado da obra de arte e a percepção e o fazer (o objeto e o fazer).

Guardarlos durante tanto tiempo representa que dan una gran importancia a estos materiales para su momento actual, pero para la investigación significó volver a la experiencia en un análisis verdaderamente contemporánea ya que por las narrativas y las ilustraciones que se añadían por medio de estos cuadernos y su contenido se podría visualizar tanto la dimensión como el significado de la experiencia.

Además, otras cuestiones se van dibujando a la vez que cada sujeto iba describiendo su propia experiencia como se puede observar a continuación:

“En principio no quedó muy claro, en aquel primer día, ¿vale? era la Proposta Triangular, vamos discutir eso, el curso va ser pautado en eso, en una tarde y noche, nosotros llegábamos allí, creo que a las dos de la tarde y salíamos a las nueve de la noche. Eran las tres áreas² de la Proposta Triangular: La práctica con Ana Amalia, era la primera clase de la tarde. Después Rejane, ella estaba allí para traernos discusiones específicas de Arte/educación y relacionadas al profesor. Y después Carlos Fernando (...). Esas tres áreas juntas deberían dialogar y nosotros allí en el medio tenernos una percepción singular, evidente de cada profesor, de lo que era la Proposta Triangular. Algunas veces digo Abordaje Triangular, vale, del que es la Proposta Triangular”.

Otro ex alumno/profesor hace el siguiente comentario: *“La Proposta Triangular no la conocía muy bien, yo comencé, la conocí muy a fondo en ese curso”* (Ex alumno/profesor del Primer Cuatrimestre de 2000). Aun en relación a la Proposta Triangular, se preguntó a Ana Mae Barbosa si el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea sería su experiencia más reciente:

² En respeto a la narrativa del ex alumno/profesor no se ha modificado la expresión por él utilizada, pero se entienda “áreas” por “componentes” ya que es la expresión predominante utilizada por las profesoras del curso y también por Ana Mae Barbosa cuando se refiere a la Proposta Triangular en su libro *Tópicos Utópicos* de 1998. Y en su narrativa, entrevista.

“No sé. Creo que no, porque ahora ese trabajo del Centro Cultural del Banco de Brasil está siendo otra experiencia más con la Proposta Triangular, claro que cada uno interpreta de una manera diferente. Allá era también diferente porque Ana Amália tenía una visión de la Proposta Triangular diferente de mi, Rejane también, Sofía también. Ahora el hecho de ellos que tengan en el Centro Cultural del Banco de Brasil compartimentado los tres, porque los tres no estaban compartimentadas allá, estaban interrelacionadas, el hecho de que hayan compartimentado, Cristina se queda con seis meses, Rejane con seis meses, y no necesariamente se les pide que se comuniquen, y no se comunicación, pero creo que van a comenzar a tener una mayor comunicación, pero entonces no... Se respetan pero no se comunican, no comunican los trabajos una a la otra... no es un trabajo en común, son tres segmentos separados, no tienen necesariamente un trabajo en común. El CCBB no está pidiendo un trabajo común, está pidiendo que cada una haga su trabajo en su tiempo y en su espacio. Estoy hasta más alerta para eso, estoy viendo la diversidad de las tres con más claridad. Entonces tal vez esta sea la experiencia más contemporánea con la Proposta Triangular que yo estoy teniendo, esa experiencia del Centro Cultural del Banco de Brasil”.

Como se puede notar en la cita, para Ana Mae Barbosa la experiencia más reciente con la Proposta Triangular es la que por ahora se está desarrollando en el Centro Cultural del Banco de Brasil en São Paulo. Pero, se hace hincapié en el hecho de que el objeto del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fue la actualización del profesorado:

“Ah, ¡en términos de formación de profesor sí! La formación continuada, porque esa era una formación continuada. La formación que se da al profesor en el Centro Cultural del Banco de Brasil es virtual, ella no es una formación, no está pensada en términos de formación continuada, es virtual”.

Dentro de esta lógica del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea como formación continuada para el profesorado, Ana Mae Barbosa, complementa:

“Sí, era mi experiencia para una educación continuada. Y era la experiencia que se configuró como ideal para mí. El profesor, en su educación continuada, recibe la orientación de alguien que dice el qué va a aprender que fue lo que yo hice con el primer grupo. Después va a escoger lo que quiere aprender para llenar sus vacíos, hasta el día en que ya sabe tanto lo que quiere, como con quien quiera aprender. Ahí está realmente esa educación continuada. Yo no vi en Brasil un tipo de educación, o un trabajo que haga eso. Eso en Brasil no lo vi, que un grupo se eduque, que comience, que recoja la educación. La educación continuada en las Consejerías de Educación tiene otro aspecto, es prácticamente obligatoria. Aquí es el grupo quien recoge, pero acepta la elección de otro, que es mi elección, y después va llegando a su elección, que va desde el asunto hasta el profesor. Quedé muy impresionada con esa tesis de Recife³ que examiné, muy impresionada. Un proyecto pedagógico muy bueno, seis coordinadores pedagógicos de Arte, con experiencia, casi todos con Especialización en Arte, las respuestas al cuestionario excelentes mostrando que saben lo que es contemporáneamente lo que es la enseñanza-aprendizaje en Arte, conociendo las teorías, los muchos que hagas, muchas experiencias interesantes. Y la educación continuada que está absolutamente desconectada de eso, no son esos coordinadores que escogen los profesores para la educación continuada que ellos coordinan, y ahí los más absurdos cursos, absurdos porque sean conservadores. Cursos absolutamente conservadores para profesores no conservadores y con una propuesta pedagógica muy conservadora. Eso hallé un absurdo total. Jamás se puede llegar a eso, que la educación continuada llegue

³ Ana Mae Barbosa hace referencia a su participación en el Tribunal Evaluador de la disertación: *Arte como Conocimiento: Las Concepciones de Enseñanza del Arte en la Formación (Des) Continuada de los Profesores de los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria de Recife – 2005*, del Master en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco - UFPE

para mí, lo que yo creo que es ideal y que ellos escojan sus propios contenidos y después sus propios profesores”.

Las preocupaciones de Ana Mae Barbosa con la formación inicial del profesor de arte, así como, como la formación continuada es constante y muy bien reflejada en sus acciones. Eso se viene notando en todas las citas aquí transpuestas para el contexto de análisis de la investigación como, también, en la propia narrativa de los ex alumnos/profesores que vivieran la experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

Como se ha podido observar en lo tocante a la actualización del profesor en el ámbito de la formación continuada, fue la experiencia más reciente de la Proposta Triangular volcada al profesor de arte.

En el proceso de análisis de las entrevistas de los ex alumnos/profesores del Primer Cuatrimestre de 2000 se ha notado que en algunos casos el propio sujeto en su narrativa hacía referencia de inmediato a los tres componentes.

Ya en otras narrativas el investigador tuvo que plantear preguntas para que el ex alumno/profesor especificara como había sido su experiencia en determinado componentes. Mediante a esta realidad, se opta por presentar por separado la visión de los tres ex alumnos/profesores en relación a cada componente.

La estructura adoptada es el orden en que se estructuró didácticamente el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea. De este modo se empieza con el Componente Hacer Artístico,

seguido por el Componente Repensando la Enseñanza del Arte y, por último, el Componente Lectura de la Imagen.

7.1.1. El Componente Hacer Artístico

En este apartado se pueden leer algunas de las narrativas que se estructuraron por los ex alumnos/profesores a partir de sus apuntes, fotografías, videos y ejercicios realizados en los componentes.

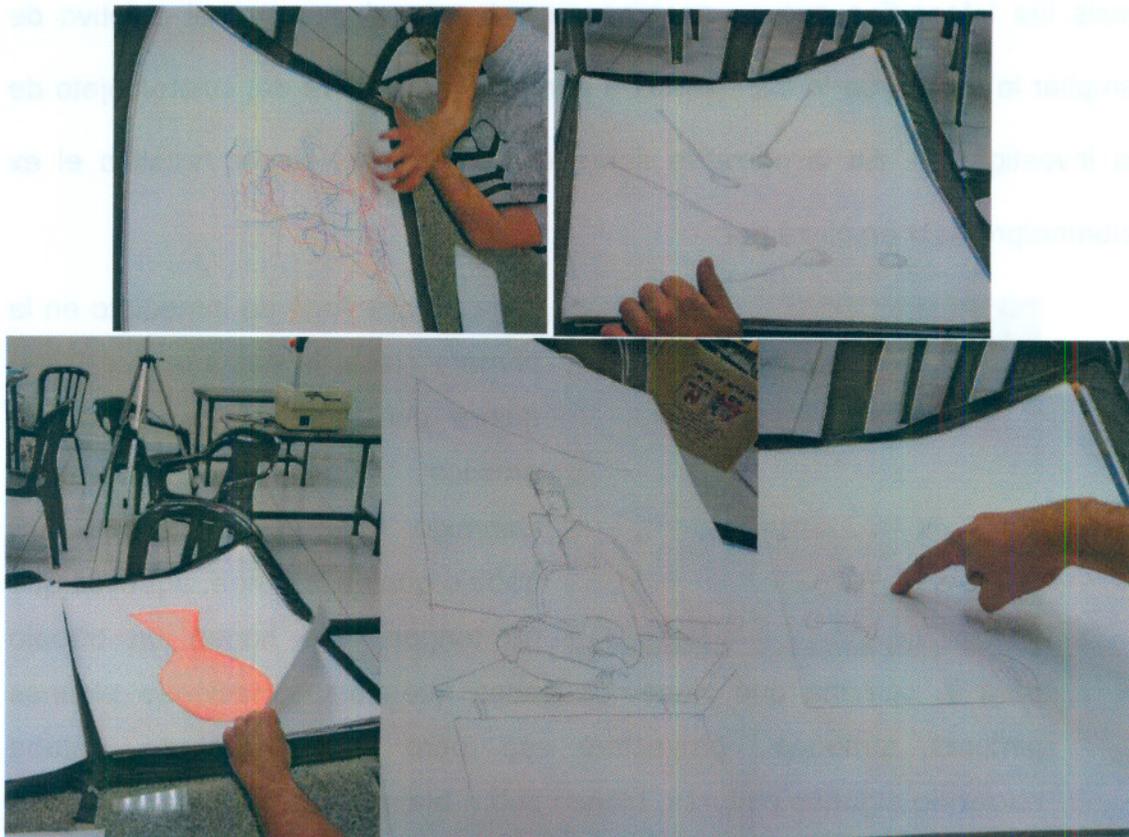
Se han utilizado una serie de instrumentos para recoger las informaciones y narrativas de los ex alumnos/profesores como videocámara, camera de fotografía, grabadora de voz, se optó por añadir en el cuerpo de la tesis las fotografías que se sacaron en estas ocasiones con el objetivo de ampliar la lectura de la experiencia a partir de la narrativa del sujeto/objeto de la investigación. En la narrativa sobre el Componente Hacer Artístico el ex alumno/profesor empieza por:



“Ana Amalia llegó de inmediato en la primera clase, la semana que viene quiero que me traigan un trabajo artístico hecho por vosotros. Conmigo tendrán la práctica. Un trabajo que ya lo tenga, aquellos que no tengan, que hagan un trabajo para la semana que viene. La época que estaba haciendo algunas pinturas, tampoco proyectaré eso, pero puedo prestarte. Estaba haciendo algunas pinturas, blanco sobre blanco, estaba muy interesado en el límite de la visibilidad y me llevé un autorretrato, ¿para que?, no lo sé, creo que estaba influenciado por la moda de las galerías de la época. Es un autorretrato totalmente velado, es un trabajo grande, tiene 1 ½ por 1 y no va a notar la imagen que hay dentro porque está toda velada. Este fue el trabajo que presenté en el primer día. Y cada alumno

presentó el suyo, aquellos que no tenían producción hicieron un trabajo para presentar en aquella situación y a partir de ahí Ana Amalia empezó a pedirnos producciones. En sus clases nos presentaba imágenes en láminas y muchas veces hacíamos lectura y después una actividad práctica”.

La narrativa de este ex alumno/profesor del Primero Cuatrimestre es rica en detalles, pero también presenta una riqueza de ejercicios que fueran experimentados a lo largo de las clases del Componente como se puede atestiguar tanto en la siguiente cita como en las fotografías añadidas. Estas fotografías fueron sacadas en el aula en la escuela donde este ex alumno/profesor ejerce la docencia en arte.



“Ahí ella empezó a proponernos una percepción de la experiencia con arte de cada uno desarrollando esa experiencia y evidentemente aplicando la Proposta Triangular. Muchas veces hemos visto películas, nos pidió después de hacer eso, traer un objeto. Yo llevé un “bailarín”

que es una cuchara de cóctel, no es que yo haga cócteles pero yo lo considero un objeto bonito, cuando lo compré fue porque lo vi hermoso, me acuerdo que estaba trabajando en el suelo con el objeto al lado, girado así y ella pasó a mi lado muy pesada y dijo: "No sobreponga el objeto". Yo le respondí: "pero no lo estoy sobreponiendo". Ella dijo: "Pare". Me hizo gracia la situación e iba a enseñarle que no estaba sobreponiendo. Después de eso, nos enseñó un video *colcha de retazo*, una película muy feminista desde mi punto de vista. Al final algunas mujeres acabaron llorando. Es preciosa la película. Toda la historia, el argumento de la película es la colcha de retazo, está producida para la boda de una de los personajes, es la (...) que hace. Y hay una historia paralela donde cada una va depositando en aquella colcha una experiencia que ha marcado su vida. Esa experiencia que ha quedado marcada, después Ana Amalia propuso eso, ella pidió: Ahora van hacer vuestra *Colcha de retazos*. Al mismo tiempo que ella lo propuso esa relación tuya, de tu proceso, de tu experiencia y hasta ahí nada de John Dewey. De el nos trajo un texto después. Entró con el texto, con una discusión, propuso eso y al mismo tiempo un ejercicio de composición y un ejercicio de dinámica de grupo con trocitos pequeños, ese trabajo no quedó conmigo. El trabajo del grupo debe haber quedado con otra persona. Después dijo: "Vale" ya que estamos hablando de diferencias les propongo para la próxima semana enseñarme las experiencias de la semana. Caminar con un papelito en el bolsillo, alguna cosa del día documente en ese papel, dobla en ocho y hace... Yo no voy acordarme, de que está ocurriendo aquí, pero sin duda alguna en este día me fue a cenar en un restaurante japonés. Allí en la mesa hice dibujos, no tuve la menor preocupación con la elaboración gráfica. La preocupación misma era la experiencia documentada. Algunos los hice en el mismo día, o sea, no todos fueron un registro inmediato. Ella pidió uno de los trabajos. Yo dibujé mucho en esa época, estás aplicando una experiencia tuya, transformando en un lenguaje plástico. Esa es mi lectura, ¿vale? Siguiendo, dibujo de observación. Cojan objetos que no han hecho allí. Objetos que están en su entorno y miren, dibujen y traigan ese objeto aquí. Después que llegamos con esos dibujos, Ana

Amalia, hizo propuestas, líneas, trabajo lineal. Ya estamos hablando de dibujo, vamos trabajar con líneas. Sugirió algunas palabras para que transformásemos en imágenes. En la secuencia, en la misma clase, posó para nosotros”.

En la cita el ex alumno/profesor hace referencia a John Dewey y que la profesora del componente hacer artístico primero propuso una serie de ejercicios y después introdujo al grupo en las ideas de Dewey. Con relación a este componente se le preguntó a Ana Mae Barbosa cuando hizo la elección del nombre del curso, con respecto a la expresión “Aprendizaje del Arte” si era influencia de Dewey, del concepto de experiencia de Dewey:

“Yo creo que sí. Mi concepto inicial de Educación es la experiencia, como Dewey, yo creo que esa experiencia no es una experiencia natural sólo. Creo que la Escuela o la Universidad tienen la obligación de representar la experiencia para que ella el alumno obtenga la conciencia de esa experiencia. John Dewey decía eso, es preciso que la experiencia sea repita en la escuela, porque no sabemos si todos tuvieron una experiencia. Y a partir de ella llegar a un nivel inteligible y llegar al aprendizaje, creo que cuando se llega al nivel inteligible se llega al aprendizaje”.

El texto a que se refiere el ex alumno/profesor que fue propuesto por la profesora del componente hacer artístico es “Arte como Experiencia” traducido en 1980 para la Colección los Pensadores por el Editorial Abril Cultural.

Aun en relación con los ejercicios propuestos en el componente hacer artístico otro ex alumno/profesor presenta las siguientes consideraciones:



“Con nosotros hizo una provocación. Nos enseñó algunos cuadros, y a partir de las obras de arte, teníamos que desarrollar nuestros trabajos. Así que observando varias obras tenías que empezar por analizar como ponerlas sobrepuestas, como colocar las imágenes que veíamos dentro de la producción. Fueron bastante enriquecedores aquellos ejercicios de investigación en que terminabas por ver a varios artistas y entonces logras hacer tu propia síntesis. Llegué a la conclusión de que tú puedes hacer algo en concreto. A partir de este, nos pidió que hiciéramos una nueva lectura. Yo cogí algo transparente, algunos símbolos y los apliqué, me pareció que tuvo un efecto muy interesante. A continuación hizo la sugerencia de hacer un análisis y quitar elementos para producir otra, esto sería una nueva lectura. Entonces acabé eliminando algunos elementos y me pareció que la transparencia que pudiese conseguir un nuevo efecto de fondo y cada vez que lo moviese podía obtener otro fondo, así pues estaría renovándolo a cada momento. Me pareció que sería interesante trabajar la transparencia. Después, bajo sus instigaciones me lancé a manejar un cubismo e hice una nueva lectura. Cogí otro objeto, si bien me recuerdo, fue sacado de Monet y usé un poco de la técnica cubista. Una de las provocaciones que nos hizo fue la de que era posible coger algo que no tenía que ver y transformarlo. Yo terminé por producir algo así. Esta técnica es bastante interesante y la usé con mis alumnos, sobre todo cuando hubo aquella fiebre de Picasso, y claro entré en aquello y trabajé bastante. Los alumnos produjeron y crearon cosas muy interesantes. Una pena que no conservé nada conmigo pues se los devolví todo. También bajo la orientación de Ana

Amalia, nos pidió que hiciésemos aquellos detalles que juzgáramos más interesantes”.

Como es posible observar cada ex alumno/profesor interpreta su experiencia de una manera ya que son ellos los que la vivieron. En algunos casos, se ve con claridad la relación que buscan establecer entre su trayectoria en el curso con su momento actual ya que para el ex alumno/profesor es importantísimo hablar de su momento actual y como él estar desarrollando su trabajo docente.

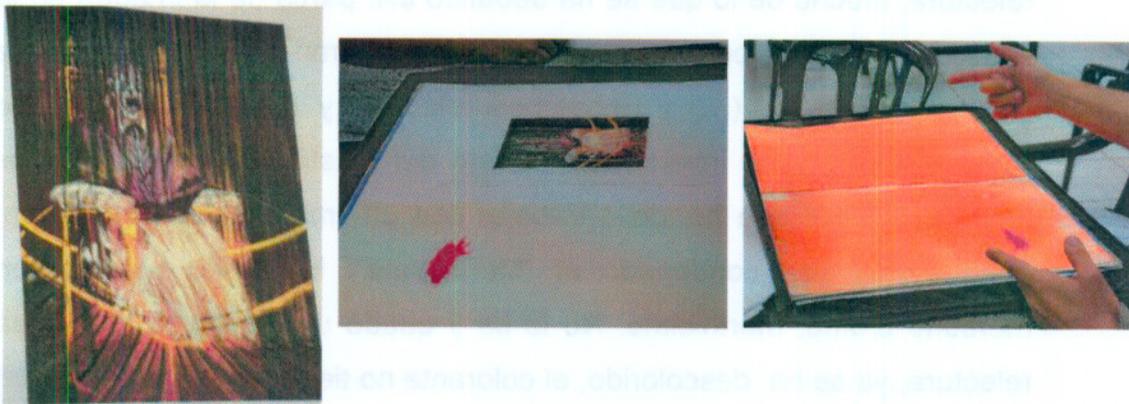
Como la investigación no tuvo por objetivo buscar saber como la experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea ha interferido o provocado cambios en la acción docente de los ex alumnos/profesores, se optó mantener una actitud de rescatar la memoria de la experiencia para cada uno y no hacer cualquier referencia a su momento actual como docente.

Es posible que los aspectos detectados referentes a las condiciones actuales de estos profesores y su forma de impartir clases venga a ser objeto de futuras investigaciones, pero por ahora el objetivo es una apropiación de la experiencia de cada uno en el Curso de Perfeccionamiento ya que esta experiencia tanto del punto de vista teórico cuanto práctico se toma como objeto para el ámbito de la formación inicial del profesorado de Artes Visuales teniendo como perspectiva la (re)significación del currículum para esta formación a partir de la proposición de una Didáctica Específica.

En un dado momento de las narrativas de los ex alumnos/profesores del Primer Cuatrimestre del año de 2000, estos hacen referencia a que en el proceso de experimentaciones sugeridos por la profesora del componente

hacer artístico vivieron situaciones que condujeron a lo que llaman de lecturas y relecturas del hacer.

Esta cuestión es una de las dimensiones atribuidas a la Proposta Triangular pero que la profesora va poco a poco demostrando que el tema de la relectura es una interpretación que se hace de la Proposta. Además de lo presentado por el ex alumno/profesor se cree oportuno añadir otras consideraciones a este respecto:



“La Próxima clase, esa ya no me acuerdo: “Trabajo colectivo” ¿vale?... Ya me acuerdo, presentó imágenes de Miró y un texto de João Cabral de Melo Neto, que recuerdo muy bien que comentaba el trabajo de Miró y parece que fueron amigos. João Cabral fue embajador en España y en este texto comentaba sobre los dibujos de Miró y de la mano cambiada. Es la referencia que tengo y el trabajo no tengo porque era un trabajo colectivo, después de esa clase ella pidió: “Miren, yo presenté algunos artistas, ahora van buscar los artistas y traigan para acá. Aquí ya estábamos dentro de la discusión desgastada en aquella época, de la relectura y muy mal interpretada. Que relectura en aquel momento donde los Estándares, estaban, en pleno debate en muchos institutos. No tengo ni idea cual es el porcentaje de eso, pero la relectura se había transformado en copia. Poner en la pizarra y que el alumno copie. Tuvo una excelente aceptación porque el producto final queda bonito. Pues para el Instituto, se tiene esa imagen de que la clase de arte tiene que generar cosas bonitas. Pero, nosotros podemos entrar en otra discusión

que es la estética escolar. En este momento me pareció que aquella estética del payazo, de la flor pedagógica se transformó en la reproducción de Van Gogh en la pared. Entonces, presentó algunos artistas y propuso: “Escojan los vuestros y traigan para hacer la relectura”. Las discusiones sobre la relectura fueron muy ricas, claro que quise exhibirme y voy escanear, a imprimir el de Bacon, llegué a ese papel arrugado que cuando lo quise quitar de la pared se rompió, y Ana Amalia, a mi lado me dijo: “Se rompió tu papel arrugado. Se rompió, pero no hay problema, en la próxima clase haremos otro (...)”. Tú hiciste una relectura, mucho de lo que se ha debatido allí: partió de la imagen en la enseñanza del arte, pero los textos que más fueron utilizados fueron de Tópicos Utópicos⁴. (...) y debatimos relectura y Ana Amalia propuso “Vamos a releer, al inverso del trabajo del artista, relea el tuyo”. Del papel arrugado, que he ido a trabajar con un material de enfermería, aunque hoy sea condenado el “Merthiolate”. Hice una pintura con mercurio cromo, merthiolate. No lo sé y quedó un díptico (...). De esa relectura, ya se ha descolorido, el colorante no tiene fijador, es un trabajo experimental. Llegó aquí ella nos ha testado: “hagan lo que quieran”. Conclusión,



si yo venía de mi proceso de Bacon, hice mi papel arrugado, he curado ese papel e inevitablemente lo “hace como



quiera”, di continuidad a mi proceso. Y ahí la cuestión quedó más rica aún. La experiencia podría cambiar totalmente la situación. No sólo a mí, pero los demás del curso presentaron la continuación

⁴ El libro a que hace referencia el ex alumno/profesor es “Tópico Utópicos” de Ana Mae Barbosa publicado en Brasil en 1998 en esta publicación Ana Mae Barbosa hace innumerables reconsideraciones a la Proposta Triangular además de presentar otras referencias que orientan su pensamiento y su propuesta educativa para la enseñanza del arte en Brasil.

del proceso. Y ahí nosotros empezamos a notar que estábamos desarrollando un proceso de poética visual personal. Claro, si te paras a pensar con el trabajo anterior, tiene alguna influencia de mi proceso



anterior aquel cuadro totalmente velado. Tiene una influencia de ese proceso, es que el papel está arrugado, está roto, allí en cuanto era una representación. Tal vez aquella rotura al sacar el papel de la pared, no ha sido un accidente, fue incorporado al trabajo con todo, de ahí la cita, apropiación y reelaboración; es el texto que está en Tópicos Utópicos. Para el ejercicio de composición lo que ella pidió: “Escoja un

fragmento de un trabajo”, yo fue por Whistler⁵ porque Carlos Fernando en su clase citó a Whistler y me acordé de un álbum de su grupo que era Nouvelle Cuisine una de las imágenes, no me acuerdo, del álbum era Whistler. Luego en la clase inaugural, el ya vino con Whistler. Está bien, voy utilizar una referencia citada por otra persona y a mi me gusta mucho también, no fue sólo aquel motivo no. Pero, en ese momento tuve un cuestionamiento conmigo, como profesor, como arte/educador: “Las imágenes que llevo para el aula son imágenes de mi gusto personal lo que dicen respecto a una propuesta pedagógica. Fue una reflexión que Carlos Fernando, no levantó pero yo he percibido en sus clases, él sólo



⁵ Nació el 10 de Julio de 1834 en Lowell, en el Estado de Massachusetts, era hijo de un oficial de ejército que, como ingeniero, había trabajado en la construcción del primer ferrocarril ruso que unía Moscú con San Petersburgo. Estudió en 1851/1854 en la academia militar de West Point. Abandonó la carrera militar, trabajó como cartógrafo para la marina, donde aprendió la técnica del aguafuerte, antes de llegar en 1855 a París para estudiar pintura. Su brillantez como artista y como conversador le granjeó la amistad de Fantin-Latour, Manet y Degás. En 1863 se trasladó a Londres, allí conoció a Rossetti y se convirtió en adalid de la vida bohemia. En 1888 se casó con Beatrix Godwin, viuda de E.W. Godwin, que había colaborado en la muestra artística que le abrió con éxito las puertas de París. Falleció el 17 de julio de 1903 en Londres, el pintor que está considerado como uno de los pioneros del vanguardismo de las primeras décadas del siglo XX. <http://pintura.aut.org>

presentaba lo que le gustaba, y no lo que era pertinente a una propuesta y eso quedó muy marcado y quedo más aún cuando hago la selección de imágenes que llevaré al aula”. No quiero formar gente igual a mí, es mucho ego, a pesar que no me hace falta, lo reconozco. Seleccioné ese trabajo, ese trozo sobre el papel Craft y la actividad de composición, fue dispuesta, allí en el aula, las mesas se retiraron, un papel en el suelo y colectivamente hagan una composición con los diferentes trabajos producidos”.

Para otro ex alumno/profesor estas experiencias eran placenteras ya que permitían tanto el descubrimiento personal cuanto por el intercambio provocado por medio del diálogo y el aprendizaje compartida entre los compañeros de clase como lo demostrad en su narrativa:

“Era el placer del descubrimiento, de la emoción porque las soluciones que los compañeros aportaban eran muy buenas. Había gente que, por ejemplo, trabajaban con hojas muertas, por ejemplo, las pegaban haciendo collage, y conseguían un efecto que yo misma no lo había experimentado. En mi casa, ¿qué hacía yo? Me ponía a recoger y a pegar hojitas también para hacer algo parecido. Tenía un colega que trabajaba con arena coloreada, producía unas obras preciosas y los colores naturales eran todos de arena que él buscaba estas arenas en diversos sitios. Nos enseñó varias hechas por él, había paisajes, unas marinas que me sorprendieron mucho. Bueno, entonces el proceso funcionaba de esta manera, aprendías con Ana Mae, aprendías con los profesores y aprendías con los compañeros también, eran emociones a cada momento, fue muy creador y provechoso. La verdad es que a mí me encantaría repetir aquella vivencia toda otra vez (...). Ese momento era muy rico porque cambiabas con el compañero, porque cuando tenías un motivo que generaba todo aquello y de repente ves varias respuestas y entonces las respuestas tenían texturas diferenciadas, colores, formas, arreglos. Aquello todo era nuevo, daba la impresión de que cada uno de nosotros teníamos un tema, cada uno tenía una relación, pero todos partían de un tema generador. Lo que te digo es que aquello era

riquísimo, es lo que busco hacer ahora en el aula, un tema generador y las varias respuestas de ese alumno. Por lo tanto, el maravilloso está en la diferencia de cada uno, como cada uno recibe aquel mensaje, es eso lo que significa”.

El intercambio de experiencias era vislumbrado a partir de la exposición de los trabajos de los ex alumnos/profesores destacado tanto en las narrativas como también por medio de las fotografías. La



profesora del componente Hacer Artístico siempre utilizó de esta estrategia de



forma que los trabajos eran comentados, observados y expuestos en las paredes del aula para que todos pudiesen tener visibilidad de cómo llegó a construir su ejercicio

visual. Estas fotografías fueron generosamente puestas a la disposición de la investigación por la profesora del componente Hacer Artístico que hacia a



menudo el registro visual de sus clases y de la propia evolutiva de sus alumnos.

7.1.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte

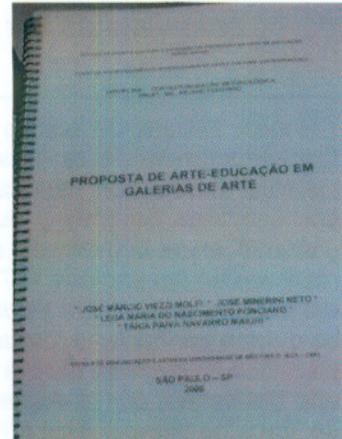
“Rejane llegó y tras su primera clase nos presentó didácticamente “Metodología de la Enseñanza del Arte”. Presentó la programación, bibliografía y el recorrido en muchos textos, pero muchos textos sobre

arte/educación que se debatieron. De Ana Mae, estos que están aquí. Mariazinha Fuzari, Analice Dutra Pillar, en fin, Michael Parsons, los Estándares; todo aquello que era producido en la clase de Ana Amalia y debatido allí, en fin, había mucho debate. Después del trabajo vamos debatir el trabajo, no todos se debatían porque no daba tiempo. No recuerdo cuanto tiempo era la clase, creo que eran 2 o 3 horas, no lo sé, no eran 2 horas, de 2 hasta las 4 y de las 4 hasta las 6 y por ahí. En las clases de Rejane todo eso se debatía educación, o mejor, arte/educación. Como fundamentar eso todo. Mira, arte/educación es eso, no es eso, entonces lo que tu piensas sobre, lo que tu no piensas sobre, vamos ver y vamos debatir. Sobre John Dewey yo pasé de largo allí, tuve un momento determinado, después de las experiencias todas, Ana Amalia nos pidió que leyéramos Arte y Experiencia de Dewey y ahí las cosas fueron encajando. En ese momento hubo un movimiento muy interesante, las dos profesoras estaban muy afinadas. Se notaba que ellas debatían y preparaban las clases juntas, presencia física o no, no viene al caso, pero preparaban clase juntas. Iré presentar solamente el trabajo de final del curso ¿vale? El trabajo final, nosotros teníamos que hacer, elegir un tema y aplicar alguna propuesta de Arte/Educación, en el medio de esa historia toda, las mesas que no se movían, las personas que no salían de su sitio (...). Y de ahí, lo que ocurre, de todo eso grupo, Julio vino para la discusión y nosotros estábamos muy interesados justo en hacer... Ana Amalia invitó: (en esa época ella estaba en la exposición del "Castillo Ra – Tim – Bum" en Sesc Belenzinho), "Mira, quién lo desee va allí, va ver como es el trabajo de arte/educación fuera del aula". Yo fui el único que fue. Nos sentamos, quedamos allí, ella me presentó toda la gente que estaban trabajando con ella y tuvimos una discusión sobre si ser monitor de exposición es profesión o no lo es. Porque ella estaba allí debatiendo sobre la preparación, el trabajo todo con las personas, había un grupo de debate continuo y tal. Y la discusión que tuvo allí fue sobre eso y yo desperté interés por percibir el arte/educación fuera del

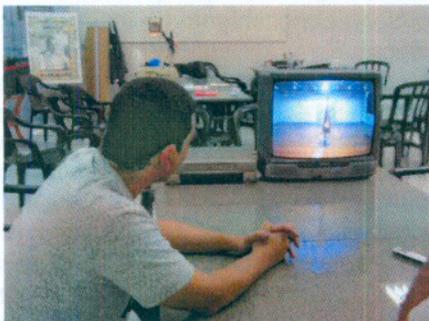
Instituto, fuera de la enseñanza/aprendizaje formal. Y Julio, trabajando con galería, dijo: “Que tal si nosotros planteásemos una galería que sea, que tenga una propuesta de arte/educación. Porque a principio la Galería aquí en Brasil, al mismo tiempo, constatábamos en las entrevistas que es una



tienda. Vende obra de arte. Entonces, ya, planteamos un cuestionario y fuimos a entrevistar a varios responsables de estas galerías, con cuestiones referentes a las galerías, preguntando por varios aspectos sobre galería, que Julio tenía interés sobre aspectos de arte/educación en las galerías. Algunos responsables de estas galerías nos



recibieron muy bien y otros muy mal, está todo documentado aquí. Mira el carácter institucional y cultural del arte, el es una consecuencia, pero nuestro trabajo era de tienda, exponemos para vender. Aquí está el informe final. Parte



de ese trabajo lo que pensamos: “Vamos hacer una práctica e inventamos una galería, la galería experimenta. En esa galería experimenta, vamos hacer, pero cual es el trabajo. Tengo una idea, vale, pero



¿cual es tu idea? Tengo un proyecto en realidad de unos pinceles que invalidan la pintura y no sé que. Vamos a ver si conseguimos, hago el trabajo y organizamos la exposición”. Ese fue el cartel (...), entonces, pensamos en una estructura misma. Y la exposición se montó, la tengo en vídeo. Quiere ver, venga aquí (exhibición del vídeo). Hicimos una

propuesta práctica. Condujimos visitas a esa exposición, había un trocito de una visita con la Clara conduciendo esta visita. Y donde hacíamos sin utilizar la nomenclatura de la época – una mediación. Lo que ¿estáis viendo? Lo ¿que pensáis de eso? Nuestra propuesta es clara, está en la memoria, era Robert Ott⁶, porque nosotros hemos desarrollado un trabajo, leemos sobre estos temas y hemos aplicado en esa Galería Experimenta, por ser experimental, procesos de lectura a partir de la propuesta de Ott. He traído, entonces para ti, puede cancelar tu entrevista de por la tarde. Ha sido muy interesante hacer ese trabajo. Ha

⁶ Robert William Ott estuvo en Brasil en 1988 para ministrar un curso en el Museo de Arte Contemporánea de la Universidad de São Paulo. En el libro "Arte-Educação: leitura no subsolo" (traducción para castellano: "Educación Artística: lectura en el subsuelo" organizado por Ana Mae Barbosa y publicado en 1997 por el Editorial Cortez consta el texto que Ott presentó en la ocasión de su visita. El texto Enseñando Crítica en los Museos presenta un resumen en las páginas 137 y 138 que ofrece en líneas generales las principales aportaciones del pensamiento de Ott y que para mejor comprensión de lo que trata el ex alumno/profesor se ha optado por hacer la traducción de este pequeño trocito del artículo. Resumen:

La crítica es decisiva para la educación en museo cuando involucra un sistema que relaciona el arte del acervo con la expresión artística de los fluidores. Eso es realizado por medio del uso de libros de ejercicios de crítica y por medio de diálogos con los alumnos delante de las obras de arte en los museos.

Los alumnos involucrados en hacer crítica en los museos aprenden que el estudio del arte, que incluí un sistema a como el *Image Watching*, proporciona conocimientos e ideas que se tornan valiosos recursos para sus propias expresiones artísticas.

La enseñanza de la crítica en museo es efectivo cuando se utiliza de las categorías *describiendo, analizando, interpretando, fundamentando y revelando*. Esas categorías activan el conocimiento de los estudiantes sobre el arte cuando estos son preparados cuidadosamente para contestar a los ítems seleccionados para el *Thought Watching*. Los alumnos, al se relacionaren con las obras en exposición, están participando de una *performance* y, en ese sentido, están usando todos los suyos sentidos y energía de concentración para producir la *performance* en crítica de arte. Esa *performance*, así como en otros lenguajes artísticas performáticas como el teatro, la danza, la música etc.... Exige calentamiento, un periodo de preparación. Enseñar crítica, usando un enfoque visual o verbal como técnica de aprendizaje, exige un sistema que efectivamente promueva realización a los alumnos. El uso del *Image Watching* es definitivo para la educación artística porque ese sistema proporciona medios para respuestas asimilativas e interpretativas. Ese sistema llega a su potencial máximo cuando los alumnos están motivados para usar el conocimiento adquirido sobre arte por medio del ejercicio de la crítica en trabajo de producción en taller. El enfoque verbal del *Image Watching* presenta numerosas oportunidades para enseñar por medio de las relaciones en grupo y para compartir descubiertas a respeto del arte. El enfoque visual, cuando utiliza el libro de ejercicio, proporciona una mirada más fija, de apoyo, para grupos pequeños o miembros de una familia y una interacción en la crítica del arte. Ambos enfoques tienen sus meritos cuando usadas separadamente o combinadas. Proporcionan, aun, un sistema de crítica de arte que posibilita la información continuada a los alumnos orientados para hacer descubiertas relacionando arte y crítica.

Cuando efectivamente enseñado, el *Image Watching* liberta el conocimiento universal y global que es un elemento-clave de las obras de arte mostradas en los museos. Así siendo, posibilita una educación en museos con un sistema efectivo de enseñar a los alumnos a relacionar el conocimiento sobre arte adquirido en los museos con su producción artística, en las clases prácticas en el taller. (Ott, 1997, p. 137-138. In: Barbosa (1997). Arte-Educação: leitura no subsolo).

sido una idea que yo tenía ya en mente hace un buen tiempo. Pero, nuestra idea, el texto aquí de presentación de mi trabajo yo le he escrito. Entonces es aquella cosa, tienes que hablar de uno mismo como si fuera una persona dislocada, una tercera persona, pero hablando de ti mismo, pero como es un trabajo experimental nadie va escribir críticamente sobre el trabajo, entonces, yo mismo escribo. Vas a notar que el tono es totalmente impersonal y tenía una discusión sobre la pintura misma y la invalidación de la pintura. Y esa pintura transformada en un panel”.

Aún en relación a la experiencia narrada por el ex alumno/profesor acerca del vivido en el componente Repensando la Enseñanza del Arte es interesante observar en el contenido del informe presentado en el final del curso/cuatrimestre sus intenciones, objetivos y el propio desarrollo de los involucrados. Así que en la presentación del trabajo redactado por el grupo dicen:

“Al reflexionar sobre la actuación del arte-educador, deparamos con el segmento donde actividades vinculadas a este profesional podrían ser desarrolladas mejor: las galerías de arte. Estas estructuras organizacionales despertaran la atención para posibilidades en el proceso de formación de la mirada del público y del consumidor de las galerías de arte, cuestionando el acceso a estas organizaciones al público en general. Como investigación el trabajo final de la disciplina Repensando la Enseñanza del Arte del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea (...) seleccionamos algunas de las principales galerías de arte contemporánea e instituciones del mercado de arte en actuación en la ciudad de São Paulo. Tal investigación posibilitó verificar la situación actual del arte-educación en estos establecimientos y suministró informaciones para el planteamiento de una propuesta para actuación educativa fuera de la escuela. Partiendo de las informaciones recogidas, pensamos sería de gran importancia aplicar esta propuesta en una galería: la “Galería Experimenta”. Este trabajo se tornó posible gracias a la unión de dos

inquietudes que surgieran en el transcurso del curso, cuando una proponía se enderezar por el mercado del arte y la otra cuestionar la acción extra escolar en conjunto con la lectura del arte contemporáneo” (Propuesta de Arte-Educación en Galerías de Arte, 2000, p. 5).

En el Componente Repensando la Enseñanza del Arte los ex alumnos/profesores del Primer Cuatrimestre del año de 2000 han vivido una serie de situaciones que van desde las reflexiones de ámbito teórico como también se han propuesto a experimentar en situaciones prácticas relacionadas con la enseñanza del arte desde el punto de vista del aula en las escuelas de educación formal como de otras propuestas para contextos de educación como los museos y/o galerías de arte.

Lo interesante es notar que estas posibilidades fueron construidas por colectivos involucrados en las dimensiones didáctico/pedagógicas emergidas de sus descubrimientos en el componente como se puede atestiguar en la siguiente narrativa:

“Rejane fue bueno porque tuvo muchos seminarios, ¿verdad? Prácticamente en esos cuatro meses el grupo tuvo presentación de seminario, pero Rejane también ella daba unas orientaciones interesantes, era muy abierta (...). Rejane era la parte pedagógica. Ana Amália era la parte práctica, la parte plástica que hace exquisita, ¿verdad? Y con Rejane era la parte pedagógica, entonces (...). Pero he visto interesante los seminarios que la gente presentó, que los grupos presentaron, fue interesante eso. Cada uno fue por cuenta de su experiencia, trabajar una manera diferente. Tuvo muchos descansos (en la hora del café), salíamos para tomar un café, siempre (...) ¡Oh!, otro seminario que tuvo que me pareció interesante, “dibujo infantil”, otro seminario que tuvo “dibujo del adolescente”, con Rejane. Mira el trabajo del arte/educador con portador de Síndrome de Down, también fue bien interesante (...) Ese fue hasta el Francisco quien hizo “monitoria”. La

monitoria, salió un asunto sobre el monitor que el monitor tiene que hablar lo que él quiere, y la gente tiene que oír aquello que el monitor quiere, ahí el alumno retruca, ¿verdad? Entonces, es eso aquí. A mí me gustó la parte de Rejane, esos seminarios que fueron presentados, que fueron temas más cercanos del día-a-día, de mi día- a-día”.

En esta narrativa el ex alumno/profesor hace referencia a los seminarios propuestos en el Componente Repensando la Enseñanza del Arte que tuvieron gran importancia ya que eran los propios alumnos/profesores quienes sugerían los temas que irían desarrollar al largo de las clases. Acerca de esta cuestión también se añade los temas que tuvieron lugar en este cuatrimestre.

Las informaciones se obtuvieron a través de la documentación puesta a disponibilidad por la propia profesora del componente. En la documentación analizada se nota que la profesora organizaba sus clases intercalándolas con los seminarios que se presentaban por los alumnos en grupos.

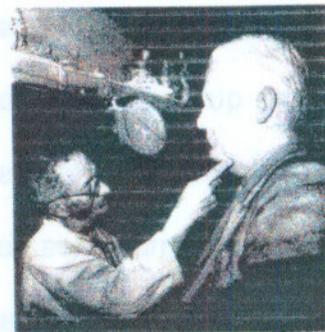
CLASE	SEMINARIO
Multiculturalidad y Interdisciplinaridad	Arte/Educación y Discapacidades
Textos: Multiculturalidad del libro Tópicos Utópicos. Cuestiones sobre la multiculturalidad.	Enseñanza Informal de Arte.
	La calidad de la enseñanza del arte. Las relecturas: producciones, apropiaciones y aprendizaje. Enseñanza del Arte.
	Dibujo Infantil. Dibujo del Adolescente. Libros didácticos: educación infantil.
	Galerías de Arte como centros difusores de cultura.
	La Escuelita de Arte. Arte se aprende: ¿si o no?
	Arte/Educación

De esta tabla se ha recogido los seminarios y demás trabajos realizados por los ex alumnos/profesores que fueron sujeto/objeto de la investigación como es el caso del seminario “Galerías de Arte como centros difusores de

cultura”, el seminario “Arte se aprende: ¿si o no?” y el seminario “Libros didácticos: educación infantil”.

Acercas de este último seminario no fue posible identificar mayores informaciones tanto en la narrativa del ex alumno/profesor involucrado directamente como en los demás documentos recogidos en el campo de investigación.

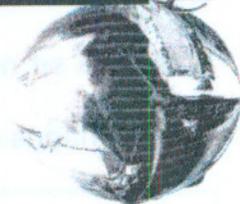
Ya en relación al seminario “Arte se aprende: ¿si o no?” se ha localizado tanto el guión que fue utilizado por los alumnos como un documento que fue redactado por el grupo responsable por el tema. El documento es una propuesta de una revista nombrada de “RevistArte”.



REVISTARTE

“Mã, minha filha, Arte não se aprende!”

O que pensam nossos entrevistados?



La propuesta del grupo según el Editorial contenido en la RevistArte fue:

“Editorial

“Pero, mi hija, ¡arte no se aprende!”

La idea de hacer un seminario retomando las cuestiones que nos fueran propuestas de inicio para accedemos a este curso, o sea, aquellas que buscaban nuestros conceptos de Arte y nuestras opiniones acerca de la posibilidad de se enseñar y como, no tiene, en la verdad, una origen provocativa o cuestionadora del curso en si, como puede parecer a primera vista. Por el contrario. Surgió de la más espontánea expresión de opinión de nuestras colegas de clase (Helia) que, en la clase de Hacer Artístico, contrariando la mayoría de las teorías pedagógicas y estéticas en evidencia, contó a todos, con acento y todo, que su abuelo, un pinto italiano anarquista, le decía siempre: “Pero, mi hija, arte no se aprende...”. Lo que ¿estaría por detrás de esa idea? Se no se aprende, ¿no se enseña? Si no se enseña, ¿cómo se aprende? ¿Cae del cielo?

¿Cual sería el concepto de educación implícito en esa afirmación? El concepto de arte, ¿entonces? Conceptos más abstractos, como talento, ¿se estarían mencionando? Unos tienen más, ¿otros menos? Que rayos de misterios neurofisiológicos hacen con que ¿unos tengan mayor interés para determinadas cosas? ¿Qué hace un objeto de la cultura artístico o no? en fin, un mar de cuestionamientos que tal vez a muchos no interese, no pase de “sexo de los angelitos”, juego de palabras, pero que, para nosotros, mucho tiene a decir, por estar directamente ligado a las nuestras reflexiones primeras en este curso. Llegamos a la conclusión, vean la pretensión, después de algunas lecturas, muchas entrevistas y charlas con artistas, arte-educadores, arte terapeutas, críticos e historiadores del arte, y también después de nuestras tentativas, fracasadas o no, de elaboración de nuestros propios trabajos artísticos, de que no se conceptúa el Arte, pero que es de fundamental importancia vive la experiencia de cuestionar intentando conceptúalo con el mínimo de prejuicios, y que, de alguna manera, esa experiencia forma parte de su concepto. Ese casi concepto del Arte al que llegamos, por tanto, ese proceso de ir y venir implicado en el acto creativo, de comunicación y de cognición infinita, de búsqueda de conocimiento por medio de la transformación del lenguaje (sea visual, verbal, sonora, gestual etc.), de búsqueda de nuevas significaciones, es propuesto a cada nuevo trabajo artístico, que se involucra en una cultura, en un tiempo y en un espacio, pero que puede estar allá o a quién de este tiempo y espacio y se universaliza, rompiendo los límites temporales (en sentido cronológico) y espaciales. Esta conclusión tiene implicaciones serias a la enseñanza del arte. Si el concepto de Arte es vago, tenue, y, al mismo tiempo amplio, si es un casi concepto, la relación enseñanza-aprendizaje del Arte también es, prescindiendo por tanto de un cuestionamiento continuo entre sus interlocutores. La relación, la dicotomía profesor (emisor-depositario del saber)/alumno (receptor) no tiene sentido en la enseñanza del Arte y el lugar “escuela”, en sus moldes tradicionales, distante de la cultura, queda también bastante comprometido. Solo para finalizar, contextualizaremos, la situación descrita por nuestra colega Helia. El simple hecho de haber mencionado

ser su abuelo un pintor italiano anarquista quiere decir mucho. Quiere decir que él vivía dentro de un mundo, de una cultura, que con su arte él intentaba transformar y ser transformado por el. Que no aceptaba autoridades, por más que ellas de hecho existiesen. Que no tenía una concepción individualista de la realidad que lo rodeaba, repudiaba instituciones y, por tanto, la “escuela” en los modelos que existían en su época (y hasta ¡hoy!). Que era un inmigrante, viviendo en una comunidad distante de su patria. Que traía consigo sus sintaxis, que se mezclaron con las del país que le había acogido. Quiere decir que, para él, de hecho el arte no se aprendía en las escuelas, a no ser que fuesen las escuelas de la vida, en las calles, en la ciudad, en el mundo, en contacto directo con la materia de su arte y con las personas”.

El contenido de la RevistArte fue organizado a partir de las entrevistas que sus organizadores recogieran de importantes nombres del universo del Arte brasileño como de la propia Arte/Educación. Además, en la revista fueran añadidos perfiles de sus organizadores. De los nombres y entrevistas realizadas se ha sacado como documento de la investigación la entrevista que Ana Mae Barbosa ha ofrecido a los organizadores:

“CUANTO MÁS LEEO, MÁS DUDO, PERO ME SIENTO CONFORTABLE DUDANDO. Para usted, ¿qué es Arte? Cuando me preguntan esto me quedo tentada a contestar con el silencio. ¿Es posible definir el Arte? Arthur Danto, filósofo estadounidense, dice que el Arte se caracteriza por la imposibilidad de definición. Es como intentar definir el amarillo. Ofrece metáforas, pero no definiciones del amarillo. El carácter de lenguaje presentacional del Arte torna difícil definirlo en otro lenguaje, como el discursivo o el científico. Pero, los millones de libros sobre el Arte, de una manera o de otra, buscan definirlo. Los millares de definiciones de Arte pasan por mí cabeza ahora que preguntó qué es Arte. Cada uno depende del ideario, del teórico que lo plantee y de la época que atestigua el planteamiento. Arte como emoción sació a los románticos. Arte como intuición dio a Benedetto Croce un lugar en la

historia de las definiciones del Arte, los modernistas ratificaron la definición del Arte como forma de representación, lo que en el alto modernismo se radicalizó en la vaga definición de arte como lenguaje autónoma (Clement Greenberg). Y para los postmodernistas, Arte es cognición. Otras teorías del Arte saltan en mí cabeza, algunas manejadas hasta hoy, por ejemplo, Arte como juego de Wittgenstein, Arte como identificación de Worringer y Vernon Lee, Arte como Forma Pura de Roger Fry, Arte como satisfacción del deseo de Nietzsche, Freud, Jung, Arte como belleza de los griegos y mucho más. Teníamos que empezar por lo obvio para definir el Arte. 1) Arte es artefacto, no es naturaleza; 2) Arte es lenguaje presentacional, que puede intertextualizar con otros lenguajes, pero nunca se reproduce en otra sin pérdidas y daños. En el diálogo de los lenguajes, se producen equivalencias configuracionales (ahí va otra teoría, la de la Gestalt), pero nunca reducción de un lenguaje a otro; 3) Arte es emoción, todavía representada de forma inteligible; 4) Arte es conocimiento, conocimiento para cuya configuración todas las funciones mentales (intuición, inteligencia, emoción) participan: un conocimiento que es la conciencia de la experiencia, experiencia de ver y/o hacer arte (otro teórico John Dewey). En fin, si me pregunta lo qué es Arte hoy, yo diría que es todo eso y, cínicamente, acrecientos que es un divertimento que tiene el poder de transformar algunas veces. Transformar el propio Arte, a quien lo hace, quien lo mira y a la sociedad. Loca esa historia de Arte como divertimento, ¿no es? Pero, lo trascendental del Arte ya murió, por lo menos adormeció. En su opinión, ¿se enseña Arte? Parafraseo Paulo Freire diciendo: nadie enseña nada a nadie, aprendemos unos con los otros mediatizados por la experiencia que uno vive y que el mundo nos ofrecen. Podemos enseñar a aprender... Antes, la educación se concentraba en procurar enseñar a hacer Arte y afrontar los problemas genéticos de talento. Hoy, la ambición de enseñar arte se amplió y los que no tienen talento pueden desarrollar su capacidad de ver Arte, de aprender viendo, interpretando, analizando y así volverse más capaz de analizarse a si mismo, a los otros y el mundo alrededor. Se ¿aprende Arte? Nuestra vida es un aprendizaje constante. Todo que somos fue y

continúa siendo aprendido. Las predisposiciones genéticas existen, pero pueden ser inhibidas o desarrolladas por la vida que se vive y, aun, podemos asimilar todo que es humano. Tengo dudas acerca de nuestro poder de enseñar, pero ninguna sobre nuestro poder de aprender. Son temas para discutirlos y he procurado responder con toda la sinceridad de mis dudas, que son muchas. Cuanto más leo, más dudo, pero me siento comfortable dudando. Era mucho más insegura cuando acreditaba en una u otra teoría y la defendía categóricamente. Lo importante es platicar, ordenar las dudas (Ana Mae Barbosa, 2000)”.

Se nota por los ejercicios y trabajos propuestos a los ex alumnos/profesores o por ellos mismos optado que se busca un acercamiento a las temáticas contemporáneas de la Arte/Educación brasileña desde el punto de vista de la propia Arte, de su contemporaneidad.

En las narrativas de los tres ex alumnos/profesores del Primero Cuatrimestre del año de 2000 se nota una fuerte evaluación de su propia trayectoria de formación y actuación profesional dentro del área de Arte/Educación. Las memorias, se es que se puede llamar así, van describiendo como en el Componente Repensando la Enseñanza del Arte cada uno va recogiendo su propia experiencia y de ella se utilizando para comprender los requisitos del presente para la enseñanza del arte brasileña como se puede percibir en la narrativa:

“Rejane llegaba con discusiones, mira, todo eso en la primera clase. Rejane llegaba con discusiones, su ramo es dibujo, de especialización, en especial dibujo para niños y ella empezó creo con, no lo sé, pero por lo que ha sido abierto, cuestiones que sean debatidas en seminarios y en el primer nivel de dibujos para niños y después ella abrió para otros: como traer cuestiones de arte/educación para el medio empresarial, contextualizar el arte/educación, aplicación del material didáctico importado, la mirada del alumno sobre las clases de arte en la escuela

pública, metodologías del arte/educación. Sin duda hay comentarios de los alumnos en eso, nosotros hemos ayudado a componer esos ejercicios aquí. De eso surgió una discusión: Americanización y consumismo, cultura indígena y experiencias prácticas. Con Rejane, el proceso no era, socio-constructivista, si así se pudiera decir, o si había una vertiente constructivista como tenía Ana Amália, donde muchas de las iniciativas eran nuestras. La iniciativa era el texto con Rejane, de esos textos. Tercera clase, en la tercera clase, Rejane, coge del "Recorte e Colagem"⁷ de Ana Mae, marcos históricos de la arte/educación en general. Aquello que Ana Mae lo hizo en su clase inaugural a partir de nuestras referencias de alumno que fuimos y de cómo se nos ha enseñado arte en el Instituto, Rejane pone un cronograma histórico que es una buena señal, importante conocer, considero muy importante conocer nuestra historia y hasta nuestro papel político como educador y como arte/educador. Sabes que la enseñanza del arte ya se ha prestado a muchas cosas menos a la propia Arte y trae una conciencia del papel del arte/educador en la construcción social que es tan fallo ¿verdad? Y patrimonial, entonces, ni entro en este tema, es solo mirar para las calles de São Paulo, la CowParade⁸ está ahí con varias vaquitas destruidas. Después de eso ella siguió en la próxima clase, solo que además de citar eso esa línea cronológica de la historia

⁷ El libro Recorte e colagem: influencias de John Dewey no ensino da arte no Brasil (Recorte y Collage: influencias de John Dewey en la enseñanza del arte en Brasil) publicado inicialmente en 1982. En 2001 el Editorial Cortez publicó una 3ª edición revista y aumentada. En este libro, parte de la tesis doctoral de Ana Mae Barbosa, la autora trata de las influencias de John Dewey para la enseñanza del arte en Brasil.

⁸ El **CowParade** es una exhibición internacional de arte público que ha sido mostrada en grandes ciudades alrededor del mundo. El concepto es simple: artistas locales decoran esculturas de fibra de vidrio con forma de vacas; luego las esculturas son distribuidas por el centro de la ciudad, en lugares públicos como estaciones de metro, avenidas importantes y parques. Las esculturas suelen mostrar diseños que rememoran la cultura local, así como la vida en la localidad, y otros temas de importancia local o nacional. Después de que las esculturas son exhibidas en la ciudad (por varios meses), éstas son subastadas, y las ganancias son donadas a organizaciones sin fines de lucro. Existen pocas variaciones en la forma, pero las tres formas más comunes de vacas fueron creadas por el escultor suizo Pascal Knapp, quien fue contratado específicamente para crear las vacas de los eventos del CowParade. El concepto de CowParade fue creado en Zurich, Suiza, en 1998, por el director artístico Walter Knapp. La exhibición ganó renombre internacional cuando el empresario Peter Hanig organizó el evento en Chicago en 1999. <http://es.wikipedia.org/wiki/CowParade>

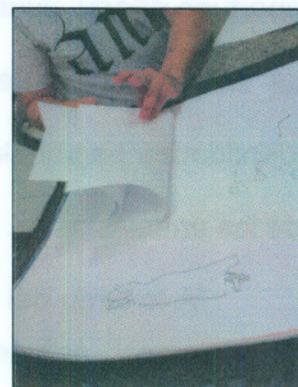
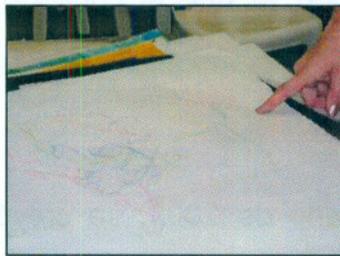
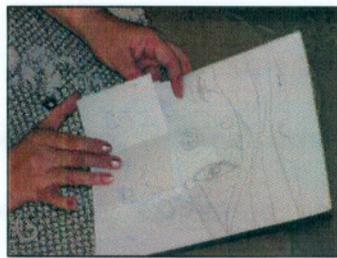
de la enseñanza/aprendizaje del arte en Brasil ha sido muy debatido y ella nos dice respecto. Nosotros alumnos de aquel curso tenemos una formación 1964/1971. Educación Artística instituida en la Enseñanza Primaria, carrera polivalente para formación de profesores, entonces, por ejemplo, un tópico como este generó una discusión dentro de clase: ¿Qué profesor es este? Estábamos hablando informalmente antes de esta entrevista que esas leyes aquí pretendían, que polivalencia es esa, que profesor se tornarán (yo era crió en la época), regresarán para tener una formación polivalente antes de entrar en una clase y hablar de música, teatro, danza, artes plásticas, cinema en fin, y que creo que es un problema de los Estándares Curriculares del caso de 97 también. ¿Qué profesor es ese que enseña artes visuales, danza, teatro, música? ¿Qué formación tiene que recibir ese profesor? Yo no tengo esa formación. Se tu me preguntas (estoy discutiendo un tópico de lo que ha sido llevado a la clase de Rejane), si tu me preguntas ¿tuvisteis clase de teatro en la Universidad? ¿Música? ¿Danza?, casi nada. Pero, no he traído herramientas para sentirme seguro, un mínimo de seguridad para entrar en una clase y dar clase de teatro con claridad. Ya he dado clase de teatro, cuando vivía en Araras, hice mi graduación en Araras, un pueblo de São Paulo, he sido invitado por una escuela de Ballet para dar clase, fui invitado primero para ser escenógrafo, que es otra pasión que tengo, me gusta y trabajo mucho con escenografía. Fue como escenógrafo y allí tenía algunas clases de teatro y que dar clases de teatro para las bailarinas los pocos bailarines porque necesitan de esa referencia y yo he aceptado. Fue una experiencia muy satisfactoria durante 6 meses, creo, o un año, ya no me acuerdo, yo he dado esas clases de teatro. Mi conclusión: No tenía el mínimo requisito para llevar a cabo una clase de teatro. Hoy veo una serie de errores y fallos, quedó en el tiempo, yo me filtré, me guió el conocimiento para Artes Visuales, podría tener caminado para un conocimiento más profundizado sobre música o sobre teatro o cualquier área de expresión artística. Mi especialidad en Dibujo no ha sido opcional porque la Universidad solo ofrecía la carrera en Dibujo, no ofrecía otras opciones, allí en Araras. Pero, eso independiente de ser opcional o no, no me angustió, al

contrario, porque me gusta el dibujo, me gusta dibujar, hoy creo que perdí mucho de la técnica porque dibujaba cada vez menos y me gusta. Sin embargo, creo que la disciplina del Arte no se presta a eso, me gusta mucho el dibujo geométrico siempre me gustó. Eso he percibido en Secundaria, tuve clases específicas de dibujo geométrico, la asignatura era dibujo geométrico, no es dibujo geométrico disfrazado de arte, era dibujo geométrico. Me encantaba. Llegué a hacer exámenes de amigos que no lo sabían de pasar por debajo así y me gustó mucho me especialidad en Dibujo, no solo por el dibujo geométrico, pero por las diferentes vertientes: dibujo arquitectónico, dibujo técnico, geometría descriptiva, geometría de perspectiva, geometría euclidiana y todo eso en mi especialidad. Y de ahí cuando llegaron las clases de Rejane, empiezas a pensar en todo eso: "Yo, pero yo tuve dibujo geométrico en el 6º año de Primaria disfrazado de arte. En mi examen de arte, espera ahí, eso es matemática aplicada. Porque estoy aprendiendo solo en una clase de arte", en la época claro que no pensé, yo pensé en eso en la clase de Rejane. Vale, entonces hay una diferencia muy grande, allí tuve dentro de la clase de arte y no he aplicado en arte, quedó un conocimiento cerrado. En Secundaria tuve aquello como conocimiento, claro, mira es un dibujo geométrico y punto. En la Universidad dentro de los tres dibujos, no lo sé, como es hoy la formación universitaria, pero había el área de dibujo geométrico, había el área de dibujo plástico, ni me acuerdo de los nombres que tenía, dibujo de observación y mucho dibujo pedagógico, mucho. Un profesor, muy bueno de dibujo, llegaba en la pizarra: "atención, hoy van dibujar, no lo sé, vamos hacer una clase donde (no había justificativa para aquello) vamos a dibujar comics, odio dibujar comic por culpa de aquel profesor. Porque lo que dibujé, dibujé no, he copiado de comics de la pizarra (yo no tengo ese material, en el proceso de mudanza de una ciudad y otra, mis padres deben tener algo pero no viven en São Paulo, y tampoco conmigo), el dibujaba en la pizarra algunos comics de algunas tiras que recogía del periódico y nosotros copiábamos y montábamos en algunas carpetas y el trabajo de evaluación de la asignatura era presentar esas carpetas. Yo solo no tuve dibujo mimeografiado en la Universidad, otros tipos de dibujos

pedagógicos, la fiebre para ser específico, yo tuve. Estoy hablando todo eso porque las clases de Rejane han levantado esas reflexiones en mí, ¿vale? Muy bien, después de eso en medio de ese camino ahí entre mi formación en Araras y el curso del NACE, yo he sido invitado aquí en ese Instituto para encerrar, cerrar, terminar la última turma, que había dos alumnas del curso pedagógico (...). Todas esas cuestiones de mi formación empezaron a ser levantadas aquí y a pocos la otra parte de esa, voy utilizar el término de la clase de Ana Amália, de esa “colcha de retazos”, ella empezó a montarse y tener como un abanico, un abanico mismo, no lo digo convergente, pero divergente de muchas posibilidades de práctica y de reflexión. Ahí es que he conseguido organizar un poco todo eso que estaba desordenado y intentar aplicar en clase con un poco más de fundamentación, un poco más de organización a partir de eso. Aquí Rejane ya estaba hablando en seminarios que culminó con este trabajo aquí que os enseñe a y en medio de todo eso (...) otros textos sobre arte/educación se discutieron, pero confieso que no me acuerdo, pero toda clase ya en este periodo, como eran en cuatro meses solo, ella dedicaba una parte de la clase, a partir del medio, más o menos, del curso para discusiones del texto y la otra parte ya era para discusión de proyectos de presentación final donde nosotros teníamos momentos para reunirnos con los grupos, discutir, discutir entre nosotros y contar con la orientación de Rejane, ella en determinados momentos ella participaba de eso, después de eso ya tiene un cronograma y la presentación de los trabajos finales”.

Las narrativas de los tres ex alumnos/profesores del Primero Cuatrimestre del año de 2000 se mediatizaron por una serie de materiales desde la carpeta o portafolio del Componente Hacer Artístico a los cuadernos y trabajos del Componente Repensando la Enseñanza del Arte como se puede mirar en las fotografías sacadas en la ocasión de cada entrevista.

La serie de fotografías aquí expuestas se presentan como documentos visuales como parte de la propia narrativa de cada ex alumno/profesor y para el contexto y objetivo de la investigación posibilitaran tanto un rescate de la memoria visual de estos sujetos como a proporcionado a la propia investigación dimensiones que no habían sido consideradas como, por ejemplo, la importancia del portafolio/carpeta para cada uno de estos ex alumnos/profesores como por ellos narrado.





Además se puede añadir que trabajar con el tema generador y a partir de ello introducir otras cuestiones fue posible gracias a la propia disposición de cada ex alumno/profesor que en realidad fueran ellos quienes dieron en tono a las entrevistas.

Las preguntas se hicieron considerando lo que ya se tenía como referencia a partir de la documentación recogida, pero no se siguió un guión, un cuestionario, un conjunto de preguntas y respuestas. Todas las preguntas fueron emergiendo de la propia situación o en situación ya que el contexto, trayectoria e historia de vida de cada ex alumno/profesor determinó la dirección de las entrevistas.

Para finalizar con el Primer Cuatrimestre del año de 2000, se creyó oportuno añadir algunos aspectos generales de la experiencia como conclusión de las narrativas, de la experiencia, de la trayectoria, de la construcción de identidades personales y profesionales que cada uno fue aportando a lo largo de las entrevistas.

“A lo largo del curso es lo que ya te hablé, aprendí, adquirí experiencias, conocí personas diferentes, cosas nuevas y abrió mi abanico de conocimiento y sigo trabajando hasta hoy y a partir de eso que yo hice el curso que estoy yendo atrás de cosas nuevas, pero principalmente del arte contemporáneo. Me abrieron horizontes para trabajar con el arte contemporáneo cosa que no estaba trabajando tanto. Estaba siguiendo aquella tendencia de la historia del arte, ahí hablé “¡no, ya no es por ahí! Es hora de volver a ver mis conceptos”” (Ex alumna/profesora del Primero Cuatrimestre de 2000).

“A partir del momento que leí el texto de John Dewey. Hablo con claridad, porque Ana Amália desarrolló un proceso, ya dije, muy centrado, muy pertinente, donde estábamos allí en experiencia. Rejane y Ana Mae, en la clase inaugural, Ana Mae y Rejane después ha trabajado nuestras cuestiones de formación artística que después se transformó en diario de a bordo, que era un poco un diario de a bordo, no asumido como, pero que en cierta manera era. Me ocurrió eso. Pero a partir de la lectura del texto de Dewey, Arte y Experiencia. Yo percibí es que el curso estaba haciendo con nosotros justo eso, una experiencia. El curso fue una experiencia moldeada a partir de las suyas propias. Creo que es el gran diferencia, la toma de conciencia, hablas de manera razonable, a partir de aquel momento la racionalidad llegó al proceso provocado por Ana Amália, Rejane y Ana Mae (...) y todo eso es una experiencia a partir de mis propias experiencias y es lo que intento es provocar en mis alumnos” (Ex alumno/profesor del Primero Cuatrimestre de 2000).

“De forma positiva, porque lo debatí, pude replantear muchas cosas. Entonces abandoné aquellas prácticas cuadradas, “cuadradas”, rutinarias y realicé actuaciones más dinámicas. He cambiado, de manera favorable dentro del aula. Hoy soy capaz de empezar un trabajo a partir de una noticia publicada en un periódico, de repente esto puede explotar como una creación, y entonces no me da miedo intentarlo, experimentar. Antes sí, y tenía ese miedo, principalmente a hablar de arte contemporánea” (Ex alumna/profesora del Primero Cuatrimestre de 2000).

Como se puede notar no se ha tratado del Componente Lectura de la Imagen. Esta ha sido una decisión consciente y respetuosa con la propia naturaleza de la investigación que no se planteó evaluar la experiencia pero si compréndela y quizá tomarla como referencia y punto de partida para otras proposiciones como es el caso del objetivo de la investigación que plantea una

Didáctica Específica para la formación inicial del profesorado de Artes Visuales para el contexto brasileño.

Así que, con la mirada puesta en lo que ha sido predominante en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea a lo largo de los cinco cuatrimestres desde el año de 2000 hasta 2002, las referencias al Componente Lectura de la Imagen se consideraron a partir del tercero cuatrimestre con la incorporación de otra profesora como se ha tratado en las narrativas de las profesoras y de la propia Ana Mae Barbosa.

7.2. El Segundo Cuatrimestre del Año de 2000.

Para este cuatrimestre fue posible localizar un número mayor de ex alumnos/profesores que atendían a los criterios de la investigación.

De este cuatrimestre se ha entrevistado 4 ex alumnos/profesores que cuando se recogieron los datos ya eran profesores de arte en escuelas públicas y privadas. Distintamente del cuatrimestre anterior, el perfil de los cuatro ex alumnos/profesores de este cuatrimestre está compuesto de profesores con formación en Educación Artística con Especialidad en Artes Plásticas.

Como metodología adoptada para el Primer Cuatrimestre, se optó por mantener el análisis primero por vías del tema generador y después a partir de lo que añaden cada ex alumno/profesor acerca de su vivencia/experiencia en cada componente del Curso de Perfeccionamiento.

Así que se pidió que cada uno "Cuente como fue su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea". Se recuerda que las entrevistas tuvieron lugar

en las escuelas donde cada ex alumno/profesor ejerce la docencia ya que facilitaba la recogida de los datos y al mismo tiempo que no separaba al profesor de su contexto de docencia.

“Yo diría y pienso que el curso en sí se refleja muy hondamente dentro de mi historial como profesora. Cuando yo me formé el Arte era considerado algo así, como el hacer por hacer, o sea, la experiencia del uso del material, y que era entonces poco usado en el contexto del Arte, la historia del Arte. Se trabajaba poco el elemento artista, ése soporte trípode que ya se tiene en consideración hoy en día. De modo que en el curso, yo misma trabajaba así, pero luego me presentó las variadas lecturas que se podía sacar del mismo. Algo muy interesante que aprendí en aquel curso fue cómo empezar a hacer mi propia arte, mis propias creaciones. Cuando eres educadora de arte, acabas por ejecutar solamente; o mejor dicho: “sólo ofreces el momento placentero a los demás, a tus alumnos, dándoles, entregándoles, claramente, mientras que tú misma acaba perdiendo tu propio momento del placer creativo”, entonces, a través del curso, esta es la verdad, he logrado volver a mis prácticas creativas. Luego empiezas a hacer tus propias investigaciones, tus estudios y así empecé a crear mis propias producciones. Fue este curso el que me impulsó hacia investigaciones en arte. Otra cosa muy importante aportada por el curso que me gustó mucho fueron las lecturas, te dan madurez, calma en el trato de aquello que quieres transmitir a los alumnos (...). Con el Arte puedes conseguir estar trabajando sobre estos puntos, digamos así, y fue este curso quien me dio ese start, (sic) (punto de partida) para tener donde apoyarse, porque, hasta entonces, ibas un poco sin rumbo, actuando por la moda del momento, ¿me comprende?: “Ahora hago así”, “ahora de otra manera”; o por intuición, para no actuar sin sentido común, principalmente porque el artista jamás hace algo que no le diga algo. Con fundamento y una base, aunque sea teórico, es distinto pues imprimes una postura de mayor seguridad en el aula, en el trato, en el artista al que tú presentas; en el material que les pides a los alumnos, todo tiene otro carácter”.

Como se puede observar en la narrativa, cada uno empieza por tratar de cual era su momento, lo que buscaba y el por qué de su interés por el Curso de Perfeccionamiento. Además de en algunas narrativas la cuestión de la formación es presentada y reflejada como una de las preocupaciones de estos ex alumnos/profesores. Ya en la cita siguiente el ex alumno/profesor busca situar su contexto laboral y la búsqueda por una referencia para el trabajo que tendría que desarrollarse por la Proposta Triangular.

“Yo voy a comenzar diciendo cual era mi necesidad un poquito antes. En aquel periodo yo trabajaba como director de una institución para niños y adolescentes del Ayuntamiento de São Paulo. Y esta institución tenía un trabajo dirigido a la cuestión del arte/educación y la discusión se centraba en si nosotros deberíamos establecer una metodología, recoger una metodología o llegar a una propuesta de trabajo para definir un proyecto. Y, en estas discusiones, surgió la cuestión de la Proposta Triangular. Comentábamos esa cuestión de la Proposta Triangular, algunos profesores de música, al teatro y artes plásticas, habían oído hablar, pero no tenían idea de cómo se dio la trayectoria para llegar a la Proposta Triangular. Y en ese momento resolvimos recoger algunas posibilidades de profundización. A partir de ahí comenzó una búsqueda de material que nos pudiera auxiliar, teniendo más conocimiento, trabajando, conociendo personas, retomando contacto y en esa búsqueda llegamos hasta la USP. Y yo que había sido alumno especial en algunas disciplinas que no estaban enfocadas directamente a la cuestión del arte/educación, me enteré de ese curso de perfeccionamiento a través de un cartel, recuerdo que fue un cartel que estaba en el edificio de la ECA⁹ y que tenía el enfoque exactamente en aquello que estábamos discutiendo: “cómo podríamos trabajar de una manera más próxima en aquel momento necesario”. Entonces fui en búsqueda de informaciones del curso y la llevé a mi lugar de trabajo. Dos personas se interesaron, Margarita, que era la profesora de artes

⁹ Sigla de la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo – USP/Brasil.

plásticas, que tu la debes conocer y yo. Nos apuntamos y fuimos. Mi primera impresión era que sería bueno y pesado, porque pensar que pasarás un día entero, de la una de la tarde a las nueve de la noche, me asustó en al principio”.

En la cita de las referencias directas a la Proposta Triangular, el ex alumno/profesor deja claro que hacer el Curso de Perfeccionamiento todos los lunes a lo largo de cuatro meses sería algo difícil, pero no imposible.

En relación al tema se preguntó a Ana Mae Barbosa por qué el curso estaba tan concentrado, con un horario que empezaba sobre la una de la tarde hasta casi diez de la noche. En la narrativa, Ana Mae Barbosa, deja claro que estaba pensado para facilitar que el propio profesor pudiera acudir al curso.

“A causa del tráfico, del desplazamiento, a causa de las tarifas de autobús, metro y todo en São Paulo. Entonces mi intención fue tornar la opción más económica posible en tiempo y en dinero. Porque el curso tenía ese problema, debía ser pagado. Inclusive con ese grupo discutía el precio que ellos iban a pagar. Entonces todo se discutía con ellos, hasta el precio. Yo quería que el profesor pudiera pagar, era un curso baratísimo, que eran ciento y pocos reais (algo próximo de los 60 euros) por mes, muy poco, en términos de Brasil. Hoy un curso de tres clases cuesta, en instituciones públicas, de noventa a cien reais. Y en aquella época los cursos de la USP en otras áreas eran quinientos o seiscientos (algo próximo a los 180 a 220 euros) reales por mes. Porque en la USP no se paga por las carreras universitarias y los postgrados (Master y Doctorado), pero si para cualquier curso de extensión. Quería que aprovecharan al máximo y en el primer curso les dije: “¿Gente, estoy intentando comprobar si el culo aguanta sentado tanto tiempo?” Pero en la parte del hacer Arte, se movían y por eso aguantaban. Nadie aguanta quedarse sentado en una silla desde la una de la tarde hasta a las nueve de la noche, es imposible. El “Hacer Arte” fue una cosa fundamental porque no se sentaban prácticamente, sólo se sentaban en la hora de la discusión del trabajo, pero en la hora del hacer andaban y la cosa

quedaba mejor. Pero se portaron bien, no hubo ninguna reclamación, porque en al fin del curso pregunté: “¿Hay tenido alguna imposibilidad? ¿Cual?” Todos preferían que continuara de aquella manera porque suponía un viaje de ida sólo, porque la USP no está cerca, los lugares más próximos... son muy densos en el tráfico entorno de la USP, terriblemente denso, y era un horario bueno de salida y de entrada porque sí se quiere salir de la USP entre cinco y siete horas de la noche nos pasaríamos una hora solo para salir. Es mejor quedarte en la USP hasta las ocho horas, la salida es más fácil. Entonces si salían a las nueve era una buena hora de salida”.

Las razones que motivaron otro ex alumno/profesor a buscar el Curso de Perfeccionamiento están relacionadas con su momento profesional ya que en esta cita se destacan los vínculos entre las propuestas de la Conserjería de Educación de la Provincia de São Paulo para el área de la enseñanza del arte con los intereses del sujeto en cuestión:

“No teníamos la parte de arte estructurada. Comenzamos a hacer capacitaciones en la delegación de enseñanza que ni era de aquí, yo estaba en una otra delegación en la época. Y la postura de nuestro coordinador fue medio preocupante porque no tenía una formación en artes plásticas, estaba estudiando aún y fue algo que nadie quería asumir esa coordinación, el personal no sabía de qué iba ese proyecto (...). Y su formación de él era en música y no en artes plásticas. Entonces, había cosas que se perdía (...). Nos preguntó, si queríamos hacer el curso y algunos del grupo lo hicieron y yo fui una que lo quiso hacer, no fue una situación muy agradable. Hablaba así: “tu no aprobarás, no vas a entrar e yo hablaba así para él: yo no estoy ni preocupada sé que voy a entrar” y yo le respondía: “yo no estoy ni preocupada sé que entraré, voy a entrar”. El día del examen tuve una presentación que fue en el SESC Interlagos donde hacen un festival de danzas folclóricas y estaba en el Residencial Cocaia y la escuela en donde estaba enseñando en esa época participaba y tuve que llevar los

alumnos por la mañana, hacer el examen por la tarde y salir corriendo para la USP, dejé a mis alumnos con otro profesor para poder hacer el examen. Hablábamos así: “¿qué es que yo leo, qué es que estudio?” Porque arte es así muy amplio e yo hablaba así: ¿que voy a leer? Todo es muy amplio y respondía: ¿qué voy a leer? No voy a leer nada, sea lo que Dios quiera porque no teníamos ninguna noción de como sería el examen”. Creo que ninguno de nosotros teníamos idea de cómo sería. Y cuando llegó en el examen fue hasta gracioso porque empezamos a ver las dificultades que tenemos con el transcurrir de los años, pero va haciendo las colocaciones en el portugués y entonces yo hablé: “es interesante que tu compares porque así ves que todo el mundo llega al mismo punto, la preocupación mayor fue cómo voy a escribir porque empezamos lidiar mucho con la parte del dibujo, con la parte visual y vamos dejando, leemos mucho, pero en compensación escribimos menos”.

Para otro ex alumno/profesor del segundo cuatrimestre de 2000 las razones que le hicieron buscar el Curso de Perfeccionamiento están relacionadas con los retos a afrontar mediante su incorporación como profesora en los años finales de primaria, además de las clases a impartir en Secundaria.

“Bueno, mira, yo voy a hablar un poco de mi experiencia. Cuando fui para ese curso había vuelto a dar clase en la escuela después de un largo periodo de alejamiento. Estuve once años alejada con experiencia en educación primaria e infantil y volví trabajando en secundaria. Entonces, la escuela estaba con un material nuevo basado en el cambio que los Estándares Curriculares Nacionales proponían para el aprendizaje. En aquel momento, yo tenía un material nuevo en las manos y el curso fue muy bueno, inclusive porque me hizo entender esa manera de trabajar que la escuela ya tenía alguna cosa nueva para mí que era la contextualización del aprendizaje. En aquel momento, teníamos un material de apoyo para los años finales del curso primario que trae informaciones sobre el trabajo que se desarrolla en el aula. Entonces, informaciones: referencias de artistas, localización de fechas,

sugerencias de trabajos y es un complemento. Así que todo trabajo se hace, inclusive, en el curso trabajamos con ese material: el discurso y la representación. Entonces, a partir de lectura de imágenes que llevamos, trabajos de artistas, usamos, por ejemplo, la representación de frutas, entonces, llevamos varios tipos de representación desde René Magritte hasta el Arcimboldo con el trabajo de Marchel Duchamp. Entonces, presentamos, vamos a suponer, para dar esa clase, a mí me gusta hablar de la clase que doy porque es más fácil entender. Lo que yo hice, yo traigo frutas de verdad. Entonces presenté las frutas expuestas en una mesa y pedí para que los alumnos observaran aquello y dibujaran de la forma que ellos quisieran. Hasta entonces, yo no había mostrado nada de los artistas. Entonces, trabajan en grupo aquí todavía en el aula de artes, ellos dividen la mesa en seis alumnos con material y todo. Algunos alumnos cogieron ese material e hicieron composiciones como Marchel Duchamp, con la propia fruta, entonces, ellos lo hicieron posible. Pusieron aquellas frutas expuestas en la mesa, dibujaron y hubo alumno que usó (pena que yo no tenga las fotos aquí para mostrarte) las frutas y hicieron imágenes en la mesa como Marcel, Arcimboldo, de hecho, hubo alguno que simplemente dibujó la fruta, hubo alumno que agrupó las frutas y dibujó. Entonces, después mostré esas láminas y los alumnos fueron leyendo las imágenes y ellos mismos llegaron a las conclusiones que el mismo tema puede ser representado de varias maneras y que hubo una época en que no existía la cámara fotográfica, entonces, ellos tenían necesidad de representar la realidad y que sólo la representación fiel era considerada arte y entendieron que eso dejó de acontecer y que fueron apareciendo otros recursos. Tenemos una línea del tiempo que facilita esa noción para el alumno. De ahí, ese vínculo, que tienen, esa cosa de que piensan sobre lo que están haciendo, que contextualicen. La necesidad que la gente tiene de mostrar que el arte no es sólo el hacer, pero que forma parte, es un lenguaje y cambia conforme la situación, la necesidad, la época y todo eso junto es que permite que entiendan la función del Arte. No sé se estoy siendo clara. Entonces, todas las clases acontecen de esa forma, puedo comenzar haciendo (la práctica) y después pensando sobre ella. Normalmente ellos terminan el

trabajo y hacemos una presentación, sacamos de lo que aconteció y cuentan porque lo han hecho”.

La cita además de reflejar las necesidades de la ex alumna/profesora también presenta elementos que permite comprender que algunas escuelas privadas de São Paulo ya habían incorporado la Proposta Triangular como referencia, como proposición, como modelo educativo para la enseñanza del arte. Al mismo tiempo en que se tenía como otra referencia las aportaciones contenidas en los Estándares Curriculares Nacionales del área de Arte que también había incorporado la idea de contextualización.

Aun en relación con la estructura didáctico-pedagógica del Curso de Perfeccionamiento, así como, de la actualidad del pensamiento de Ana Mae Barbosa se puede ver reflejada en la narrativa:

“Pero, la primera clase, el reencuentro, porque ya había tenido algunas con Ana Mae y cuán actualizada continúa en los temas, dije: “de la una a las nueve y media no va a ser un problema, creo que va ser hasta interesante que intentemos ese día porque después tienes el resto de la semana para que trabajar”. La experiencia inicial fue destacada por la división del curso. Tener la posibilidad de discutir cuestiones teóricas en un momento determinado, tener cuestiones prácticas en otro y tener un tercer momento en el que puedes estar sumando, eso dejó más clara la comprensión de la propuesta. Porque que abre esa propuesta con tres ejes¹⁰ inicialmente y puesto que es en esos ejes en que acontecen, por decir así, individual y se juntan más adelante. Entonces, eso para mí fue profundamente positivo”.

Con relación al orden de los componentes, las clases empezaban con el Componentes Hacer Artístico con aproximadamente dos horas y media de

¹⁰ No parece coherente hacer interferencias en la narrativa, por lo que, se ha mantenido la expresión utilizada por el ex alumno/profesor. Por una cuestión de mantener unidad de lectura de la experiencia se aclara que EJES puede comprenderse como sinónimo de COMPONENTES.

clase; en seguida, luego después de un breve descanso, se iniciaba con el Componente Repensando la Enseñanza del Arte, también con una carga horaria de aproximadamente dos horas y media. Siempre entre un componente y otro se tenía un descanso, así que el último componente, Lectura de la Imagen iniciaba después del componente Repensando la Enseñanza del Arte e iba hasta las nueve de la noche.

Como se ha observado en la cita, la organización del Curso de Perfeccionamiento no ha afectado los ex alumnos/profesores ya que estos buscaban adaptarse a la estructura propuesta como se puede ver:

“Lo que te puedo decir es que me siento una persona bendecida porque al impartir clases extras tengo el privilegio de poder disponer de mi tiempo para programarlo conforme me viene bien. Este año doy clases solamente los viernes. Por aquél entonces, había cambiado mis clases de las tardes del lunes para los miércoles por las tardes. Luego lo tenía organizado para tener mis clases los lunes a lo largo de todo el día. Además como vivo cerca de la USP, aquí en Itaim-Bibi, y también como tengo mi coche propio, esa dádiva que Dios me permite tener este tipo de comodidad, y que no toda la gente puede tener. Esa dificultad no la tuve, pues me desplazaba en pocos minutos y podía almorzar en mi casa, aunque en horario más temprano, lo que me impedía de comer junto con mis hijos, algo que me complace mucho. De modo que solamente los lunes dejaba de almorzar en compañía de la familia. Los lunes me parecen especialmente importantes pues son más propensos para largas conversaciones con los hijos que cuentan sus cosas. Era un día feliz para mí porque se siente mucha falta de sus parejas. Por lo menos para me significaba un día especial... Por otro lado me encantaba estar en mi ambiente de Arte, que es una materia, no quiero decir algo renegada en las escuelas, pero es más difícil tener con quien compartirla. Cuando te gradúas en la Universidad y empiezas a ejercer la profesión convives en un ambiente que no es el tuyo verdaderamente. Muchas cosas dentro del centro escolar no me pertenecen, ¿sabes? Por

lo que acabas por sentirte un poco en solitario, un pensador, un creador solitario. Entonces, el curso para mí era una delicia porque tenía con quien conversar, con personas que pensaban y sentían igual, que teníamos las mismas dificultades, las mismas necesidades, las mismas satisfacciones al compartir cosas que lograban dar buenos resultados (...). Yo además impartía clases aquí en el barrio de Jardín Europa y suelo decir que lo mejor es ir caminando, pues considero que habitamos en una ciudad muy grande y bastante conflictiva. Me desplazo en coche solamente para mis cursos, sabe, cuando es algo que es realmente para mi espíritu, porque si es para ganar dinero, es mi trabajo, yo tengo que ir (...). Pues para llegar con retraso en una escuela, toda estresada, no, eso no. Yo no quiero vivir el estrés del tráfico que existe en São Paulo. Para trabajar prefiero ir a pié pues es saludable y hace bien para el espíritu. Y para tanto he optado por trabajar cerca de mi casa”.

Para cada uno de los ex alumnos/profesores del segundo cuatrimestre del año de 2000 la estructura del curso tiene un significado diferente, pero todos con una visión cualitativa de la experiencia. Además, para ellos lo más significativo fue la concentración del curso en un solo día favorecía la convivencia entre los profesores de arte y que para los entrevistados era algo tan necesario como productivo ya que disfrutaban y compartían sus miradas, reflexiones, dificultades y hallazgos.

“Ah, yo hallé maravilloso. Es interesante que estés fuera del aula, es muy bueno estar fuera del aula y tu estás como alumno porque tienes... estar con el profesor de arte es muy difícil para nosotros, el contacto entre los profesores de arte es muy raro en la Consejería de Educación principalmente ahora con esa división, con la vuelta de la enseñanza del arte para los primeros años de Primaria, el foco de atención fue todo para Primaria y nos olvidaron¹¹. La única vez este año, que fui invitada

¹¹ Para que se pueda comprender el sentido de “OLVIDADOS” es importante aclarar que tradicionalmente la estructura del sistema educativo brasileño desde la creación de la educación artística en la década de los 70 se implementó en la escuela de Primaria y

para ir a la Delegación de Enseñanza para estar mirando una videoconferencia en la Fundación Bradesco que era para estar montando un proyecto”.

Una fuerte característica del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fue la presencia no sola de profesores de arte sino también de otros profesionales. En relación a esta característica se preguntó a Ana Mae Barbosa sobre la cuestión, y destacó que:

“Encontraba absolutamente fantástico eso, esa heterogeneidad. Una persona como yo que defendía y trabajaba en la diversidad cultural, de la diversidad mental, de las diversidades de habilidades, siempre valorando todo eso, tenía que también que valorar la diversidad de clase social, porque va a encontrar una diversidad muy grande de clase social. Tiene el rico y casi famoso y tiene la profesora del interior de São Paulo inclusive, que coge su autobús sacrificado para venir a clase. Y es una diversidad enorme de actuaciones. Llegué a tener un doctor en Ingeniería Aeronáutica porque se interesaba por Arte, se jubiló y cree que: “ahora tengo el derecho de hacer aquello que siempre quise y nunca hice”. Entonces había de todo allí, muy gracioso, tenía gente con Master que iba a hacer el curso, me quedaba a veces apenada. En el primero, en los dos primeros cursos me quedé apenada con eso, personal con Master, yo decía: “Gente, ese curso es muy inferior desde el punto de vista de diploma es absolutamente inferior al Master que usted tiene. ¿Es consciente de eso? No va a suponer un punto en la

Secundaria, como en todas las demás áreas del currículum, creándose una separación entre el profesor que imparte clases en los primeros años de Primaria y los demás profesores que se quedan en los años finales y en las clases de secundaria. Por mucho tiempo los profesores que impartían clases en la Educación Infantil y Primeros Años de Primaria eran vistos por los demás profesores como un colectivo con poca calificación y por su carácter generalista. En cierto modo los profesores que impartían clases en los últimos años de primaria y en los años correspondientes a secundaria gozaban de una situación mejor desde el punto de vista laboral como de privilegio o status más elevado dentro de las escuelas. En la actualidad se notan cambios en esta situación ya que se han hecho inversiones considerables en la formación de los profesores para la Educación Infantil y los Primeros Años de Primaria desde la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – nº 9395 de 1996 como, también, en muchas Conserjerías de Educación ya se están incorporando profesores de arte para impartir clases en la Enseñanza Infantil y en los Primeros Años de Primaria. Pero es importante decir que los profesores de arte aun siguen en su gran mayoría concentrados en los últimos años de Primaria y en Secundaria.

carrera, ya tiene un mayor, que es el Master”. Pero entonces las personas: “No, pero nosotros queremos asimismo”. Yo digo: “Está buen.” Y eran personas interesantísimas que hacían una traducción de su aprendizaje en su área para el área de Arte magnífico. Me acuerdo que tenía una chica que, de ese grupo que usted examinó y trabajó, era una chica de Filología, que trabajaba con creatividad, creo que fue de su grupo. Una chica importante de la PUC¹² en esa área y la vi haciendo el curso. Es la que tuvo la mayor discusión con Carlos Fernando y que encontré magnífico para el curso, pero también pensé que no debía más así, tenía que cambiar”.

La diversidad y heterogeneidad también fue un aspecto considerado por los ex alumnos/profesores entrevistados. Para ellos tan poco esa cuestión les pareció algo negativo. En realidad se nota en las narrativas que la convivencia entre los diversos y heterogéneos sujetos fue extremadamente saludable visto que el ambiente de aprendizajes se amplió y el intercambio entre los involucrados fue constante.

“Ahora es interesante recordar algunas relaciones con otros profesionales. Por ejemplo, tenía una psicóloga, me hice muy amigo de ella, que tenía un trabajo en arte, fue monitora durante un periodo. Amaba el curso, tenía una relación bastante significativa y aunque estaba faltando trataba de yo entendiera que intentaba unir psicología con arte, que pretendía hacer un trabajo elogiado de manera diferente porque acabábamos discutiendo. Me acuerdo que Juan cambió bastante, Juan que es profesor de arte, y que cambió la mirada, recuerdo que comentábamos y decía: “ahora voy a llevar unos trabajos de video a la escuela, voy a conseguir hacer algo diferente, cuestión de teatro”. Y vi algunas personas que salieron, que no consiguieron entender la propuesta y a partir de este momento resolvieron no continuar. Fue interesante, me acuerdo de una discusión bastante significativa, las discusiones que tuvimos acabaron resbalando en la

¹² Sigla de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

educación continuada de las escuelas de la Consejería de Educación de la Provincia de São Paulo. Había una chica que era de la Consejería, con un cargo de dirección en la Consejería de Educación, y hasta intenté acordarme si era de Osasco, no me acuerdo de que región era. Las discusiones acababan hirviendo, la discusión con ella fue bastante interesante porque el curso nos proporcionó a hacer eso en relación a los otros profesionales que tenía una discusión, que veían el tema de una determinada manera distinta. Pero el curso nos llevaba a una discusión bastante profunda, así la cosa iba caminando. Los debates en aula con todos era algo rico porque ibas conociendo las diferentes posibilidades, las diferentes maneras de otras áreas y yo lo encontraba estupendo. Mi recuerdo con relación a las personas es en este sentido. No tenía tiempo de entrar en contacto más personal para pensar, conversar por la propia trayectoria del curso. Tenía esa cosa tranquila de ser un día sólo, pero tenía una cosa mala al principio, de imposibilitar el encuentro, ya que las clases iban hasta las 9 horas, 9:15 de la noche y las personas se quedaban agotadas y corrían para llegar a sus casas. Unas porque tenían el autobús, otras porque tenían alguien que les llevaba en coche y otras porque estaban realmente cansadas. Era difícil, tuvo pocos momentos de encontrar las personas fuera de aquel periodo, hubo aquel encuentro que yo no pude ir y después tuvo creo que el último día de la exposición”.

Para otra ex alumna/profesora la diversidad y heterogeneidad se reflejaba en la convivencia entre los profesores de arte de diversos contextos educativos como los que venían de las escuelas públicas de los ayuntamientos como de las de la Consejería de Educación de la Provincia de São Paulo, Además, de los profesores de arte de las muchas escuelas privadas. Esta convivencia le permitía intercambiar con los demás involucrados informaciones acerca de cómo era la realidad de cada profesor en cada contexto educativo.

“Éramos varios profesores y profesoras, tanto de escuelas de la Provincia de São Paulo como municipales o de escuelas particulares,

rica o pobre, por lo tanto se podía ver claramente la diferencia en el trato de la enseñanza de arte. De cómo todavía se considera como una asignatura discriminada, con poca capacitación principalmente en el sector público en general. Pero no me refiero solamente a una formación básica del arte, es también formación de vida, de experiencia en el ámbito de la vida, no sé si me explico. De manera que el aprendizaje – el quehacer – del alumno es limitado, por cuenta de una infraestructura pobre cedida por los centros educativos: instalaciones con poco espacio, poco material didáctico y sobretodo por la falta de preparación especializada tanto de los profesores cuanto de todo personal docente de las escuelas. Pienso que en todas las escuelas deberíamos instruir y capacitar a los profesores las demás materias. Deberíamos impartir clases de artes tanto para alumnos como para profesores. Esto es de constante preocupación entre los profesionales de las artes. Sería ideal que los profesores de otras materias, en general, tuvieran jornadas conjuntamente con los profesores de artes porque, juntos podríamos tener encuentros, no solamente como compañeros de docencia y también jornadas dedicadas al quehacer artístico, celebrar juegos en las clases y convivir, al tiempo que se descubre y adquiere una valoración y un enfoque de lo que significa una clase de arte. Hoy en día ya se aprecia algún cambio. Ya hace algún tiempo que el camino responsable de la enseñanza de las artes viene ocupando su sitio como una disciplina importante”.

Ya en la cita siguiente de la narrativa de otra ex alumna/profesora del segundo cuatrimestre del año de 2000, en el Curso de Perfeccionamiento, en el ámbito de la diversidad y heterogeneidad posibilitó:

“Conseguíamos ver lo que la otra escuela estaba haciendo y también en las Organizaciones No Gubernamentales – ONG. Pero, me pareció muy interesante la parte de las ONG, vimos que hay un trabajo muy interesante con las personas mayores, hallé muy bueno el trabajo, la función del arte en la vida de las personas mayores también. Quedé encantada con esa parte (...). Y los 4 meses yo creí que fue muy bueno

porque había siempre un cambio. Creo que nuestra producción dentro de la escuela mejora con ese cambio y, es ese espacio en que estamos dentro de la Consejería de Educación de la Provincia de São Paulo pidiendo y que no esta aconteciendo más (...). Ahora me pareció que nuestra parte de profesores fue genial porque tuvo ideas muy buenas...”.

Como se ha mencionado anteriormente, en cada situación, en cada encuentro con los ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento, las entrevistas tomarán rumbos distintos, diferentes y cualitativamente sencillos para un acercamiento y comprensión de esta experiencia.

Las entrevistas que partirán siempre de un tema generador fueron asumiendo perfiles diferenciados porque cada sujeto en el momento de su narrativa apuntaba para aspectos distintos que no se había pensado previamente en el diseño de la metodología a ser aplicada en el campo para recogida de datos.

Pero siguiendo los mismos procedimientos adoptados con el Primer Cuatrimestre del año de 2000, añadimos como cada ex alumno/profesor narra su experiencia en cada componente.

7.2.1. El Componente Hacer Artístico

En cada cuatrimestre y para cada ex alumno/profesor el componente Hacer Artístico tuvo un significado y esté significado es lo que se puede observar en la narrativa:

“Eso se notado, hasta en uno de los comentarios con Margarita. Nunca tuve ningún problema con ser artista. Yo quería ser artista, en la realidad, quería ser famoso y ganar dinero. En ese periodo yo estudiaba música y hubo un momento que estaba en una orquesta con la siguiente definición: “bueno, voy hacerme músico de orquesta, oyendo al maestro,

ya empleado con un sueldo o yo voy a hacer otra cosa". Decidí hacer otra cosa, fui conversar con mi profesor que estaba de viaje y después conversar con otra persona: "No tengo paciencia de quedarme sentado en el décimo estante o en el noveno haciendo eso, quiero hacer otra cosa. Voy a continuar teniendo clase, voy a conversar, pero no me siento bien y siempre adoré la cuestión del área de Educación". Tenía experiencia, no como profesor formado, pero en otras actividades desde 1980. Cuando llego en el curso vamos a discutir tu cuestión (yo) y entonces me preguntaba porque qué estoy haciendo ese ejercicio, si ya lo hice, pero me di cuenta que no era para mí. Era una cosa de parar y hablar: "Bueno, voy a dibujar eso para mí, voy a analizar ese dibujo que es mío y de qué forma interpreto mi producción independiente". Por qué estoy haciendo eso, cual es la expectativa, adónde he ido, qué toqué cuando fuimos a ver "Colcha de Retales". Pensando en aquello podría modificar mi producción y que a partir de allí necesitaba volver a ver mis cosas. Por ejemplo, retomé algunos libros para leer. Cogí algunos libros en casa y hablé así: "voy a descubrir algunas cosas de aquí que me tocaron y necesito releer". Déjame leer eso, déjame volver a ver aquello, porque me tocó la cuestión de algunas cosas que son tuyas, le echas un vistazo. Hoy hago mucho eso mirar algunas cosas y hablar así: "hombre, eso aquí es..." En aquel momento me tocó eso, yo hablaba para Margarita mira, en la época yo llevaba mi hijo la escuela y: "asistí a esa película porque me gustó. Quería incluso que la vieras y eches un vistazo para ver si vale la pena llevarla a otras personas, pero yo la he visto para mí". En aquel momento, eso me llamaba la atención. Para mí es eso..."

El Componente Hacer Artístico en esta época vivió dos momentos que están reflejados en las narrativas de los ex alumnos/profesores que fueron con la profesora y después con su sustituto, pero independiente de esta situación se observa que el sentido de la experiencia, de la experimentación fue la tónica presente en este componente.

“Sólo sentí de la Ana Amalia haber salido antes del final del curso. Creo que Moa, consiguió colocar aquel amor que tiene por el xilograbado, nunca he visto una persona tan apasionada por el xilograbado y creo que fue una cosa también interesante porque hasta entonces veía xilograbados, realice en la Universidad, pero no con los ojos que actualmente veo y aprovecho aquello que aprendí, de la impresión de él, de la cosa así, a pesar de que en la escuela no tenemos esa condición...”

En algunos momentos o en algunas situaciones de entrevistas los ex alumnos/profesores estuvieron narrando su experiencia en el curso, pero haciendo también algunas reflexiones más cercanas a su contexto como profesor, sea en la ocasión del curso o posterior a él:

“Ana Amália enseñó eso aquí también. Recuerdo a Ana Amália posando para dibujar. Todos hicieron allá lo que buscamos hacer con los alumnos, despertar lo que cada uno tiene dentro de sí, de alguna forma, entonces, tuve una experiencia que yo apliqué en mi realidad y tengo certeza que cada uno aplicó cosas individuales y diferentes también, que tenía personas de todos los lugares con vivencias diferentes. Y creo que es eso es crear un poco, es hacer que la persona intente producir con arte, se presenten en el arte, hagan su lectura y haga su trabajo a partir de todo eso (...). Esa sensación fue en algunos momentos me encontraba muy triste y pasé a entender por qué cuando fui dar clase como nosotros vemos más, vivenciando aquello percibimos las dificultades de los alumnos antes de entender o, como te voy a decir eso, percibimos realmente que es...”

Otro aspecto vivido en el Componente Hacer Artístico y presente en las narrativas de los ex alumnos/profesores es respecto a una película exhibida por la profesora. La película “Donde reside el amor” (How to Make an American Quilt, 1995) y traducida para portugués con el título “Colcha de Retalhos”. La película cuenta la historia de Finn una chica que va a pasar una temporada en

la casa de su abuela para terminar su tesis doctoral y decidir se acepta la propuesta de matrimonio de su novio. En la casa su abuela junto con algunas amigas está cosiendo y bordando uno de esos típicos cubrecamas hechos con retales para ella. En esa colcha, las mujeres le cuentan sus historias, sus vidas y sus amores. La película ha impactado tanto a los ex alumnos/profesores al punto de:

“(...) ya allí con Ana Amália fue cuando nosotros vimos “Colcha de Retales”. Volví a ver esa película para entender por qué la enseño, de qué modo vamos montando nuestra colcha de retales, como montamos nuestra trayectoria y como percibimos todo lo que traemos en vida, independiente de los “ismos” (comunismo, capitalismo, socialismo) tiene su valor. Pero, hay que estar atento a las cuestiones nuevas, qué es nuevo y lo qué puede ser aprovechado es muy importante”.



En este cuatrimestre como en el anterior y los posteriores, la profesora del Componente Hacer Artístico utilizó como parte de su metodología en aula un procedimiento muy importante que consistía en exponer los ejercicios de todos los alumnos para que cada uno comentase como llegó a ese resultado.

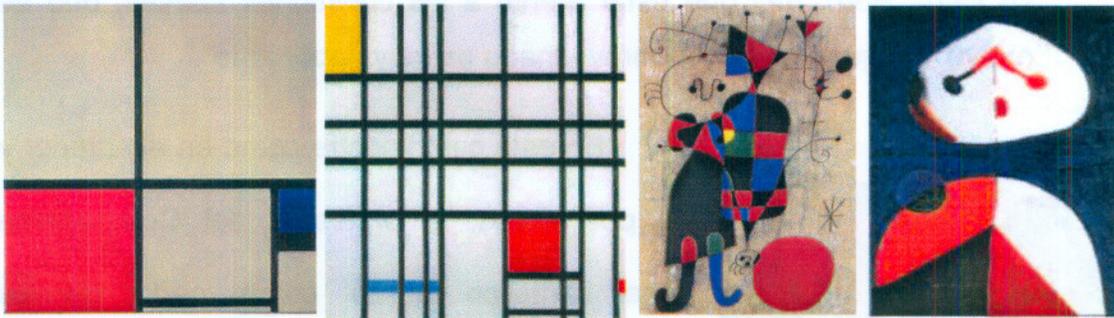
Los ejercicios partían de lecturas y relecturas de artistas que la profesora venía trabajando como se puede ver en el conjunto de fotografías sacadas del vídeo en que fue registrada su última clase. Las fotografías ofrecen una lectura tanto de los ejercicios como también de los momentos de comentarios que el colectivo vivenciaba cada situación de clase.

En el caso específico de estos trabajos, fueron el resultado de una clase anterior en que la profesora trabajó con la obra de Juan Miró y Piet Mondrian. Además en esta clase la profesora sugirió la lectura de algunos textos como el

de João Cabral de Melo Neto que publicó un libro sobre Joan Miró (1950) cuando estuvo en España en la condición de embajador de Brasil.

Cabral de Melo vivió en Barcelona, Madrid y Sevilla. En Sevilla no sólo se dejó influir por esta ciudad y cultura llegando incluso a decirse un sevillano. Además del texto de Cabral de Melo, la profesora sugirió los libros de Ana Mae Barbosa: “A imagem no ensino da arte” y “Tópicos Utópicos”.

A título de ilustración sigue algunas de las imágenes de los artistas que servirán de referencia para las lecturas y relecturas en esta clase. Las imágenes aquí son referencias y no necesariamente se puede decir que fueron las mismas utilizadas por la profesora en su clase.

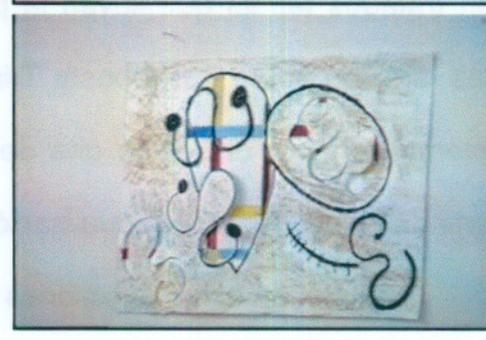
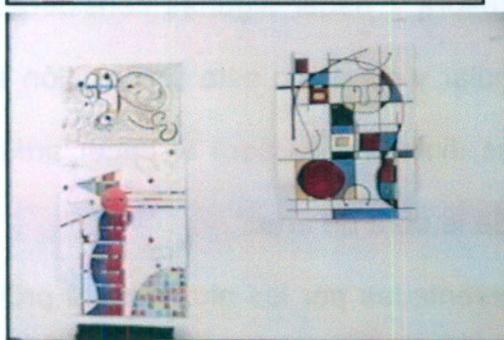
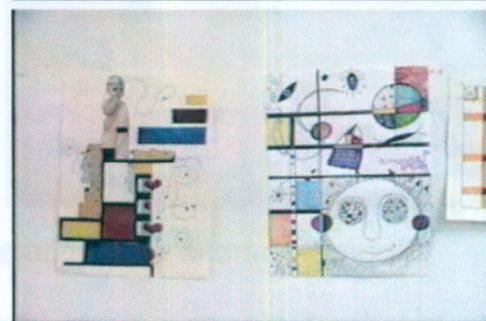
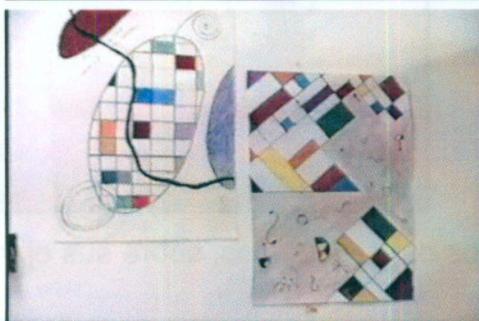


En la clase siguiente, la profesora del Componente Hacer Artístico empieza pidiendo a los alumnos que comenten como han llegado a los resultados de sus trabajos que están colgados en las paredes del aula.

Como parte de la metodología por esta profesora adoptada, los alumnos inician sus consideraciones donde presentan sus análisis a partir del ejercicio propuesto y como vivieron la experiencia y los por qué de los elementos utilizados que pasaron a componen cada ejercicio como se puede observar en las fotografías que se sacaron del video realizado en esta clase del segundo cuatrimestre del año de 2000.

Para aclarar mejor la situación se ha optado por exponer los ejercicios y después las situaciones de charla que son visibles en las fotografías. Los

ejercicios se elaboraron en grupos, pero también era común en las clases que cada uno viviera situaciones de producción individual.



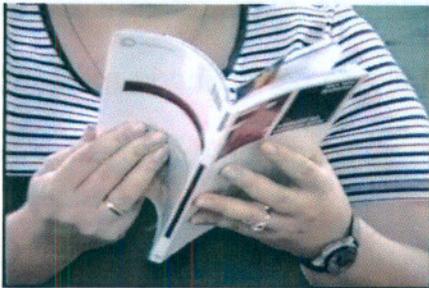
En las fotografías siguientes se pudo observar el momento en que empiezan los comentarios de cada integrante del grupo que realizó determinada producción, así como, de un momento en que la profesora se acerca a los ejercicios.



Sobre la marcha de los comentarios de los alumnos, sobre sus ejercicios son tratados temas que llevan a la profesora a hacer algunas consideraciones más directas sobre la Propuesta Triangular y de cómo esta proposición se fue sistematizando y del cómo una de sus dimensiones será el hacer artístico a partir de la lectura y contextualización de la obra de arte.

Atendiendo a las cuestiones presentadas por los alumnos, la profesora utiliza ejemplos del propio contenido presente en el libro "A imagen no enseña arte" y "Tópicos Utópicos" ambos de Ana Mae Barbosa. La primera referencia dice que los alumnos en el momento de comentaren sus ejercicios creían que algunos de los elementos contenidos en sus trabajos eran ocasionales y que no tenían que ver con su repertorio de imágenes.

Sobre esta cuestión la profesora hace hincapié en que los ejercicios presentan elementos de las obras estudiadas de Miró y Mondrian, pero que también hay otros elementos y que estos se añadieron porque los alumnos al elaborar sus trabajos recogieron otras imágenes presentes en su propio repertorio. De esta forma, en el momento de producción, de hacer, de experimentación lo que habían leído de los autores, añadirían a sus producciones otras referencias.



Las referencias recogidas en el primer libro de Ana Mae Barbosa, tienen por objetivo mostrar que en ninguno momento la autora de la Proposta Triangular hace cualquier aportación a la relectura que no sea



relacionada directamente con los trabajos que los niños han elaborado a partir de las lecturas que habían realizado en el Museo de Arte Contemporánea – MAC cuando se

experimentaba lo que venía a ser la Proposta Triangular.



Estas aclaraciones fueron consecuencia de la propia discusión surgida en aula. Así que, para la profesora como para los alumnos el sentido de la relectura asociada a la Proposta Triangular estaba

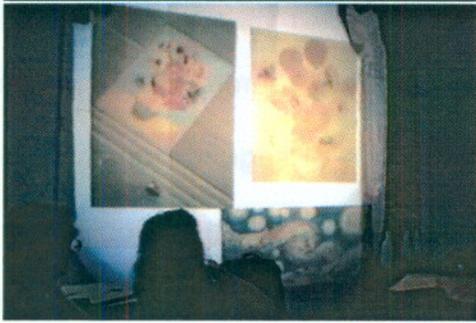
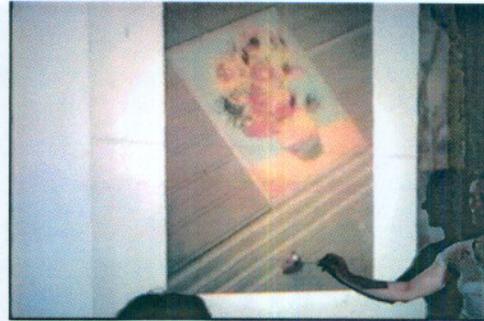
condicionada a las producciones de los estudiantes que pasaron por esta experimentación en el museo, en el encuentro con las obras de los artistas, de

la contextualización que en aquella ocasión se hacía de las obras. Por lo que, había una interpretación equivocada de la proposición.

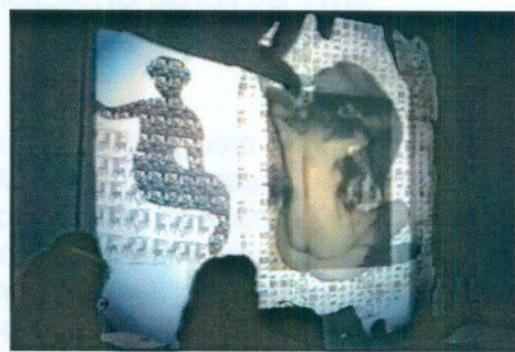
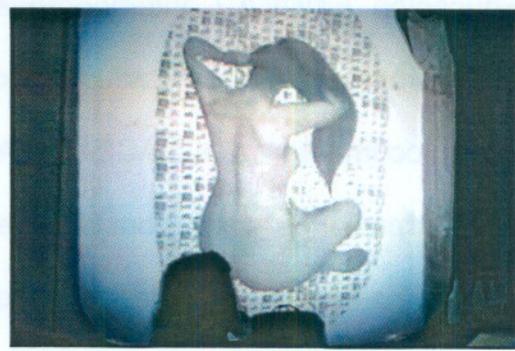
Siguiendo con las reflexiones a partir de la exposición de los trabajos de los alumnos del segundo cuatrimestre de 2000, la profesora añade otras cuestiones muy importantes que están directamente relacionadas con la producción artística del momento en que se experimentaba la Proposta Triangular ya que en los finales de los años 80 la producción artística contemporánea se caracterizaba por la apropiación de otras referencias de otros artistas, por la cita de otras obras en el trabajo de determinado artista y, que ella, como artista, se veía en este contexto ya que también experimentaba la apropiación y la cita en sus trabajos artísticos.

Para ejemplificar, la profesora se utiliza de una serie de láminas donde constan trabajos de artistas que se utilizan tanto de la apropiación de trabajos de otros artistas, como también, de citas como se puede observar en las fotografías siguientes.





Para que los alumnos pudieran comprender mejor este movimiento de apropiación y cita de otros trabajos y referencias artísticas en el arte contemporáneo, la profesora ejemplifica con algunos artistas y con algunas de sus propias producciones artísticas:





Antes de dar por concluida la clase y sobre la marcha de las reflexiones, la profesora del Componente Hacer Artístico en el segundo cuatrimestre del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, hizo la lectura de su texto “¿Relectura, cita, apropiación o qué? En el contexto del segundo cuatrimestre y del componente aquí analizado, se ha optado por presentar el texto completo por su aportación a las cuestiones que aclaran los presupuestos de la Proposta Triangular. Este texto fue recientemente publicado en el libro “Arte/Educação Contemporânea: consonancias internacionais” (Educación Artística Contemporánea: consonancias internacionales) de Ana Mae Barbosa, 2005. La traducción que sigue del texto es lo que se recogió como documento en el NACE-NUPAE por lo que se procuró mantener todas las informaciones como consta en el original. Para diferenciar de las demás citas, se ha optado por aplicar al texto en cursiva.

¿RELECTURA, CITACIÓN, APROPIACIÓN O EL QUÉ?

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa¹

En los años 80 se creó y difundió en Brasil un enfoque de enseñanza del arte que pasó a ser conocida como Metodología Triangular y que hoy más correctamente llamamos de Proposta Triangular. Este enfoque venía a cuestionar el conocido sistema de enseñanza del arte, especialmente la visual, en que el alumno era llevado únicamente a expresarse, y proponía que trabajase con tres acciones mental y sensorialmente básicas: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización².

Pero ¿qué es eso? La contextualización propone que la obra de arte posee un ambiente no sólo por la vía histórica, sino también social, biológico, psicológico, ecológico, antropológico, etc., pues contextualizar no es sólo contar la historia

de vida del artista, es establecer relaciones de esta o de estas obras con el mundo, es pensar sobre la obra de forma más amplia. La lectura de la obra de arte (que recientemente se llama apreciación) propone una lectura del mundo y de nosotros mismos en este mundo, una lectura que es en la verdad una interpretación cultural. Es bueno recordar que no existe, según Umberto Eco, una interpretación correcta. Lo que existe son interpretaciones más o menos adecuadas, más o menos relacionadas con el objeto a interpretar, pues cualquier obra está abierta a diversas interpretaciones y depende mucho del punto de vista, del punto del lector/espectador.

Y ¿el hacer? ¿Cómo quedó el hacer en este nuevo enfoque para la enseñanza del arte? Pasó a interpretarse de relectura, pero de ¿Dónde vino? ¿Quién la inventó? Conversé con innumerables personas que trabajan con relectura, profesores y profesoras de aula y les pregunté de donde venía esta relectura. Todos me dijeron que era de la Proposta Triangular. Lee y relea el libro "A imagem no Ensino da Arte" de la Profa. Dr^a Ana Mae Barbosa con la intención de encontrar un momento donde ella hablase de esta relectura. No la encontré en el texto, sino en las leyendas de los dibujos de los niños. Conversando con la propia Ana Mae Barbosa de donde había surgido el término relectura, ella me habló que probablemente de la práctica, del trabajo diario en el museo. En el texto, lo que encontré, fue el siguiente:

Quando el alumno observa obras de arte y es estimulado y no obligado a elegir una de ellas como soporte de su trabajo plástico su expresión individual se realiza de la misma manera que se organiza cuando el soporte estimulador es la paisaje que ve o la silla de cuarto.... Lo importante es que el profesor no exija representación fiel, pues la obra observada es soporte interpretativo y no modelo para copiar. Así estaremos al mismo tiempo preservando la autoexpresión, importante conquista del modernismo... y nos tomando contemporáneos³.

Pero no está bien eso. En varios de los lugares donde impartir clases en estos últimos años, tanto en São Paulo como en otras provincias de Brasil, lo que he visto son profesores que trabajan la relectura como copia. Pero ¿por qué estará aconteciendo esto? Hasta que lo hacen de buena fe, creo, pues acreditan estar haciendo una relectura. Colocan un cuadro (la mayoría de las veces Tarsilas, Portinari o Anitas) delante de los alumnos. Conversan con los alumnos sobre lo que están viendo, cuentan alguna cosa de la historia del artista o del cuadro y piden hacer algo a partir de este cuadro. Eso ¿es Proposta Triangular? Yo diría que sí, pero reducida, malinterpretada. El resultado son trabajos donde el alumno intenta agradar al profesor copiando la obra o el propio profesor cree que el mejor resultado es lo que encuentra más próximo representacionalmente de la obra en cuestión.

Entonces empecé a pensar sobre lo que hacía y como lo hacía con mis alumnos. Percebi que existen varias maneras de trabajar la relectura: puede enfocar la cuestión de la representación, o sea, pedir que sus alumnos observen la imagen en la obra y que partan de ella; puede partir de elementos formales, colores, líneas, ritmo y proponer que observen esto en la obra y utilicen estos elementos en su trabajo; puede pedir que comparen artistas de épocas diferentes, de la misma época, semejantes o no, en fin existen diversas maneras de proponer la relectura y tal vez la cuestión sea exactamente esta: ¿cómo estamos conduciendo nuestras clases? ¿Cómo estamos conduciendo el aprendizaje de nuestro alumno?

¿Qué quiere decir relectura? Releer, leer nuevamente, dar nuevo significado, reinterpretar, pensar más una vez. Una vez fue llevada a reflexionar sobre mi propia experiencia, como artista plástica y trabajo mucho con apropiación y cita algo mucho propio de nuestra contemporaneidad postmoderna. Me apropio de imágenes de la historia del arte y las incluyo en mi obra, o sea, saco la imagen de su lugar de origen y la utilizo para construir otra imagen. También cito mucho en mi trabajo, cito artistas que me gustan, cito situaciones y movimientos de la historia del arte. ¿Cual es la diferencia? Cuando cito no existe una referencia directa. Puedo utilizar el modo de trabajar, el color más común del artista o de la obra que estoy citando. Todavía, cuando me apropio la imagen está contenida en mi trabajo, entera o desconstruida pero ella está presente. Una de las cosas más importantes que aprendí con mi trabajo es que nunca pienso en una obra sola, un artista solo. Hago relaciones todo el tiempo, inclusive de lo que veo en la realidad con lo que veo en el mundo del arte.

Eso todo es relectura. Es mirar el mundo al nuestro alrededor y crear a partir de tantas cosas que vemos en el mundo, en el arte, en la tele... en fin todo aquello que nuestras retinas registran puede ser usado.

En mis clases nunca pido al alumno hacer algo delante de la obra que está siendo discutida. Trabajo con la memoria visual, casi siempre con más de un artista, para que ellos puedan comparar, mezclar, pensar mejor sobre las cuestiones propuestas. Más una vez eso es una cuestión de elección, de metodología de trabajo del profesor. Es él quien debe elegir con que artista o artistas va a trabajar, cómo y por qué.

De cualquier manera me gustaria de relatar una experiencia de aula que tuve recientemente. Estaba en un curso de Metodología de la Enseñanza de las Artes Visuales en la Universidad Regional del Cariri, curso que deberia llevar los profesores/alumnos presentes a pensar sobre su proceso creador y el de sus alumnos, sobre sus clases, su metodología y como se encaja en la actual corriente de la enseñanza del arte. Un curso teórico y práctico, donde produciamos arte y discutiamos, las clases, la metodología utilizada, los sentimientos y los trabajos realizados. Un curso bastante intenso, por tanto.

Un de mis objetivos en este curso es siempre llevar al profesor a pensar en la relectura, pero nunca hablo sobre el tema de inicio. Dejé que aparezca del grupo la discusión a partir del trabajo realizado en aula. Y así fue. En las clases anteriores venia trabajando los elementos del dibujo tales como linea, forma, colores y como los organizar en una composición, asi como cuestiones metodológicas de la enseñanza del arte. Empecé la clase leyendo un fragmento de un poema de João Cabral de Mello Neto (aprovecho para homenager humildemente el gran poeta brasileño-pernambucano recién fallecido) llamado O Sim contra o Sim. Elegí el fragmento en que él habla de Miró y Mondrian. Considero este poema como una relectura que João Cabral hace de los dos artistas, él interpreta con palabras las cuestiones que ambos discutian visualmente:

(...)

*Miró sentia la mano directa
Demasiada sábia
Y que de saber tanto
Ya no podria inventar más nada.*

Quiso entonces que desaprendiese
Lo mucho que aprendiera,
A fin de reencontrar
La línea aun fresca de la izquierda.

Puesto que ella no puede, él se puso
A dibujar con esta
Hasta que, operándose,
En el brazo derecho él la injerta.

La izquierda (si no es zurdo)
Es mano sin habilidad:
Reaprende a cada línea,
Cada instante a se recomenzar.

Mondrian, también, de la mano derecha
Andaba disgustado;
No por ser ella sábia;
Porque, siendo sábia era fácil.

Así, no la cambió de brazo:
La quería más honesta
Y por eso injertó
Otras más sábias dentro de ella.

Se hizo colocar reglas, escuadras
Y otros utensilios
Para obligar a la mano
A abandonar todo improvisación.

Así fue que la mano derecha,
Impusó tal disciplina:
Hacer lo que sabía
Como si aún lo aprendiese.
(...)

Después de la lectura de los textos pregunté quien conocía los artistas. No fueron muchos los que contestaron afirmativamente. Discutimos, entonces, lo que significa el poema, lo que ellos visualizaban con la lectura del poema. Mostré algunas obras de Miró y algunas de Mondrian. Discutimos las cuestiones de elementos y composición que estábamos aprendiendo en las clases anteriores, conversamos sobre la obra de ambos como un todo a luz del que estábamos viendo y de la lectura de João Cabral. Por fin les di algunos datos biográficos de cada artista pidiendo siempre que los relacionasen con la historia mundial, lo que estaba aconteciendo en el mundo cuando Miró y Mondrian pintaban. En fin, mostrar que el artista no estaba aislado en el mundo, son consecuencia de su realidad.

Miró y Mondrian son artistas muy diferentes pero tienen una manera de tratar la línea, el color primaria y una historia que tienen puntos de convergencia. En esta clase es lo que necesito, artistas que sean diferentes pero que el alumno

pueda encontrar maneras de unirlos. Fue exactamente lo que pedí que hiciesen, que intentasen poner en el papel características de Miró y de Mondrian, no la imagen, sino la manera de trabajar. Pedí que hiciesen el trabajo en grupo y que discutiesen primero lo que iban a hacer. Los resultados son trabajos en que aparecen los cuadros de Mondrian y las curvas de Miró, los colores y la manera de organizar la composición, pero no son copias. Un grupo se apropió de la imagen de Mondrian y la enseñó en su trabajo. Otros parecían ser conscientes de no tener ninguna necesidad de que fuera obvio de donde vino el trabajo, de cual era la referencia. Parece que los grupos entenderán que lo que interesaba era apropiarse de los elementos visuales y de la manera como estos artistas realizaban sus composiciones, cuestiones estas que estábamos discutiendo en las clases anteriores. Por tanto, unieron lo que estaban aprendiendo antes con lo que estábamos mirando en aquel momento en las obras de arte. Al final hicimos nuestra rueda de lectura, analizamos los trabajos desde el punto de vista técnico, estético y por fin metodológico.

¿Si no era una relectura? Cuando vieron esto, la primera pregunta fue: “pero si eso es relectura entonces ¿qué estoy haciendo en mi aula?” Yo diría que, en la mayoría de los casos, es copia, pues la preocupación es que sea lo más fiel a la obra que se está estudiando, solo existe una referencia visual. Pero puede ser relectura, si lo que estuvo haciendo exigir a sus alumnos que piensen sobre lo que miran; que hagan relaciones con otras cosas, obras o no; y que tengan espacio para crear a partir de o sobre algo, como siempre se hizo. Se creaba a partir de la naturaleza, de la mitología, o de la religión. Lo que estamos proponiendo es que se cree también a partir de otras obras. Que se dé la oportunidad para los alumnos de conocer arte, de ver arte, hasta para poder optar entre un programa u otro de la tele con más criterio. Porque arte no es un objeto estético, el arte sirve para enseñar muchas cosas y la más obvia es que sirve para observar, ver el mundo que nos rodea con más cuidado y también vemos a nosotros mismos.

Por eso acredito que la cuestión de la relectura es muy seria, pues el hacer artístico necesita de espacio para crear, de espacio para expresión. Pero ningún artista crea de la nada. Ver mucho arte, estudiar a otros artistas, precisa ver y saber lo que ha venido antes de él en el mundo. Para los alumnos eso es aún más serio. Las nuevas generaciones precisan conocer lo que aconteció en el mundo y en el mundo del arte para que puedan conocerse mejor culturalmente. Un pueblo necesita tener dominio sobre su propia cultura, también, saber expresarse, pero no un grito del alma y sino un expresar envasado, pensado. Un expresar que junte el conocimiento con los sentimientos.

Tengo la certeza de que aún voy a ver a personas repensar la relectura. No para rechazarla, sino para utilizarla mejor, pues es un recurso didáctico/metodológico muy rico si se condujera de manera que el alumno pueda crear con ella, citar o apropiarse. Pues nunca es demasiado recordar que debemos estimular siempre al niño a crear, pero nunca dejar de le dar subsidios para que pueda crear.

Referencias:

1. Ana Amália es artista plástica y arte educadora, licenciada por la Fundación Armando Alvares Penteado (FAAP) y alumna del Master en arte educación por la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo.

2. Barbosa, Ana Mae (1998): **Tópicos Utópicos**, Belo Horizonte: Editorial C/Arte.
3. Barbosa, Ana Mae (1991): **A Imagem no Ensino da Arte**, São Paulo: Editorial Porto Alegre. Perspectiva/Fundación Ioschpe, p. 107.
4. Mello Neto, João Cabral de (1986): **Poesia Completa (1940-1980)**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

7.2.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte

En el segundo cuatrimestre del año de 2000 del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, el componente Repensando la Enseñanza del Arte tendrá un perfil diferenciado ya que es a partir de este cuatrimestre que la profesora introduce en su metodología el trabajo con la historia de vida de los alumnos por medio de la aplicación del “memorial” o “autobiografía” en que los alumnos van describiendo su trayectoria al mismo tiempo en que vivencian las demás propuestas de trabajo presentadas en el componente.

En las narrativas de los cuatro ex alumnos/profesores las referencias a este componente están asociadas directamente tanto a las aportaciones acerca del conjunto de reflexiones teóricas que desarrollaban como también a los memoriales o autobiografías.

“Y la cuestión de la Rejane fue nuestro cuestionamiento, el por qué y el por qué a veces mi trabajo iba, volvía y yo hablaba así: “Dios mío, ya escribí todo”. Y no soy muy de escribir, soy muy de la práctica, aún cuando yo hacía en el área de psicología mi profesora quería morir, ella hablaba así: ““Li”, pero la respuesta, tienes que escribir más, escribir más (...)”. Pero, me pareció así que fue bueno, fue bueno porque comienzas así: “creo que cuando vas a una Universidad, vas llena de ilusiones y llegas, no es lo que tu esperabas, por lo menos en arte se queda muy flojito, el currículum nuestro es realmente muy flojito”. No sabemos como cuestionar, tu sabes así: “ah, a mí me gusta dibujar, voy a hacer Artes Plásticas, voy a hacer Educación Artística”. Sólo que tu en momento alguno, te paras a pensar el proceso que te fue llevando a

hacer arte. Entonces, cuando hizo todo aquel trabajo comienzas realmente a cobrarte. Del memorial que tú tienes que estar colocando así cual fue su recorrido para llegar en arte. Yo decía: “no, ya tengo”, y tenía una vivencia, a pesar que ella hablaba así: “aunque no sea dentro”. Yo tenía más en la parte, se quedó claro lo que entendía, las visitas, que hacíamos lo que, en la época que era primaria, sería ir al Ibirapuera, sería algunas cosas así. Ni sé si tenía profesor de arte, mi profesora de arte, ella tenía formación en música. Entonces, enfocaba en la música y en la escuela que yo estaba tenía piano, era aquel cosa de vamos a tocar, ella enseñó. Hasta tenía unos que en la época tocaban piano, ella enseñaba a cantar, pero siempre volcada para música. Y teníamos la parte de dibujo que era aparte, también la parte de dibujo. Acabamos ahora teniendo música y dibujo, pero nada que fuera tan elaborado. Era algo más simple y el personal del dibujo acababa volcando hacia el dibujo geométrico. Entonces, estaba todo muy bien calculado, vamos a usar la regla, vamos a hacer margen, esa cosa del margen era una de las cosas que yo cuestionaba mucho (...). Porque tenía que ser todo muy correcto, muy calculado y tú no tenías libertad de expresión en la época y no tenías libertad para cuestionar al profesor como hacen los alumnos ahora. Preguntan: “Oh profesora, ¿pero eso mismo tengo que hacer? Vamos a estar de acuerdo y, si no es exactamente eso, pero si yo hiciera aquello, ¿como lo ves?” Ahora damos esa libertad al alumno y era una cosa que no teníamos en la época, tuvimos que tener la nota suficiente allá y vamos a ver. Entonces fue el proceso de la libertad, transformar la libertad y después fue apenas estructurada y acabó volviéndose contra algunos profesores, varios”.

En la cita la ex alumna/profesora deja claro la importancia del componente y de la realización del memorial o autobiografía como importante para rescatar su propia trayectoria como alumna en la escuela de educación primaria y secundaria, como también, en la universidad y específicamente en relación a las clases de arte.

La experiencia con el memorial o autobiografía marcó a todos los ex alumnos/profesores, pero de forma diferenciada para cada uno de ellos como se puede ver.

“De Rejane he adquirido mucha base teórica a pesar de que por mi forma de ser no me “delicia” mucho, quiero decir que no disfruto tanto con lo teórico, yo soy más bien de prácticas, pero fue muy importante y me llevó a buscar, a estudiar e investigar en otras áreas (...). Sí, ¡como no! Debido a aquel memorial estoy ahora asistiendo a un curso denominado: proceso biográfico. Repetí el curso de Rejane a la vez en que estaba inmerso en ése mi proceso biográfico, en donde tú trazas toda tu vida (...). El proceso aplicado por Rejane me ayudó tener la visión de mi trayecto artístico que también viene desde mi infancia, ¿sabe? Recuperas los juegos de cuando eras una niña chiquitita y luego lo usas en el transcurso de la madurez, esto es así. Bueno, y ahora que estoy metida de lleno en este proceso, es cuando pienso y reconozco que esto me viene realmente de las enseñanzas transmitidas por Rejane. Además, a partir del momento que tú me llamaste para que habláramos de estas memorias... ¡me ha encantado! - Y me digo – ¡caramba! Estudiar todo el trayecto de tu vida hasta llevarte a entender el porqué eres profesora, o entonces, ¿qué es lo que, dentro de mi biografía, me ha llevado hacia el camino de las artes?; o el ¿qué, en esa mi biografía ha hecho con que me encaminara a la docencia en lugar de encaminarme a ser una artista? Bueno, ¿y porqué dentro de esta profesora, busco hoy, encontrar mi artista? ¡Es de veras muy interesante, muy enriquecedor, y es muy gratificante!”

En la narrativa de esta ex alumna/profesora se observa que a ella el componente y el proceso de construcción de su memorial se ha convertido en un proceso autobiográfico además de buscar en esta autobiografía contestar a sus preguntas acerca de ser profesora y ser artista, de donde ha salido la

artista y de donde ha salido la profesora, de la posibilidad de que una se complemente en la otra.

El memorial como proceso autobiográfico esta presente en las narrativas de una manera tan sencilla que se puede decir que en el proceso de enseñanza/aprendizaje en este componente los alumnos pasaban a reconstruir su propia trayectoria de formación y de una cierta forma reconstruían la propia historia o trayectoria de la enseñanza del arte en Brasil. Y eso se puede quedar claro a partir de la narrativa:

“Una de las cosas que recuerdo y que fue bastante significativa fue la cuestión de las descripciones de sus memorias. El hecho de recoger en su memoria cuáles fueron los momentos en que colocas como significativo en tu aprendizaje de arte. Yo me acuerdo que esa cuestión fue tocada por Rejane y tenía que producir ese memorial. Y fue fundamental después trazar el camino de como nosotros definíamos algunas metodologías que fueron trabajadas durante todo nuestro recorrido como alumno hasta llegar el momento como profesor. Adónde es que existía allí algunos trazos que nosotros podríamos considerar tradicionales, otros no sólo tradicionales, pero equivocados y otros que eran avance comparado a la forma que nosotros estudiábamos y otros que eran avance y al mismo tiempo tradición con relación a cuando nosotros hemos iniciado nuestra trayectoria como profesor. Entonces, para mí, ese momento se quedó bastante claro cuando hemos comenzado a discutir esa cuestión de memorial y entonces entra estudios con documentos teóricos de la propia Ana Mae o algunas cosas explicadas por Ana Amália, de ver lo importante que puede ser lo tradicional y lo moderno necesario y como se hace la unión. Y ahí también identificar que hay algunas cosas que son prácticas y que merece la pena que se recuerde hasta para poder crear una crítica sobre ella. Entonces, específicamente hay un momento en la vida del profesor por la experiencia que yo tuve de conversar con varios y la experiencia del curso, que nosotros pasamos por la experimentación.

Experimentábamos, experimentábamos, experimentábamos y experimentábamos y, no se sabe mucho de donde viene eso. En la Universidad concretábamos, hay un fundamento, tuvo una escuela, tuvo un momento y pudimos discutir eso en el curso, la importancia que eso tiene, la de percibir que de eso uno puede quitar elementos para su formación, pero que no puede ser sólo eso. Recuerdo de una cuestión que Ana Mae planteó en el curso en otro encuentro que ella tuvo con relación la esa parte del curso: “hubo un tiempo en que el proceso era fundamental, en que sólo el proceso era fundamental y hay un tiempo en que el producto también es importante y no sólo el proceso. Pero, que todo proceso necesariamente nos lleva a un producto. A nosotros nos cabe definir claramente como es ese proceso y como va a ser el producto. Sin que eso sea una camisa de fuerza o sea dentro de la cuestión de la obligatoriedad, pero no sólo para tu hablar, hablar, hablar; experimentar, experimentar y juntar todo y poner para reciclar” (...). Pero, hay que estar atento a las cuestiones nuevas hoy, que es nuevo y puede ser aprovechado es muy importante. Yo diría que yo aprendí a ver eso con más claridad fue en esas discusiones que nosotros hicimos en esa parte con Rejane (...). De allá para acá, por ejemplo, con aquellas clases fui a dar clase con otro enfoque, fui a ver obras con otro enfoque, volví a ver algunas cosas de conocimiento y fui dirigiéndome para otras áreas y allí nosotros estábamos muy enfocados en las artes plásticas y acabé llevando un poco para la música, llevando un poco para mi trabajo”.

Recoger su propia autobiografía no siempre es una tarea fácil para todos y una de las ex alumnas/profesoras lo describe en su narrativa lo cuanto se ha resistido redactar su trayectoria, pero no considera que tenga sido para ella difícil la propuesta y si como ella debería afrontar sus propios recuerdos.

“Memorial, eso fue para mi, hallé, creo que haciendo el memorial, tengo una... Me gustó porque hasta Moa, quería que tuviéramos una poética propia. Y todo eso para mí fue bastante difícil porque no tengo un trabajo mío desarrollado, mi trabajo es impartir clase. Inclusive después de eso

estoy haciendo una complementación de la carrera en la Bellas Artes porque tengo licenciatura corta y con la nueva ley fue reconocida entonces fui complementala. Y todo lo que aprendí en el curso me ayudó mucho en Bellas Artes. Tuve que hacer mucha producción allá y me ayudó muchísimo y lo que hice allá, desarrollé un trabajo basado en mi experiencia, tuve que hacer siluetas, usé alumnos, entonces hice una exposición trabajando con siluetas. La mía, mi poética allá se conectó a mi vivencia de profesora y fue muy interesante el trabajo (...). Fue muy difícil para mí hacer ese memorial porque... porque yo hice arte, cómo llegué a eso, creo que no fue una elección muy definida, acabé consiguiéndolo ¿sabes? Pero con mi trabajo, porque comencé aquí en la escuela haciendo práctica de la Universidad. Ahí entré como monitora trabajando con pintura, trabajando arte y ahí me quedé. Y eso ahí es mi trabajo actualmente y no me veo haciendo otra cosa. Creo que me enamoré de eso... Mira, me pareció bueno porque cuando nosotros, necesito mucha seguridad en lo que estoy haciendo y busqué eso, entonces, cuando las cosas acontecieron conmigo yo he visto que, yo comencé pensar mucho para poder trabajar, buscar dentro de mí lo que tenía para colocar en el papel, mi realidad, aquella cosa de la historia del arte que nos decían. Tanta cosa para nosotros, tanta cosa que sale al encuentro de aquello que tú cree. Algunas cosas no, pero la mayoría sí, entonces vivencie, por ejemplo, ahora en la universidad o allá en el curso produje mucho, pero sola como yo no tengo estímulo para buscar me quedo sin producir porque no tengo el incentivo, el estímulo. Y esa cosa es muy importante en la propuesta de trabajo porque esa cosa suelta, desvinculada de cualquier otra cosa, creo que el destino, el rumbo para buscar un trabajo plástico, un resultado para el trabajo. Y no conseguiría producir si no tuviera una propuesta de trabajo. Me parece importante...”.

Aun en relación a los memoriales o autobiografías, la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte procedía a cada clase con

lecturas individuales de los alumnos de sus memorias lo que permitía que esta autobiografía se fuera construyendo a cada momento vivido por cada alumno.

En el proceso de recogida de datos ha sido posible encontrar algunos apuntes referentes a autobiografías de los ex alumnos/profesores del segundo cuatrimestre del año de 2000 del Curso de Perfeccionamiento. De los cuatro ex alumnos/profesores que se ha analizado, se expone dos textos que por ellos fue redactado con la intención de tanto leer en aula como de entregarse a la profesora para que en otra ocasión esta pudiera añadir sus consideraciones y devolverlos a sus autores.

Es importante aclarar que no se trata de la totalidad del contenido autobiográfico de éstos ex alumnos/profesores ya que la profesora del componente siempre procedió con la devolución de los escritos. Lo que se va a exponer es una pequeña parte que fue encontrada tanto en la documentación del NACE-NUPAE como en la documentación puesta a la disposición por la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte.

En los dos documentos autobiográficos se nota que las ex alumnas/profesoras tratan de temas relacionados con su trayectoria personal y profesional, así como, también, hacen referencias a su experiencia más cercana que es el Curso de Perfeccionamiento.

No se puede olvidar que tratándose de textos autobiográficos la traducción quita una buena parte de su contexto de origen lo que dificulta, en algunos casos, la comprensión de la propia experiencia a que se encuentra involucrado el sujeto que narra, pero se intenta aproximar la investigación tanto el contexto donde se ha vivido la experiencia con el contexto donde se analizó y a partir de este análisis se construyó el informe de la investigación.

Autobiografía 1

Fue muy importante para mí esta visión “histórica” que su curso me proporcionó.

Toda la pedagogía tradicional de la enseñanza del Arte de mi trabajo al inicio y el pasaje hasta la propuesta triangular que utilizo hoy. Quedó muy fuerte de cómo utilizamos (casi siempre sin nos darnos cuenta) los procesos.

Los textos leídos (todavía, poco discutidos) fueron extremadamente esclarecedores para mí, confirmaron que estoy en el camino cierto y que preciso continuar investigando.

En cuanto a los seminarios lo que más significó para mí fue “La Enseñanza del Arte en el Municipio de Osasco...” quedó claro que precisamos de un tipo de Asociación que tenga cursos de formación para profesores, como también podamos interactuar en “decretos” educacionales.

Sé que mi memorial quedó en un resumen, todavía espero que no signifique que no hubo un aprovechamiento importante para mí, pero la falta de tiempo fue un factor determinante.

Autobiografía 2

Sobre mi Formación en cuanto Profesora de Arte

Empecé a pensar en elegir una profesión cuando cursaba el segundo año de la Enseñanza Media.

En esta época tuve que optar entre el normal que era tradicional o el técnico en decoración que elegí y estaba siendo implantado aquel año en la escuela. Se trataba de un curso nuevo, en una escuela de monjas, exclusivamente femenina. Hasta entonces no sabía muy bien lo que quería y aun no pensaba en ser profesora, pero la idea de hacer el curso técnico de decoración me dejó bastante entusiasmada, pues siempre tuve interés en todo que estuviera relacionado con el Arte. Siempre tuve en mi casa un sitio con aspecto de taller donde producía alguna cosa: pintaba los pecheros de mi armario, hacía muñecos de papel mache, móviles y pintaba telas siguiendo las instrucciones que leía en los fascículos adquiridos en quioscos.

Con este auto-didactismo conseguí aprender varias técnicas y las aplicaba bien, pero no tenía ninguna referencia artística, solamente la intuición.

Hizo cursillos preparatorios para Arquitectura y acabé en la FAAP, donde me licencié en Educación Artística.

La práctica durante la carrera acabó definiendo mi elección profesional, pues al procurar la Escuela Pueri, fui contratada como profesora auxiliar y adoré trabajar con niños enseñando pintura, modelar y dibujo.

Durante dos años en esa plaza, aprendí a trabajar con los niños y pasé a titular, trabajando siete años seguidos más en la educación infantil y primaria.

En esta época, hice cursos de pintura en cerámica, compre un horno y daba clases de cerámica en casa también. Me retiré de esta escuela durante once años y, en ese periodo, trabajé durante un año apenas en otras dos escuelas y durante un (...) en una oficina.

Acredito que este periodo de retirada me tenga (...) ver cuanto gusto de lo que hago, pues (...) actividad y estoy muy empeñada en actualizarme (...) segura y llevar a cabo mejor mi papel de educadora.

Actualmente estoy en mi tercer año de vuelta en la escuela (...) comencé, solo que ahora, trabajando con los quintos y sextos años de primaria, como profesora titular de Arte y, en los primeros y segundos años de secundaria como monitorea auxiliando la profesora titular. Tenemos el privilegio de trabajar con dos de las profesoras, lo que ayuda mucho en la acogida a los alumnos.

Al retomar mis actividades como profesora, pude percibir que hubo un cambio mucho grande en relación a la enseñanza del Arte en la escuela.

Sin falsa modestia, siempre consideré bueno el trabajo que hacemos. Como somos un grupo grande nos reunimos bastante para discutimos las clases, siempre procurando mejorarlas. Pasamos por todas las etapas que se trataron en la historia de la enseñanza del arte en las escuelas y, hace algún tiempo procurábamos estimular a los alumnos a hacer sus trabajos, no como material de arte, sino con películas, lecturas de poemas o historias. Hoy en día, sabemos que esto no es suficiente. Arte es una forma de lenguaje que debe enseñarse en las escuelas con metodología apropiada.

Pretendo con este curso de perfeccionamiento, iniciar un proceso de actualización y complementación de la carrera de licenciatura.

No tengo problemas en relación a técnicas en general, pues las que no domino, las aprendo con facilidad pero, siento falta de un conocimiento más profundo de la historia del arte. La propuesta triangular para la enseñanza del arte exige un profesor actualizado tanto en relación a su tiempo, como a los hechos históricos que desencadenaran las acciones artísticas. Relacionar hechos históricos con la actualidad, atravesando los temas estudiados en otras materias, elegir imágenes para el enfoque de cualquier tema, requiere constante actualización para la enseñanza de manera general.

¿Qué quiero como profesora y cual sería la postura más coherente de acuerdo con lo que acredito?

¿Será que ya me apropié de elementos suficientes para contestar a esta pregunta?

Pude poner en práctica algunas cosas que aprendí durante el curso y el resultado positivo ya apareció en los trabajos de mis alumnos en la exposición de Arte al final del año. Allá aparecieron citas, apropiaciones y muchas cosas sobre el movimiento Surrealista que aprendieron. Partimos de una propuesta que fue tema de la exposición: "Soñar es posible...".

Se pidió a los alumnos que investigasen haciendo desde entrevistas con amigos y personas diversas, preguntando: ¿qué es soñar? ¿Tiene algún sueño?, hasta Freud y el Surrealismo, para que pudiesen formar su opinión sobre el tema propuesto y realizar sus trabajos, utilizando imágenes que traducen una forma de soñar. Toda la escuela se involucró en este proyecto y en todas las materias el tema puede ser explorado. El sueño de un inventor, de un cuentista hasta el sueño de libertad de un esclavo sensibilizó un grupo de alumnos, que ¡ilustró esta idea en su trabajo de arte!

Laminas de obras de varios artistas surrealistas como Magritte, Salvador Dalí, Miró y otros, se mostraron a los alumnos y, juntos, procuramos hacer un análisis de las (...). Procuramos percibir la forma de tratar los temas, lo que (...) en (...) también, como una forma de sensibilización, un fragmento (...) "amor allá de la vida" (el actor "despierta" como (...) encontrándose como parte del paisaje que su (...) y, en esta paisaje, el cielo recibió una pintura, cuya (...) recuerdan las de Van Gogh).

Acredito que las clases de Arte (...) Desvinculadas de las otras materias. Los temas (...) recorriendo las diversas disciplinas (...) conocimiento y acceso a los planes (...) otras disciplinas y, la misma idea (...) que sea, enseñar algo a nuestros alumnos, pues (...) clase de conocimiento, por parte de los alumnos (...) tema que se enfoque, aunque sea equivocado (...) como punto de partida. La construcción del conocimiento (...) de algo que el alumno ya conozca, puede servir como punto de partida y volver más significativo el aprendizaje. La formación continuada del profesor es una necesidad, el intercambio de experiencias, como la que aconteció durante el seminario del curso de perfeccionamiento son importantísimos y bastante enriquecedoras.

En las autobiografías queda clara la importancia atribuida al Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea como una proposición que posibilita la actualización de los ex alumnos/profesores tanto en relación al ámbito del Arte Contemporáneo, como también, de la propia enseñanza del arte.

También se puede añadir que en estas autobiografías las cuestiones referentes a la formación inicial del profesorado es notoriamente mencionada siempre por vía de la crítica a formación recibida lo que convierte el curso en un lugar, en el locus privilegiado para reflexiones desde la trayectoria individual de cada alumno hasta las posibles proposiciones de otras posibilidades metodológicas. Además, se encuentran referencias claras a la Proposta Triangular y de las exigencias que esta hace a cada alumno en el contexto contemporáneo del Arte y de la enseñanza del arte en la escuela brasileña.

Según lo tratado anteriormente, las autobiografías se introdujeron en la metodología de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte a partir del segundo cuatrimestre del año de 2000 y seguirá con este instrumento didáctico-pedagógico en los cuatrimestres siguientes hasta la interrupción provisional del curso.

En la siguiente cita de la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte se aclaran las intenciones y objetivos con la aplicación de este instrumento:

“El memorial¹³ se refería al recorrido, era muy claro que ese recorrido era sobre la formación artística y estética. En verdad en esos cinco grupos hubo un momento muy difícil para mí de lidiar con una alumna hasta hoy pasé el rostro de ella, que era aquella señora que pintaba y exponía en las plazas, cuando contó la historia uno lloró, fue difícil, a la hora de trabajar la emoción que afloró. Pero yo siempre tenía toda una, digamos así, un ejercicio que trabajé a lo largo del curso de hacer la persona entrar en contacto con esas memorias, traer, claro que esas memorias tiene toda una historia afectiva, toda una historia, una memoria, pero de que el foco, de que el hilo conductor fuera mantenido, no corriera para el campo de una terapia ¿no es?, para ese lado. Entonces, tenía una cuestión que era la formación artística, las referencias que traía, como fueron esas experiencias, como se constituyeron. Siempre era mucho, muy evidente en las respuestas del grupo que esa formación se da mucho más fuera del ambiente escolar que en la escuela. Las referencias familia, contexto, medio, propiciaban o no esas relaciones mucho más que en el ambiente escolar, y las restricciones de esa experiencia en el ambiente escolar. Fueron pocas experiencias que no eran realmente significativas, no que fueran significativas, pero eran siempre formateadas, mucho más que una concepción más amplia...”

En la ocasión de la entrevista concedida por la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte esta ha puesto a la disponibilidad de la investigación sus propios apuntes que eran registrados a cada clase.

¹³ Por una cuestión de evitar dudas se debe comprender la expresión MEMORIAL como autobiografía dentro del contexto contemporáneo de la investigación.

Estos apuntes se convirtieron en documentos de la investigación, una documentación personal, pero que en su contenido se puede acompañar la propia evolución, los temas tratados, la organización de las autobiografías, la organización de los seminarios que tanto gusto causaron en los ex alumnos/profesores como ya se ha visto en sus narrativas.

Con el objetivo de acercamiento a todos los procedimientos, acciones, planteamientos y planificaciones se recogió de estos apuntes informaciones relevantes al entendimiento tanto de la experiencia en general como de sus particularidades. La experiencia aquí es el Curso de Perfeccionamiento y dentro de la Proposta Triangular como presupuesto teórico y sus vinculaciones con otras teorías y proposiciones para la formación/actualización del profesorado para la enseñanza de las artes visuales.

En relación al desarrollo del Componente Repensando la Enseñanza del Arte a partir del segundo cuatrimestre del año de 2000 se puede verificar en la narrativa siguiente como la profesora va entrelazando su metodología a partir de las cuestiones que van emergiendo del propio grupo de alumnos, como también, como las autobiografías se constituyen en un importante instrumento en la metodología de esta profesora juntamente con los seminarios.

“Teníamos esa carpeta que tiene información de todos los alumnos (...). Voy a abrir esa de aquí para que tengas una idea de lo que tiene. Tiene una lista de presencia aquí, a finales del curso una de las evaluaciones que ellos enviaron, una evaluación de fin de curso. Ahí tiene unas que se devolvieron y otras no. Creo que puede ser un material bueno para ti también. Algunos resúmenes de seminarios, porque el componente tenía una parte de seminarios que dividía los grupos, después hablo de eso, cuando encuentro aquí el programa comento un poco sobre eso también. Entonces presentaban un esquema de como iba a ser el seminario, la bibliografía. Los temas de los seminarios, como trabajar y

algunas historias de vida, algunos borradores de historias de vida, como esa de Maria: "Como se dio mi formación artística y estética." Entonces en ese primer grupo la cuestión era esa, obtener algunos registros de la formación estética y artística. Creo que esa debe ser buena para (...) puede ser que algunas de estas personas la hayas entrevistado (...) en medio tiene algunos apuntes míos. Están más o menos separados por grupos: P I¹⁴, porque era Perfeccionamiento, P II, P III, P IV y P V. Yo tengo un poquito de cada, del material que fui reuniendo de cada grupo. Ese es P II, aquí los seminarios que presentaban. Ese es tu grupo, ¿verdad? Participaste con algunos memoriales, algunos resultados de seminarios. Tiene un poquito de cada grupo (...). Porque pedí, de hecho está aquí mi planificación está en esa de aquí: el temario del componente, los contenidos y los métodos de trabajo y la evaluación. Dentro de la evaluación tenía un diario de recorrido, que queríamos que tuvieran un diario; un cuaderno, donde fueran apuntando para que tuviesen la dimensión de ese recorrido, y al final para que la cosa no se quedara suelta, al final yo echaba, tenía una clase final en que echaba un vistazo en esos instrumentos (...). Éste es un buen ejemplo para que eches un vistazo en lo que yo apuntaba. Una cosa muy personal, pero creo que es un instrumento que incluso tiene... Mira, Ana Amália, Rejane, estaban de todas las clases... Sofía, ella tenía un poquito de... ella apuntaba en el mismo cuaderno todos los componentes, lo que es bueno porque la idea era esta misma, de dar una secuencia en el proceso. Creo que este material va ser rico para tu investigación. Tú puedes fotocopiar lo que es importante. Como estaba diciendo, está siempre P, P I, P II esa secuencia, por ejemplo, aquí tiene una, en esa del P IV, que es de 2001, segundo semestre de 2001. Es el grupo IV, tiene una secuencia de cómo se constituía cada clase. Yo buscaba acompañar; iba a ser de lectura. Se le entregaba para ellos mismos. Cada uno tenía, en esa época estaba más ordenada, estás viendo,

¹⁴ En la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte, utiliza su propia organización de cuatrimestres y los identifica a partir del termino "Perfeccionamiento" y los vas enumerando para diferenciarlos mejor en I, II, III, IV y V. En el contexto de la investigación se ha optado por identificar cada grupo por cuatrimestres y año de tal forma que se aplica la expresión Primer Cuatrimestre de 2000, Segundo Cuatrimestre de 2000, Primer Cuatrimestre de 2001, Segundo Cuatrimestre de 2001 y Primer Cuatrimestre de 2002.

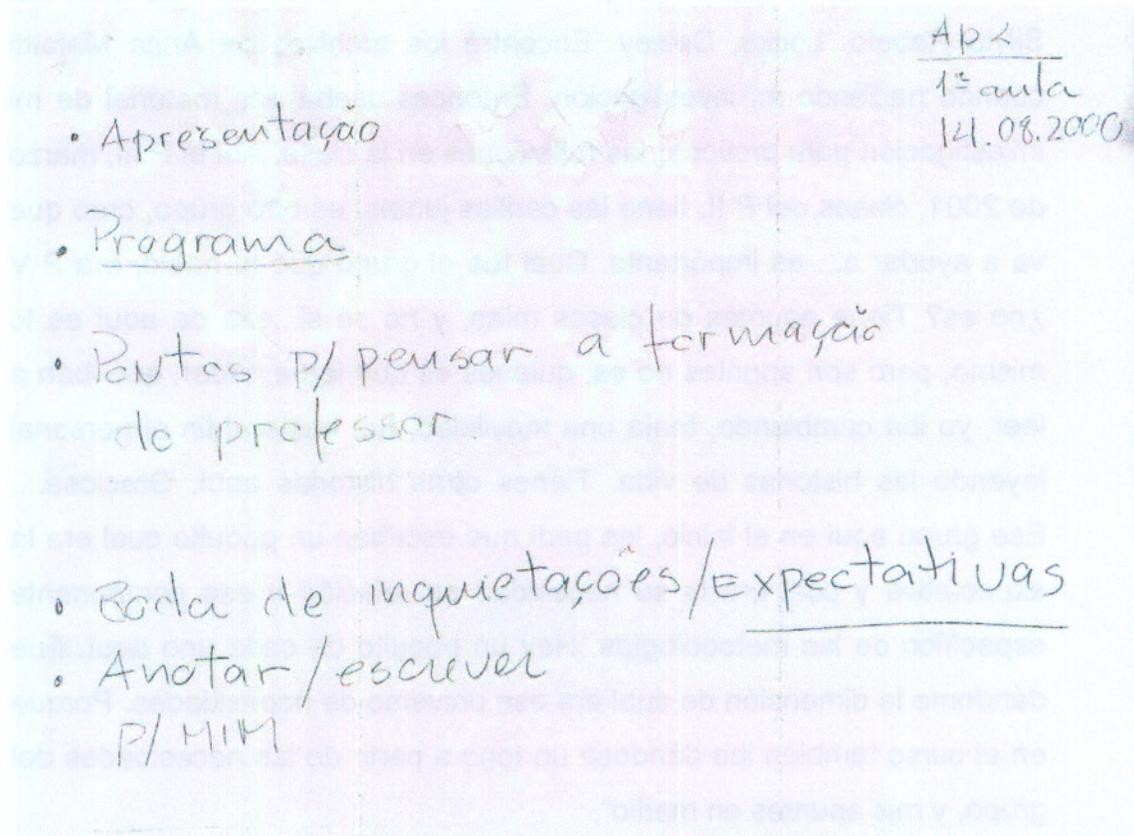
porque participaste del grupo II, yo ya estaba más... entonces nosotros íbamos alternando las cuestiones de la historia, teníamos las lecturas, que es importante ya con la lectura desde el primer día de clase que iniciaba el proceso de construcción del memorial, que era esa historia de vida. Y entonces iban eligiendo para hacer lectura en cada fin de clase. Tenía el contenido, tenía la lectura del memorial. Y al final tenían los seminarios que eran temas que retiraban de este universo, cuestiones, que ellos acordaban en grupo que eran importantes. Esa decisión de lo que iba a ser tema de seminario, está aquí incluso el programa: "seminario en grupo sobre tema elegido a partir del programa, de las lecturas y de las experiencias y necesidades profesionales". Sin embargo, era abierto: "el Seminario puede ser de carácter histórico, teórico, práctico, o una investigación. Debería ser presentado en grupo junto con un texto de referencia en dos vías el calendario a ser definido". De ahí, entregaban al final del proceso. En medio tiene cosas de clase, por ejemplo: "Neoclasicismo en la enseñanza del Arte; dinámica de grupo, puntos positivos... lo que queda hoy en ese universo". Entonces hay esos retos aquí. Dividía el grupo para que discutiesen esos retos, y después discutíamos, por ejemplo: "con las referencias estéticas que poseen sobre la producción artística de la Escuela de Bellas Artes del siglo XIX y siglo XX, imaginen y describan una clase de dibujo en esta situación, resaltando los objetivos, los procedimientos didácticos, las técnicas y materiales". La idea era hacer que se transportasen para aquella situación de la escuela de Bellas Artes, pero de ver cuanto de eso queda aún hoy. En ese "imaginen" usarían también sus repertorios, lo que identifican en términos de enseñanza de Escuela de Bellas Artes que tuvo una influencia tan fuerte en nuestra formación. Otro reto aquí: "Con esas referencias sobre el estilo Neoclásico en Brasil ¿cómo evalúan y repercutió de ese estilo en la enseñanza de Arte en Brasil?" Esa es muy genérica. La otra es más referente a una clase. Y el tercer: "Observando y analizando la producción escolar..." ah, porque aquí he traído los dibujos porque entonces estaba haciendo mi investigación¹⁵

¹⁵ La profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte hace referencia a su tesis doctoral que ha tenido como objeto de investigación la colección de dibujos de Mario de

del doctorado, que eran los dibujos de Mario de Andrade que había colectado en el período de 27 a 41, dibujos de niños, tenía un montón de dibujos, que eran resultados de ese proceso de enseñanza. Llevé algunos dibujos, los tenía escaneados, llevé las copias en el ordenador, pero eran del propio dibujo. Entonces: “observando y analizando la producción escolar de esos niños, ¿cómo imaginas que eran las clases de Arte? Procure describir la situación, resaltando los objetivos, los procedimientos, las técnicas, materiales”. Todavía, tenía un poco de la cosa más general, más teórica, una cosa del profesor, de como era la clase y una cosa del producto del alumno. Yo me quedaba todo el tiempo intentando aproximar la historia de aquel sujeto. Entonces creo que aquí tu va a tener... está así separado por... ideas para el curso de perfeccionamiento. Estaba en otro momento y me venían ideas y apuntaba, y está aquí dentro: trabajar textos de autores de la época para entender la historia, por ejemplo, textos de Fernando de Azevedo, del Silvio Rabelo, Locke, Dewey. Encontré los archivos de Anita Mafalotti cuando haciendo mi investigación. Entonces usaba ese material de mi investigación para provocar las reflexiones en la clase. Ahí el P III, marzo de 2001, clases del P II, tiene las carillas juntas, es otro grupo, creo que va a ayudar a... es importante. Cual fue el grupo que tu habló, era P V ¿no es? Tiene apuntes de clases más, y no sé si...esa de aquí es lo mismo, pero son apuntes no es, quienes es qué iba a hacer, qué iban a leer, yo iba cambiando, tenía una movilidad, fue hasta el fin el personal leyendo las historias de vida. Tienes otras historias aquí. Graciosa.... Ese grupo aquí en el inicio, les pedí que escriban un poquito cual era la expectativa y cual era la su necesidad en relación a ese componente específico de las metodologías. Hay un poquito de cada uno aquí. Fue dándome la dimensión de cual era ese universo de necesidades. Porque en el curso también iba dándose un tono a partir de las necesidades del grupo, y mis apuntes en medio”.

En la cita es visible que la profesora va construyendo su narrativa a partir de muchas referencias de su propia memoria como también por la utilización de una serie de apuntes que ella conservó desde el primer cuatrimestre del año de 2000 hasta el último que fue el primer cuatrimestre del año de 2002.

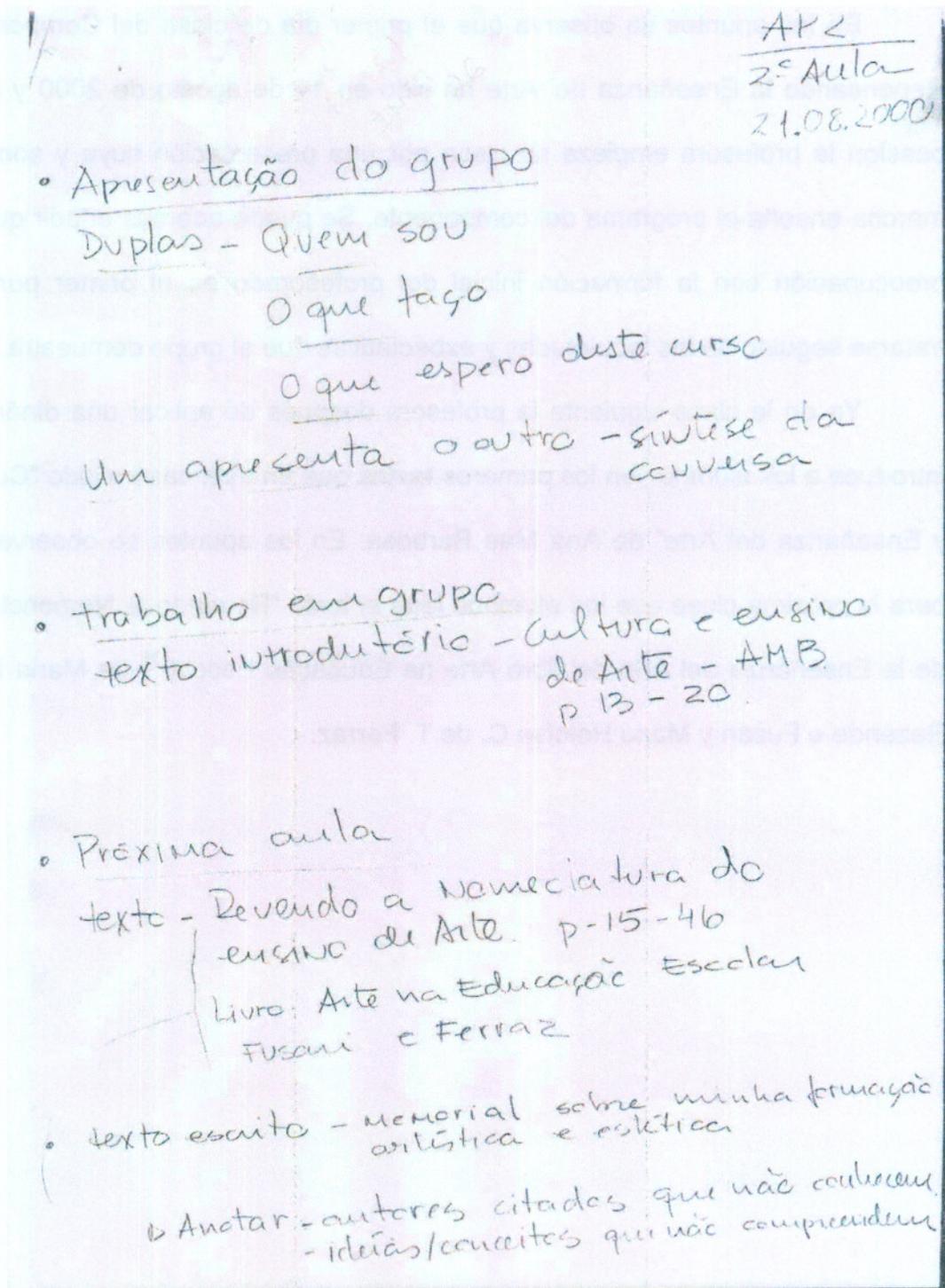
Además de la riqueza de detalles del contenido en la narrativa de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte se puede añadir como parte del universo de vivencias y experiencias en el segundo cuatrimestre del año de 2000 los apuntes que tan generosamente se pusieron a disposición de la investigación por la profesora.



En los apuntes se observa que el primer día de clase del Componente Repensando la Enseñanza del Arte ha sido en 14 de agosto de 2000 y en la ocasión la profesora empieza su clase por una presentación suya y sobre la marcha enseña el programa del componente. Se puede además añadir que su preocupación con la formación inicial del profesorado es el primer punto a tratarse seguido de las inquietudes y expectativas que el grupo demuestra.

Ya en la clase siguiente la profesora después de aplicar una dinámica, introduce a los alumnos en los primeros textos que en este caso a sido "Cultura y Enseñanza del Arte" de Ana Mae Barbosa. En los apuntes se observa que para la próxima clase que los alumnos lean el texto "Revisando la Nomenclatura de la Enseñanza del Arte del libro Arte na Educação Escolar¹⁶ de Maria F. de Rezende e Fusari y Maria Heloísa C. de T. Ferraz.

¹⁶ Educación Artística en la Educación Escolar.



En este mismo apunte la profesora empieza a trabajar con el "memorial" o autobiografía, pues pide para que los alumnos inicien sus redacciones partiendo de cómo ha sido su "formación artística y estética".

En la tercera clase en el día 28 de agosto de 2000, por los apuntes, la profesora da inicio a su clase por la historia de la enseñanza del arte en Brasil

utilizando láminas haciendo un recorrido desde el periodo colonial hasta el modernismo brasileño.

En esta clase, además organiza los primeros cinco grupos que hacen una lectura de sus memoriales. Para esta ocasión busca exactamente que los involucrados, los alumnos, que observen/escuchen, seleccionen/perfeccionen sus propias narrativas y a de los demás.

Por los apuntes de este día, la profesora también organiza con los alumnos un cronograma de presentación de los memoriales y establece que los alumnos deberán entregar sus primeras autobiografías. Otra estrategia didáctica es pedir para que definan grupos y temas que desean desarrollar en los seminarios.

Propone además que los alumnos lean los textos “A Importancia da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologías” (La importancia de la imagen en la enseñanza del arte: diferentes metodologías) del libro “A imagem no ensino da arte” de Ana Mae Barbosa y “Arte-educação pos-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular” (educación artística postcolonial en Brasil: aprendizaje triangular) del libro Tópicos Utópicos de Ana Mae Barbosa.

- TPC
3ª aula
28.08.2000
- História do ensino de Artes no Brasil (transparências)
Da Colônia ao modernismo
 - Grupo leitura do Memorial (5 pessoas)
observar / ouvir - seleccionar / aprimorar
 - Tarefas / cronograma
 - 4.09 - texto Fusari e Ferraz
Memorial (trabalhar)
 - 11.09 - Entrega do memorial
Definir / grupos / temas - seminário
 - 18.09 - Textos
 - ▶ "A importância da imagem no ensino da Arte. Diferentes Metodologias
A.M.B. - A IMAGEM NO ENSINO DA ARTE.
p. 27 - 82
 - ▶ "Arte - educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular"
A.M.B. - tópicos utópicos.
p. 30 - 51.

Para las clases siguientes la profesora utilizará esta metodología donde empieza por las consideraciones teóricas sugeridas por las lecturas y las lecturas de los memoriales o autobiografías de los alumnos.

A cada clase expone sus consideraciones a partir de las referencias de lectura sugeridas y de las consideraciones de los alumnos, escucha con el

colectivo las lecturas de las memorias o autobiografías y planifica la clase siguiente con los propios alumnos.

Otro aspecto interesante es que siempre sugiere lecturas complementarias a las discusiones y reflexiones que han tenido lugar en el aula de una forma que los alumnos puedan encontrar algunas respuestas en estas lecturas o mismo que puedan sugerir nuevos cuestionamientos.

En la cuarta clase se localizó la sugerencia de lectura complementar los libros “Recorte e Colagem” y “Arte-Educação no Brasil” de Ana Mae Barbosa y “Arte e Experiencia” de John Dewey.

También en esta clase la profesora pide que los alumnos presenten sus ideas para los temas de los seminarios y la propuesta de formación de grupos que llevaran a cabo los seminarios.

Para la quinta clase del día 11 de septiembre el programa previsto por la profesora consiste en cerrar las discusiones que han iniciado en la última clase y da lugar a las lecturas de los memoriales o autobiografías. Para esta lectura busca dividir el grupo de alumnos en grupos menores al mismo tiempo en que empieza a la planificación de los seminarios.

En la sexta clase, del día 18 de septiembre la profesora se propone a concluir con las lecturas de los memoriales o autobiografías y presenta a los alumnos un guión para que puedan mejor organizar sus seminarios.

El guión sugerido por la profesora es constituido por las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la temática?
- ¿Cómo enfocar la temática?
- ¿Cómo desarrollar la temática?

- ¿Cómo presentar los resultados?
- ¿Cuál es la bibliografía y los presupuestos teóricos?

Ap <
4ª Aula
4.09.2000

História do ensino da Arte
Concepções Pedagógicas

▷ Técnica de perguntas por escrito
sobre o texto

Fedhar < transparencias

▷ leitura dos memoriais em grupo

Próxima aula:

- Entregar memorial
- Trazer ideia p/ seminário < tema grupo

Leituras complementares

AMB - Recorte e Colagem
Arte-Ed no Brasil

Dewey - Arte como experiência

Ap2

5ª aula

11.04.2000

1 } * Fechar questões texto da última aula.
História / transparências

2 } leitura memoriais [indivi / grupos
grande grupo

Próxima / seminário

Ap2

6ª Aula

18.04.2000

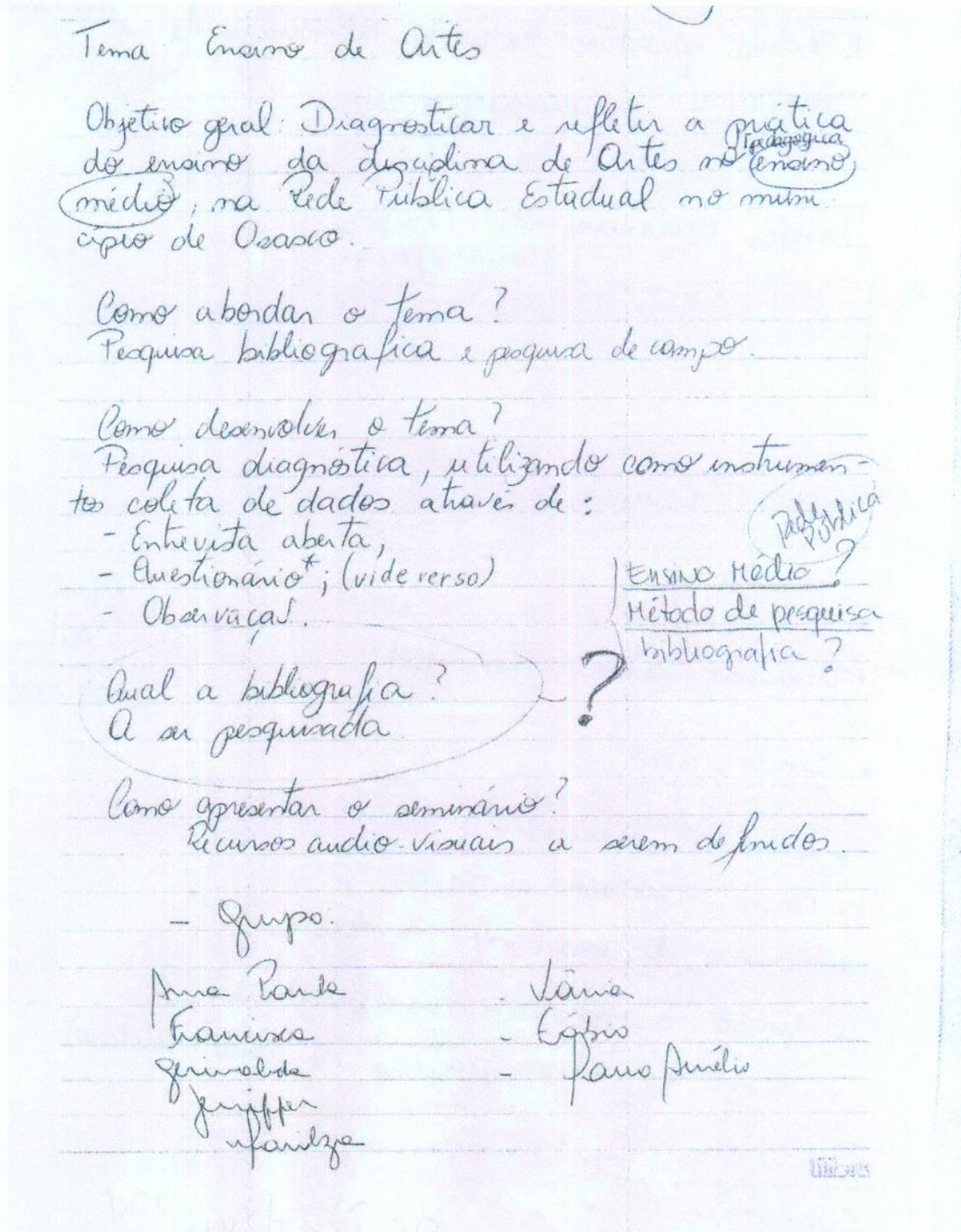
• Terminar leitura memorial

• Seminário

- Qual o tema?
- Como abordar o tema?
- Como desenvolver o tema?
- Como apresentar os resultados?
- Qual a bibliografia de fundamentação?

Sugestões

Siguiendo el guión sugerido por la profesora los primeros grupos presentaron sus propuestas de temáticas que iban desarrollar en sus seminarios como se lo puede observar en los apuntes:



Elaine da Silva

Elaine Prado Almeida

Marta Valéria Simões Lima

Sei Sakawa

Rede
Acelerapic

- ① Temas: Projeto Aceleração de Aprendizagem: Acelerar o quê em Artes?
- ② Abordagem do tema através de pesquisas de campo: professores, alunos, coordenadores, ATP de artes.
- ③ Descobrir o tema através de questionamentos, comparação, utilizando o PCN como fundamentação, pesquisas, etc.
- ④ Abordar o tema utilizando como bibliografia, o PCN, Proposta Curricular, Projeto Conexão de fluxos, etc.
- ⑤ Mostra de material utilizado no projeto, resultado de trabalhos dos alunos, pesquisa de campo, entrevistas, etc.

- * a) Quantidade de Escolas e perfil;
(E.M., E.F.)
- b) Quantidade de profissionais envolvidos e sua formação;
(diurno / noturno / plena - Área de habilitação)
- c) Detectar qual a ênfase da linguagem explorada;
(cênicas, plástica, desenho geométrico, música, profissional polivalente)
- d) Métodos e recursos utilizados;
- e) Quais os anseios dos profissionais envolvidos;

Las sugerencias de temáticas presentadas por los alumnos del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea en este cuatrimestre se organizaron a partir de un calendario de presentaciones como se puede observar en los apuntes siguientes de la profesora.

TEMAS PARA SEMINARIO

A Proposta triangular

- A Apropriação relacionada no processo de ensino e aprendizagem
- As releituras / produções apropriadas e aprendizagens
- A contextualização

O desenho -

- como expressão e comunicação da criança, jovem e adulto
- O desenvolvimento

A compreensão da Arte pelo

- criança - jovem e adulto

Os novos meios de comunicação e as aulas de Arte

- Novas tecnologias

A multiculturalidade no ensino e aprendizagem da Arte

Materiais instrucionais e aulas de Arte

- Material do MAE
- Material da BIENAL etc

En cada seminario presentado por los alumnos en las clases del Componente Repensando la Enseñanza del Arte se registraban por la profesora con una riqueza de detalles que permite visualizar tanto las temáticas principales como las circunstanciales ofreciendo de esta manera una visión de totalidad a la experiencia vivida en este componente.

Ap2
8ª aula
2.10.00

▷ Devolver Memórias / comentários

As histórias de vida na formação do educador

} Buscar entender como aprendi e me
 } tornei
 } Refletir sobre suas experiências } singularidades
 } } comunalidades

cognitivo
 |
 sensível — consciência — imaginativo
 |
 afetivo

▷ Pesquisa
ativa
no mundo

- A qualidade da consciência faz desenvolver a observação.
- Nem todas as experiências são formadoras
- Algumas são fundadoras — indicadoras de buscas

Ter uma história de vida é uma conquista — construção.

▷

En este apunte las temáticas de los seminarios fueron: La Proposta Triangular, El Dibujo, La Comprensión del Arte, Los Nuevos Medios de Comunicación y las Clases de Arte, La Multiculturalidad en la Enseñanza y Aprendizaje del Arte, Los Materiales Instruccionales y las Clases de Arte, El Papel Formador/Informador de las Instituciones Culturales, El Análisis de Experiencias.

En la clase siguiente, del día 2 de octubre la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte hace la devolución de los memoriales o autobiografías añadiendo algunos comentarios hechos por ella. Además, presenta algunas referencias teóricas acerca de la historia de vida en la formación del profesorado.

Dando continuidad al programa establecido para el Componente con el segundo cuatrimestre de 2000, la profesora empieza la clase del día 16 de octubre con el objetivo de concluir la discusión iniciada en la clase anterior y presentar trabajos sobre la Proposta Triangular.

En seguida sugiere a los alumnos algunas lecturas como registrado en sus apuntes. Las sugerencias de lecturas van desde el texto "A Multiculturalidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Multiculturalidad y los Estándares Curriculares Nacionales) de 97/98 del libro Tópicos Utópicos de Ana Mae Barbosa, a Michael Parsons "Mudando direções na arte-educação contemporânea (Cambiando direcciones en la educación artística contemporánea).

Como ya mencionado anteriormente el Componente Repensando la Enseñanza del Arte se ha destacado por las narrativas de los cuatro ex alumnos/profesores del segundo cuatrimestre del año de 2000 por la

metodología llevada a cabo por la profesora ya que esta se centró en las historias de vida, en los memoriales o autobiografías y al mismo tiempo en los seminarios que posibilitaban de una cierta manera que tanto los alumnos disponían de los presupuestos teóricos que fundamentan la trayectoria de la enseñanza del arte como de comprender su propio proceso de formación tanto artística como estética.

16.10.00
Ap2

- Terminar de discutir /apresentar trabalho sobre a proposta triangular
- leituras

23.10 - A multiculturalidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 97/98
Ana Mae - tópicos Utopicos p. 89-97

30.10 - Ana Mae - tópicos Utopicos
 1. Citação de imagens - p 65-67
 2. De Louguin à America - p 68-78

Ana Mae - Dutra Pillar
 1. Leitura e releitura *
 2. A leitura da imagem *

06.11 - Michael Parsons (SESC)
 • Mudando direções na arte. educação contemporânea *
José Mendes Richter
 • Multiculturalidade e Interdisciplinaridade *
Ana Mae - tópicos Utopicos
 • A palavra imágica - p 143-146

En relación al Componente Lectura de la Imagen no se ha recogido en las narrativas de los cuatros ex alumnos/profesores sus impresiones, consideraciones, cuestionamientos ya que el profesor responsable por este Componente no siguió integrando el equipo de profesores, así que se ha optado por analizar y traer para el cuerpo de la investigación las narrativas que tratan de este componente a partir del primer cuatrimestre del año de 2001 hasta el primer cuatrimestre de 2002 en virtud exactamente del sentido de permanencia que se observará en estos cuatrimestres.

CAPÍTULO VIII

INCORPORACIÓN DEL COMPONENTE LECTURA DE LA IMAGEN

8.1. El Primer Cuatrimestre del Año 2001

Con la intención de mantener los mismos procedimientos de recogida de datos de la investigación se procuró en la medida del posible identificar los ex alumnos/profesores del Primer Cuatrimestre del año de 2001 del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

Por medio de la aplicación de los criterios ya tratados en los apartados anteriores se ha llegado a localizar 04 ex alumnos/profesores que correspondían a estos criterios lo que permitió da continuidad a los procedimientos de investigación.

De los cuatro ex alumnos/profesores entrevistados tres son Licenciados en Educación Artística con Especialidad en Artes Plásticas y una es Licenciada en Educación Artística con Especialidad en Dibujo.

En este grupo se identificaron algunas particularidades que en cierta manera dieron otro tono a la investigación ya que las cuatro ex alumnas/profesoras están involucradas en el ejercicio de la docencia en arte en contextos distintos una es profesora de arte en una escuela especializada en la formación de artistas y pertenece a un Ayuntamiento; otra es profesora de arte en una ONG italiana que se dedica a acoger hombres que viven en las calles de São Paulo capital; otra es profesora de arte en una escuela especializada para niños sordos y ella también es sorda y la ultima es profesora de arte en una escuela privada de educación infantil a secundaria.

Este perfil solo es posible de identificar a partir de los primeros contactos telefónicos o por email con las ex alumnas/profesoras. Sus realidades se comprenderán mejor cuando se compruebe el desplazamiento que tienen que realizar hasta los municipios donde viven y trabajan y, más específicamente, cuando llegan en las instituciones.

En el caso específico de este cuatrimestre el investigador juntamente con el equipo que le acompañaba tuvieron que desplazarse a tres municipios fuera de la capital de São Paulo ya que solamente una ex alumna/profesora se ubicaba en la capital. Los municipios fueron: São Caetano, Mogi das Cruzes y Cotia.

Al llegar en cada institución o escuela se procedió con el tema generador pidiendo que cada ex alumna/profesora “Cuenta como fue su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea”.

En las narrativas que se exponen las ex alumnas/profesoras presentan sus impresiones, discreciones, perspectivas y demás consideraciones acerca de su trayectoria/experiencia en el curso. Desafortunadamente, se ha excluido del análisis la entrevista de la ex alumna/profesora con discapacidad por la dificultad que ha representado el contenido de su entrevista ya que esta fue mediatizada por una intérprete que hablaba con la ex alumna/profesora y en seguida hablaba para el investigador.

Todavía, se podría seguir trabajando en esta entrevista si su contenido hubiera aportado informaciones concretas sobre la experiencia de la ex alumna/profesora a lo largo de los cuatro meses en el curso. Pero, para la propia ex alumna/profesora ha sido algo difícil de tratar en el momento de la

entrevista, así que, por coherencia y respeto a la ex alumna/profesora se ha optado por no añadir su entrevista en la investigación.

Así que, se ha trabajado con el contenido de tres ex alumnas/profesores del Curso de Perfeccionamiento del Primer Cuatrimestre del año de 2001.

En la primera narrativa se identifica el interés de la ex alumna/profesora por la Proposta Triangular. Además de tratar también de otros temas relacionados directamente con su experiencia más cercana y lo que ha vivido en el curso.

“Bueno, fui parar a ese curso por una alumna que frecuentó la Fundación de Artes, en las clases de João y me interesé. “Ah, el curso parece ser muy interesante” principalmente porque yo no entendía muy bien el Método Triangular¹, digamos así. Entonces, me matriculé, comencé el curso. Incluso allá en el curso encontré un amigo que también había comenzado y ni lo sabía, nos encontramos allá, pero ya no nos encontramos más y conocí a mucha gente interesante en aquel curso que me dio alegría conocer, personas realmente interesantes. Sin embargo me sorprendí, te voy a ser muy sincera con el hecho de algunas otras profesoras que estaban allí, su preparación era casi nula; muy crudo me pareció. Entonces, no sé, creía que las personas, la profesora cuando venía y hablaba algunas cosas que habían oído hablar, eso me sorprendió bastante, fue algo que me sorprendió en el curso, realmente. Y, eran la mayoría profesores, pero nosotros teníamos dos, una psicóloga, no, un psicólogo; no sé si entraste en contacto con él ya, uno arte terapeuta y teníamos una chica que era de Biología y otra que era de joya y diseño; no sé si entraste en contacto con ella. Fueron personas muy interesantes en conocer y aprendí mucho. Y había otras personas que me sorprendían por ser muy crudo su aprendizaje. Descubrí que muchos profesores de educación artística realmente no están bien preparados, sin embargo tenían el diferencial que estaban allí intentando aprender y descubrir cosas muy interesantes. El curso para

¹ Por método triangular se entienda Proposta Triangular.

mí, en algunos momentos, me dejaba muy indecisa, si me gustaba o no, sin embargo por insistencia llegué hasta el final. Me gustaba bastante Rejane, la manera que seguía las clases, traía bastante teoría para ver y también estaba Sofía que traía las cosas del Arte Contemporáneo. Sin embargo como soy una persona muy metida en el Arte Contemporáneo nada fue muy sorprendente para mí, en Arte Contemporáneo no fue, pero es que mi trayectoria era muy diferente de las otras, no de todas, pero de una mayoría. Porque ellos no vienen de una experiencia del Arte no formal, creo que está mucho más próximo al Arte Contemporáneo que la formal, a veces parece que las personas tienen algo de miedo del Arte Contemporáneo y, principalmente, del Arte brasileño contemporáneo y eso que me sorprendía en el curso. Entonces las chicas incluso hablaban así: "Leda Catunda², ah que bueno". La conozco, conozco su trabajo: "¿Conoce a esa mujer?", y yo hablaba: "Oye, ¡conozco!", pero no es porque sea más lista y nada, por el contrario, mi origen es bien humilde, pero es porque creo que tenemos una proximidad mayor que la educación formal. Con la educación formal tuve poca experiencia, intenté dar clase en la Consejería de Educación de la Provincia de São Paulo y entonces dije: "ah, no combinaba mucho conmigo" y ya daba talleres libres, entonces acabé optando por talleres y simplemente fue surgiendo. Como también vivo en una región en que todo el mundo acaba conociéndose, próxima a São Paulo y conoces a todo el mundo de São Paulo y también de ciudades muy próximas Santo André, São Caetano y São Bernardo, uno acaba haciendo bastante contacto y siempre me van surgiendo talleres. Entonces no he ido mucho por el camino del lenguaje formal, pero acabé en el lenguaje no formal, en la educación no formal. Y estoy siempre muy próxima de esa cosa y vas conociendo personas muy interesantes. Soy una persona

² Leda Catunda (São Paulo, 1961) pertenece a una generación de artistas brasileños que, en contraposición al movimiento concretista precedente, busca reconectar el arte con la vida diaria. Su obra traza el paisaje de la memoria, aludiendo a experiencias personales y reinsertándolas en un contexto más amplio. El collage Entrelaçamento II presenta dos formas orgánicas, una con un colorido estampado floral, y la otra con impresiones seriadas de cerebros, que se entremezclan y confunden, aludiendo a lo inseparable de supuestos antónimos como racional/pasional, ethos/pathos, masculino/femenino, cerebral/sensorial. http://arcoenglish.artmediacompany.com/arco06/feria_virtual/Fundacion/f_adquisiciones.htm

muy abierta para las cosas del Arte realmente, aprendizaje, diferentes libros. Las personas siempre van experimentando también, experiencias, traen mucho: "Mira, ¡yo hice eso en un taller!". Y acaba que también trabajamos bastante con varios tipos de clase. Por ejemplo, estoy aquí en la Fundación que tiene un taller súper interesante, pero fui dar clase en la calle, fui dar clase para niños que no tenían nada, en la periferia. Tuve ya varias experiencias y como acabamos siempre encontrándonos con el profesor de Música, el profesor de Teatro y eso acabamos intercambiando mucha experiencia: "Mira, hice eso con los niños y fue ¡muy interesante!" y por eso acaba teniendo una riqueza un poco mayor. Entonces cuando llegué al curso las personas no tenían tanta experiencia y tal vez por eso no tenían contacto con el Arte Contemporáneo como nosotros, pero se aproxima porque va buscando cosas muy nuevas. Y los talleres, en general cuando hacemos un proyecto para llevar en el taller, ya llevas: "ah, vamos a un museo", siempre hay un momento en que llevamos a los niños para conocer algún lugar, o a los adultos porque doy clase para niños como para adultos. Y uno acaba moviéndose bastante con los niños y a veces es la primera vez que van o que un adulto va, varias veces aconteció ser la primera vez y eso te va abriendo bastante. En el curso he visto eso claro, en la Consejería de Educación de la Provincia de São Paulo no tiene tanta flexibilidad como en la educación no formal, tiene esa flexibilidad de hacer cosas nuevas, incluso intercambiar con el profesor que está a nuestro lado, que está en el mismo ambiente que nosotros. Y en la Consejería de Educación de la Provincia de São Paulo realmente no hay esa experiencia. Entonces siempre me veía un poco sorprendida como las profesoras eran todavía inseguras. Como fui para conocer el Método Triangular, eso me dejó... me pareció interesante porque el Método Triangular es bastante diferente de lo que nos dan. Incluso Rejane decía que el Método Triangular no es solo la relectura como las personas piensan es un poco diferente y eso. Eso fue interesante para mí porque tuve eso de conocer las cosas más teóricas del Método que no sabía y es eso. Y ese lado me pareció bastante interesante. En cuanto al Arte Contemporáneo no me trajo mucha cosa, nada nuevo, me

trajo ese descubrimiento de cómo las personas tienen bastante miedo de él. Es eso, creo que es eso”.

Esta ex alumna/profesora en su narrativa hace referencia a su trayectoria tanto en la educación no formal como con el arte contemporáneo. En relación a la primera cuestión es importante aclarar que en Brasil existen muchísimos profesores de arte que se dedican a la enseñanza en instituciones específicas para la formación de artistas como escuelas especializadas y pertenecientes tanto al poder público, como es el caso de esta ex alumna/profesora, como otros que son de iniciativa privada o de proyectos no gubernamentales.

En la narrativa de otra ex alumna/profesora que se podría decir estar ejerciendo la docencia en un contexto de educación no formal ya que su trabajo viene siendo desarrollado en una ONG italiana en la capital de São Paulo, el contenido de su narrativa es vinculado tanto a su interés por el curso como por su propia vivencia actual.

Como ya observado en otras narrativas ilustradas por fotografías, en este caso, la ex alumna/profesora fue construyendo su narrativa a partir de sus recuerdos presentes en los materiales que disponía de la época de alumna del



Curso de Perfeccionamiento como, también, de las relaciones que va estableciendo en su condición actual, en su contexto laboral y las perspectivas que su aprendizaje en el curso aportaran para el desarrollo de su trabajo en la ONG.

“Bueno, hay cosas que recuerdo, fue lindo e importante. Cuando busco determinado curso es porque ando con un cambio interno con mi práctica, de ahí cuando vi ese

curso dije: “no, tengo que hacerlo”. Y me deparé con muchas cosas principalmente con la cuestión de la lectura y relectura de obras. Fue fundamental la cuestión del registro y también con Ana Amália que Arte es conocimiento, no voy a olvidarlo jamás porque trabajaba mucho con temas. Trabajaba a partir de la temática, del material, de la elección del material, que construyan en aquella temática y allá descubrí que no, que Arte es conocimiento y que debemos trabajar con el concepto de lo que es línea, lo que es forma, lo que es línea recta, lo que es línea quebrada, tipos de líneas, variaciones, el dibujo gestual. Eso aprendí, de ahí retomé como una forma de reevaluar lo... y comencé a trabajar con el concepto que no trabajaba, daba temas y creía que partir de la experimentación de los materiales de los temas propuestos de ahí descubrían por sí sólo, pero no me parecía equivocado, creía que también es una forma, es una propuesta. Porque tenía un tema, discutíamos aquel tema, contextualizábamos y después íbamos a trabajar, pero no trabajaba primero la línea recta, la textura. Investigábamos incluso sobre textura porque creo que es una forma súper interesante que pases una tiza de cera en el suelo o en una determinada superficie y después ellos hacían un collage o trabajaban, pero tiene cosas que ya trabajaba lo que es la textura, que es superficie, comencé a trabajar con el concepto, fue muy importante para mí y, por ejemplo, esa cuestión de la lectura partiendo de eso aquí lectura/texto, principalmente porque estoy trabajando con la alfabetización que hace uso también y tiene todo que ver con el trabajo y comencé a trabajar con el concepto. Eso aquí es importante porque están aprendiendo a escribir, entonces, memorizan: el color rojo, los colores primarios, rojo, azul, amarillo, el qué que es, ó lo de la silla que yo te hablé. Cual era la importancia de trabajar el Arte en la alfabetización porque ellos creían que era perder tiempo, tiene gente que decía que no aprendían que no querían venir hacia la clase de Arte: “Ah, no necesita clase de Arte porque yo quiero aprender a leer y escribir”. De ahí comencé a trabajar de esa forma, ayer hasta fue la clase y a partir de esa silla “esa es una silla” y partiendo de esa silla ¿no da para crear una historia? De ahí fue súper interesante, de ahí yo pude empezar a trabajar con pintura, coloco

y memorizan y después vamos a trabajar en la práctica composición, equilibrio, textura, entonces, estoy trabajando con texto y visualizado y esa memoria visual que veo muy importante. Trabajar siempre dentro de su realidad, en su conocimiento, en lo que conocen y parto también de los dibujos, de sus dibujos. Quitamos las palabras, contextualizamos el dibujo que fue muy de aquí, de ese curso aprendí esa contextualización, esa lectura de la imagen fue muy importante para mí porque mi trabajo no tenía, así, medio que una línea, tenía una



orientación, pero no era tanto con esa teoría, pero sí con el hacer, pero siempre aconteció... De ahí ahora busco, todo lo que hago, tanto ellos, por ejemplo, en el inicio de la clase que veo súper importante esa conversación inicial, hablar de la propuesta que vamos a trabajar, explicar el contenido, di monotipia, expliqué lo que era "mono", lo que era "tipia" después la palabra entera, llevaron tiempo para entender, de ahí imprimí, investigué y les traje, hablar claro, me gusta mucho poesías antes de comenzar, reflejar un poco y después partir para la práctica y en el final siempre: "¿Qué hemos hecho hoy?", "¿Qué hemos aprendido hoy?" trabajo, son cosas de aquí mismo".

En algunas situaciones de entrevista no fue posible alejar al ex alumno/profesor en la ocasión de su narración de la situación en que estaba involucrado en el momento, así que en esta narrativa la ex alumna/profesora mantendrá todo el tiempo relaciones con su aprendizaje en el Curso de Perfeccionamiento con las situaciones de aula que estaba pasando en el momento de recogida de los datos de la investigación.

Como se ha optado por no sacar al ex alumno/profesor de su contexto laboral, de enseñanza, también se creyó oportuno no sacar de su narrativa estas relaciones porque quedaría la narrativa sin su contexto y posiblemente dificultaría la comprensión del significado de la experiencia del ex alumno/profesor.

El tema generador ha provocado en cada ex alumno/profesor una reacción distinta y claro que cada uno ha empezado su narrativa como le pareció más cómodo. No se ha interrumpido, interferido o provocado situaciones que cambiara la narrativa cuando esta ya había empezado.

Motivados por el tema generador, cada ex alumno/profesor fue construyendo su narrativa y dándole su forma, color, sentido y significado.

Pero, en ninguna de las narrativas se puede añadir un aspecto negativo o que descalifique la experiencia vivida en el curso y eso se puede notar tanto en las ya presentadas como, por ejemplo, en aquella que la ex alumna/profesora demuestra que su interés fue motivado por ser el curso una propuesta de Ana Mae Barbosa y que no ha tenido muchas oportunidades de clases con ella, pero que, las profesoras responsables de los componentes han desarrollado un trabajo que era visiblemente conducido teniendo como embasamiento las orientaciones de Ana Mae Barbosa.

“Sí, cuando vi el nombre de Ana Mae en el curso es obvio: “ah, yo como arte/educadora”. Y fui prácticamente por cuenta de Ana Mae, es una referencia sin duda. Y fui, ¿imagínate? tener un contacto directo con ella, maravilloso, pero así, al llegar allá y tener poco contacto con ella fue una decepción. Entonces uno piensa que si todos los días serán así, pero así, tiene otras personas, Ana Amália, Rejane y Sofía, que siguen su línea, todos los cuestionamientos, en ese contexto uno tiene que estar siempre, no puede pensar en el contexto que estas, de él, de la obra; no

puedes hablar de las cosas sí, tienes que situar, me encantan sus charlas, salí de allí así... y eso es así... coges un postal, lo pidió para seleccionar imágenes y buscar, investigar; cual era el autor, la época, situar, investigar sobre la vida, sobre el artista”.

Aun a partir del tema generador que se establecieron otras relaciones con la experiencia en el Curso de Perfeccionamiento. Estas relaciones van en la dirección de como cada ex alumna/profesora comprende su trayectoria/experiencia a partir de los componentes: Hacer Artístico, Repensando la Enseñanza del Arte y Lectura de la Imagen.

El tema generador permitió exactamente que se hiciera una descripción general de la experiencia y después se fueran añadiendo cuestiones más específicas y sencillas acerca de cada componente.

“Ana Amália ella hacía esa interconexión de esas lecturas, una película, un texto. Rejane, sabíamos que iba a trabajar con la cosa teórica, teníamos discusiones de texto y a veces hasta parecía que va a aparecer en una, en otra. Y, Sofía venía con el Arte Contemporáneo. Era la primera vez que daba clases, era un poco tímida para dar clase aún, percibíamos bien eso por su postura y, era quien traía lo que más me interesaba bastante, que era el Arte Contemporáneo (...). Rejane era una parte que me interesaba bastante porque era una parte teórica que estaba interesándome porque fui hacer el curso a causa de eso. Sofía era porque es un asunto que me interesa, me gusta mucho que el Arte Contemporáneo, principalmente el Arte brasileño. Sólo que veía (...) que Rejane era la que tenía más, era quien nos traía a la realidad, de todos nosotros, pero el puente era bien correcto, no tenía mucho, mucho...la percepción de cada uno”.

En la cita es evidente que cada ex alumna/profesora comprende que había una interconexión entre los tres componentes y que esto era algo que las profesoras demostraban en sus clases. Es evidente también que dependiendo

de la realidad de cada ex alumna/profesora hay una demostración de interés por un u otro Componente. Pero el sentido de conectividad entre los componentes es identificada por otra ex alumna/profesora:

“Tenía, encaje. Una cosa, complementaba la otra, de ahí una que se quedó medio con duda y llegaba la otra y explicaba y fue muy importante. Mi trabajo, siento que me dio una seguridad, estoy aquí hablando y ahora que cogí y vi cosas que fueron muy interesantes. Y un curso cuando se queda en ti, dentro, en tu alma creo que vale la pena y ya vas a trabajar inconscientemente, estoy haciendo cosas que están aquí...”

La narrativa de esta ex alumna/profesora fue mediatizada por su carpeta o portafolio de la época del Curso de Perfeccionamiento. En esta carpeta se han encontrado sus apuntes, ejercicios y otros materiales relacionados con cada componente.

En la investigación, en la recogida de los datos se puede decir que cuando un ex alumno/profesor o ex alumna/profesora narró su trayectoria/experiencia teniendo en manos o delante de sí los ejercicios, textos y otros materiales de la época las narrativas presentarían una coherencia, una conexión, un sentido de la experiencia más profundo, más sencillo, más educativo en la manera de organización de su memoria.

En relación a quedarse por cuatro meses, todos los lunes viviendo esta experiencia las narrativas son muy sugerentes de que los ex alumnos/profesores se adaptan, buscan formas de organizar sus horarios, de encajar lo que están haciendo, sus ocupaciones con los horarios propuestos para el curso como se puede observar en la narrativa:

“Sí, fueron cuatro meses y como le hablé creo que crecí mucho porque conocí personas muy interesantes, con las que no tenía contacto. Ana

Mae, también, nos dio una charla un día, era lunes. Y, tuvo también, ah, si, acabé de acordarme, hemos tenido el seminario, cada uno de nosotros hicimos un seminario, fue eso mismo y entonces llevé mi experiencia dentro de la EMIA y mucha gente supo que yo trabajo en la EMIA y en la experiencia de la educación no formal, distinto a otros. Ahora era muy interesante porque en el seminario, me gustó bastante porque tenía arte-terapia, no sé por qué perdí el contacto con ella y, trajo experiencias en arte-terapia que me parecieron muy interesantes, de la investigación que estaba haciendo a partir del Museo del Inconsciente y había un psicólogo que era interesante porque los dos hacían un puente muy interesante, ella habla de arte terapia y él era conectado a la psicología. Era muy interesante, la gente se divertía en ese sentido de cambios de experiencias, el seminario en este sentido fue interesante (...). Entonces, mi experiencia en el curso fue así, entré con una expectativa y salí con otra idea del curso. Creo que tengo esa impresión, no quiero ser entrometida. Pero, salí como la impresión de que el curso era para quien estaba realmente en la educación formal y sólo tuve esa impresión después que estaba en el. Entré en el curso pensando más en aprender el Método Triangular, que conseguí a través de Rejane que a través de Ana Amália. Ana Mae también, entonces, conseguí tener una comprensión del Método Triangular mejor. En la Universidad acabamos leyendo los libros de Ana Mae, leyendo unas cosas. Pero, era todo muy superficial, creo que en la Universidad todo es muy superficial. En Educación Artística cuando lo hice era aún aquella cosa, oí millones de ejemplos: "La hago para ganar un diploma porque la escuela exige que tenga enseñanza superior". Después fui descubriendo las cosas, comencé a leer bastante para poder entender el Método Triangular. Entonces, el Método Triangular para mí fue bastante interesante"

En la narrativa de esta ex alumna/profesora se observa que su interés era conocer, aprender y comprender la "Proposta Triangular". También se puede decir presenta un grado de perspectiva que la ex alumna/profesora

demuestra por su realidad dando la impresión que el curso no se relacionaba con sus necesidades.

Pero, es importante aclarar que el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea no fue una experiencia pensada para que los alumnos trasladasen sus vivencias, trayectorias y experiencias a otro contexto.

En realidad, en todas las narrativas de las profesoras de los componentes como, también, de la propia Ana Mae Barbosa, es clara y definitivamente coherente la naturaleza del curso que está vinculado al profesor de arte y que este pueda a partir de los Componentes apropiarse tanto de los presupuestos teóricos como de situaciones prácticas de la Proposta Triangular. Sin embargo, no se trató de una experiencia con el objetivo de que el alumno traslade lo aprendido a su contexto inmediato.

Las clases no distinguían si el alumno o alumna era profesor de arte u otro profesional, así que todos los ejercicios, textos, seminarios y demás propuestas de trabajo llevadas a cabo por las profesoras se destinaban a todos.

Mientras tanto, cada sujeto podría hacer uso de su experiencia, de cómo la comprendía, de cómo se apropiaba para lo que le fuera más conveniente, pero no como una sugerencia del curso o de las profesoras.

Aún sobre los cuatro meses del curso y la convivencia entre los alumnos, la narrativa siguiente es demasiado esclarecedora:

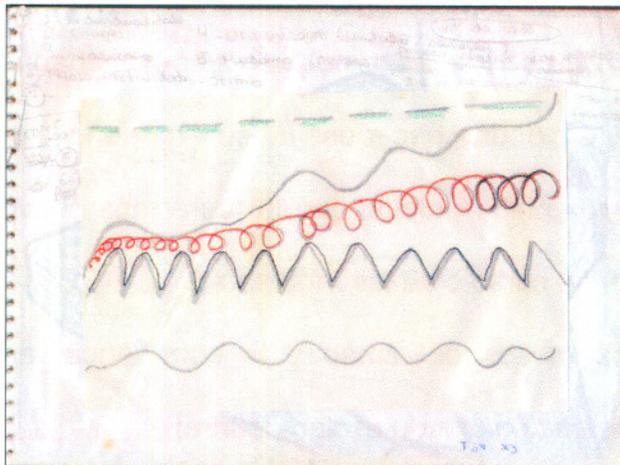
“¡Ah, conocí personas maravillosas! Que tenían esa misma preocupación, ese cuestionamiento, creo que uno como educador tiene que tener ese cuestionamiento siempre, creo que no puede parar nunca. Tiene que tener conocimiento, cultura, estar siempre, aunque no pueda todo...”

Ya en esta otra ex alumna/profesora lo más importante es su capacidad para seguir estudiando y es parte de su vida:

“Bueno, cada lunes, a mí siempre me gustó mucho estudiar, entonces, no hacía sólo eso, hacía el postgrado junto. Hacía cursos, una de las razones que me trajo aquí es no poder hacer cursos todos los días porque no es posible ir a São Paulo, estar cogiendo tránsito todos los días; él es feliz porque estoy aquí, lejos de eso todo. Pero, para mí ese acto de estudiar, de estar siempre buscando es un poquito de mi modo de ser, el acto de estudiar para mí, no tiene que ser una cosa a más, ha de ser básico. Es continuar estudiando siempre, buscando hacer, ahora siempre...”

Así que, siguiendo los mismos pasos dados con los cuatrimestres anteriores, se presentan los Componentes en separado y como cada ex alumna/profesora aporta su comprensión de los mismos.

8.1.1. El Componente Hacer Artístico



“Experimenté en el curso y no sé si era el caso, oh, está aquí y trabajo con ellos eso y no sé si era para nosotros, lo que yo aprendí hoy, como fue, lo que aprendisteis de nuevo, fue bueno o no, fue una experiencia nueva,

siempre cuestiono eso al final (...).Eso fue en el aula, en casa para trabajar la observación que es muy interesante porque ahora trabajo con ellos. Antes no conseguía poner unidad porque en mi época de estudiante era todo uniforme y se trabajaba de otra forma, otra propuesta porque tenías que hacer a la perfección la línea y quien no sabía dibujar era... y esa es una referencia para percibir, por ejemplo, la

forma en que copias de la naturaleza, que es una referencia de la naturaleza aquella ligereza, tienes un ejercicio que me gusta hacer con ellos, que dibujen la flor como la ven, después observan para ver cómo es, no es aquella cosa perfecta como en el Renacimiento que el Arte es lineal, eso va a entrar en aquella cuestión que el Arte se quiere registrar exactamente como una fotografía y que puedes trabajar con la diversidad de mirada, que una mirada es diferente de la otra, entonces creo que marca mucho...”

Se ha optado por tratar el Componente Hacer Artístico añadiendo como punto de partida la narrativa de una de las ex alumnas/profesoras del curso. A esta narrativa se añadió una fotografía de su cuaderno de apuntes que en el momento de la entrevista construye su trayectoria/experiencia en este componente haciendo referencia tanto a sus apuntes como a sus ejercicios. Además, siempre buscando establecer relaciones con lo que había en el momento de la entrevista con sus alumnos.

Para evitar dudas acerca del objetivo de añadir fotografías de los ejercicios de los ex alumnos/profesores entrevistados, se aclara que son antes de cualquier otra cosa un documento, parte de la memoria visual del propio sujeto, así que, para la investigación estos documentos visuales se han convertido en parte de los documentos recogidos y el grado de importancia depende de la naturaleza educativa ya que están situados en las narrativas, en las memorias, en los procesos de aprendizaje de los ex alumnos/profesores.

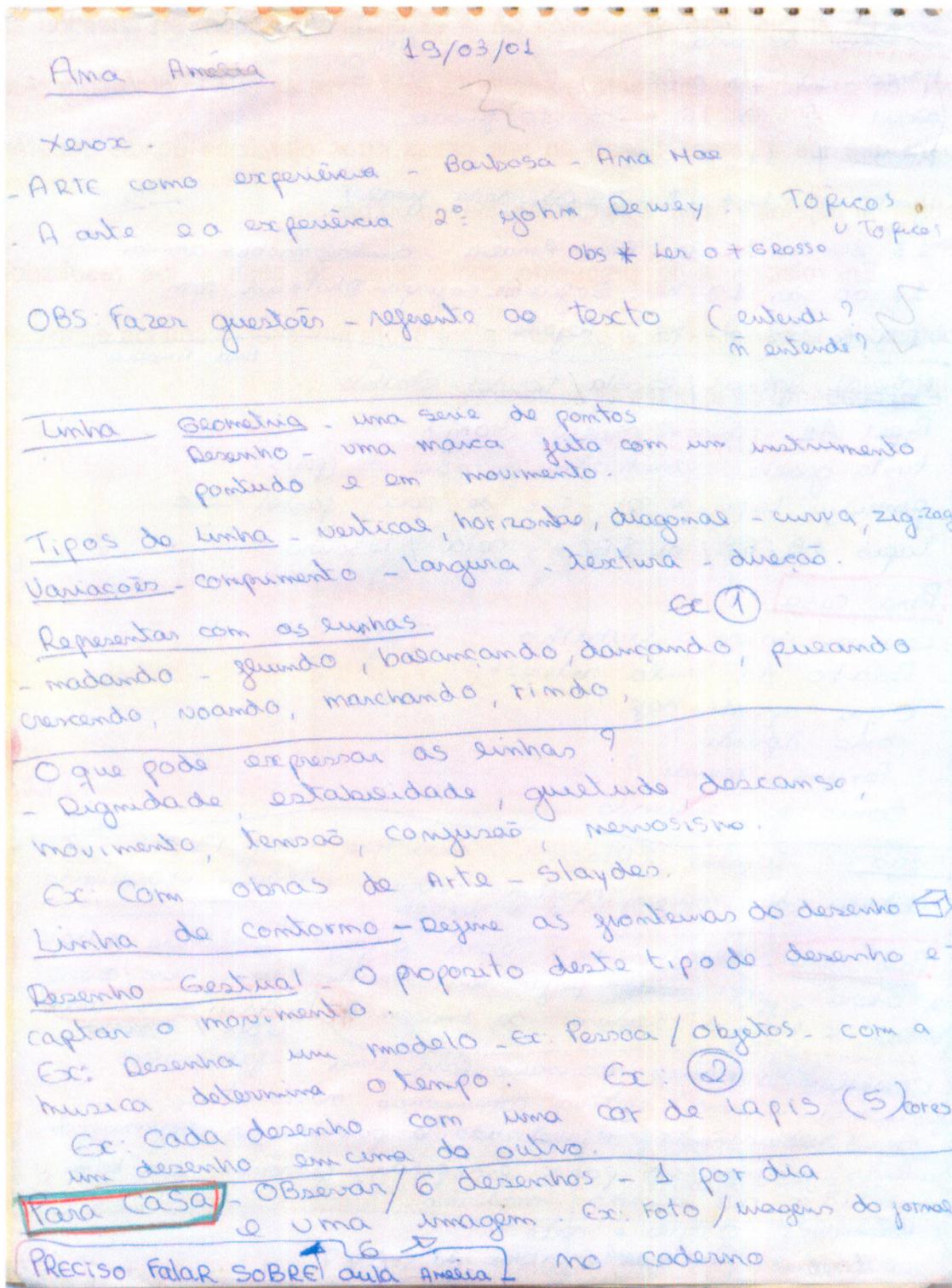
No se pretende exponer, juzgar, evaluar las dimensiones estéticas y/o artísticas de estos documentos visuales. Lo que se espera es que puedan añadir un grado de totalidad, de coherencia y convergencia a la experiencia y a la investigación.

Recogiendo las informaciones contenidas en el cuaderno de apuntes de la ex alumna/profesora se observa que se presentó un calendario de las clases, además de los horarios de cada Componente que pueden identificar por el nombre de cada profesora.

En este mismo apunte se ha encontrado como ejercicio que los alumnos en sus casas empezasen a escribir sobre su experiencia en el Componente, siempre partiendo de lo que habían vivido en la clase anterior. Para eso la profesora presentó un guión que podría ser seguido por los alumnos. El guión consta de cuatro preguntas: a) ¿Lo que he aprendido?; b) ¿Cómo he aprendido?; c) ¿Por qué aprendí?; d) ¿Cómo fue enseñado?

Ya en la clase siguiente se encuentra la sugerencia de lectura de los textos: “Arte como Experiencia” de John Dewey. La profesora pide además que la lectura de los textos tenga como referencia lo que han entendido o no lo han entendido por medio de la elaboración de cuestiones para una discusión en clase.

En esta clase además de la lectura de los textos y del planteamiento de cuestiones, la profesora introduce los alumnos en la temática de la línea y sus posibilidades. En los apuntes, la alumna ha registrado que la profesora ha utilizado láminas con reproducciones de obras de arte donde se puede observar la diversidad en el uso de la línea.



A partir del tema de la línea, la profesora experimenta con los alumnos un ejercicio donde ellos deberán dibujar a partir de un modelo y en cada posición del mismo deberán añadir usando un color distinto sobrepuesto.

En el cuaderno de apuntes de la ex alumna/profesora en cuestión se verifica su ejercicio. Otro dato a añadir de esta clase es que la profesora pide para que los alumnos hagan en sus casas otros ejercicios donde deberán observar objetos y hacer seis dibujos, siendo un por día.

En relación a lo propuesto como tarea de casa y los resultados obtenidos, la narrativa de la ex alumna/profesora juntamente con los ejercicios de su cuaderno de apuntes es esclarecedora:



“Todo eso que estoy diciendo, trabajar la figura humana (...). Mirar, observar e intentar hacer, pero intentaba esforzarme, hacía. Esa silla la intenté arreglar varias veces. La figura humana jamás la haría, es horrible eso, pero hice. Fue un ejercicio en que creas el hábito de mirar y eso no soy muy buena estimuladora, intenté hacer un librito de registro. ¿Paulo, tiene tu librito de registro? Comencé a crear un libro de registro porque lo pesqué de aquí. Cada día que observen algún detalle de

alguna cosa que tenía algún significado para ellos o una palabra o una experiencia de la clase. Ahora ellos no están porque están... pero la semana que viene voy a retomar para poder hacer una retrospectiva de todo lo que se hizo y que hallo súper importante aprendí y que creo es muy importante. Fue importante para mi vida como una reflexión y es interesante cuando digo: "¡Que bueno!" me sorprendí, eso aquí estaba en medio de Mondrian, vi que estoy haciendo cosas ahora que no me acordaba fue súper importante ese trabajo, me pareció interesante hacerlo. Siempre fui muy curiosa para esa cuestión de la mirada de otra forma para las cosas, inclusive mi proyecto es: "La mirada y el pensar sobre la forma, color y textura", ese proyecto, pero a partir de ahí ya perfeccioné mucho, entonces evolucionó un montón, fue maravilloso. Ah no, aquí conseguí poner junto la imagen de la Ana Amália es la relectura, cita, apropiación o el qué de Ana Amália, sentí que estaba muy orgullosa de ser hija de la Ana Mae, muy interesante me encanta ese texto. La memoria visual va a ser difícil olvidarla de ella porque es muy... Oh, algunas cosas de Ana Amália: Cual es el concepto de relectura que tienes, de apropiación de imagen, porque se hace copia, porque se hace relectura, entonces que entendí cual era la diferencia. Que en las escuelas todo el mundo coge las Obras de Van Gogh, de Tarsila las cuelgas en la pared y creen que están haciendo relectura. Nunca trabajé eso porque no conseguía sentir, tengo que sentir para poder trabajar con eso, si no lo siento, no trabajo, no lo consigo porque parece que es falso, ¿sabes? Aquella cosa que tienes que experimentar, tiene que estar dentro de ti para poder pasar, entonces la cosa se hace verdadera, hay un cambio. Eso aquí puede haber sido la poesía de João Cabral de Melo Neto, de Miró, muy interesante".

Para otra ex alumna/profesora del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, la experiencia en el Componente Hacer Artístico significó:

"Ah, eso era lo que quería. Cuando fui porque soy muy entrometida, todo el curso parece quiero hacer, es verdad. Entonces, estamos en el ABC

paulista, el ABC paulista carga una cosa, puede ser una tontería lo que te estoy hablando, pero es realidad. La gente carga aquel estigma: el ABC paulista todo el mundo se conoce. Y, entonces aquí acontecen muchas cosas, hubo muchos talleres, ahora no tanto, pero hubo muchos. Entonces, toda la mía, todo taller iba haciendo, historia del arte... entonces, esa cosa de hacer era lo que gustaba, era muy interesante para mí llegar y tener tiempo para dedicarme y, está junto a la imagen, voy a llevar y mostrar mi trabajo para ver el otro, me gustaba, quería más, que la gente tuviera esa experiencia de hacer y ver lo que está haciendo otro porque en las clases la gente intercambiaba bastantes experiencias, llevaba material e intercambiaba con otros. Me gusto, estaba bien trabajar en taller así. Entonces, una experiencia que me gustaba bastante. Y los textos, recuerdo que me gustó bastante leer los textos, de tener ese conocimiento”.

En la cita siguiente la ex alumna/profesora trata de su experiencia en el Componente Hacer Artístico comprendiéndolo a partir de la superación de su visión y práctica centrada en la intuición y que en el curso ha hecho descubrimientos que le ha conducido a otro nivel de comprensión y práctica con la enseñanza del arte.

“Porque estaba descubriendo, estaba experimentando, estaba, por ejemplo, tienes autores, libros, cosas nuevas para leer que tenían que ver con mi trabajo, me faltaba la parte teórica, me faltaba mucho. De ahí descubrí que cosas hacen ver planteamientos teóricos en mi práctica, de mi acción porque tenía mucha práctica y me falta teoría, de ahí comencé juntar cosas y se quedó maravilloso (...). Era interesante porque estaba todo el mundo allí con el mismo objetivo, me parece independiente (...). Entonces conocí allá, conocí a Mercedes que es una persona que tiene otra mirada, trabaja más con Obras de Arte, pero es un trabajo muy interesante, me identifiqué mucho con ellas también. Y conocer personas que tienen esa inquietud es muy bueno. Siento que no tienen porque, conecto siempre allá y no está aconteciendo más y me quedo

muy triste (...). Ah, porque creo que es muy importante, para mí fue importante, creo que las personas que tienen ese cuestionamiento, por ejemplo, cogí toda mi experiencia de Arte para el viernes, para rescatar esa cuestión de los valores. Y fui, la otra ella trabaja más con artesanía y mi propuesta es opuesta a de ella: "ay parece...". La llamé para ver el trabajo porque vamos a investigar y cogí muchas imágenes para mostrar qué que es trabajar con los valores y las imágenes y cogí algunos textos, miré todo, mis libros, textos de la Ana Mae, de Paulo Freire; cogí miles de cosas, comencé a encajar, de ahí es el trabajo y ella se quedó cuestionándome. Ella sólo trabaja con cestitas de periódico y mi línea es totalmente opuesta a su trabajo y es profesora de Arte de la Provincia de São Paulo y para ella fue una sorpresa y hasta se quedó interesada. Yo dije: "Cuando haya un curso allá en la USP vas a hacerlo, de ahí vas a cambiar, vas a tener otra mirada sobre arte/educación", porque ella trabaja sólo con artesanía, el producto final, ya sabes, vas sabiendo que el producto final es aquel, inclusive lleva modelos también, es complicado, pero todo bien (...). Más suelta, pero de pronto cuando ves lo que Paulo Freire dice, Ana Mae habla determinadas cosas que en la práctica estás haciendo y existe un concepto de eso es maravilloso, que todo es texto, trabajar con la memoria visual es importante. Yo sabía, pero hacía las cosas medio intuitivamente, tenía una intuición, sabía que era interesante la forma que trabajaba, pero no tenía esa seguridad, ese fundamento que me dio. ¡Fue interesante, fue maravilloso!"

Las narrativas que tratan del Componente Hacer Artístico en el Primer Cuatrimestre de 2001 están fuertemente determinadas por como cada uno ha vivido su trayectoria, su experiencia, el sentido y significado que le atribuye, así que, las citas y las fotografías constituyen el documento que expresa la dimensión formativa, educativa y personal de cada ex alumno/profesor.

Es visible que hasta el momento los ex alumnos/profesores de los cuatrimestres analizados han dado una contribución muy personal de su forma de comprender la experiencia vivida tanto en el conjunto de acciones

educativas propuestas de forma general por el Curso de Perfeccionamiento, como en cada Componente.

8.1.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte

Como en los demás cuatrimestres se observa que los memoriales o autobiografías fueron fundamentales en la experiencia de los ex alumnos/profesores como se puede percibir en la narrativa de una de las ex alumna/profesora:

“¡Sí! Eso fue... ah, ¡que pena que no hay aquí! Lo que fue maravilloso era rescatar mi historia que ni pensé. Y fue interesante porque comencé a conversar con mi padre mucho sobre eso, a mi padre no le gusta hablar mucho, entonces comenzamos a hablar sobre mí, a acordarnos detalles que ya eran olvidados así en el círculo familiar. Fue muy interesante, fotos, hasta mi nombre yo me enteré que fue se inspiró en una cantante de ópera que mi padre adoraba, y de eso me enteré cuando hice mi memorial y me pareció maravilloso y fue muy loco porque ella vivía en Rio Grande do Sul y mira la causalidad, una semana que yo estaba haciendo el memorial una amiga mía me manda un recorte de periódico; la mujer está viejecita y era la mujer que mi padre se inspiró para mi nombre. Me quedé emocionada una semana, hasta lloré porque me daba pena... ¿Ellos se quedaron con fotos? No, no tengo. Me acordé de los vestidos. Muy interesante yo me acordé de cosas que ni recordaba. Cuando eres pequeña la casa que vives parece enorme y comentando con mi hermano dijo: “No, pero era chiquitina nuestra casa”, fui allá ahora, volví y me asusté porque la ciudad que vivo no es la ciudad donde nací y nunca más volví y fue maravillosa la gente comentando esas cosas de rescatar de tu infancia, de su historia relacionada con esas convivencias de Arte, la gente tenía allá el tiempo me acuerdo del teatro al que mi padre nos llevaba, tenía el círculo militar. Hay historias de mi padre que era amigo de lo... hacía propaganda, mira que loco, tenía un coche, esa es interesante, a causa del memorial él me

contó y salían haciendo propaganda de las películas con un megáfono, un objeto allá que improvisaron y subían en un coche, él y un amigo suyo, descubrí que su amigo era el padre de Tasso Genro. ¡Mira eso, salían para hacer propaganda del cine en un coche, mira que imagen! Y qué él y el Lupicínio Rodrigues en aquella época. Y qué contó, se quedó hablando miles de cosas, a partir de eso comenzamos a hablar más, ¿sabes?, a rescatar la historia... Porque creí que no iba a tener capacidad de escribir, saber contar. De ahí incluso me acordé, comencé a ver porque que estoy bloqueada en dibujo, en mi época, en ese rescate que hice, me acuerdo que estudié en colegio de monja, de ahí me acuerdo que las clases eran aquellos dibujos estereotipados sólo venía a mi cabeza y nosotros teníamos que copiar igualito. Yo era muy rebelde en la época, me acuerdo que nunca lo hacía igual, siempre tenía nota baja en dibujo y era un horror detestaba la clase de Arte. Y me quedé con aquel bloqueo, de ahí rescatando eso que me acordé y es muy extraña la influencia que tienes del profesor en toda tu vida. Por eso que no quiero ser una profesora, no sé como denominar: educadora, profesora, arte/educadora, mediadora del conocimiento, no sé, te juro, soy María. No tiene por eso que ellos adoran... ¿Qué te estaba contando? Entonces, es eso, de ahí yo... pero, fue muy importante, las bromas... Es ese el conflicto, pero entonces que percibí que fui darme cuenta que no necesita saber diseñar para ser una profesora de Arte. No necesita del cuadro negro. De ahí me doy cuenta, es maravilloso, es eso lo que quiero hacer; trabajaba hasta con producción y digo no, es eso lo que quiero. Entonces conseguí tener una línea después de eso. Yo había hecho, cuando vine a vivir en São Paulo en 98 y fue interesante porque rescaté la experiencia que tuve con el Arte que fue pésima y que no quería ser así, quería ser de otra forma, poder trabajar de otra forma, rescatar esa autoestima, principalmente de ese personal, demostrar que pueden, que son capaces en su individualidad, del color y forma que les gustan y eso para mí es maravilloso, ¿sabes? Que estando en el contexto, que tiene una propuesta, que tiene un objetivo, todo lo que está aquí tiene un objetivo, que tiene claridad todo lo que estoy haciendo, me quedé con seguridad ¿sabes? es por ahí, creo que estoy,

no sé si es la palabra, contribuyendo con ellos. Cada final de clase, hoy yo... cada experiencia nueva, que aprendan a coger el papel, a modelar, a amasar, a hacer la monotipia, calcar, imprimir. Ah, es maravilloso, todo es un descubrimiento”.

Los memoriales o autobiografías ofrecen tanto una lectura del proceso de formación estética y artística de los ex alumnos/profesores como también permite una reconstrucción de la propia historia de la enseñanza del arte brasileña.

En esta narrativa, por ejemplo, la ex alumna/profesora además de narrar lo que ha supuesto para ella escribir su memorial o autobiografía, como el hacerlo ofreció una descripción de su propio proceso de aprendizaje desde la escuela de enseñanza primaria y secundaria, como algo posterior ya que trata de su formación en la carrera de la antigua Educación Artística y sus esfuerzos para constituirse en profesora, o mejor, mediadora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La experiencia con el memorial o autobiografía tiene una valoración muy especial para cada ex alumna/profesora como ya mencionado, pero los vínculos entre la formación inicial en la Universidad con la experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea demuestran que rescatar las memorias, las historias, las vivencias posee otro significado como se puede observa en la narrativa siguiente:

“¡Ah, ese memorial fue muy interesante! Ya había trabajado en la Universidad con ese memorial. (...). Y ya había hecho en la Universidad y para mí fue un choque muy grande, porque yo tengo problemas con mi infancia, ella está allá y yo estoy aquí, no nos vemos como un ser único. Pero sé de la importancia de eso para pasar a los alumnos. Creo que ver toda esa vivencia, todo eso sirve para estar admitir lo que uno es hoy.

Sirve para madurar como persona, para que consiga ver de una manera mejor aquello que uno es, lo que le gusta a uno, aquello que hace. Entonces, eso me pareció interesante, me pareció el máximo porque conversé mucho con mi abuela para coger imágenes, como había hecho en la Universidad era más tú y de ese memorial ya saqué a mi familia. Entonces, fui a casa de mi abuela, es lo que yo hago. ¡Amo mis abuelos! Siempre me encantó quedarme oyendo historias. Pero, mi abuela mostrándome la camiseta que su madre había usado en la noche de nupcias, es... aquellos tejidos que ella hacía, tejía a mano, entonces, ella aún tiene la colcha guardada, los pañuelitos bordados, así, es, fascinante, las cosas que se ven oyendo contar... así, para mí es fascinante porque me gusta el arte. Pero uno ve a veces que las personas no valoran la mirada, el brillo en la mirada de las personas cuando vas atrás con esa postura, interesado por su vida, es fantástico, fantástico...”

Las relaciones que el Componente Repensando la Enseñanza del Arte propició con la aplicación del memorial o autobiografía como instrumento didáctico-pedagógico provocó en los alumnos del curso la posibilidad de que experimentaran el hacer artístico y la lectura de la imagen contemporánea al mismo tiempo que reflexionan sobre su propia trayectoria de formación, de cómo esta formación estar cargada de influencias, de vivencias, de buscas, de apropiaciones y de comprensiones que reflejan también como comprende cada uno la enseñanza del arte y, específicamente, en los casos estudiados, la enseñanza de las artes visuales.

Pero no existe enseñanza sin formación aunque esta no sea universitaria, todos los que comparten sus experiencias de aprendizaje lo hacen a partir de lo que les enseñaron. Las narrativas están llenas de construcciones históricas, sociales, ideológicas, pedagógicas, artísticas, antropológicas, psicológicas que indican que ordenar, organizar, coger estas

cuestiones que componen estas construcciones son didácticamente necesarias tanto en el ámbito de la formación inicial del profesorado como para su educación continuada o su actualización de manera que ellos vengán a reconstruir sus trayectorias y volviéndose cada uno contemporáneo de sí mismos.

En el Componente Repensando la Enseñanza del Arte las ex alumnas/profesoras han destacado tanto la importancia que han tenido los memoriales o autobiografías como los seminarios que se presentaron por los alumnos en las clases del Componente.

“Me acuerdo de una discusión que es la que le dije que tenía la psicóloga sobre que son los seminarios, que me gustaron del curso. El memorial que fue óptimo para mí, una experiencia muy interesante y la otra fue el seminario. No todos los seminarios, claro, porque hay gente que hace de cualquier forma, pero en algunos seminarios porque acabas descubriendo cosas, por ejemplo, me acuerdo muy bien de la arte-terapeuta porque fue muy interesante ver su experiencia, del psicólogo que estaba también. Porque es así, todo el grupo, eso es un hecho, uno hace sus grupitos. En el nuestro había tres grupitos distinguidos, eso me acuerdo bastante. Entonces estaban esas personas que tenían una posición diferenciada que acabó entrando en personas como el arte terapeuta que estaba allá: “No, yo no estoy muy conectada a la educación formal”, tenían las profesoras más profesoras aún y tenía aquel personal del medio. Era muy gracioso porque tenía realmente tres grupos y los tres grupos en medio que miraban con desconfianza para el otro y en el seminario fue interesante porque tú acabas oyendo al otro. Entonces, ese personal que tenía esa experiencia que no era de la educación no formal... y a mí me gusta aprender bastante con el otro, oír lo que va a decir, acabas descubriendo cosas como del mimeógrafo³,

³ En la narrativa original la profesora utiliza la expresión MIMEOGRAFO que es un instrumento para hacer copias de textos o figuras. En castellano también se conoce con esta misma expresión y significado, pero es común la utilización de la expresión MULTICOPISTA.

descubriendo cosas que, a veces, ni piensas como es la educación en la Provincia de São Paulo. Uno está tan metido en su cotidiano que ni se queda a pensar, para para pensar cuando... cuando entras en las discusiones, es en ese momento, por eso que me gusta mucho escuchar a otros. Y ahí el seminario que encontré muy interesante porque acabas descubriendo cosas. Y me acuerdo que fue muy gracioso porque la arte terapeuta comenzó a usar lo... eso lo encontré tan gracioso, usaba sus argumentos y es psicóloga, no me acuerdo si es psicóloga o psiquiatra, yo no me acuerdo y me quedaba así, pero, vale, ese sentido lo entiendo... Pero, es interesante que vayas oyendo a otro. Y tenía Lucia que tenía experiencia que hasta fue una cosa que también aprendí que tenía una experiencia muy interesante. Gustaba mucho de conversar conmigo, dijo: "ah, contigo entiendo, explicas bien las cosas del Arte Contemporáneo" porque decía que conseguía leer mis labios, conversaba bastante con ella. Y fue algo interesante que aprender también, que no necesitaba del artículo, para el deficiente auditivo. Cuando coge un libro para leer tiene palabras que no entiende, porque para nosotros es muy fácil decodificar aquello, para ella no, necesitaba estar aquí, no entendería de otro modo, de un modo más simplificado y eso sirvió para que yo aprendiera también, trabajar con otro tipo de deficiencia y cuando estaba en el primero o según año daba clase en una escuela en el centro de Santo André donde teníamos niños con deficiencia auditiva, deficiencia visual en la misma aula, entonces, es tan gracioso, conocí el braille, adoraba menear en los libros de braille, porque trabajaban con braille. Me quedaba con ellos aprendiendo las señales y tal. Entonces ya había tenido con dieciocho años. Cuando conocí a Lucia fue interesante porque dijo: "mira no necesitas del artículo". Y fue gracioso porque ya había trabajado en Diadema, fui hacer un trabajo en una escuela de deficientes auditivos, tenía contacto con deficientes auditivos, pero no dando clase, sólo contactos así de todo el tiempo allá, y no había sacado eso que saqué también con Lucia y fue interesante. Entonces, esas cosas de tú conocer el otro, y tú tiene que estar abierto para conocer el otro, no puede cerrar, aún aquella profesora que trabaja con el mimeógrafo tengo que estar abierta para

conversar con ella. Y nuestro grupo tenía tres grupitos, si tú no oíste eso en otras entrevistas todavía vas a oír”.

La importancia de los seminarios en la narrativa de la ex alumna/profesora estar asociada tanto a los temas tratados por sus compañeros como a la posibilidad de conocer la realidad que cada uno vive en su contexto de enseñanza. Además, recuerda de los descubrimientos en relación con otros aspectos de sus compañeros como es el caso de la ex alumna/profesora con discapacidad auditiva.

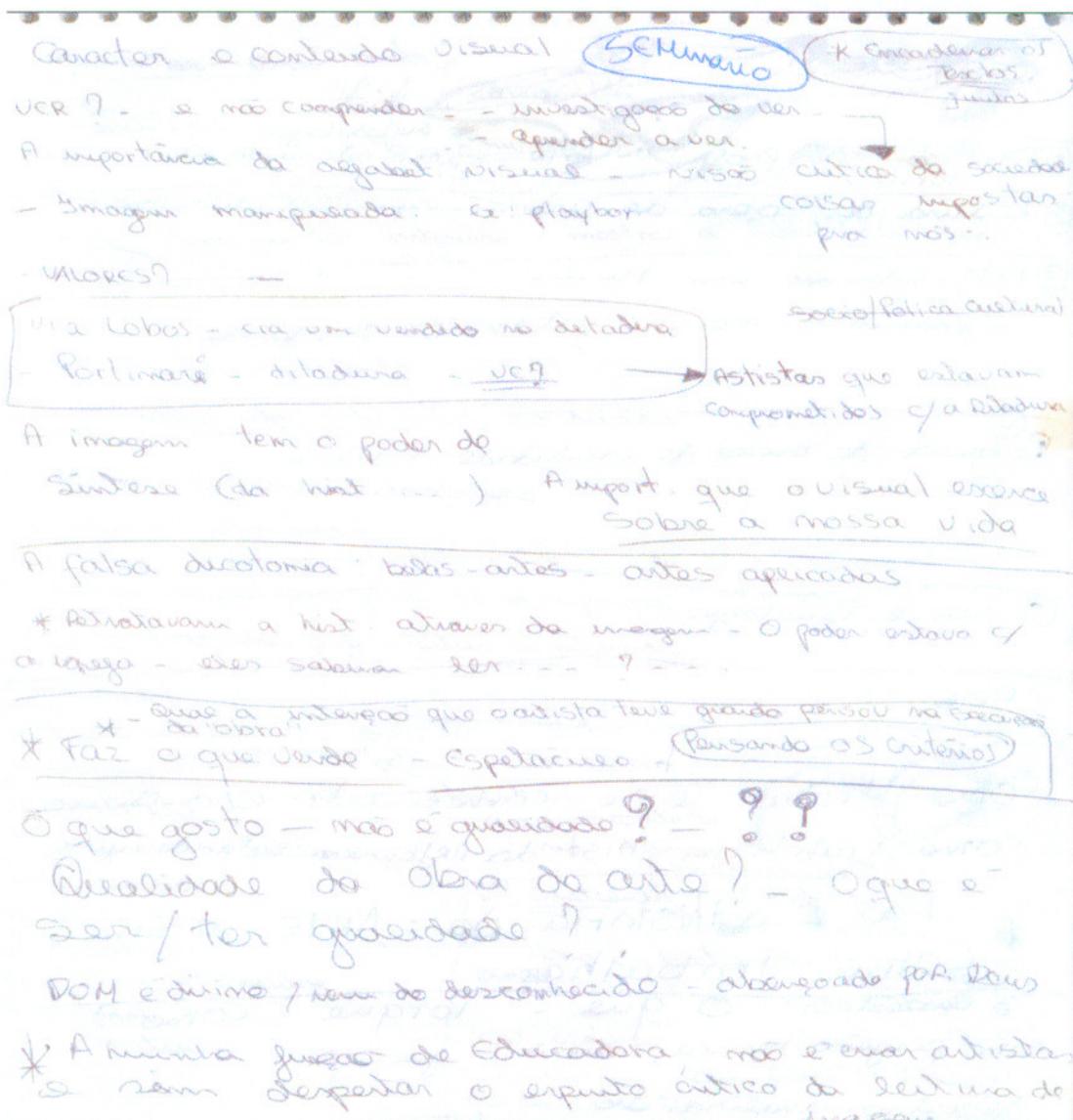
Desafortunadamente, como se ha dicho antes, no ha sido posible recoger las contribuciones de la entrevista de esta ex alumna/profesora por la dificultad que se verificó el proceso de transcripción de la entrevista y por la manera como la entrevistada organiza su narrativa. El contenido se reveló muy fragmentado, con referencias a otras situaciones que no permitían identificar las cuestiones pertinentes a la investigación.

Acerca de los seminarios se buscaron apuntes en el cuaderno de una de las ex alumnas/profesoras entrevistadas. En estos apuntes se observan tanto los temas tratados en los seminarios como las anotaciones que la ex alumna/profesora fue registrando.

Los pocos cuadernos que se han encontrado en la recogida de datos de la investigación han posibilitado un mayor acercamiento a la experiencia, al Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea y, es evidente, a los propios Componentes que constituyen la base didáctico-pedagógica de la experiencia en si misma.

El objetivo con estos apuntes es de aproximación a la experiencia a partir de la lectura de los ex alumnos/profesores y al mismo tiempo de dar visibilidad a los documentos como parte de la memoria de sus sujetos.

Por ejemplo, en los apuntes añadidos se identifica que el seminario ha tenido como tema o temas el carácter y el contenido visual, de la importancia del ver, de la imagen, de los modos de investigar el ver, la cuestión del gusto en el ámbito del Arte, la cuestión del don, entre otros temas.



Ya en la secuencia de los apuntes el tema tratado es sobre la Educación en Museos donde se observa que el tema a permitido algunas reflexiones tales

como: el interés del profesor, la mediación en la educación, la actuación del educador en los museos, las visitas guiadas, entre otros.

En el Componente Repensando la Enseñanza del Arte otros temas se presentaron, fueron enfocados, discutidos, reflexionados y evaluados por los alumnos del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, como registrado en el cuaderno de la ex alumna/profesora:

- la formación del profesorado de arte;
- la lectura de la obra de arte;
- la arte/educación en museos;
- las investigaciones sobre la búsqueda de la identidad cultural;
- el arte y la psicología.

Educación em museos.

- O prof. tem que ter interesse / mostrar a importância dessa troca - falta

Falta a *mediação da Educação - É um sistema TODO-
*É muito importante

- Atuação do Educador no Museu.

Como é o processo de atuação

Educador pesquisador
" - oficina/atividades Relacionada c/ a exposição
" - monitor/ para as exposições

Exercícios condutores para visitas monitoradas

- Exposição
- Educador
- Faixa Etária *Todos Ed.
- Objetivo Relatar o que aconteceu que no dia
- conteúdo
- Referência/Bibliografias
- Percursos
- Rit -
- Objetivos
- Desenvolvimentos
- Proposta Ateliê
- Materiais
- Desenv.
- Objetivo

1º conteúdo - dados

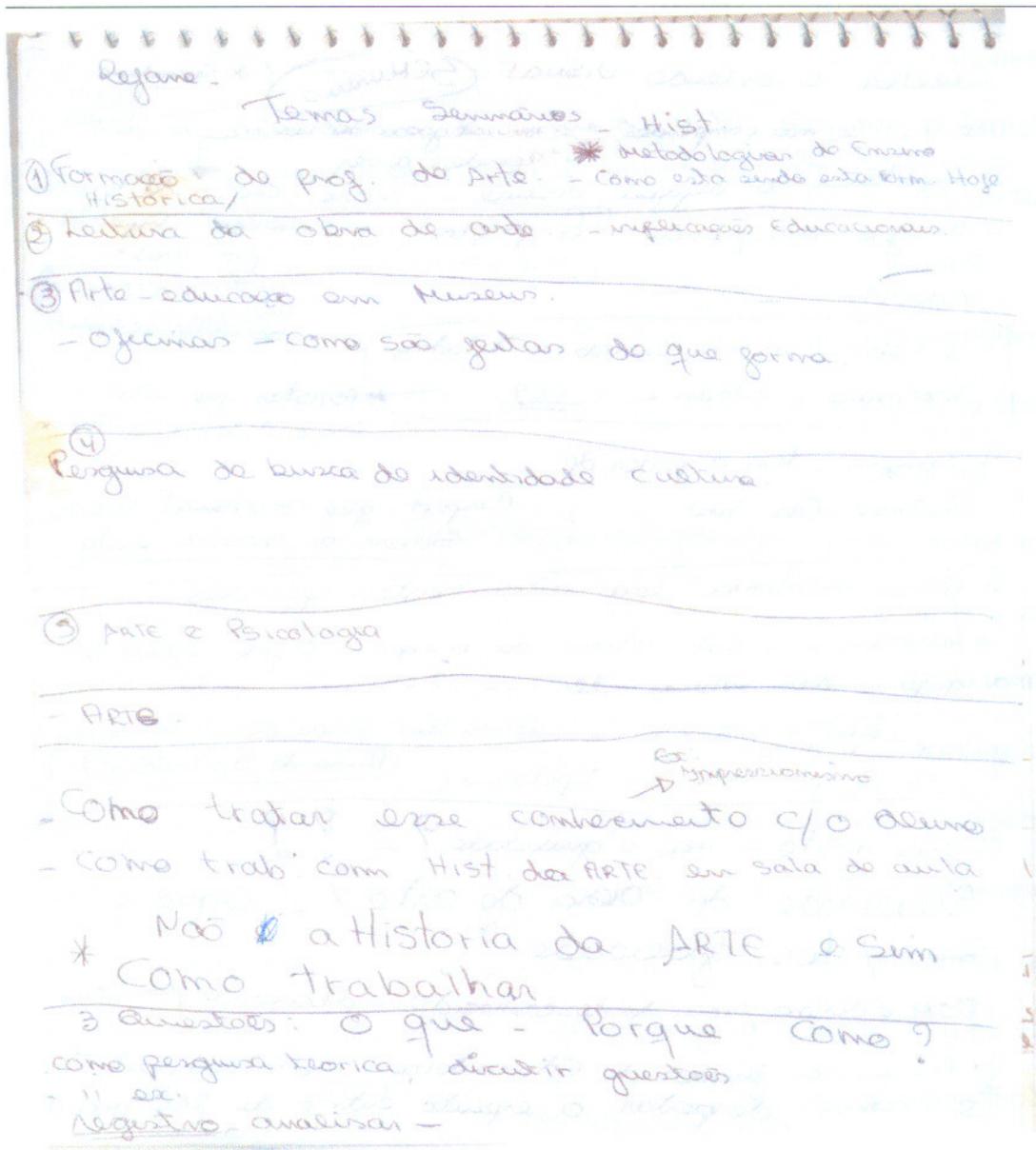
2º como é feito esta prática - referências *

avaliação obs.

ou cobrar questões em cima do conteúdo para discussões

fóde ser um trabalho dinâmico

Los temas de los seminarios que son sugerencias de los alumnos van construyendo y reconstruyendo la propia epistemología de la enseñanza del arte brasileña desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado hasta como esta enseñanza se presenta en los contextos de educación formal y no formal.



La metodología desarrollada en el Componente Repensando la Enseñanza del Arte posibilita de una manera extraordinaria que los propios

alumnos sean estos profesores de arte o no comprendan y hasta propongan otras formas o modelos educativos para los ámbitos de la enseñanza del arte.

Es evidente que todo eso tiene un fuerte papel de como cada sujeto se apropia de estas construcciones y de cómo pasa a interaccionar con ellas. Los seminarios, el memorial o la autobiografía acaban por caracterizarse por su complementariedad ya que en los memoriales o autobiografías todas las cuestiones relacionadas con la trayectoria histórica de la enseñanza del arte y la formación inicial del profesorado emergen y en los seminarios son enfocadas a luz de las teorías que las explican.

Pero lo curioso es que los temas de los seminarios incorporan las cuestiones contemporáneas de la arte/educación (educación artística) como se puede verificar en los registros de la profesora del Componente.

En la tabla del guión de los seminarios los temas como Arte/Educación para Niños con Discapacidades Auditiva y Visual, Lectura: el espectador, la obra y el autor, El Arte Contemporáneo y la Educación Infantil, El Arte para Formar el Ciudadano: la educación a través del arte, son temáticas que demuestran en este Componente cuánto buscan comprender tanto su propia formación y como el Arte ha hecho parte de esta formación como comparten intereses por los temas relacionados con la enseñanza del arte los alumnos sean profesores de arte, artistas, psicólogos, matemáticos, biólogos y toda clase de profesionales, la formación del profesorado, los museos como lugares de formación además de otros temas dando el sentido contemporáneo a la propia experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

Curso de Aperfeiçoamento 1
Módulo: Repensando o ensino da Arte
Roteiro dos seminários:

Data	Tema	Alunos	Leituras
21.05	A formação do arte educador Identidade cultural	Angélica e Liliane Siomara	A formação do professor de arte R. Coutinho
28.05	Arte educação em Museus Oficinas de arte em Museus	Sheila, Rachel e Caroline Fernanda	Ensinando crítica nos museus – R. W. Ott Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social – D. Thistlewood No livro: Arte Educação: leituras no subsolo - AMB
04.06	Arte educação para crianças c/deficiência auditiva e visual Arte e terapia	Cynthia e Fabiane Neily e Sérgio	
11.06	Leitura: o espectador, a obra e o autor Como trabalhar a história da arte na proposta triangular?	Margarete Naidir e Luzia	A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias – AMB no livro A Imagem no ensino da arte Arte educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular – AMB no livro Tópicos Utópicos
18.06	Arte contemporânea e educação infantil Arte para formar o cidadão: a educação através da arte <i>Ze Roberto</i>	Cristina, Selma, Tere e Margarete Paro e Berenice	
25.06	Encerramento. <i>Avaliação em conjunto</i>		

Rejane Coutinho
SP 21.05.01

Otro aspecto a considerar acerca de los seminarios es que los temas o temáticas que se sugirieron por los alumnos recibían un aporte de la profesora ya que presentaba para los grupos una bibliografía donde podrían encontrar referencias teóricas, metodológicas y evaluativas sobre estos temas.

8.1.3. El Componente Lectura de la Imagen

Distintamente de los cuatrimestre del año de 2000 que no se han aportado a la investigación las vivencias, experiencias y trayectorias en el Componente Lectura de la Imagen por el cambio que ha habido de profesor, a partir de este cuatrimestre – Primero de 2001 – se notará que ya se añaden los análisis realizados a partir de la documentación recogida juntamente con las entrevistas de los ex alumnos/profesores.

El Primer Cuatrimestre de 2001 fue como ya se habló la primera experiencia de la propia profesora responsable por el Componente Lectura de la Imagen, acerca de cómo ha planificado sus clases la profesora en su narrativa trata de que partió de su experiencia más cercana en la formación de mediadores para exposiciones y que en este primer cuatrimestre buscó transponer esta experiencia como referencia para lo que plantearía para y con sus alumnos del Curso de Perfeccionamiento lo que se puede observar en su narrativa y en el hecho de trabajar con los modos de ver de John Berger⁴.

“Bueno, inicialmente cuando hablo de esta cuestión de transponer esa mía experiencia de la formación del grupo de educadores para esa atención en los Centros Culturales, es porque es mi experiencia más inmediata, próxima a la didáctica, con un grupo, un trabajo con un grupo. Porque no tenía eso, en verdad no había dado clases nunca. Como el curso de formación de educadores tenía una cierta... trabajando dinámicas y trabajando el contenido con el grupo hasta resolví adoptar por cuenta de uno, para mí existía una cierta similitud, pero no tenía aún en ese momento, con certeza no, del grupo que estaría trabajando en el NACE. Sabía que serían alumnos con una formación diversificada, por lo tanto con repertorio diversificado, así uno recibe un grupo de personas

⁴ Existe una vasta bibliografía traducida para el castellano de la obra de John Berger, pero el libro Modos de Ver ya va en la 6ª tirada, 2006.

para trabajar en una atención educativa para exposición. Existe claro, existe un punto más fuerte en común, una formación en Arte o quien sabe un interés más inclinado hasta el Arte y Educación, pero como uno tiene como propuesta mediar en una atención en el Centro Cultural, hacer una mediación entre público y la exposición, ese público más diversificado posible estás trabajando también, con un repertorio más diversificado posible. Entonces hice un poco así, una evaluación de estar trabajando un discurso digamos... creo que en ese primer cuatrimestre en el NACE intenté equilibrar un poco aún una visión que creía sería un curso más estructurado, más formal con un discurso más informal, por eso esa dimensión de la transposición. Creo que parto del modo de ver del Berger hasta para rescatar un poco este lado más estructurado porque él coloca, hace, puntúa modos de lectura, que era, sabe la sistemática del curso. Entonces el primer cuatrimestre realmente fue un laboratorio, un piloto, fue así, tipo así, es... estaba torciendo para las personas que no percibieran que no sabía derecho lo que estaba haciendo. En la verdad así, monté, hasta... va a ser imposible volver a pensar eso, pero finalmente, monté un programa clase a clase en ese primer cuatrimestre, tengo esos apuntes y, a partir del segundo cuatrimestre, cuando dejo de adoptar esa estructura fue en función de ese *insight* que tuve con el contacto con los alumnos en el primer grupo, e inmediatamente en el inicio del segundo grupo, de entender que esa diversidad de repertorio y también de expectativa en relación al curso, porque muchas veces cuando uno hace una disciplina uno sabe, uno más o menos tiene una referencia de aquello que va a ser afrontado y finalmente, tu expectativa es de estar recibiendo informaciones”.

La perspectiva apuntada por la profesora del Componente Lectura de la Imagen acerca de la expectativa de los alumnos en relación a su componente puede ser corroborada en la narrativa de una ex alumna/profesora cuando esta deja claro su interés por el Arte Contemporáneo y que si la profesora del

componente no tuviera desarrollado su programa enfocado al Arte Contemporáneo posiblemente no le gustaría.

“Siempre amé el arte contemporáneo porque los alumnos que en el curso se quedan son personas que... no me gusta el dibujo, no me gusta dibujar, esa cosa de técnicas de dibujo, enseñó para mis alumnos perspectivas, cosas, sombras, observación porque creo que forma parte del desarrollo, pero no me gusta el dibujo, amo el arte contemporáneo. Bueno, creo que tienes que sentir las cosas, que reflejar con su momento, que interpretar, y así, es muy difícil para ellos eso, lo normal, es lo bello, aún tiene esa concepción de lo bello, que recuerda del Renacimiento, que se parece a lo real, aquellos paisajes. Entonces, trabajo mucho con el arte contemporáneo, creo que me ayudó, me mostró varios nombres que no conocía eso me pareció muy interesante, porque podía abrir más mi abanico de conocimientos. Pero, el arte contemporáneo es lo que me fascina, tal vez si hubiera trabajado con otros periodos no me había gustado tanto. Pero, arte contemporáneo es lo que me fascina como persona, en cuanto educadora, es lo que más me detengo con mis alumnos, porque es a lo que ellos menos tienen acceso”.

Esta misma expectativa también la demuestra otra ex alumna/profesora, pero haciendo referencia también a los ejercicios propuestos por la profesora a partir de artistas contemporáneos que estaban en la ciudad de São Paulo en la ocasión de las clases.

“¡Ah, que pena eso! Tengo tantas cosas en la carpeta. Hicimos un cuaderno en el curso que me pareció muy interesante, no me acuerdo si fue con Sofía. Me gusta mucho de trabajar con los cuadernos de artistas, trabajo bastante. Siempre tengo muchas imágenes recortadas porque trabajo mucho las imágenes. Entonces, hubo un momento en el curso, que no me acuerdo si fue Sofía que pidió coger imágenes y jugar un poco con ellas, ella lo hacía con una artista, no me acuerdo quien fue la

artista. Ah, de aquella estadounidense⁵ que vino y colocó outdoor unas frases escritas, había venido por poco tiempo a São Paulo y coloca unas frases escritas tipo... no me voy a acordar de las frases, pero es muy famosa la artista, estadounidense. Y entonces, citando eso, entonces, hicimos esa cosa de las imágenes, lo que las imágenes van a decir. Y yo acabé jugueteando mucho con la imagen y acabé haciendo un cuaderno, pegando cosas en el cuaderno, y entonces fue mío, fue surgiendo, la parte del Arte Contemporáneo me gustaba mucho porque leí bastante, siempre tenían unas discusiones interesantes de Arte Contemporáneo (...). Y, Sofía ella venía más con el Arte Contemporáneo. Ella dijo que era la primera vez que daba clase, era un poco tímida para dar clase aún, percibíamos bien eso por su postura y, era Sofía que traía lo que me interesaba, el Arte Contemporáneo. Ana Amália cómo dije, perdía generalmente una parte de su clase, pero pensé en una cosa y después en otra... Rejane era otra parte que me interesaba bastante porque era una parte teórica que era lo que estaba interesándome porque fui hacer el curso a causa de eso. Sofía era porque es un asunto que me interesa que me gusta mucho, principalmente el Arte brasileño. Sólo que yo veía que Rejane de la... Sofía era más, las personas se quedaban un poco así con Sofía porque hablaba muy así, mira, ¿pero eso es Arte?"

El grado de expectativa que presentaban los alumnos del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea en relación al Componente Lectura de la Imagen era una preocupación que despertó en la profesora una voluntad de acoger estas expectativas, pero buscando ofrecer a los alumnos la oportunidad de buscar en sus referencias, establecer puentes entre las reflexiones de clase con los textos leídos y los sugeridos para lectura.

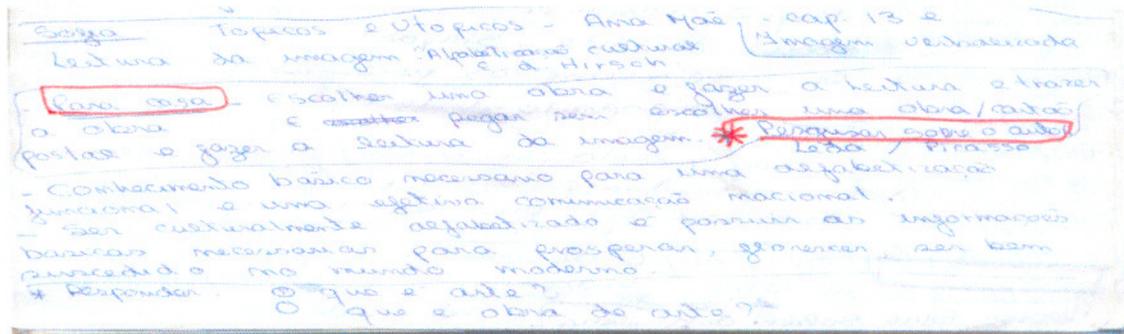
⁵ En la narrativa la ex alumna/profesora hace referencia a la artista estadounidense Barbara Kruger.

“En el NACE, sentía que buena parte de los alumnos tenía una expectativa; una ansiedad muy grande de estar... así, como todos ellos eran profesionales, formados, entonces muchas veces era para compensar una falta que sentían en su formación, o para complementar, para poder en un determinado proyecto, proyectos específicos. Entonces cada uno venía ya con un foco muy así, hasta dirigido, porque querían... uno corría hasta un poco el riesgo de intervenir, mostrar atención, cada uno quería cambiar o quería saber más sobre alguna cosa. Entonces para equilibrar ese grado de expectativa, de ansiedad, de foco. Con el tiempo, vi que el curso que había estructurado para el primer cuatrimestre era demasiado trabado para construir y propiciar un ambiente de discusión. Entonces en el primer cuatrimestre puntuaba las clases con referencias teóricas e históricas, dirigiendo un poco más la dinámica del curso. Para el segundo cuatrimestre resolví también hacer una experiencia, quiere decir, el primer cuatrimestre fue una experiencia y en el siguiente partí de la experiencia. Así vamos a abrir, vamos a dejarlo un poco más abierto incluso para entender donde sería necesario contener, para ver las referencias. No huí tanto, quiero decir, continué trabajando diversos textos, mi bibliografía básicamente continuó la misma, alteré un poco, añadí algunos títulos, quité otros, etc. Pero la que sugerí para lectura, para estudio continuó básicamente la misma en los tres cursos, en los tres cuatrimestres, pero los textos que se trabajaron los mismos, solo cambié un poco la selección, reduje el volumen para poder profundizar más, huir un poco también de la noción de mucha información por la información. Lo que yo estimulaba mucho con los alumnos era la investigación también. Uno podía partir de un lugar, tres textos, uno parte de uno e indicar el camino para llegar a otros puentes, en otras lecturas”.

En la narrativa de una de las ex alumnas/profesores del primer cuatrimestre del año de 2001, el Componente Lectura de la Imagen estaba centrado en el Arte Contemporáneo:

“Se, trabajaba con la Historia del Arte, pero en el Arte Contemporáneo. Traía mucho de Arte Contemporáneo. Y, aconteció eso que estaban inaugurando en el CCBB⁶ en el que estaban relacionadas y yo creo que (...) era Tunga⁷ quien inauguró en el CCBB”

Con el objetivo de acercar más la experiencia vivenciada en el Componente Lectura de la Imagen, además de las narrativas tanto de la profesora como de las ex alumnas/profesoras del Curso de Perfeccionamiento, fue posible recoger informaciones del cuaderno de apuntes de una de las ex alumnas/profesoras donde se verifica algunos contenidos que trabajaron en el Componente.



En los apuntes se identifica la sugerencia de lectura del capítulo “Leitura da Imagem” del libro Tópicos Utópicos (1998) de Ana Mae Barbosa. Con el objetivo de facilitar la comprensión de la intención de la profesora del Componente Lectura de la Imagen se toma la libertad de traducir el texto.

⁶ CCBB es la sigla del Centro Cultura Banco de Brasil.

⁷ La ex alumna/profesora se refiere a la exposición inaugural del Centro Cultural Banco de Brasil – CCBB el artista plástico Tunga. TUNGA (Palmares, Pernambuco, 1952). La poética del artista brasileño Antonio José de Barros Carvalho e Mello Mourao, conocido como Tunga, se alimenta de cuestiones cruciales para el hombre, como la vida, la muerte, la memoria, la sexualidad o el sueño. Tunga genera historias; narraciones con analogías inesperadas, marcadas por la ambigüedad y la proliferación de los sentidos. Sus instalaciones y performances, que él prefiere llamar instauraciones, sus diseños, fotografías, happenings y películas forman parte de su intensa y variada producción. En su iconografía se encuentran lagartijas, escarabajos, pelucas, trozos de hierro, madera, oro, goma, trapos, vidrios, plata, que contribuyen a la puesta en escena de su imaginación desbordante.

<http://www.march.es/arte/cuenca/anteriores/mncars/autores.asp>

“Lectura de la imagen para acceder a la Universidad”

Las imágenes habitan el cotidiano de las personas y, todavía, permanecen como sistema de signos desconocidos.

El tema de la redacción del examen de ingreso a la Universidad de 95 provocó una polémica en los periódicos. Filósofos que se consideran educadores condenaron el examen al presentar una obra de arte visual para interpretarla y periodistas, como Caio Túlio Costa, defendieron la lectura visual¹.

Me informé sobre el examen por si acaso, cuando me deshice de los periódicos acumulados en casa en los meses de ausencia de Brasil. Pensé que, por primera vez, el tema para la redacción se confrontaba con el reto epistemológico de la contemporaneidad: la relación entre el pensamiento visual y el pensamiento verbal.

Recuerdo mi examen de ingreso en la Universidad y del tema parnasiano que me dieron para redactar: “La Casa Paterna”. No tenía queja, pues tuve la mayor nota de la redacción de aquel examen porque contesté con sentimentalismo exagerado, desconocía los encantos de la “casa paterna”, porque perdí a mi padre a los tres años de edad. Pero salí del examen lamentando con otros compañeros haber perdido la oportunidad de escribir sobre hechos actuales y problemas sociopolíticos que nos rodean. Nuestro deseo se anticipaba a la temática de la redacción para ingreso que dominó en los años 70. Si fuéramos a estudiar la historia de los temas de redacción para ingreso en la Universidad, ciertamente descubriríamos, con raras excepciones, que las propuestas siempre estuvieron atrasadas en relación a los estilos literarios y a la historia del pensamiento. No en el año de 95, no.

La propuesta de lectura de la obra de Andy Warhol², conjuntamente con la lectura de los textos de Adorno³, que los estudiantes de 95 tuvieron de afrontar, es “un tema inteligente que premia la reflexión” no sólo para la lectura del lenguaje verbal sino también para la lectura de la imagen.

La lectura de la imagen es prioritaria en el mundo actual. Un epistémico de Alemania, que fue mi compañero de residencia en el Bellagio Study And Conference Center, de la Rockefeller Foundation en Italia, me decía en conversación privada (de ahí no ser ético citar su nombre) que dos campos de conocimiento, la imagen y la ecología, requieren una nueva epistemología, revolucionando concepciones ya asentadas.

Razones de orden práctico también confieren importancia a la lectura de la imagen. Hay varias investigaciones enseñando que la mayor parte de nuestro aprendizaje informal se da a través de la imagen y parte de este aprendizaje es inconsciente. La imagen nos domina porque no conocemos la gramática visual ni ejercitamos el pensamiento visual para descubrir sistemas de significación a través de las imágenes.

Una alfabetización para la lectura de la imagen a través de la educación formal volvería conciente todo aprendizaje, alimentando la capacidad de reflexión del estudiante.

Lectura de la imagen

Los estudiantes se quejan de que nunca oyeron hablar de Andy Warhol. A través del examen oyeron y, por lo tanto, dieron un paso en dirección a la alfabetización cultural. Quien sabe, quizás un día, se interesen en ir al Museo

de Arte Moderna (MAM) del Ibirapuera, para ver la obra de Andy Warhol, que el Museo posee gracias a la donación de Michael Makenzie⁴.

Los profesores en Brasil, tradicionalmente, tienen miedo de la imagen en el aula. De la tele, a las artes plásticas, la seducción de la imagen los asusta, porque no se prepararon para decodificarla y usarla en favor del aprendizaje reflexivo de sus alumnos. Revisando mi material de investigación sobre la historia de la enseñanza del arte, encontré otra polémica sobre la imagen en el examen de ingreso a la Universidad, con fecha de febrero de 1928. Se trata de la queja generalizada contra la introducción del dibujo en los exámenes para acceder a, la entonces prestigiada, Escuela Normal del Rio de Janeiro. Fue en tiempos de Fernando de Azevedo como director de la Instrucción Pública del Distrito Federal.

Las alumnas, para ingresar en la Escuela Normal, hacían examen de portugués, aritmética, geografía e historia de Brasil. El equipo de Fernando de Azevedo añadió exámenes de geometría y dibujo (libre) para el ingreso de 1928. La geometría fue fácilmente aceptada, como dijo un periodista del *Jornal do Brasil* (10/2/28) "aunar al examen de geometría a la de aritmética puede parecer, en cierto modo, favorable a las candidatas". La inclusión del dibujo fue "moteado" por todos los periódicos de la época. *O Imparcial*, *O Jornal*, *A Patria*, *O País*, *Jornal do Comercio*, *O Globo*, *Correio da Manhã* llamaban el examen de dibujo de extravagante añadido "que amenazaba las candidatas a la Escuela Normal". Pero el Gabinete del Director de la Instrucción Pública, que era Fernando de Azevedo, reaccionó y contestó en todos los periódicos en el mismo diapasón agresivo diciendo: "Desconocer la necesidad del dibujo es cristalizar una pedagogía de 30 años atrás". Se arriesgo a parafrasear esta afirmación diciendo: Desconocer la necesidad de alfabetización visual a través de la lectura de la imagen es cristalizar una pedagogía de 30 años atrás.

Referencias:

1. Neles, Adorno (22/1/95): *Revista da Folha*. São Paulo.
2. Andy Warhol: artista plástico estadounidense, precursor, en los años 60, del Pop Art. El examen de la Fuvest propone a los candidatos redacción a partir de un cuadro de Warhol que reproduce diversas veces el rostro de la actriz Marilyn Monroe y texto de Theodor W. Adorno.
3. Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969): filósofo, estudioso de los procesos de comunicación, reorganizó en 1950 el Instituto de Investigación social de Frankfurt, fundado en 1923 (Escuela de Frankfurt). En la obra *Dialéctica del Humanismo* (1947) Adorno y Max Horkheimer crearon la expresión "industria cultural". Escribió entre otros: *Estudios sobre Husserl y los antinómicos fenomenológicos* (1966) y *Teoría estética* (1968). Adorno, Horkheimer y Walter Benjamim fueron los principales teóricos de la Escuela de Frankfurt, cuyo conjunto de concepciones quedó conocido por la expresión "Teoría Crítica".
4. Artista plástico, crítico de arte y comisario independiente en Nueva York.

En esta misma clase, según los apuntes del cuaderno, hay la sugerencia de una actividad que los alumnos realizarán en sus casas: “elegir una obra, hacer la lectura y traer la obra. Investigar sobre los artistas Leda Catunda y Pablo Picasso”. En el cuaderno se encontró exactamente la actividad realizada por esta ex alumna/profesora:

**Análise da obra de arte “OS AMANTES “
Autora: Leda Catunda- 1990**

Prof: Sofia

Introdução

Um quadro tem vida- “Toda leitura de uma obra de arte é questionamento, é descoberta...”

Um quadro tem vida, conforme seu observador, um quadro tem mudanças, ele vive conforme o observador. Cada observador procura tirar sua impressão individual de cada obra. Não existe um público monolítico. O espectador, para, analisa, pensa, e tira suas conclusões através da identificação dele com a obra.

Sobre os Amantes, analisando sem saber qual foi a intenção da artista. — LEDA CATUNDA

São fotos selecionadas, (reproduções) que tinham um significado para Ela, dentro da proposta da ideia dela. Reproduziu, esteticamente organizou e eis a obra de arte- utilizou fundo azul, cor fria contrastando com neutra e quente.

Fazendo uma análise sem ter o conhecimento da intenção da Artista. *↳ sintética*

2-O pintor e seu modelo -Pablo Picasso(1881-1973)

É uma obra que me fascina pela composição, cores, formas; deformadas, equilíbrio da composição, técnica; pinceladas e a relação- pintor modelo que é de uma cumplicidade contagiante!!!!
Gosto muito dela.

OBS: NUNCA FIZ ANÁLISE DE OBRA DE ARTE (escrita) 
Berenice

19 de Março de 2001

Con el objetivo de facilitar la comprensión del ejercicio propuesto y el resultado obtenido por la ex alumna/profesora sigue la traducción. En el

ejercicio de la traducción del trabajo de la ex alumna/profesora se ha optado por añadir fotografías de las obras a que se refiere para desde un punto de vista didáctico facilitar la comprensión:

Análisis de la obra de arte “Los Amantes”

Autora: Leda Catunda – 1990

Introducción

Un cuadro tiene vida, “Toda lectura de una obra de arte es cuestionamiento, es descubrimiento”...

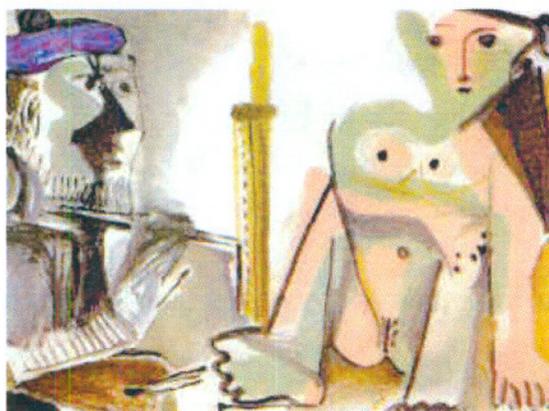
Un cuadro tiene vida, conforme su observador, un cuadro tiene cambios, vive conforme el observador. Cada observador procura sacar su impresión individual de cada



obra. No existe un público monolítico. El espectador, queda, analiza, piensa y saca sus conclusiones a través de su identificación con la obra.

Sobre **Los Amantes**. Analizando sin saber cual fue la intención de la artista – Leda Catunda.

Son fotos seleccionadas (reproducciones) que tenían un significado para ella, dentro de la propuesta, de su idea de. Reproduce, estéticamente organiza y ahí la obra de arte – utilizó fondo azul, color frío contrastando con neutro y caliente. Haciendo un análisis sintético sin tener el conocimiento de la intención de la artista.



2- El pintor y su modelo – Pablo Picasso (1881-1973)

Es una obra que me fascina por la composición, colores, formas; deformadas, equilibrio de la composición, técnica; pinceladas y la relación – pintor modelo que ¡es de una complicidad contagiante...!!! Me gusta mucho ella.

Partiendo del cuaderno y los apuntes se puede verificar que el ámbito de la lectura de la imagen era constante en este Componente y siempre esta lectura se reforzaba por medio de la bibliografía sugerida por la profesora.

19/03/2001 - Soga

Exploran a arte como ^{instrumento} linguagem.

"O Telhado"
comentário
qual a intenção do artista.



O barro que foi feito era importante p/ o artista.
Brigue trazer, em telhado da Bh, se aqui existe = ?
Porque tirar o telhado de uma casa que mora gente.

Leitura e Releitura Para Casa 02/04

Analice Dutra Pillar (org)
A Educação do olhar no Ensino das Artes, 1999

26/03 - Discussão e exemplos de exercícios de leitura em museus e exposições.

Ex: Práticas com as crianças, relacionada ao tema

Folden - labirinto da moda.
- Fantasia Brasileira e XXIV Bienal

O que é ler?
- descobrir o que ela está representando real ou irreal — qual a intenção do artista?

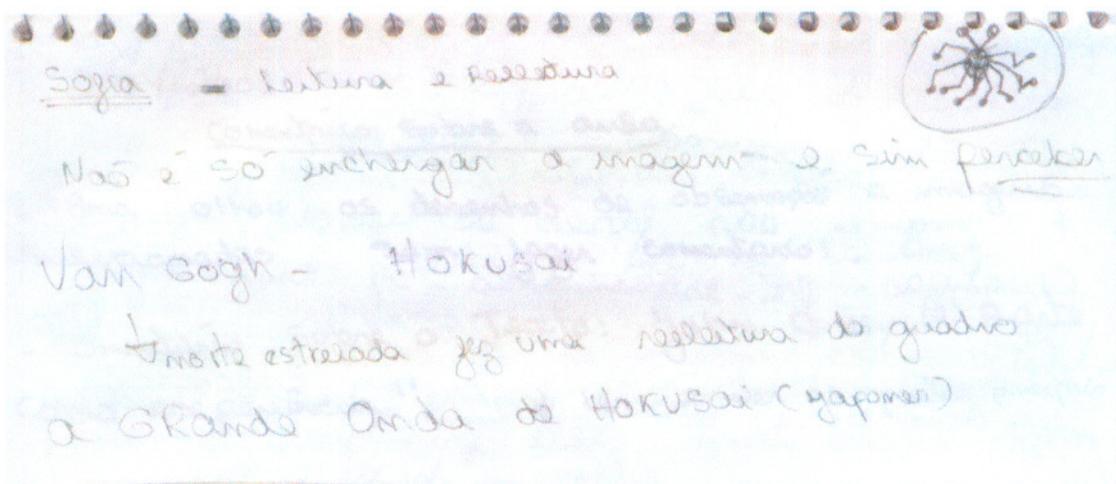
Sua corpo é um campo de batalha
MULHERES
Foto que inspira o silêncio"
Taya Venetka "como se fosse um * tapa na cara"

Escolher uma imagem, em revista
e

→

Por ejemplo, en estos apuntes se ha localizado como sugerencia para lectura de los alumnos el libro "A Educação do Olhar no Ensino das Artes" (La Educación de la Mirada en la Enseñanza de las Artes) que se organizó por Analice Dutra Pillar (1999) y que en esta publicación la autora presenta un artículo con el título "Leitura e Releitura" (Lectura y Releitura).

En este apunte también se ha localizado una referencia a la lectura de la obra de la artista estadounidense Barbara Kruger⁸ con los comentarios de la ex alumna/profesora sobre la discusión realizada en la clase sobre ¿qué es leer? En relación con la sugerencia de lectura del texto de Analice Dutra Pillar “Lectura y Relectura” en el cuaderno los apuntes revelan que leer una imagen “no es solo ver y si percibir” y como ejemplo la obra de Van Gogh “Noche Estrellada” y la “Grande Ola” de Hokusai que están citados en el referido texto.



En las clases del Componente Lectura de la Imagen otras referencias a artistas y sus obras se registran en el cuaderno de apuntes de la ex alumna/profesora, como por ejemplo, las producciones artísticas de la década de los sesenta del siglo pasado. Se puede notar que en los apuntes hay referencias a la década de los sesenta en Brasil que fue marcada por un movimiento de exploración, experimentación caracterizada por los collage y las

⁸ Artista estadounidense. Su obra se caracteriza porque, tanto en el campo de la imagen como en el del lenguaje, lleva a cabo un trabajo de apropiación en el que critica tanto los lugares comunes como los estereotipos; para ella los estereotipos se encuentran dentro de los procesos sociales de integración o exclusión, así como en los de dominación o autoridad. Suele trabajar con fotografías que amplía, recorta y combina, subrayando su carácter estereotipado y añadiendo textos que retoman lugares comunes del lenguaje. http://www.masdearte.com/item_artistas.cfm?noticiaid=3197

fotocopias. Además por el comprometimiento político en un momento de represión, censura.

ARTISTAS DÉCADA 60

- Exploran ~~experimental~~ experimental -- colagem, Xerox --
- Engajamento político, referência, censura, comunicação de massa.
- Antonio Amaral, banana -- folclore - Metáforas do Br.
- Metáfora - banana - (militancia dos artistas) claudio Tozzi
- leitura da imagem & contextualização.

* Não precisa ser artista para gostar da arte, ou ensinar a arte.

* Habilidades a desenvolver

- interação com materiais

* Pesquisa sobre os estereótipos nos desenhos teatro

En los apuntes se registraron dos importantes artistas brasileños como Antonio Amaral⁹ y Claudio Tozzi¹⁰. En relación al primero se observa que los

⁹ Antonio Henrique Abreu Amaral (São Paulo, en el Estado de São Paulo, 1935). Pintor, grabador y dibujante. Comienza su formación artística en la Escuela del Museo de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - Masp, con Sambonet (1924 - 1995), en 1952. En 1956 estudia grabado con Lívio Abramo (1903 - 1992) en el Museo de Arte Moderno de São Paulo - MAM/SP. En 1958 viaja a Argentina y Chile, donde realiza exposiciones y toma contacto con Pablo Neruda (1904 - 1973). Viaja a los Estados Unidos en 1959, donde estudia grabado en el Pratt Graphics Center, en Nueva York. En 1960, al regresar a Brasil, trabaja como ayudante en

alumnos han leído un de sus trabajos “Bananas” que puede ser visto en la Sociedad Armonía del Tenis en São Paulo. A partir de estos apuntes se observa además que las lecturas se hacían considerando sobre todo la contextualización como categoría central del proceso.

Una característica fundamental del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fue sin sombra de dudas una perspectiva didáctico-pedagógica teniendo en el contexto o contextualización

la Galeria Bonino, en Río de Janeiro, y conoce a Ivan Serpa (1923 - 1973), Candido Portinari (1903 - 1962), Antonio Bandeira (1922 - 1967), Djanira (1914 - 1979) y Oswaldo Goeldi (1895 - 1961). Paralelamente a la carrera artística, actúa como redactor publicitario. En el inicio de su carrera realiza dibujos y grabados que se acercan al surrealismo. A partir de la mitad de la década de 1960 su producción pasa a incorporar la temática social, elementos del grabado popular y de la cultura de masa, acercándose también al arte pop. En 1967 lanza el álbum de xilografías en colores O Meu e o Seu [El Mío y el Tuyo], con presentación y texto de Ferreira Gullar y portada de Rubens Martins, en la que presenta una crítica al autoritarismo vigente en el país. Pasa a dedicarse predominantemente a la pintura. Recibe en 1971 el premio Viaje al Exterior del Salón de Arte Moderno de Río de Janeiro y viaja a Nueva York. Regresa a Brasil en 1981. <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia>

10 Claudio José Tozzi (São Paulo, en el Estado de São Paulo, 1944). Pintor. Hace un máster en arquitectura en la Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAU/USP [Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo]. En sus primeras obras, el artista revela la influencia del arte pop, a través del uso de imágenes que saca de los medios de comunicación de masa, como en la serie de pinturas Bandido da Luz Vermelha [Bandido de la Luz Roja] (1967), en la que remite al lenguaje de los cómics. El artista trabaja con las temáticas políticas y urbanas, utilizando a menudo nuevas técnicas en sus trabajos, como la serigrafía. En 1967 su pintura Guevara Vivo ou Morto [Guevara Vivo o Muerto], que se exhibe en el Salão Nacional de Arte Contemporânea [Salón Nacional de Arte Contemporáneo], es destruida a golpes de hacha por un grupo radical de extrema derecha, siendo posteriormente restaurada por el artista. En 1969 Tozzi viaja para estudiar en Europa. A partir de esa fecha sus trabajos revelan una mayor preocupación por la elaboración formal y pierden el estilo panfletario que los caracterizaba. Comienza a desarrollar investigaciones cromáticas en la década de 1970. En los años 1980 su producción se abre a nuevas temáticas figurativas, como se puede observar en las series de los papagayos y de los cocotales. Presenta, además, una tendencia a la geometrización de las formas. En la realización de los cuadros utiliza un rodillo de goma de superficie reticular, lo que agrega a sus obras nuevos aspectos, como textura y volumetría. Pasa a realizar trabajos abstractos, en los que explora efectos luminosos y cromáticos. Crea pinturas para espacios públicos de São Paulo, como Zebra [Cebra], instalada en el lateral de un edificio en la Praça da República [Plaza de la República], además de otros, en la Estación de Metro Sé, en 1979; en la Estación de Metro Barra Funda, en 1989; en el edificio de la escuela Cultura Inglesa, en 1995; y en Río de Janeiro, en la Estación de Metro Maracanã, en 1998. <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia>

todos los procesos vivenciados por los alumnos y que en las narrativas hasta el momento analizadas se evidencian con muchísima calidad.

Pero, además del enfoque en la contextualización también se ha notado una atención especial al propio proceso de desarrollo del sujeto, del individuo, de la persona involucrada en la experiencia. Acerca de esta cuestión la narrativa de la profesora del Componente Lectura de la Imagen es verdaderamente importante porque demuestra que tanto en su componente como el los demás las preocupaciones se centraron en esta persona que ha acudido al curso buscando en la medida de lo posible no reforzar cualquier perspectiva tanto de los profesores como de los demás alumnos ya que deberían ser ellos los que atendiendo a sus necesidades podrían construir sus conclusiones y hacer uso de ellas en sus necesidades inmediatas.

“Era justamente hacer con que ellos... dejar claro que... lo imagino así, creo que en los componentes de Ana Amália y de Rejane ese antojo debe haber sido un reto mayor, porque como el profesor de arte también tiene esa cuestión de un trabajo práctico para la escuela, tuve cuidado de no pasar esa impresión de que no podría, pero que no sería así, no era nuestra intención mostrar un paquete listo de algo que podría traspasarse directamente de ese curso del NACE al aula. Entonces, el modo en que el curso en el NACE fue concebido, y desarrollado para actualización y, finalmente esa intención de instigar, de forzar una reflexión, de estimular una investigación porque veía eso, el profesor hablando: “Pero, ¿qué puedo hacer con mis alumnos?” Vas a tener que pensar, investigar, digerir lo que traigo, lo que estoy trabajando para, digamos así, desarrollar una propuesta que sea aceptable para... si por un lado tengo en cuenta el repertorio del colectivo, intentando encontrar un punto más o menos en común, también dejaba claro que en otro grupo las cuestiones podrían ser un poco diferente y el ritmo fuera diferente, probablemente, entonces, corríamos un poco ese riesgo y llamaba la atención para que el profesor no tuviera esa impresión de que

las nuestras clases fueran clases que pudieran ser aplicadas, digamos, sin esa reflexión, sobre las intenciones, sobre el grupo mismo. Creo que no tenía tanto ese problema porque como mi curso era mucho más una discusión, algunos profesores inclusive se quedaban un poco frustrados con eso, tal vez así, me acuerdo que en el comienzo tenían esa expectativa de tener, por ejemplo, una estructura de clase, de que estén recibiendo una cosa de los textos mismos, de la discusión del texto, para ellos era muy importante la bibliografía, más como un dato referencial que yo intentaba ampliar era para que vieran ese material como el punto de partida para una investigación suya”.

La cita de la narrativa de la profesora del Componente Lectura de la Imagen corrobora con lo que ya se mencionó sobre las intenciones del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

8.2. El Segundo Cuatrimestre del Año 2001

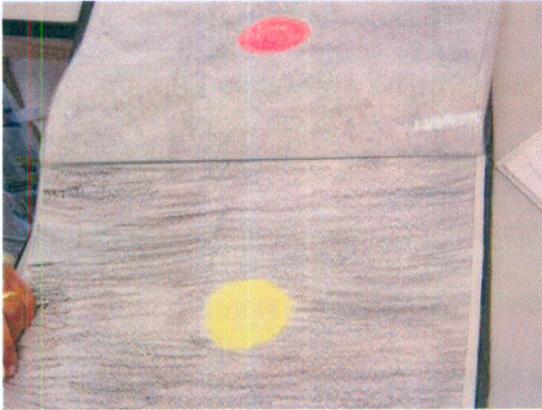
La recogida de datos del segundo cuatrimestre del año de 2001 fue extremadamente difícil en el campo de investigación por la dificultad de identificar, localizar y recoger las informaciones necesarias para un acercamiento a la experiencia, trayectoria y vivencias de los ex alumnos/profesores de este cuatrimestre del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

Si la perspectiva era llegar a por lo menos tres ex alumnos o al máximo de cinco, en este cuatrimestre solo fue posible identificar, localizar y entrevista una ex alumna/profesora ya que los demás no atendían a los criterios de la investigación y otros que si encajaban presentaban al final un criterio que impedía su aceptación como por no estar en el ejercicio de la docencia en la ocasión de la recogida de datos.

De ahí que los datos analizados aquí están limitados a las informaciones obtenidas acerca de una ex alumna/profesora. Se comprende que este hecho no invalida la investigación ni tan poco la calidad de la misma ya que se dispone de una gran cantidad de documentos que permiten una lectura de la experiencia en su totalidad en este cuatrimestre. Para recoger las contribuciones de esta ex alumna/profesora ha sido necesario el desplazamiento hasta la ciudad de Diadema.

La ex alumna/profesora en cuestión es Licenciada en Educación Artística con Especialidad en Artes Plásticas y al empezar su narrativa a partir del tema generador “Cuenta como fue su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea” lo hace considerando su trayectoria antes del curso, como ya observado en otras narrativas:





“Siempre me gustó mucho el Arte. Es así, la Literatura y las Artes Plásticas. Es interesante que mi madre hiciera olla de barro y viví mucho esa cuestión de la naturaleza junto con ese saber artístico de mi madre. Es indígena y tejía hamacas, siempre me gustó mucho y para hacer ese curso de perfeccionamiento, siempre estuve a la búsqueda de cursos y, este lo hice en horario de trabajo, faltaba el trabajo para hacerlo porque lo necesitaba, era una necesidad más que del aula, más que de ser profesora. Tenía una carpeta: “nada, son garabatos y al comenzar ese curso volví a esa carpeta donde me quedaba garabateando, simplemente haciendo unos dibujos que me inquietaba”. Entonces, eso en 2001, en el inicio, marzo de 2001. Es anterior al curso que comencé el curso en agosto y esos dibujos son significativos, tienen una importancia, quería comenzar a hacer alguna cosa, no sabía como ese hacer de Ana Mae, porque así, leía, pero quería hacer y ahí me quedaba garabateando con el lápiz de memoria. Pero entonces comencé a hacer una colección de ángeles, intentaba crear; ese sentimiento de creación que no tenía. Quería hacer y ahí hice a principio de marzo de 2001, cuando supe de los cursos de perfeccionamiento. Fui un día con una amiga, había una selección, se tenía que escribir sobre una obra y eso. Y fui invitada a participar en el curso, siempre me quedé hablando con mis amigos, para mí fue muy significativo porque creo que en realidad comenzó aquí”.

Como en otras narrativas ya presentadas esta ex alumna/profesora ha sorprendido muchísimo por la cantidad de materiales que ha puesto a

disposición de la investigación. Los materiales fueron desde los textos estudiados en los Componentes hasta sus propios ejercicios, además de otros trabajos que ha realizado luego después de concluir el Curso de Perfeccionamiento. A lo largo del análisis del segundo cuatrimestre del año de 2001 se hace referencia a todos los materiales y siempre que posible añadiéndolos como parte de la memoria de esta ex alumna/profesora.

En el fragmento de la narrativa de la ex alumna/profesora se va observando como va tejiendo relaciones de su trayectoria/experiencia en el curso haciendo referencia a los Componentes de manera general.



“Y el curso es interesante porque tenía la profesora Sofía, Rejane y tuvimos clase con Ana Amália y siempre trataba de esa cuestión de la triangulación: contextualizar, apreciar y hacer. Y eso para mí era muy importante, entender bien esas cuestiones. En esa apostilla nos dieron textos que leíamos; hicimos varios trabajos en grupo y es interesante que fuéramos invitados también a observar obra que no nos gustaba y a decir porque no nos gustaba. Es decir, tú pasabas a tener apreciación por el gusto: “ah, me gusta”, “no me gusta”. Pero, ¿por qué no te gusta? Y eso era muy interesante. Otra actividad que también se desarrolló y que la veía muy interesante, fue cuando la profesora Rejane nos propuso escribir un memorial. Entonces, ¿por qué que a nos gustaba el arte? Qué tuvo esa influencia. Y escribí mi memorial, es muy significativo

porque comencé, he visto que la relación de todo, de ese gusto por estudiar venía de mi padre. Y nunca me dijo así: “bueno, tú tienes que estudiar”. A través de su mirada entendía que el estudio era la cosa más importante. Y me gusta muchísimo. Entonces, en el memorial pongo esa cuestión del regalo que me dio, es un árbol. Siempre imágenes poéticas desde niña hasta hoy. Porque tengo siempre esa mirada de la practicidad de las cosas. Cuando no escribo, después voy estar hablando de esa cuestión de la escritura, pinto, intento pintar. Y paso eso a mis alumnos también. Mis clases después de ese curso mejoraron porque tengo una relación diferente con mis alumnos. Y lo que es interesante es que ese curso trataba del arte contemporáneo, hoy para mí si voy a tratar de un asunto no contemporáneo tengo que hacer eso junto con la contemporaneidad. Creo que los alumnos participan más efectivamente, esa contemporaneidad me ha movido mucho. Hice otros cursos siempre en esa búsqueda y cuando estaba haciendo ese curso, paralelamente estaba haciendo otro en el Centro Cultural Maria Antonia¹¹, que era un taller se llamada Pintura Objeto con Regina Carmona¹² que originó una exposición a finales del mes de... de hecho, a finales del año hasta el mes de enero. En esa exposición hay un trabajo que se hizo en el perfeccionamiento y se quedó en la exposición. Entonces, fue muy interesante. Mira, al final fue de esa exposición. Este cuadro lo hice en el perfeccionamiento como propuesta de trabajo y formó parte de la exposición al final de noviembre hasta enero de 2002. Mi hacer se relacionaba con aquella necesidad de actualizarme también históricamente también. Tenía una carpeta e iba recolectando datos sobre artistas, artes plásticas, principalmente, artes plásticas y para la literatura tenía una otra. Y lo interesante era que en el curso se propuso hacer un trabajo, un seminario individual sobre dos artistas, los que quisiéramos escoger y ahí vino bien mi carpeta que es del 2000, y entre

¹¹ El Centro Universitario Maria Antonio pertenece a la Universidad de São Paulo – USP y se dedica a actividades de extensión universitaria por medio de exposiciones, conciertos, cursos, seminarios, debates y actividades de arte-educación. <http://www.usp.br/mariantonia>

¹² Artista plástica brasileña.

los artistas que estudié y presenté Ismael Nery¹³ estaba en mi carpeta de 2000 y José Leonilson¹⁴. Es decir, aquello que dije en aquel momento casaba con mis otras búsquedas. Me enamoré de Ismael Nery, creo que mi trabajo hasta tiene un poco de eso y José Leonilson. Las obras que trabajé, presenté (gané un concurso con ese material), hice ese trabajo para presentar el de José Leonilson, fue cuando lo conocí en la realidad, a Ismael ya lo conocía, pero, a él lo conocí en esa época. Entonces, a partir de ahí comencé a investigar, a trabajar más a José Leonilson e Ismael Nery, fueron trabajos que presentamos, primero individualmente

¹³ Ismael Nery (Belém, en el Estado de Pará, 1900 - Río de Janeiro, en el Estado de Río de Janeiro, 1934). Pintor, dibujante y poeta. Cuando era todavía un niño se traslada a Río de Janeiro donde, en 1917, se matricula en la Escuela Nacional de Bellas Artes - Enba. Viaja a Francia en 1920 y frecuenta la Académie Julian. Al año siguiente, de vuelta a Río de Janeiro, trabaja como dibujante en la sección de Arquitectura y Topografía de la Dirección del Patrimonio Nacional, organismo vinculado al Ministerio de Hacienda. Conoce allí el poeta Murilo Mendes (1901 - 1975), que se convierte en gran amigo y estimulador de su obra. En 1922 se casa con la poetisa Adalgisa Nery (1905 - 1980). Ismael Nery aplica a su producción los principios del Essencialismo [Esencialismo], sistema filosófico que él mismo crea. Según Murilo Mendes, ese sistema se refiere a las concepciones del artista acerca de la abstracción del tiempo y del espacio. En 1927, nuevamente en Francia, conoce a Marc Chagall (1887 - 1985), André Breton (1896 - 1966) y Marcel Noll. Su vuelta a Brasil marca la fase surrealista de su obra, a principio por influencia de Chagall. En 1930 contrae tuberculosis. Enfermo, sus trabajos pasan a revelar su drama personal y la fragilidad de su cuerpo. Muere a los 33 años. En 1948 una serie de artículos de Murilo Mendes, publicados en los periódicos O Estado de S. Paulo y Letras e Artes, busca rescatar la obra plástica, literaria y filosófica del artista. Olvidado, Ismael Nery pasa a ser valorado a mediados de los años 1960, con exposiciones realizadas en São Paulo y en Río de Janeiro. <http://www.itaucultural.org.br>

¹⁴ José Leonilson Bezerra Dias (Fortaleza, en el Estado de Ceará, 1957 - São Paulo, en el Estado de São Paulo, 1993). Pintor, dibujante y escultor. En 1961 se traslada junto con la familia a São Paulo. Entre 1977 y 1980, cursa educación artística en la Fundación Armando Álvares Penteado - Faap, donde es alumno de Julio Plaza (1938 - 2003), Nelson Leirner (1932) y Regina Silveira (1939). Recibe clases de acuarela de Dudi Maia Rosa (1946) en la escuela de artes Aster, que frecuenta desde 1978 hasta 1981. En ese último año realiza en Madrid su primera individual y viaja a otras ciudades de Europa. En Milán toma contacto con Antonio Dias (1944), que lo presenta al crítico de arte vinculado a la transvanguardia italiana, Achille Bonito Oliva (1939). La obra de Leonilson es predominantemente autobiográfica y está concentrada en los últimos diez años de su vida. Según la crítica Lisette Lagnado, cada pieza realizada por el artista es construida como una carta para un diario íntimo. En 1989 comienza a usar costuras y bordados, que pasan a ser recurrentes en su producción. En 1991 descubre que es portador del virus del Sida y la condición de enfermo repercute de manera dominante en su obra. Su último trabajo, una instalación concebida para la Capela do Morumbi [Capilla del Morumbi], en São Paulo, en 1993, tiene un sentido espiritual y alude a la fragilidad de la vida. Por esa muestra y por otra individual realizada en ese mismo año, recibe, en 1994, un homenaje póstumo y un premio de la Associação Paulista de Críticos de Arte [Asociación de Críticos de Arte de São Paulo] - APCA. En el mismo año de su muerte, familiares y amigos fundan el Proyecto Leonilson, con objeto de organizar los archivos del artista y de investigar, catalogar y divulgar sus obras. <http://www.itaucultural.org.br>

y después con una amiga. Y las obras que llevé son muy significativas, son esas dos aquí: (enseña las obras). La de Leonilson, obra bellísima que me encanta, y esa del Ismael Nery. Cuando hablo que tengo algo de referencia del Ismael es que mi trabajo va más allá de la figura humana, más desfigurada, digamos así. Entonces esa relación, en parte de la literatura me llevo eso. En 2002, escribí un texto, ya en la PUC, que es una lectura que hice del libro "Metamorfosis de Kafka". Y es interesante



que ese texto lo hago referencia de Ismael Nery y José Leonilson. Entonces, es el poema que trato en mi texto que es de Ismael Nery, no hay como desvincularlo, es todo uno. Estoy siempre allá con Ana Mae, en la PUC y aquí en mi día-a-día. Una red, forma parte de eso, cuando me propusiste lo que hice en aquel trabajo es una broma porque no consigo en mi escritura no tener el arte y en mi arte no tener esa escritura. Por ejemplo, una carta de una chica llamada Esmeralda donde ella conversa con Gregori un personaje de la novela Metamorfosis, en ciertas páginas Esmeralda presenta el Macleus, Ismael y ahí va. Inclusive el texto de José Leonilson ella cuestiona, yo cuestiono, Gema cuestiona el contenido de las obras

que él hace, intento hacer cómo el trabaja esa cuestión de la muerte, que es bien interesante, y yo digo: "Que teniendo o no teniendo/por detrás de la propia locura de ser/Leonilson y lo que tú me dices/además de la soledad al pie de la cruz". Porque cuando estamos estudiando una obra de arte ¿qué será lo que quería decir sobre eso? ¿Qué quería decir el artista? Entonces, viene nuestro trabajo; aquí tiene los trabajos que hemos hecho junto con Ana Amália, Rejane, lo que nos iban proponiendo, los trabajos".

Partiendo del tema generador, la ex alumna/profesora sigue narrando su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento y al hacerlo va añadiendo a su narrativa algunos de los trabajos hechos en clase o a partir de alguna sugerencia de las profesoras para que fueran desarrollados en casa.



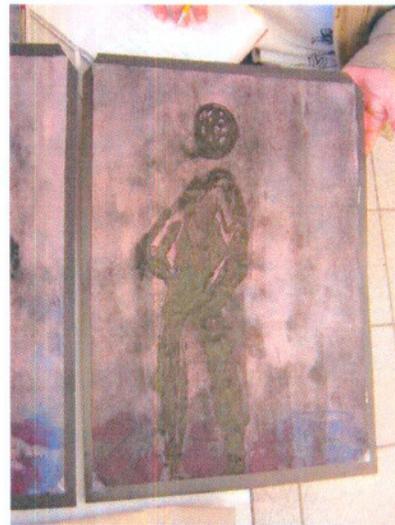
“Nuestro trabajo; aquí tiene los trabajos que hemos hecho allá con Ana Amália, Rejane, lo que iban proponiendo, los trabajos. Entonces, ese trabajo fue nuestro experimento venía a casa, iba haciendo, algunos los hicimos allá, tenía que ir con ellas. Y ese hacer para mí fue muy interesante. Ese trabajo se quedó en una exposición, aquí en el centro

cultural de mi ciudad Diadema, es del día 24 de, no del día 1 al día 24 de Julio, un trabajito que hice allá que es mirando esas figuras, no sé, tiene una conexión muy... yo transito mucho la cuestión del Ismael Nery, me gusta mucho, entonces porque discutíamos su referencia, quien es aquel que admiras, entonces fui descubriendo mis ídolos en el curso también. Me fui encontrando esa mirada que todavía no tenía. Ese trabajo lo hice también, es una colección, he hecho dos. En realidad son cuatro trabajos, ese de aquí también se quedó en el Centro Cultural Maria Antonia¹⁵ con la colección de Regina. Entonces, fue una cosa muy amplia para mí, me encanta el Arte. Entonces, tenemos ese aquí hice

15 El Centro Cultura Maria Antonia pertenece a la Universidad de São Paulo – USP. Con poco más de una década de actuación, el Centro Universitario Maria Antonia se firmó como polo de referencia cultural en la ciudad, realizando actividades diversificadas y orientadas para una formación amplia. El Maria Antonia posee espacios de exposición, aulas y auditorio, en los cuales abriga muestras de arte, conciertos, cursos de difusión, seminarios, debates y actividades de arte-educación. La programación incluye iniciativas que colaboran para la revitalizar las actividades educativas y culturales de la ciudad, particularmente de la región central, en conjunto con otras instituciones y sectores públicos, entre los programas específicos de capacitación para profesores de las escuelas públicas municipal y estadual.

<http://www.usp.br/mariantonia/>

allá, en ese momento, hay una serie de cosas que no fue posible traer. Yo iba trabajando, venía a casa. Ese de aquí lo he presentado como trabajo. Es mi día-a-día, veo eso aquí como una obra, pero es la cosa que yo más amo en esa vida. Me encanta pintar, crear, escribir, estudiar... me encanta, es mi pasión. Porque iba haciendo experimentos de materiales también, intentaba descubrir otras formas de hacer y esa posibilidad del otro. Fueron pequeños trabajos que he ido desarrollando, en ese curso, en ese momento hay una cosa interesante, siempre me gustó crear y en junio de 2000 mi hermana falleció, mi hermana que yo quería mucho, vivíamos juntas, ella me incentivaba mucho en esta cuestión del estudio y falleció y sentí unas ganas muy grandes de pintar. Ahí fui estudiar, a hacer cursos, el perfeccionamiento, y en paralelo, salía de aquí para ir allá (Maria Antonia) que tú conoces, se queda en Ipiranga en el centro de São Paulo, mira que cosa, me quedaba horas allá, de las 2 a las 6, volvía y daba una clase en esa escuela a las 9 horas de la noche. Pero, me encantaba, iba todos los lunes y miércoles. Y allá en el perfeccionamiento entraba a la una de la tarde y salía a las 9 de la noche, tenía clase en ese horario y ese año tuve faltas justificadas.... En el curso también tuvimos que hacer visitas porque estaba teniendo esa exposición en la época, en la OCA¹⁶ y Sofia era la productora e hicimos hacer la visita a esas obras, en realidad fueron dos veces porque teníamos que ir a verlas solos y después con ella para el último encuentro. Fue muy interesante porque además de ser la productora, era nuestra profesora. Tuvimos otra mirada sobre el trabajo porque pasó todo trabajo lo que hizo como que



¹⁶ La OCA o Pabellón Lucas Nogueira Garcez está ubicado en el Parque Ibirapuera en São Paulo y constituye juntamente con el Museo de Arte Moderna – MAM, el Pabellón de la Bienal y el Pabellón Japonés parte de la estructura arquitectónica del parque que fue diseñado por Burle Marx y Oscar Niemeyer. En la OCA se realizan grandes exposiciones como la Picasso en la OCA de 2004.

teníamos que estar haciendo esa lectura y fue una vivencia muy buena, fue realmente maravilloso; es un curso así que me gustó mucho”.

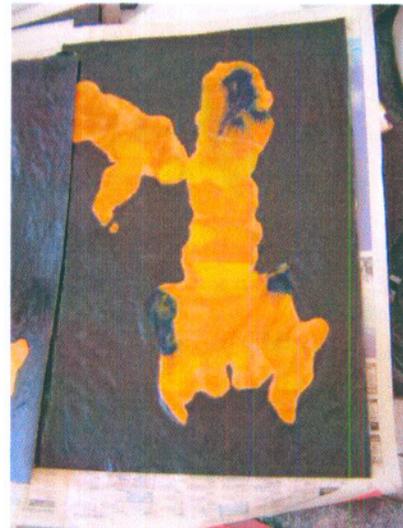
En la narrativa además de hacer referencias y relaciones con varios momentos de su vida, ofrece una concepción del sentido de la experiencia y de la contextualización lo que vigoriza los objetivos del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

“Hay que gustar de estudiar, pero, en arte existe la posibilidad de vivenciar. Para mí, el antes y el después siempre forma parte del conjunto. Y es interesante que esa cuestión del contextualizar el hacer, es una práctica de mi vida, creo que no es sólo en el Arte, es en mi vida, tengo que contextualizar lo que voy a



comer, lo que me voy a apreciar o

no. Entonces, no es sólo en Arte que tenemos que hacer, es el día-a-día y aprendí eso en el curso que me ha dado esa mirada y así... Tengo un trabajo que hice también, lo he traído porque me pediste y lo voy a enseñar, lo hice para



llevar allá, para mostrar. No sé decirte exactamente porque lo hice en aquel momento y de esta manera, pero hoy me pregunto ¿por qué lo hice? (...) Voy a enseñar otro que trabajé en mi casa y eso nació en el curso porque estábamos

experimentando, entonces hice ese trabajo. Forma parte de esa historia.

Después de este desplazamiento comencé a trabajar en tela, comencé a pintar, tengo varios trabajos que hice y mi preferencia es la figura humana como se ha podido ver en los trabajos. He descubierto que lo que más me inquieta es la cuestión de la figura humana, además del cuerpo, del ojo, de la boca. Esa figura y, tengo una serie de cuerpos de pinturas que están aquí porque los traje porque son los más recientes, hice eso el año pasado y esas telas me gustan mucho, esos trabajitos. Tengo más o menos, creo que media docena, pero siempre así, trabajando la cuestión del rostro, diferentes formas, siempre rostros (...)"

Narrando su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento enfatiza la importancia de la experimentación y la conciencia que va a tener de esta a partir del curso:



"Porque antes del curso no tenía la facilidad de expresarme artísticamente, hacía poesía, tenía aquella carpeta del inicio que cogía y me quedaba. No tenía un camino, no conseguía hablar así: "voy a pintar algo más artístico". No tenía aquella conciencia, no conseguía

expresarme mejor. En el periodo del curso entonces sí, yo... Entonces, ahí pinté, lavé lienzos, tengo unos trabajos que hice allá que tiene esas cosas (...) por ese hacer que es mío, que... no digo mío en el sentido de mi trabajo sino de expresarme de una forma que antes no tenía ningún pensamiento en ese sentido. Sobre arte contemporáneo vivencí muchas experiencias que se dieron en el curso, muchos trabajos de diferentes formas de hacer, entonces quiero la mía, quiero hacer. La única cosa que en ese momento que tengo certeza de querer y que tengo que desarrollar más,



más y más es la cuestión de la figura humana. Después pinto el resto, pero ahora es rostro, es pierna, es brazo, es la figura. Pero, trabajé en madera también, pintura en la madera. Y eso fue del curso, esa mirada fue del curso... esa mirada. Rejane hizo un comentario que yo creía así... (...) ella decía que la metodología se creaba, que ella creaba su metodología...”

Además de estas consideraciones generales a partir del tema generador, se pidió que aportase otras consideraciones más específicas a cada componente. Siguiendo la misma organización o planificación establecida para los demás cuatrimestres, se presenta la mirada de esta ex alumna/profesora, de manera particularizada, en cada componente.

8.2.1. El Componente Hacer Artístico



“Ana Amália, llegó haciendo propuesta y enfatizando la cuestión del hacer, con ella trabajábamos los elementos del dibujo, trabajo en grupo sobre una obra de Juan Miró que fue elegida por una muchacha del grupo. Fue muy interesante, pero

temía, ¿sabes? ¿Cómo voy a hacer? Yo podía hacer, pero no sabía como presentar, llevar ese trabajo y mostrar a todo el mundo. Porque estaba haciendo una cosa, pero no sabía que importancia aquello tenía para lo que estaba proponiendo, pero con el tiempo fue muy interesante. Entonces, iba mostrando la capacidad de cada uno, la necesidad de ese hacer, para mí fue maravillosa. En el primer momento tenía miedo, porque cuando uno

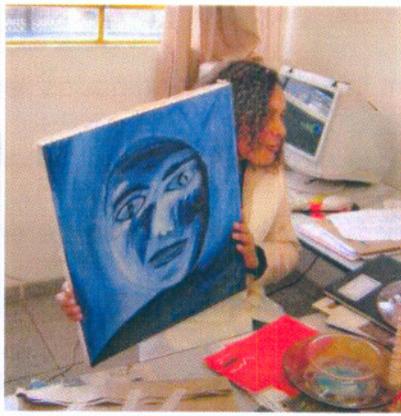
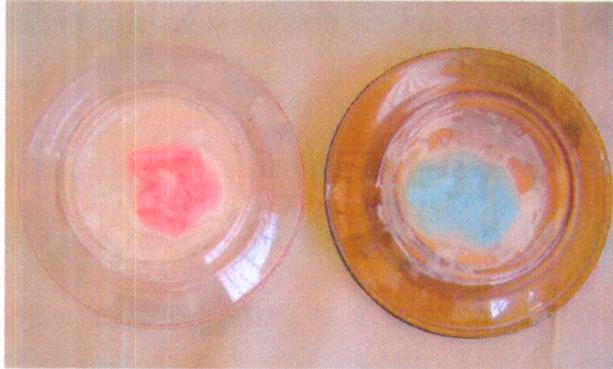


hace una cosa se está mostrando de alguna forma y temía que ella dijera: “eso no es interesante, eso no está bien”. Pero, fue lo contrario nos mostrábamos cada uno con su manera de crear y fui acostumbrándome. Por eso que fui produciendo, por eso quería mostrar, quería llevar ¿sabes? Porque siempre esa apertura del sentir haciendo, no era para ser crítica. Me quedé con miedo de alguna cosa porque es un poco de lo que tú eres no hay manera, es tu mirada. A veces uno enseña, ve, se depara con su timidez y yo soy tímida. Porque yo soy así...”

En la narrativa la ex alumna/profesora trata de los ejercicios que se hacía en las clases del Componente, pero también los que la profesora proponía que se hiciera en casa y a cada ejercicio siempre los alumnos trataban de explicar sus propias trayectorias, metodologías, materiales utilizados y como habían llegado a determinados resultados.

Como parte de esta narrativa, la ex alumna/profesora enseña una serie de trabajos realizados a partir de las sugerencias de la profesora del Componente tanto para experimentar en clase como realizar en sus casas. Las fotografías siguientes dan una idea de cada alumno ejercitando su experiencia estética y artística.

Es importante aclarar que las fotografías de los ejercicios añadidos como parte de la documentación recogida y analizada se consideraron a partir de la narrativa del ex alumno/profesor que al narrar su trayectoria/experiencia en el curso y en cada componente fue añadiendo estos trabajos, así que, se ha manejado con la información a partir del sujeto que las ha aportado.



Como ya se ha mencionado anteriormente, la visión que se ha recogido de este Componente estuvo todo el tiempo condicionada a las narrativas de las profesoras del curso como de los ex alumnos/profesores entrevistados ya que no ha sido posible entrevistar la profesora.

No se puede decir que la dificultad de recoger la entrevista sea por el estado actual de la profesora y, si, por la falta de preparación y del tiempo destinado a la recogida de los datos que se planificó para la investigación en campo. Pero de verdad, la mayor dificultad residió exactamente en la falta de

preparación del investigador para manejar la situación ya que la profesora, con los límites que su estado de salud en aquel momento presentaba, se habría colocado con toda seguridad a su disposición como lo ha hecho en otros momentos.

Es posible también que debido a la cantidad de entrevistas a realizar y de documentos a recoger y para ser analizado, se haya aceptado con tranquilidad la situación. Así que, de este Componente, de los ejercicios, de los instrumentos utilizados, del por qué de determinadas decisiones, del por qué de la aplicación de determinada dinámica entre otras cuestiones, la investigación contó con la lectura de los sujetos y documentos que se recogieron.

8.2.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte

“Con Rejane, se trabajó en el seminario, ella dio algunas indicaciones teóricas, leí y me preocupé con esa cuestión del seminario, porque iba a hacer y presentar sola. Cada uno tenía que presentar lo suyo. Entonces fui a presentar y fue interesante porque descubrí algo que me gustaba, fui a recoger Ismael Nery de 2000 que había hecho los recortes del periódico, entonces dije: ¡vuelvo! y en esa presentación en que usé láminas y expliqué todo muy bien y muy interesante. Vi que tenía que seleccionar, podría posibilitar como profesora a mi alumno a recoger aquello que le gustara o no: ¡haga eso, haga aquello! Y en cuanto a mí, la posibilidad de elegir. Por eso creo que mi trabajo tiene mucho de Rejane porque fui atrás de dos artistas José Leonilson e Ismael Nery por esa cuestión de la figura humana, de la esencia y fui descubriendo esa vocación, entonces, fue muy importante. Rejane, también, trabajó mucho conmigo en la cuestión del memorial porque pensaba: ¿Cómo voy a escribir un memorial? ¿Cómo voy a descubrir que el arte forma parte de mi vida? ¿Quién me hizo ver eso? ¿Cual es la influencia? ¿De quien vino? Tuve educación, vivía en una casa en el campo y mi padre me dio escuela muy temprano. Mi casa era así: “casa grande, la Capilla y el

Grupo Escolar y mi padre cedió terreno para el ayuntamiento pudiera construir". Estudié en esa escuela, después fui para la ciudad, siempre estudiando y eso. Pero, esa influencia del arte siempre estaba conmigo. En mi memorial, hablo de cómo el plantaba plátanos para madurar. Creo que es una mirada del arte porque lo veía, ¿tú sabes como se pone plátano a madurar? Cava un agujero y lo pones dentro para que se quede calentito y para mí aquello era un baúl de tesoros, aquellos plátanos maduros. Entonces, era un hacer artístico, es decir, aquello que mi padre hacía me incentivaba, me influía para la mirada poética, para el arte. Hablando así parece que no tiene mucha importancia. Pero, es mi influencia. Mi madre haciendo hamacas, haciendo olla de barro; mi hermana bordando en la máquina. Porque no tienes a nadie más en mi familia que haga más, un arte negro, sufrido. Pero, yo si tengo esa... y cuando escribí mi memorial me quedó claro lo que me posibilitó esa cuestión de mis vueltas de la ciudad para la casa en el campo, cuando iba de vacaciones. Y ese contacto con mi madre, del platanero, toda esa cosa que parecía que no tenía la menor importancia, que, de hecho, está en nuestro cotidiano, pero que yo no tenía esa conciencia, de la idea de ellos y eso. Entonces, esa fue mi influencia y así, mi madre, mi padre, mi hermana fueron los que me dieron esa posibilidad de que quiera estudiar. Soy casada y mi marido hace la misma cosa: "vamos, te llevo, hazlo". Así que es muy interesante. Martes por la tarde fui a la PUC a asistir una charla sobre "Ver el paisaje en medio de la poesía" y eso a mí me encanta, es todo. No preciso de mucho, está bien".

Con relación al Componente Repensando la Enseñanza del Arte la ex alumna/profesora en su narrativa empieza tratando de los seminarios y de cómo ha sido esta experiencia, pero se nota que la cuestión del memorial o autobiografía tuvo una importancia mayor en consecuencia de los vínculos que fue estableciendo con su vida, con la niñez, con la escolarización, con la vida en el campo y de su búsqueda por encontrar las razones que le motivó a ser profesora, a buscar su poética estética y artística.

En los apuntes de la profesora del Componente se ha identificado tanto como iba planificando las clases y los temas teóricos que se discutieron, reflexionaron, estudiaron y en algunos casos servirán como referencia para los seminarios que los alumnos estaban preparando. Acerca de estos apuntes se ha optado por organizarlos siguiendo el orden de la profesora.

Así que en una la primera clase con los alumnos del segundo cuatrimestre de 2001 la profesora sugirió un guión para lectura del texto “Repensando la historia de la enseñanza del arte” donde deberían: 1) anotar todo que no han entendido en el texto buscando plantear una pregunta; 2) plantear preguntas sobre aspectos del texto que gustaría de saber más; 3) anotar nombre de personas o autores citados en el texto que gustaría de más informaciones.

En esta misma clase el eje principal fue por los apuntes de la profesora el tema de la Arte-Educación en la Cultura Brasileña. En la clase siguiente y a partir de la lectura del texto de Ana Mae Barbosa la profesora pregunta a los alumnos lo que ha quedado de la lectura y sobre la marcha trata del tema Repensando la Enseñanza del Arte por medio del siguiente diagrama:



Este diagrama presentado en clase por la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte se siguió de dos preguntas para contestar

los alumnos: ¿Cuáles son mis expectativas? Y ¿Cuáles mis necesidades? Estas preguntas deberían responderse considerando la formación que uno había tenido y su actuación profesional. Se supone por los apuntes de la profesora que los alumnos presentaran como temáticas: a) Proposta Triangular; b) Interdisciplinaridad; c) Papel del arte-educador o artista/educador; d) Mediación como monitoria; e) Contexto histórico de la enseñanza del arte.

Partiendo de los apuntes de la profesora se identifica que el tema de la formación fue mediatizado por la lectura de Marie Christine Josso como referencia para los alumnos preparasen sus memoriales o autobiografías. La dinámica presentada por la profesora de acuerdo con sus apuntes fue: a) aspectos importantes; b) redacción; c) lectura/discusión/contrapuntos. Al mismo tiempo en que la profesora sugirió a los alumnos que ya habían empezado sus memoriales o autobiografías que retomasen sus escritos y buscasen identificar puntos a profundizar o cuestiones que habían olvidado.

Para finalizar la clase de este día, la profesora pide a los alumnos temas para los seminarios y la composición de grupos que se encargaran de poner en marcha los seminarios.

En la cuarta clase empieza pidiendo que los alumnos comenten sobre el curso con Darras que se supone que fue uno experto que dio conferencias en la ciudad de São Paulo y los alumnos acudieron o que este experto estuvo en la clase del componente. Además, la profesora enseñó a los alumnos láminas tratando de la enseñanza tradicional y de la escuela nueva. Por sus apuntes, también se observa otros temas relacionados como por ejemplo:

	EN BRASIL	REFORMAS	-	EL NIÑO
Educación	Montessori Freinet Frobel Pestalozzi	John Dewey Claparede Decroly Cizek		Rio de Janeiro São Paulo Minas Gerais Recife

En estos mismos apuntes la profesora cita que estar tratando los conceptos modernistas. Esta clase concluyó con la lectura de los memoriales o autobiografías por los alumnos.

Como parte de la memoria documental de este Componente y gracias a los materiales previstos tanto por la profesora del componente como de la ex alumna/profesora se ha localizado todo el programa del componente propuesto por la profesora y que entregó a los alumnos.

En este documento se pueden ver las fechas, los temas y las lecturas sugerencias. Los temas o contenidos del Componente Repensando la Enseñanza del Arte se enfocaron: a) Revisión histórica de la enseñanza del arte en Brasil; b) La Misión Francesa, la Academia y el estilo Neoclásico, y la enseñanza del dibujo; c) El Modernismo en la enseñanza del arte. Las reformas educacionales de la Escuela Nueva y la enseñanza del dibujo; d) La Escuelita de Arte de Brasil y las concepciones de autoexpresión y la educación a través del arte; e) La Educación Artística y la tendencia tecnicista; f) La Proposta Triangular, orígenes y sistematización; g) La Proposta Triangular; h) Interdisciplinaridad y multiculturalidad en la enseñanza del arte.

Se observa en el documento que cada clase y después del contenido enfocado por la profesora, los alumnos hacían la lectura de sus memoriales o autobiografías de manera que la profesora iba intercalando los memoriales o autobiografías entre cada contenido de su programa.

**Curso de Aperfeiçoamento: aprendizagem da arte e cultura contemporânea.
Componente: repensando o ensino da arte no Brasil
Prof. Rejane Coutinho**

	Tema	Leituras
13.08	Apresentação do grupo e da proposta de trabalho	
20.08	Memoriais: importância da formação do educador. Revisão da história do ensino de arte no Brasil destacando momentos significativos. Leitura de memoriais:	Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. C. Josso Arte-educação na cultura brasileira. A.M. Barbosa. Reverendo a nomenclatura do ensino da arte. Ferraz e Fusari.
27.08	A Missão Francesa, a Academia e o estilo Neoclássico, e o ensino do desenho. Leitura de memoriais:	Arte educação no Brasil, A.M. Barbosa.
10.09	O Modernismo no ensino de arte. As reformas educacionais da Escola Nova e o ensino do desenho. Leitura de memoriais:	Recorte e colagem: a influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil. A.M. Barbosa.
17.09	A Escolinha de Arte do Brasil e as concepções de livre expressão e a educação através da arte. Leitura de memoriais:	Reverendo a nomenclatura... Escolinha de arte do Brasil. INEP Lowenfeld, Herbert Read.
24.09	A Educação artística e a tendência tecnicista. Leitura de memoriais:	Reverendo a nomenclatura...
01.10	A Proposta Triangular, origens e sistematização. Leitura de memoriais:	A importância da imagem no ensino de arte: diferentes metodologias, (cap. 3) Imagem no ensino de arte A.M. Barbosa
08.10	A Proposta Triangular: interpretações e abordagem. Leitura de memoriais:	Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Tópicos Utópicos, A.M. Barbosa.
15.10	A Proposta Triangular Leitura de memoriais:	
22.10	Interdisciplinaridade e multiculturalidade no ensino de arte. Leituras de memoriais:	
29.10	Seminário	
05.11	Seminário	
12.11	Seminário	
19.11	Seminário	
26.11	Avaliação final, fechamento do curso.	

Como los documentos recogidos en el campo de investigación fueron los relacionados con cada cuatrimestre del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea se puede tener una idea de cómo los alumnos construían sus reflexiones, sus impresiones, sus propias comprensiones de cada contenido enfocado en el componente.

ARTE CONTEMPORÂNEA

O que é que se entende por Arte Contemporânea? Quando ela é produzida por artistas que ainda estão vivos e continuam a criar? Quando ela envolve os mais recentes movimentos que diferem de todos os anteriores? Ou trata-se apenas de uma questão cronológica, indiferentemente da era em que o estilo teve origem?

É arte do agora, a arte que se manifesta no mesmo momento e no próprio momento em que o público a apercebe. A partir dos anos 60, alguns artistas percebem que os suportes preestabelecidos, como a tela ou a massa escultural, representam uma limitação às aspirações de liberdade que a arte pretende veicular. Além de avaliar as leis do mercado de arte que exigem uma mercadoria portátil, significam ainda endossar uma relação essencialmente passiva entre espectador e objeto artístico. Essa crítica do suporte distingue a arte contemporânea da arte moderna. Talvez a nossa era contemporânea comece no ponto em que o estilo como imagem de marca de um período, desaparece.

A obra de arte não se contenta com um lugar designado, como a parede ou o pedestal. As instalações tem seu nascimento nessa proposta.

Propõem a arte ambiental onde todos os sentidos são solicitados. Os cheiros tem a ver com a cor, o entorno estimula experiências tácteis e o espectador passa a ser participante, parte integrante da obra.

Uma das características mais aparentes da relação que o público mantém com a arte contemporânea é a questão, sempre colocada, do seu valor econômico. Do seu preço. Se é admitido, com efeito, que as obras do passado podem muito bem atingir somas consideráveis – o velho é sempre “mais” caro, como para os móveis ditos “da época” – os preços do contemporâneo parecem exorbitantes, exagerados.

À arte contemporânea, em compensação, falta tempo da sua constituição, de uma formalização estabilizada, e portanto do seu reconhecimento.

De la documentación recogida con la ex alumna/profesora del segundo cuatrimestre de 2001 se ha identificado un pequeño texto que presentara como parte de su seminario juntamente con una compañera. Para mejor comprensión de la dinámica, de los procesos vivenciados por estos alumnos, se ha optado por transcribir el texto y traducirlo para el castellano.

EL ARTE CONTEMPORÁNEO

¿Qué se entiende por Arte Contemporáneo? ¿Cuándo se produce por artistas que están vivos y continúan a creando? ¿Cuándo relaciona a los movimientos más recientes que difieren los anteriores o se trata de una cuestión cronológica? ¿En qué estudio tuvo origen indiferentemente de la época?

Es arte de ahora, el arte que se manifiesta en el mismo momento y en el propio momento y en que el público la percibe. A partir de los años 60, algunos artistas descubrirán que los soportes preestablecidos, como lienzos o el volumen escultórico representan una limitación a las aspiraciones de libertad que el arte pretende instrumentalizar. Además de evaluar las leyes del mercado de arte que exigen una mercancía portátil, significa endosar una relación esencialmente pasiva entre espectador y objeto artístico. Esa crítica del soporte distingue el arte contemporáneo del arte moderno. Tal vez nuestra época contemporánea comience en el punto en que el estilo como imagen de marca de un periodo, desaparece.

La obra de arte no se contenta con un lugar designado, como la pared o un pedestal. Las instalaciones tienen su nacimiento en esa propuesta.

Proponen el arte ambiental donde todos los sentidos son solicitados. Los olores tienen a ver con el color, el entorno estimula experiencias táctiles y el espectador pasa a ser participante, parte integrante de la obra.

Una de las características más aparentes de la relación que el público mantiene con el arte contemporáneo es la cuestión, siempre enfocada, de su valor económico. De su precio. Si se admite, con efecto, que las obras del pasado pueden llegar muy bien a sumas considerables – lo viejo es siempre “más” caro, como los muebles dichos “de época” – los precios de lo contemporáneo parecen exorbitantes, exagerados.

El arte contemporáneo, en compensación, necesita tiempo de constitución, de formalización estable, y por lo tanto de reconocimiento.

Este texto resultado del seminario presentado por la ex alumna/profesora del segundo cuatrimestre del año de 2001 del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea es un ejemplo claro de que las cuestiones referentes al arte contemporáneo estaban presentes no solo en el Componente Hacer Artístico o en el Componente Lectura de la Imagen sino también en las reflexiones del Componente Repensando la Enseñanza del Arte.

8.2.3. El Componente Lectura de la Imagen

Se ha optado por empezar tratar del Componente Lectura de la Imagen citando una parte de la narrativa de la profesora por las relaciones que establece con la concepción del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea en su totalidad pero, principalmente, por el

enfoque en la Proposta Triangular. En el contexto de la narrativa es importante decir que la profesora del Componente Lectura de la Imagen contesta que toda su narrativa sobre la experiencia vivida en el curso es su comprensión, interpretación, lectura de la Proposta Triangular.

“Creo que la ausencia de la referencia, en verdad, puntué mi proximidad del trabajo, de discusión más con Ana Amália, sin embargo no sé, creo que hasta esa cuestión del descubrimiento de un punto común entre las tres, me veía un poco como la menor del grupo, entonces tenía algo de respeto, tengo, respeto por el trabajo y creo que fue muy bueno que lo haya, cuando Rejane estaba trabajando los memoriales. La cuestión del rescate personal es tan importante también en ella como era para mí. El enfoque de la Ana Amália para el hacer artístico partiendo de las referencias personales, de cada uno, para esa construcción de un elemento, de un objeto o esa apertura con el hacer, quiere decir, la experiencia, el rescate hasta, yo veía un poco eso, estábamos trabajando allí el rescate, uno tenía un grupo con el que nunca había hecho un trabajo artístico. Entonces la Proposta Triangular estaba así, siendo vivenciada por completo o intuitivamente en mi caso por lo menos. Teníamos también como base la Proposta Triangular para nuestros cursos de formación con educadores y en el NACE era una aplicación así, diría que era una aplicación para mí intuitiva, pero madurada también. Entonces es gracioso mencionar eso porque tengo la Proposta Triangular como referencia...”

Lo vivido, lo experimentado, lo reflexionado, lo discutido, lo aportado, las convivencias y vivencias en cada Componente tiene un fuerte significado para cada ex alumno/profesor del Curso de Perfeccionamiento, tanto en el aspecto general como específico de cada componente y profesor como se puede observar en la narrativa:

“Y Sofía, me sorprendió bastante... maravillosa. Lo que estaba haciendo, era la productora, es aquello que te he dicho antes si mi alumno sabe lo

que hago se puede reflejar en mí y, así, fue para mí como un espejo porque no tenía que pensar en eso. Es aquello que te hablé, hoy estoy haciendo una cosa, me acuerdo, aprobé en dos oposiciones de la Provincia para la asignatura de Artes, con dos plazas y en los exámenes hablaba así, esa la sé, no es que estudié para las oposiciones, pero vivencié que es totalmente diferente. Porque cuando cayeron las cuestiones relacionadas a aquel momento que lo viví, sabía, no necesitaba estudiar, vivía aquello. Entonces, había cuestiones sobre Ana Mae y las sabía. Pero, no es aquella cuestión voy a coger, voy a estudiar para las oposiciones no, vivía aquello. Entonces, por eso que hablé fue muy importante ese curso para mí, fue una etapa que duró cuatro meses, pero realmente fue una experiencia muy grande, tanto de antes como de ahora. Porque uno hablando de literatura, todo tiene que ver con el arte y tú estás haciendo esas correlaciones, entonces, es mi día-a-día realmente. Soy profesora de arte de un día para otro, por la noche, a cada hora porque estás trabajando con eso, cuando estoy estudiando. Entonces, son los tres momentos en sí, las tres fueron muy importantes, cada una tiene es una parte muy grande de peso en mi vida profesional... Es una posición, sé de eso porque viví eso, sé que es así, tanto que..."

Un acercamiento a los temas tratados por la profesora en el Componente Lectura de la Imagen puede ser observado por medio del cuaderno de apuntes de la ex alumna/profesora.

En sus apuntes se nota que el tema del Arte Contemporáneo empezó a ser estudiado considerando los años 40 teniendo como referencia el contexto internacional con énfasis para la producción artística estadounidense y especialmente el expresionismo abstracto que se caracterizaba según los apuntes, por un momento en que el artista era capaz de trascender lo cotidiano por medio de la metáfora, del símbolo, como ejemplo, se ha citado Pollock.

Además se destaca la individualización del artista y que esta condición le posibilita investigar un lenguaje que le es placentera.

Arte contemporánea ± a partir de 1940 -
Contexto internacional - ciudad - mérito americano -
o estilo + fuerte a arte abstracta.

Década de 30 e 40 - realismo social e naturalismo
Después as vanguardas históricas 30/40 → motivos
sociais.

Estados Unidos década de 30 - A depressão
econômica (o mundo inteiro também).

⇒ Expressionismo abstracto - pintura ameri-
cana. (momento que o artista é capaz de
transceder o cotidiano) por meio da metáfora,
do símbolo.

Pollock - remete aos conceitos indígenas e
os gestuais.

⇒ A individualização do artista - ele está
livre para investigar uma linguagem para
se satisfazer.

A arte alta se reverência (artistas continuam
trabalhos já começados).

Década de 80 - Tendência do atacismo
⇒ Fazer (trazer elementos
atrasés da reletura).
uma tradução
da estética
pós-moderna.

⇒ Volta da pintura

Gianak → final de 80
Rodrigo = pintura matéria

Muno Ramos = utiliza vários materiais +
tinta em tela.

Los apuntes registran además referencias de la década de los 80 en Brasil y la vuelta de la pintura con ejemplos de tres artistas brasileños contemporáneos como Ivald Granato¹⁷, Rodrigo Andrade¹⁸ y Nuno Ramos¹⁹.

Las narrativas, documentos escritos y documentos visuales han constituido las bases para la comprensión de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea del segundo cuatrimestre de 2001.

Como se ha verificado el sentido y significado de la experiencia fue tratada a luz de la documentación recogida en el campo de investigación limitada, talvez, a las memorias, a los recuerdos de los sujetos desde los profesores a los ex alumnos/profesores.

Pero, es evidente que la experiencia, sus componentes, sus profesores y sus ex alumnos/profesores guarden y revivan la experiencia con mucha pasión, encantamiento, descubrimientos ampliando el significado de la experiencia para que ella en si se vuelva contemporánea de si misma.

¹⁷ Nació en Campos, Rio de Janeiro. Comenzó a pintar temprano y con la influencia del Cubismo. Ingresó en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Rio de Janeiro en 1967. En la década de los 70 y 80 presentó diversas performances e intervenciones recogiendo el video y la fotografía para documentálas. Su obra también en lienzos y litografías y es escritor de varios libros. Aun en 1970 es galardonado por la Asociación de Críticos de Arte con el premio "El Mejor Diseñador". Vive y trabaja en São Paulo.

¹⁸ Es artista plástico, uno de los fundadores del grupo Casa, en los años 80, realizó diversas exposiciones individuales y colectivas, en los principales espacios expositivos del país, en los cuales, la XVIII Bienal de São Paulo. Fue profesor de historia del arte contemporáneo en el MAM (Museo de Arte Moderna) de São Paulo.

¹⁹ Nació en San Pablo, Brasil, en 1960. Estudió Filosofía en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, de la Universidad de San Pablo. Entre 1983 y 1985 asistió a los cursos del atelier Casa 7, con Carlito Carvalhosa, Fábio Miguez, Paulo Monteiro y Rodrigo Andrade y en 1987 recibió la beca Emile Eddé para las artes plásticas. Su trabajo mereció numerosas distinciones, entre las que se destacan el Premio Adquisición del II Salón Paulista de Arte Contemporáneo, el Premio Viaje al Exterior del VII Salón Nacional de Artes Plásticas (1984), el Primer Premio de Pintura de la VI Trienal de Nueva Delhi, India (1986), el Premio Brasilia de Artes Plásticas (1990) y el Premio de la Asociación Nacional de Críticos de Arte (1994). La propuesta estética de este artista integró tendencias y materiales opuestos con la intención de cuestionar el poder en el mundo contemporáneo, señalando el respeto a la integridad de los hombres y las cosas. Desde 1983 expone regularmente en importantes museos y galerías internacionales. Actualmente vive y trabaja en San Pablo.

<http://www.parquedelamemoria.org.ar/parque/nominados/nunoram.htm>

8.3. El Primer Cuatrimestre del Año 2002

Es el último grupo analizado por la investigación. De este cuatrimestre ha sido posible recoger informaciones documentales, visuales y narrativas de tres ex alumnas/profesoras que en la ocasión de la entrada en el campo estaban ejerciendo la docencia en escuelas públicas y privadas.

De las tres una es Licenciada en Educación Artística con Especialidad en Artes Plástica y dos son Licenciadas en Educación Artística con Especialidad en Artes Escénicas.

La opción por recoger datos referentes a las dos ex alumnas/profesoras licenciados en Educación Artística con Especialidad en Artes Escénicas fue en virtud de intentar mantener un número de sujetos de la investigación que pudiera ampliar el sentido de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

Pero, reconociendo que en la realidad de la enseñanza del arte en Brasil existen muchos profesores que poseen la Licenciatura en Educación Artística con Especialidades de los cuatro lenguajes del Arte que imparten clases de Artes Visuales se consideró que sería oportuno mantener estos sujetos.

Como se ha observado en el Segundo Cuatrimestre del año de 2001 que se ha obtenido la narrativa de una sola ex alumna/profesora que atendía a los criterios de la investigación, se confirma que lo más coherente sea mantener este perfil, lo que significa considerar apenas una de las entrevistas, narrativas que fuera recogida en el campo de investigación.

De esta manera quedando el grupo de ex alumnos/profesores con un perfil de Licenciados en Educación Artística con Especialidad en Artes Plásticas o áreas afines como Dibujo.

Además, como a partir de 1998 cuando se definió que la formación inicial del profesorado debería quedarse ubicada en cuatro lenguajes, lo más coherente es ubicar los ex alumnos/profesores en la carrera de Licenciados en Artes Visuales.

Dado este esclarecimiento, se presentan las contribuciones de esta ex alumna/profesora sobre el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

El procedimiento adoptado en los cuatrimestres anteriores, se empieza con el tema generador “Cuenta como fue su trayectoria/experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea”:

“Mira, fue muy bueno. El curso era una vez por semana; recuerdo, muchas horas, creo que era cada lunes y allí en el NACE conocí muchas personas, muchos artistas, hasta fue gracioso, mi curso. Ana Mae comentó eso en la época, había mucho artista plástico, mucho más que educador de arte, eso fue muy rico para mí, por el contacto con el artista. Es una cosa que echo de menos en la escuela, que la escuela no tiene esa visión; el profesor como artista. Y creo que es importante el profesor tenga un pensamiento de producción suyo para entender mejor la producción del alumno y ser un profesor más poético, más romántico, más enamorado de lo que hace. Entonces allá, ya pensaba en eso y lo afirmé mucho porque tuvimos contacto con artistas que todavía son mis amigas, Mariluz Nunes, Emilia, por las tardes intercambiamos e-mail,- Aquella que te indiqué para entrevistar, Águeda que tiene un trabajo de escultura, entonces, eso me abrió un horizonte. Ya creía que el profesor de arte, la mayoría de las veces, de lo que oía, les veía extremadamente huecos, cerrados, con un arte escolarizado y en el NACE dije: “no, el profesor artista es un camino”. El profesor que piensa Arte, que consume Arte, que tiene ese alimento de taller, ¿sabe? Y allá vivenciando con los artistas vi que es eso, el camino es ese. El profesor teniendo práctica de taller y las discusiones con los artistas también son otras, porque el

profesor muchas veces no vislumbra. El artista es crítico, interfiere, tiene otra poética que a veces el educador de arte no tiene, porque creo que el profesor de arte que está en la escuela más tiempo, se queda institucionalizado y se vuelve un profesor operacional, entonces tú pierdes esa cosa del Arte. El otro día en un seminario en el Tomie Ohtake²⁰ que fueron... entonces encontré a Ana Mae, fueron profesores de arte dando entrevistas, artistas, críticos, personal del MAM trabajando con Arte-Educación, con Arte-Educación para público especial. En la mesa que estaban todos los artistas me acuerdo que se creó un clima, nos decían que el Arte no se enseña. Habían muchos profesores, de escuelas públicas y privadas, decían: “El Arte no se enseña, no se enseña”. Y escuchaba aquello y decía: “uff!”, para nosotros profesores de Arte ¿cómo que no se enseña?” Pero, al mismo tiempo entiendo también ese lado del artista que es hacer, producir, es difícil involucrarse, muchas veces se vuelve difícil. Porque los que trabajamos con Arte pasamos por muchas angustias. Y los alumnos también, ¿cómo que se trabaja con eso? Entonces el NACE fue muy rico en esa relación profesor-artista ¿sabes?, para mí eso es muy rico en la memoria. Además, las clases de Ana Amália, de Rejane, del dibujo infantil todo lo que ella nos contaba, de la apreciación de la Obra de Arte y siento mucho que acabara. Hasta pedimos a Ana Mae hacer un curso en el NACE, continuar, hasta con proyecto para Master²¹ y les gustó y acabó,

²⁰ Tomie Ohtake – Nació en 1913 en Kyoto, Japón, inmigrando para Brasil en 1936. hasta 1951, Tomie mantuvo su rutina de ama de casa, siendo posteriormente influenciada por el pintor japonés Keisuke Sugano, que se tornó su profesor. Participando del medio artístico, como integrante del grupo Seibi, a artista pasó a exponer sus obras, mereciendo mención honrosa en 1953 y premiaciones en 1959-60. en 1957, después de tener desarrollado un lenguaje particular abstracta, realiza su primera exposición individual. Elogiada por la crítica, inicia una trayectoria de exposiciones colectivas e individuales, en Brasil y en el exterior, que culminaran con las retrospectivas organizadas por el MASP (1983) y en la Bienal de São Paulo (1996). Pintora, grabadora y muralista, actualmente Tomie es reconocida como una de las personalidades más importantes de las artes plásticas en Brasil. En 2001, su obra ganó una merecida divulgación, con la fundación del Instituto Cultural Ohtake, localizado en un edificio de proyecto arrojado, dibujado por su hijo, el arquitecto Ruy Ohtake.
<http://www.moderna.com.br/moderna/literatura/arte/icones/ohtake/bio>

²¹ Para ingresar en un Programa de Master en Brasil los interesados deben presentar un proyecto de investigación de acuerdo con los criterios establecidos por el Programa. Además, los interesados deben aprobar en los exámenes que en general son una disertación sobre un tema general y un tema específico de acuerdo con las líneas de investigación. Si el interesado aprueba en los dos exámenes, deberá someterse a un examen de lengua extranjera como inglés, francés y español. Además de estos exámenes, hay una entrevista con los profesores

finalmente, acabó todo muy así, muy rápido y que a mí no me gustó, no fue interesante (...). Era un grupo muy bueno, fuerte, eran personas con temperamento fuerte, con opiniones, salieron algunas peleas, me acuerdo, pero era un grupo muy activo ¿sabes?, era muy interesante. Fue un proceso así, fue inmediatamente cuando me gradué, aún estaba en una turbulencia, después que fui para el NACE y continuó la turbulencia ¿sabes?, ya estaba en escuela, comencé a dar clase. Había trabajado en ONG, después fui a la escuela, porque sentí todas esas diferencias, de la ONG, de la escuela; fue un... fue difícil”.

En la narrativa se observa que para ella el Curso de Perfeccionamiento fortalece su idea acerca de un profesor de arte sea al mismo tiempo un sujeto que experimenta, que consume, que convive con la producción artística y que a partir de estas vivencias amplía su comprensión y sus posibilidades en el aula cuando estar en la condición de profesor de arte.

Considera que la convivencia con el artista en su grupo del Curso de Perfeccionamiento fue determinante para reforzar esta convicción con una intención de no institucionalizarse. La preocupación con la institucionalización del profesor de arte, del trabajo educativo del profesor de arte en la escuela se demuestra en su narrativa y considera que la única manera de superar estas posibilidades es estar conviviendo con los artistas, con la producción artística en los lugares donde el arte se promueve.

Con relación a la diversidad presentada por el Primer Cuatrimestre del año de 2002 por la presencia de un número más grande de artistas que profesores, la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte hace algunas consideraciones:

del Programa que piden al interesado comentar aspectos de su proyecto de investigación y sus intenciones por ingresar en el Programa. Esta misma dinámica se aplica en los Programas de Doctorado, pero es posterior a la conclusión del Master con defensa pública de la disertación del Master.

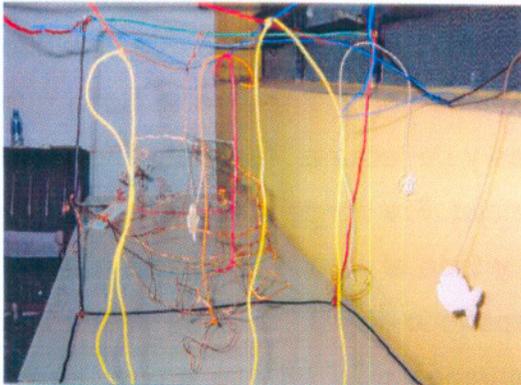
“Ese grupo tuvo una característica, ahora veo, estoy identificando. Había mucha gente que no era profesor, inclusive fue un grupo que supuso un gran desafío para Sofía y para Ana Amália, porque había una artista, una chica, artista plástica, tenía una otra artista conocida que es una persona que hace exposiciones, me déjame ver... ahora no sé si es a Leía... ah, Emilia Miler! Entonces, habían personas fortísimas en términos así, personas que ya tenían un recorrido y más, que querían hacer el curso, tenía calidad, tienen varios. Hubo una... yo puedo hasta decirte quién fue hasta el fin, porque tuvieron varios, fue un grupo que tuvo, tal vez hasta por esa característica, ella tuvo una renuncia grande (...). Rosario era una coordinadora del MAM²² de Higienópolis en la época, el curso parece que comenzó, tomó una (...). Eran personas diferenciadas del universo del profesor, no era una situación... hubo un público bastante diferenciado, pero fue un reto. Aritana, era otra, pero tenía una, por ejemplo, pintaba, y era pintora que exponía en la plaza de la República, mientras Emilia Miler era una artista intelectualizada, entonces tenían esos enfrentamientos en el grupo, por eso que digo que en el componente de Aninha; en la cosa del hacer, y de la Sofía que tenía que trabajar cuestiones teóricas y de lecturas, fue más difícil para ellas. En lo mío fue más fácil de manejar. Era donde el grupo conseguía porqué trabajaban historias de vida y todo el mundo tenía una historia, puntos comunes de formación, de repertorio de vida, aunque vinieran de clases sociales diferentes se encontraban más en ese grupo, en mi componente, entonces fue una, una (...). Milagros al final hizo una presentación linda de la historia de vida, trajo una maleta llena de cosas, antigua, comenzó abrir la maleta y a mostrar su historia de vida y a contarla a partir de los objetos. Fue bien bonito, me acordé ahora (...). Emilia Miler, otro día recibí invitación para su exposición, expone en galerías importantes aquí en São Paulo, pero así, tiene un lleno... gracioso que es una señora y me encuentra: “profesora...”. Sería un testimonio interesante ver el tipo de repercusión que dio en ese tipo de personas que tiene una actuación diferenciada...”

²² MAM – Museo de Arte Moderno.

Al igual que en el Segundo Cuatrimestre del año de 2001 que se ha trabajado con la narrativa, trayectoria/experiencia de una sola ex alumna/profesora, y lo mismo ocurre ahora con este cuatrimestre, las informaciones están limitadas a los documentos verbales y visuales que se recogieron en el campo de investigación.

Así que, siguiendo con la misma metodología para exponer como ha sido la experiencia en el Curso de Perfeccionamiento a partir de cada Componente, se supone que la estrategia de tratar de cada componente por separado ofrezca una visión del todo, de cómo cada ex alumno/profesor vivió la experiencia y que aporta sobre la misma.

8.3.1. El Componente Hacer Artístico





Se ha optado por empezar tratando del Componente Hacer Artístico por medio del discurso visual ya que las fotografías dan una idea de la dinámica vivenciada por los ex alumnos/profesores del Primer Cuatrimestre del año de 2002.

Además, en la narrativa de la ex alumna/profesora se notan las relaciones que hace acerca de los ejercicios propuestos por la profesora en el Componente. Estas fotografías fueron generosamente puestas a la disposición de la investigación por la profesora del propio componente.

“Ana Amália trabajaba con el proceso creativo de los alumnos con sus producciones y dejaba las personas muy cómodas, cada uno a lo suyo, trabajos en grupo, trabajo individual. Me acuerdo que hicimos un trabajo de escultura y fuimos todos afuera del edificio de la USP y trabajamos en pareja uno moviendo en el otro, modelando, esa cosa de la arcilla, entonces volvemos y cada uno hizo su figura humana. Y tenía muy esa... respetaba el proceso artístico de cada uno, la producción. A las veces nos dábamos unos... roces en el grupo, no era fácil, teníamos los egos muy inflados de los artistas que se enfrentaban con los educadores. Me acuerdo que habían dos artistas extremadamente egoístas que eran súper complicados, pero también muy capaces, egoístas, pero muy.... saben de lo que estaban hablando, pero fue oponerse con el educador, porque el artista tiene eso, no ve muy el otro lado, es más centrado en él, no todos, algunos. Y esas específicamente me decían: “No te vayas a volver profesorcita, va a ser artista”. Entonces tiene esa relación, del prejuicio porque comienza a configurar la vida, vida del arte/educador. Y Ana Amália dirigía bien ¿sabes? provocaba. Dejaba el barco correr, no paraba, no interfería, se quedaba parada oyendo, dejaba la cosa ¿sabes? acontecer. Me acuerdo que después hacíamos, teníamos el discurso de cada uno, ella hacía su lectura, yo hacía mi discurso, mi compañero hacía su discurso, y ella escuchaba, la gente intercambiaba. Aprendí mucho en ese curso, con mis compañeros”.

Aun en relación al Componente Hacer Artístico y a los ejercicios propuestos y a como cada uno se veía en estos procesos, la narrativa de la ex alumna/profesora es muy esclarecedora, porque saca relaciones con su proceso de formación desde la Universidad:

“(...). Fue muy rico en el sentido de hacer mi producción de Arte más madura porque ya estaba saliendo de la Universidad, entonces así, en la Universidad para mí fue muy difícil porque quería entender el Arte, fue muy complicado. Cuando salí de la Universidad estaba todo claro, ya no estaba en esta angustia ¿sabes? quiero entender lo que es, nunca voy a entender el Arte, entonces no estaba en esa angustia, en el NACE fue

más tranquilo, creo que estaba afirmando allá mis convicciones que traía de la Universidad, allá relajé un poco porque vi que son angustias de artistas, de educadores, son cuestiones que nadie va a conseguir resolver, porque creo que en la Universidad tenía un profesor que era muy provocador, colocaba la gente en el grupo ese... tipo de hacer un trabajo: “eso está muy mal”, eso no está interesante, hazlo de nuevo”, ¿sabes?, había unas interferencias muy fuertes con las personas, entonces era algo que intentaba, fui más tranquila y descubrí mi proceso artístico, poético, mi tema, lo que a mí no me gusta trabajar, en el NACE finalmente afirmé eso porque todos los trabajos que hacía era en relación a eso y Ana Amália hablaba unas cosas bien interesantes: “Piensa en eso grande, piensa en eso como proyecto”, y otros alumnos, las artistas que allí estudiaban ¿sabes?, había intercambio de estímulos muy interesante. Creo que es eso, descubrí mi proceso artístico, mi proceso poético. Salí del NACE y continué. Quedé muy amiga de la Mariluz Nunes que es una artista plástica que daba clase en el MUBE²³, Museo de Escultura Brasileña aquí de São Paulo y allá nos hicimos muy amigas. Continué con Mariluz Nunes en el MUBE dos años. Entonces, el NACE fue bueno, creo que hasta más, no tanto para la función de la educación, pero si para la cuestión artística ¿sabes? Quise salir del NACE y continuar mi profesión, quise hacer una exposición que nunca había hecho y eso fue muy interesante, continuar mis proyectos, fue muy bueno, trabajar con las cuestiones del Arte. Quedé con la Mariluz, la Águeda, fui al MUBE con Mariluz, nos hicimos muy amigas. Me acuerdo que salíamos a tomar café para hablar de Arte, era muy interesante, hace tiempo que no hacemos eso. Fue bien interesante. Entonces hubo un momento que salí de la escuela, volví para ONG porque me quedé cansada de la escuela, entonces volví para escuela, siempre ese proceso ¿sabes?, quedarse cansada de la escuela y que quiera volver hacia organización no gubernamental, que quiera trabajar con lo popular. Entonces vuelvo para la escuela, siempre moviéndome. Sólo la escuela no complace, la institución escolar, creo que la organización no

²³ Museo Brasileño de la Escultura.

gubernamental me da más, me alimenta más, allá encuentro mis pares, otros artistas, otras personas preocupadas con las cuestiones sociales, que en escuela particular es más un discurso”.

En la narrativa además de tratar de sus hallazgos en el Curso de Perfeccionamiento, en relación a su hacer artístico y estético, la ex alumna/profesora hace referencias a sus búsquedas posteriores al curso, pero reconoce que fue a partir del descubrimiento de su poética personal, individual proporcionada a partir de las experiencias vividas en el Componente Hacer Artístico que se queda para ella más clara la importancia de ese hacer en su proceso tanto como profesora y como artista.

En el Componente Hacer Artístico los alumnos experimentaban sus ejercicios sean ellos artista o no, tuvieran con más o menos conocimientos del hacer artístico y estético, pero como este grupo tenía más cantidad de artistas en relación al número de profesores y demás profesionales las cuestiones en relación al hacer se constituirán interesantes para la propia ex alumna/profesora:

“Porque encontraba esas personas, tenía toda esa movida de encontrar las personas, el vínculo iba aconteciendo. Entonces tenía la hora del café que era un deleite, un vínculo de amistad, tanto es que salí de allí y con Águeda hablo hasta hoy, vamos al cine, salimos. Mariluz de tarde en tarde le conecto y digo: “Mariluz, vamos a salir para conversar porque tengo cuestiones”. Porque es así tú a veces tiene cuestiones para salir con alguien que es de su área creo, porque a veces tú sales con amigos que no es del área y no. Entonces Mariluz, Águeda, nosotras salimos a tomar café para hablar de esa relación del Arte/Educación, de la Obra de Arte, de nuestra producción y eso. Y tenía eso en el NACE, en la hora del café hablábamos de Arte y era muy interesante porque era el momento en que tenía allí amigas que hablaban lo mismo que yo, que no era un ser extraño, porque a veces yo salía con mis amigos y para

hablar es complicado, hay otras relaciones, finalmente, lo que es súper normal también. Entonces era el momento que tenía esa cosa del extraño, del diálogo y las clases, y la amistad, el vínculo va aconteciendo. Estaba Ana Aressa, una artista, nos hicimos súper amigas, intercambiamos muchos e-mails. Era una artista, Ana Mae se acuerda de ella, Rejane. Emilia que era más lista, Vera... Fue maravilloso. Fue excelente. No sentí en ningún momento una exigencia, una inferioridad, no, en ningún momento, decía: "Cuanto ego, menos", sabe, y miraba mucho más madura en algunos momentos veía el otro lado, el lado de educadora más consciente, que ellas no tenían, pero... Ni creo porque a veces era difícil. Tenía algunos momentos que Ana Amália decía: "¡Dios mío!", de estar cansada con tanto... Pero al mismo tiempo era un intercambio rico. Llegar el primer día de clase, encontrar todas esas personas de peso, el último año, era un grupo fuerte, a veces algunos momentos de cuestionamientos en relación a la producción, "uff, lo que hago es una porquería", ¿sabes?, de sentirme menor tal vez en esos momentos, pero también nada que me bloqueara, no. Era muy tranquilo porque fui creciendo, entonces creo que me conforme, fui creciendo, me fui quedando más amiga, fuimos conversando, creo que cada uno tiene la suya... tiene una esencia que es suya y los otros perciben, tú percibe la de los otros, es un intercambio. Había un momento del curso que me acuerdo se quedó muy aburrido, una profesora, no me acuerdo el nombre de ella tenía una cosa, estaba un poco excluida del curso, del grupo, entonces era muy complicado (...). Ah, porque tiene prejuicio en todas las cuestiones, en la auto-estima. Estaba excluida porque llegaba, me acuerdo de eso, llegaba con el cuadro con un barquito. Sabes, aquella cosa que vas hacia la playa y miras el mar... hacía dibujo de observación de Santos, de Guarujá y ni me acuerdo. Llegaba con su cuadro que para ella era ¡su cuadro! Y era complicado por la mirada de los otros artistas que frecuentaban el curso. Entonces tenía una cosa de ese arte ya no existe más... Si, exactamente. Tenía toda una cosa rústica, ingenua, exactamente. Era su historia, era lo que le gustaba. Y entonces me acuerdo que llegó un momento del curso que comenzó a quedarse bien... fue fuerte eso

¿sabes? Llegó un momento que esa alumna dijo: "Oh, eso no está bien", se colocó en el grupo, se emocionó, las personas no les gustaba, la veían muy aburrida, hablaba alto... Tiene esas cosas, trabajo en grupo, son relaciones de grupo que acontecen, que la gente que da clase sabes, uno que... aconteció eso en el NACE con un bando de adultos, me acuerdo de eso también".

Otro tema tratado en la narrativa de la ex alumna/profesora habla respecto a los ejercicios y materiales de clase que tenía que desarrollar en casa, en su tiempo libre:

"Siempre hacía las lecciones de casa. Porque mientras hacía era el momento del descubrimiento, que iba allí llevando para ver lo que creían, era el momento en que necesitaba pasar por su juicio de valor, porque así, había comenzando, entonces creo que necesitaba tener una aprobación de Ana Amália, Ana Mae, "uff", sabe aquella cosa, de Rejane. Necesitaba de esa aprobación para darme seguridad hasta como educadora, hacía todo, me encantaba y era muy interesante. El trabajo de los demás, comparábamos. Era muy exhaustivo porque daba clase, era los lunes, hacía todo en los fines de semana o en el transcurrir de la misma, pero lo hacía, tenía allí una construcción, era ¡muy interesante! Algunos los odiaba, odiaba varios movimientos. Era bien interesante".

En las narrativas de los ex alumnos/profesores cada una tiene una construcción distinta de la otra, son narrativas cargadas de subjetividades, de comprensiones acerca del proceso vivido de manera individual, personal; son narrativas que dan visibilidad a la experiencia, al sentido de la experiencia y por eso están circunscritas en el contexto donde ha tenido lugar la experiencia tanto en su totalidad, como en la totalidad de las narrativas.

8.3.2. El Componente Repensando la Enseñanza del Arte

Acercas del Componente Repensando la Enseñanza del Arte la narrativa de la ex alumna/profesora el foco principal va a ser el memorial o autobiografía que ha vivenciado en el componente. En los comienzos de su narrativa hace algunas referencias a los contenidos trabajados por la profesora, pero tendrá una postura para destacar el memorial o autobiografía como eje principal de su trayectoria/experiencia en el componente.

“Rejane hablaba mucho del dibujo, me acuerdo. Tiene hasta su investigación que era el dibujo infantil, ¿no era eso? Porque no me acuerdo muy bien. Las metodologías de enseñanza, las prácticas. Memorial reflexivo. “Uff”, el memorial lo llevé hacia varios lugares”.

La narrativa presenta la importancia de la experiencia con el memorial o autobiografía en el Componente, en la experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, pero también en que esta experiencia se traslada a otras vivencias y experiencia.

“Ah, porque fue bárbaro. El memorial reflexivo para mí... fue para todas las personas del curso, la gente leía y lloraba, me acuerdo. Y vi, si, fue muy fuerte hacer ese memorial, yo rescaté cosas de mi infancia, de mi familia. Hice como alumna. Di ese memorial como profesora, también trabajé con las alumnas y hoy doy clase con ese memorial en un curso que estoy haciendo en el espacio pedagógico, en que Anadela es profesora. Y allá también tiene esa cuestión del memorial, de la trayectoria del educador. Entonces, es muy presente eso en mi historia, esos memoriales todos. Hasta el memorial que hice da para escribir la monografía para el proyecto del Master, tuve que ir allá y recoger eso, la cuestión del diario y comenzó eso en el NACE. Nunca había hecho un memorial reflexivo. ¿Memorial reflexivo, es el nombre? Creo que si, creo que Rejane lo llamaba así. Si, son dos nombres, me acuerdo. Y fue muy

fuerte, la lectura, la historia de cada uno, era el recuerdo que tenías del Arte en tu vida era muy interesante”.

El memorial tanto es trasladado a otras experiencias que llevó a cabo la ex alumna/profesora como también fue una situación que le permitió volver atrás y encontrar o identificar de donde venía su relación con el Arte y de cómo esta relación influía en sus búsquedas:

“Con el memorial volví hacia atrás, entonces me acordaba de mi abuela, de mi padre, de la familia, una familia de muchos artistas, de mi abuela que cosía la ropa de mis muñecas. Tiene toda una historia, parientes artistas... el hermano de mi padre es artista, mi tía es artista. Entonces el Arte desde pequeña estaba allí, me acuerdo que en la casa de mi abuela había un taller, mi tío hacía xilgrabado, entonces había el olorcito de la madera; las ropitas de las muñecas fueron todas cosidas. Mi abuela, ya en aquella época era hippie, bien alternativa, mi tío también y, sólo que es gracioso, porque en verdad en la familia son los artistas que... muy duro todo, unas ideas, algunos estereotipos, que es lo que hay, lo que veo aquello muy difícil, muy difícil ¿sabes?, aquella cosa de que tengas alguien conocido que te pone en un lugar y te pone en otro. Entonces es una relación y recogí todo eso en la memoria, fue muy interesante. ¿Entonces uno dice, porque esa historia, porque ir detrás de eso? Mi casa, me acordé de mi casa que el suelo estaba todo pintado a mano, la cerámica una cerámica muy antigua, mi casa tiene más de 100 años. La casa de mi padre toda pintada a mano, una casa hecha por arquitectos, es diferente, entonces... Tengo un hermano que es formado en Moda, otro en Publicidad, entonces la familia está en relación con la creatividad, con la creación. Creo que viene de infancia, viene de abuelas. La familia de mi padre, de mi madre no tanto, de mi madre no. Fue muy fuerte y en ese memorial aparecían muchos testimonios, en general de la infancia o un cuadro que vuelve, fue muy interesante. Ahora la gente está haciendo eso en el Espacio Pedagógico, muy interesante. Cuando lo hice con mis alumnas, era profesora en la ONG, trabajaba en el proyecto Carmi, su lectura también fue interesante. Sólo

que en la ONG en verdad era el contacto del Arte y esa relación con lo social porque que esa pasión se quiere transformar, también tiene toda una historia, muy interesante”.

Otros aspectos relacionados con el Componente Repensando la Enseñanza del Arte se obtuvieron a partir de los apuntes de la profesora responsable por este componente. Se observa que el programa tuvo como enfoques principales los temas teóricos, las memorias o autobiografías y los temas para seminarios presentados por los alumnos.

La metodología fue la misma empleada en los cuatrimestres anteriores donde en cada clase la profesora presentaba un tema de la historia de la enseñanza del arte en Brasil y luego pedía para que los alumnos leyeran sus memoriales o autobiografías.

El programa de contenidos para el primer cuatrimestre del año de 2002 presentó algunos cambios que empiezan con los fundamentos teóricos y metodológicos del “Memorial” o “Autobiografías” y de su importancia para la formación del artista y educador. Además en el programa de contenidos se observan otras temáticas tales como: a) La mirada europea sobre el Arte Contemporáneo – Bienales; b) Todo empezó en la historia – las relaciones de la elite económica con el mecenas artístico; c) La Misión Francesa, la Academia y el estilo Neoclásico, y la enseñanza del dibujo; d) Revisión de la historia de la enseñanza del arte en Brasil; e) El modernismo en la enseñanza del arte; f) Las reformas educacionales de la Escuela Nueva y la enseñanza del dibujo; g) La Escuelita de Arte de Brasil y las concepciones de autoexpresión y la educación a través del arte; h) La Educación Artística y la tendencia tecnicista; i) La Proposta Triangular, orígenes y sistematización; j) La Proposta

Triangular: interpretaciones y enfoques; l) Interdisciplinaridad y multiculturalidad en la enseñanza del arte.

En relación a los temas de los seminarios elegidos por los alumnos se han identificado en los apuntes de la profesora del Componente Repensando la Enseñanza del Arte: Lectura de su producción artística; Comprensión del “hacer artístico”; Artista contemporáneo – su historia de aprendiz de arte; ¿Es importante que el Arte-Educador sea también un productor de Arte?; La televisión, ¿vehículo de educación?; Arte-Educación como mediación; Identidad del Arte y del Artista; Memoria y arte contemporánea; Arte en la formación del sujeto: la cuestión social; Público escolar y las diferentes lecturas del arte.

Los temas elegidos por los alumnos del primer cuatrimestre del año de 2002 del Curso de Perfeccionamiento en el Componente Repensando la Enseñanza del Arte se observan algunas temáticas relacionadas directamente con el arte contemporáneo lo que supone que este grupo ha tenido una búsqueda más grande por las cuestiones que involucran el arte contemporánea, pero eso también puede que se deba al hecho de que en este grupo habían muchos artistas lo que posiblemente influyó en esta perspectiva.

8.3.3. El Componente Lectura de la Imagen

“Sofía era la lectura de imagen, apreciación, me acuerdo que llevaba tarjetas a clase, mostraba imágenes de Obras de Arte, mucha lectura (...). Había lecturas de imágenes, daba tarjetas para que pasasen y las vieran, después nos observaba para ver la mirada de cada una. Mostraba imágenes, hablaba un poco de esas imágenes, de la historia, pero para mí era muy complicado así (...). Pero todas las discusiones en verdad eran muy contemporáneas. Nuestras producciones, creo que la gente estaba todo el tiempo hablando de Arte Contemporáneo, no había

aquella cosa, aquel modelo. Los educadores que estaban allí no me acuerdo si tenían un modelo en serie sabe, producciones en serie así, creo que eran educadores, profesores conscientes del trabajo de Arte. No me acuerdo sí tenían más trabajos, que digas: “¡Oiga!” que tarea ¿sabes?”

Con respecto al Componente Lectura de la Imagen la narrativa de la ex alumna/profesora destaca como procedimiento didáctico las lecturas de imagen que eran propuestas por la profesora. Además, comprende que todo el proceso vivido en este componente como en el curso en general eran muy contemporáneas, lo que refuerza lo visto en los componentes anteriores como el Hacer Artístico y el Repensando la Enseñanza del Arte.

El uso de imágenes o de reproducciones de imágenes como instrumento didáctico para la lectura es enfocado en la narrativa de la propia profesora del componente:

“Lo que me acuerdo, por lo menos así, llevé una serie de postales de producciones de trabajo y partimos de una dinámica que entonces era elegir casualmente esas imágenes, un poco casualmente, hasta una propuesta, un juego, entonces cada uno elegiría una imagen con la cual se identificaba sea por una cuestión conceptual, sea por una cuestión personal, una imagen que causara un cierto rechazo, o un cuestionamiento, o un extrañamiento. Literalmente era esa la cuestión, entonces vamos a elegir una imagen que te sientas cómodo o que tu te sientas bien para hablar, para leer, en fin, y una imagen que te moleste, porque te parece fea, porque no la entiendes, porque tienes un concepto negativo en relación a ella, una consideración o ratificación. En fin, y nosotros trajimos eso para discutir, y después los alumnos tenían como propuesta escoger cualquiera de esas imágenes y continuar trabajando una serie de reflexiones o traer para la próxima clase una imagen en la que tuvieran realmente interés para hacer una lectura. Y entonces de eso partían esas investigaciones, de investigaciones bibliográficas de

artistas, fue una cosa así, nunca pedí específicamente trajeran la bibliografía del artista, el punto de partida era la imagen daba ese para una serie de investigaciones personales”.

En la narrativa la profesora hace consideraciones sobre su metodología para la lectura de la imagen. El tema del arte contemporáneo o la lectura del arte contemporáneo es una cuestión delicada en la narrativa de la ex alumna/profesora desde el punto de vista de que para ella es siempre una temática poco enfocada en la Universidad ya que:

“Era muy rico, era así, cada lunes iba aunque era un torbellino, muy cansada, pero así, alguna cosa que les dije no eran tan nuevas porque creo que era mucho, estaba todo muy fresco sabes, no es que estuviera formada hace muchos años y resolví hacer el curso, que es diferente. Para mí estaban muy frescas en la memoria mis clases en la Universidad. Aunque la Universidad es más académica, la gente no trabaja con Arte Contemporáneo por increíble que parezca, es absurdo, pero no ve Arte Contemporáneo en la Universidad. Entonces yo vi mucho en el NACE, pero tiene algunos profesores que hacen la diferencia, entonces en la Universidad yo tuve un profesor que me hizo vivenciar todo eso, el Arte Contemporáneo, la profesión, la poética, él provocaba eso en la gente, trabajaba ya conmigo en las clases de Pintura, Fotografía, ya sabía más o menos lo que acontecía, lo que trabajaba. Y en el NACE continué y en el MUBE con Mariluz también fue un proceso ¿sabes?, fui dándome cuenta”.

Como se puede observar la trayectoria/experiencia en el Componente Lectura de la Imagen fue limitada a la narrativa de una ex alumna/profesora y sus consideraciones fue con lo que se ha podido trabajar en la investigación.

Como en los cuatrimestres y componentes anteriores se ha optado en añadir también las narrativas de las profesoras de manera que también hubiera

un dialogo entre los sujetos de la investigación. Lo mismo procedimiento se ha aplicado con la narrativa de Ana Mae Barbosa.

En el ámbito de acercamiento a la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea como una proposición basada en la Proposta Triangular se ha identificado dos cuestiones que se presentaron como elementos que ayudan a comprender el significado de esta iniciativa tanto para la actualización del profesorado de artes visuales, como, también, el punto de partida para otras proposiciones que vislumbren la formación inicial del profesorado.

En primer lugar se destaca la presencia de la propia Ana Mae Barbosa en cada cuatrimestre para dar la clase inaugural del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea. Esta actitud de impartir una clase en el curso a cada cuatrimestre reveló el compromiso de Ana Mae Barbosa tanto con su iniciativa, como con los sujetos que acudirán en la condición de alumnos.

Para los alumnos y para los ex alumnos/profesores sujetos/objetos de la investigación la clase inaugural impartida por Ana Mae Barbosa significó como ya se ha mencionado en las narrativas que sus ideas, pensamiento y propuesta, en este caso, la Proposta Triangular sigue actualizada, contemporánea de si misma.

Además del perfil actual, contemporáneo de Ana Mae Barbosa, su presencia en la clase inaugural como en otras ocasiones ya que siempre estuvo a disposición de todos los alumnos revela que su compromiso con el profesor de arte es constante, permanente, continuo y demuestra que por

pequeña que sea su iniciativa, la considera con la misma dedicación, empeño y generosidad como si fuera el trabajo más importante de su vida.

De esta manera el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea no puede o no se debe analizar como algo menor o sin gran importancia. En realidad fue una iniciativa que albergó desde los aspectos más sencillos de la trayectoria de la enseñanza del arte en Brasil hasta los aspectos, concepciones y modelos educativos que se ocupan de la enseñanza de las artes visuales.

Las profesoras de los Componentes también incorporaran este perfil y van ofreciendo a los alumnos en general, como a los profesores de arte dimensiones que sobrepasan la simple lectura, la experimentación para entrar en el universo de la epistemología de la Arte/Educación brasileña teniendo en el contexto la categoría central de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por medio de esta contextualización los alumnos experimentan el hacer artístico, revisan la trayectoria de la enseñanza del arte y cómo se han constituido en profesores de arte y/o artistas. La contextualización actúa como mediadora entre esta trayectoria con las autobiografías que posibilitan a los sujetos involucrados en la experiencia comprenderse a sí mismos en su medio de formación y actualización.

Pero la contextualización también es mediadora entre estos sujetos y la producción artística contemporánea teniendo en la imagen, en la obra de arte su objeto de análisis. La contextualización como categoría central de la experiencia sobrepasa las fronteras de tal manera que la experiencia se caracteriza como intercultural e interterritorial ya que los alumnos, profesores y la directora del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura

Contemporánea dialogan y reflexionan como cosmopolitas pues en un pequeño espacio de tiempo se involucran en las cuestiones contemporáneas del Arte Visual en diversos contextos de enseñanza, aprendizaje, recepción y promoción.

Se parte del contexto local, del lugar del sujeto en proceso de aprendizaje, pero no se limita a este lugar buscando otros sujetos y otras experiencias con una mirada cosmopolita sin abandonar su propia realidad, su propio lugar, su contexto personal y profesional.

Otro aspecto que amplía el sentido y significado de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento fue la organización, el montaje de exposiciones sugeridas en el Componente Hacer Artístico. Los alumnos en general al final de cada cuatrimestre también experimentaban el ejercicio de montar una exposición teniendo como material y contenido expositivo su producción, su poética desarrollada a lo largo de los cuatro meses de curso.

Los profesores de arte, los artistas, los psicólogos, los arte terapeutas, los biólogos, los matemáticos, las asistentes sociales y toda clase de profesional que pasó por la experiencia vivió el proceso de montar una exposición. Acerca de esta experiencia se ha recogido en la narrativa de un ex alumno/profesor del Primer Cuatrimestre del año de 2000 una lectura sobre el porque de esta iniciativa:

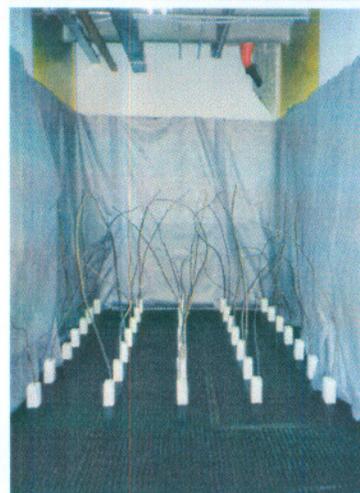
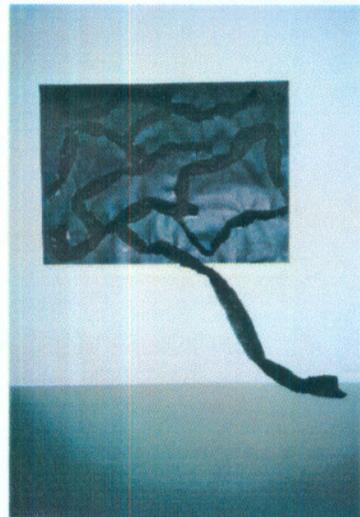
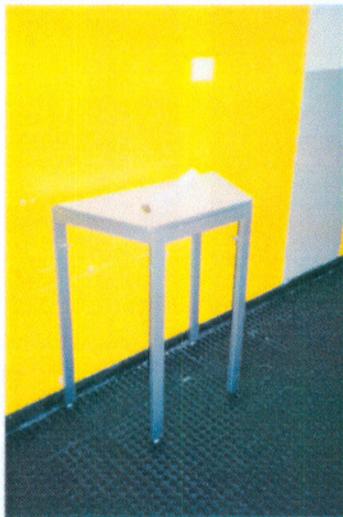
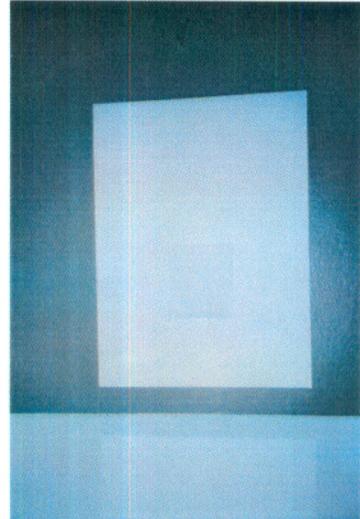
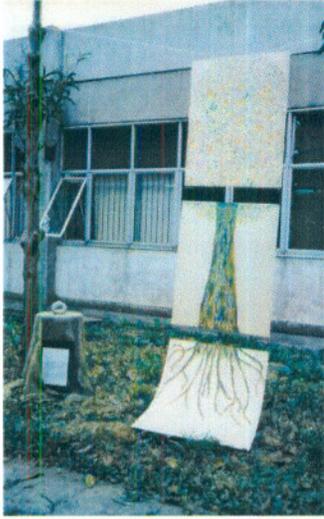
“La exposición, se pretendía que tu trayectoria te lleve a la producción artística, al menos en mi forma de entender la propuesta. Estáis aquí en un proceso, en una experiencia y tendrá un trabajo final. Entonces, esa experiencia tiene un fin, allí en el curso o mejor culminará en una exposición. Todo ese proceso culminó en un trabajo final. Creo que en mi caso, Ana Amália dijo eso muy bien, mi proceso quedo mucho mejor que el trabajo final, quise volver al inicio, al blanco, al velado, pero para

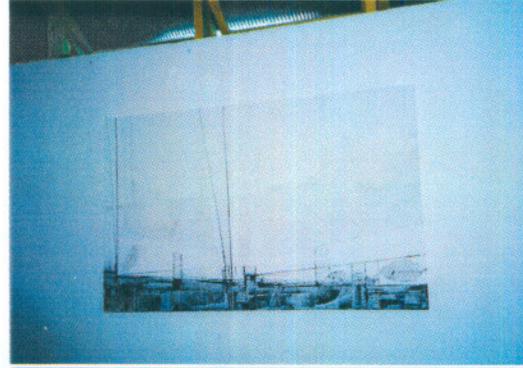
otras personas lo que me pareció fue muy significativa la experiencia y veías el resultado claro del proceso. De cómo empezó todo hasta llegar al trabajo de la exposición y en la visita a la misma, todos presentaron sus trabajos, todos los trabajos, fue largo, se tardó mucho, Ana Amália tardó bastante en salir de allí, pero todos presentamos los trabajos para los grupos y presentamos nuestra fundamentación y en ese discurso cada uno dejó aparecer su proceso, su experiencia en el curso y sus reflexiones personales. La exposición se organizó eligiendo cada uno lo suyo, tenía un plano del edificio allí, cada uno elegía su espacio para exponer y no hubo una conducción formal de visita. Cada uno condujo la visita en el momento de su trabajo...”

Del conjunto de los cinco cuatrimestres del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea ha sido posible recoger algunas fotografías de dos exposiciones que se montaron al final del Primer y Segundo Cuatrimestre del año de 2000. Desafortunadamente no se han encontrado otros materiales referentes a los cuatrimestres siguientes, así que, se ha analizado el material recogido y expuesto como parte de la memoria visual de la experiencia.

Montaje y Exposición de los Alumnos del Primer Cuatrimestre de 2000







Montaje y Exposición de los Alumnos del Segundo Cuatrimestre de 2000



Como se puede ver en el capítulo se ha propuesto recuperar, reconstruir la trayectoria reciente, contemporánea del Arte/Educación brasileña, y a partir de ella situar la Proposta Triangular y el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

El Curso de Perfeccionamiento tuvo como referencia la Proposta Triangular que desde los años 90 forma parte del ideario pedagógico de los profesores de arte y que se caracteriza por ser una proposición basada en la construcción del conocimiento en arte:

“Postula que la construcción del conocimiento en Arte acontece cuando se da la intersección de la experimentación con la codificación y con la información. Se considera siendo objeto de conocimiento de esa concepción, la investigación y la comprensión de las cuestiones que involucran el modo de interrelación entre el Arte y el Público, se propone que la planificación del programa de enseñanza del arte sea elaborado a partir de las tres acciones básicas que ejecutamos cuando nos relacionamos con el Arte: leer obras de arte, hacer arte y contextualizar” (Souza, 200, p. 66-67).

Tratándose del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea la Proposta Triangular se vivenció en los tres componentes como se ha observado, pero en el Componente Hacer Artístico la lectura, el hacer y la contextualización estuvieron presentes todo el tiempo como prueban las entrevistas de todos los ex alumnos/profesores analizados, además de estar presente en los ejercicios que se han añadido en el informe de la investigación.

Para ampliar el sentido de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea es válido decir que por lectura de obras de arte o de imágenes se entiende lo que dice Souza (2001):

“La lectura de la obra de Arte involucra el cuestionamiento, la búsqueda, el descubrimiento y el despertar de la capacidad crítica de los alumnos. Las interpretaciones oriundas de ese proceso de lectura, relacionando sujeto/obra/contexto, no son pasibles de la reducción acierto/error.

Pueden ser juzgadas por criterios tales como: pertinencia, coherencia, posibilidad, esclarecimiento, abarcamiento, inclusión, entre otros. Según Ana Mae, es importantísimo resaltar que el objeto de interpretación es la obra y no el artista, no se justifican procesos adivinatorios en el intento de descubrir las “intenciones del artista” (p. 67).

El Componente Hacer Artístico estuvo en todos los cuatrimestres impregnando estas dimensiones y conducido por la lectura como mediadora entre el sujeto y el objeto de análisis. Pero, el Componente Hacer Artístico también se caracterizó por el hacer arte, por la experimentación entendida como “la acción de dominio de la práctica artística, como por ejemplo, el trabajo en taller” (Souza, 2001, p. 69).

Los procesos de enseñanza/aprendizaje llevados a cabo en el Componente Hacer Artístico, la contextualización disponía de un lugar privilegiado ya que:

“La contextualización puede ser la mediación entre percepción, historia, política, identidad, experiencia y tecnología, que transformará la tecnología de mero principio operativo en un modo de participación, volviendo visible los mundos participativos del consumo inmediato” (Barbosa, 1998, p. 43).

La Proposta Triangular en cada Componente del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea asumió una interpretación ya que el propósito no era que los alumnos se apropiasen únicamente de los componentes constituidores de la triangulación sino que también pudiesen reflexionar sobre las propias bases epistemológicas que fundamentan la Proposta Triangular.

Así que, la contextualización fue la categoría mediadora ya que los alumnos partían de las concepciones, teorías y modelos educativos que

constituirán y constituyen a la epistemología del Arte/Educación contemporánea brasileña. Esta contextualización fue más allá en la incorporación de la autobiografía como instrumento didáctico-pedagógico que permitió que los alumnos contestasen la pregunta fundamental de la Proposta Triangular: “¿Cómo ocurre el conocimiento en Arte?” (Barbosa, 1998, p. 38).

Para contestar a la pregunta los alumnos en el Componente Repensando la Enseñanza del Arte se atrevían a buscar en sus propias trayectorias de formación artístico y estética los elementos que caracterizaban sus elecciones antes y después de empezaren el Curso de Perfeccionamiento de tal manera que la contextualización de sus autobiografías, de los seminarios y de los contenidos teóricos enfocados en el componente estaban situados en:

“Contextualizar es establecer relaciones. En este sentido, la contextualización en el proceso enseñanza-aprendizaje es la puerta abierta para la interdisciplinaridad. La reducción de la contextualización a la historia es un prisma modernista. Es a través de la contextualización que se puede practicar una educación en dirección a la multiculturalidad y a la ecología, valores curriculares que definen la pedagogía postmoderna...” (Barbosa, 1998, p. 38).

Tratándose del Componente Lectura de la Imagen los alumnos del Curso de Perfeccionamiento fueron muy beneficiados ya que ejercían el acto de leer imágenes tanto en este componente como en el Componente Hacer Artístico. Pero, en el Componente Lectura de la Imagen el principio de lectura como interpretación cultural (Barbosa, 1998) estaba mediatizando el proceso de lectura del artefacto cultural contemporáneo ya que la “palabra “lectura” sugiere una interpretación para la cual colaboran una gramática, una sintaxis, un campo de sentido decodificable y la poética personal del decodificador” (Barbosa, 1998, p. 92). Por imagen a ser leída se entiende:

“La imagen, sea ella figurativa o abstracta, es un ámbito de la realidad, no un objeto. Inmersos en un humanismo basado en la dominación de objetos, ha sido difícil para los educadores entender la importancia de la imagen, de la reflexión sobre ella, de la percepción de su sentido, de su producción estética a través del arte y de la su seducción a través de los medios de comunicación” (Ídem).

La lectura de la imagen en general y de la imagen contemporánea en específico fue el foco principal del Componente Lectura de la Imagen donde en el proceso de enseñanza/aprendizaje los alumnos pudieron ver, leer y entender el objeto de lectura de formas diferentes ya que cada uno lo hacía considerando su repertorio y su contexto.

Como se ha podido ver en la construcción o lectura de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fue la experiencia más reciente de la Proposta Triangular implicada en la actualización de profesores de arte, y esta experiencia resignificó el origen de la pregunta que ha generado el análisis de esta experiencia es: ¿es posible formular cambios en el currículo de la formación inicial del profesorado de artes visuales a partir de la Proposta Triangular como modelo educativo?.

CAPÍTULO IX

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES: UNA PROPOSICIÓN POSTMODERNA

9.1. Algunas Consideraciones

El título de este capítulo es una síntesis del propio objetivo de la investigación y su conversión en tesis doctoral. Pero, esta síntesis se justifica tanto por todas las cuestiones ya mencionadas a lo largo de los capítulos anteriores, como por las reflexiones y aportaciones que emergieron a partir del diálogo establecido entre la trayectoria de la enseñanza del arte en el contexto brasileño, pasando por las transformaciones que van aconteciendo en el interior de esta trayectoria hasta llegar al terreno de la formación inicial del profesorado que se ocupa de esta enseñanza.

Esta síntesis también se ha visto reflejada en las narrativas de los sujetos de la investigación ya que el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea estuvo todo el tiempo basado en la contextualización lo que permitió que esta experiencia aportará para la investigación la confirmación de que en la actualidad del Arte/Educación brasileña en cuanto epistemología de las formas y maneras en que se enseña y se aprende arte (Barbosa, 1998), el reto más grande reside en el ámbito de la formación inicial como de las políticas públicas de formación o educación continuada para el profesor que se dedica al lenguaje de las Artes Visuales.

Con relación a la formación inicial la investigación ha revelado que la Arte/Educación brasileña contemporánea se configura en cuatro formas:

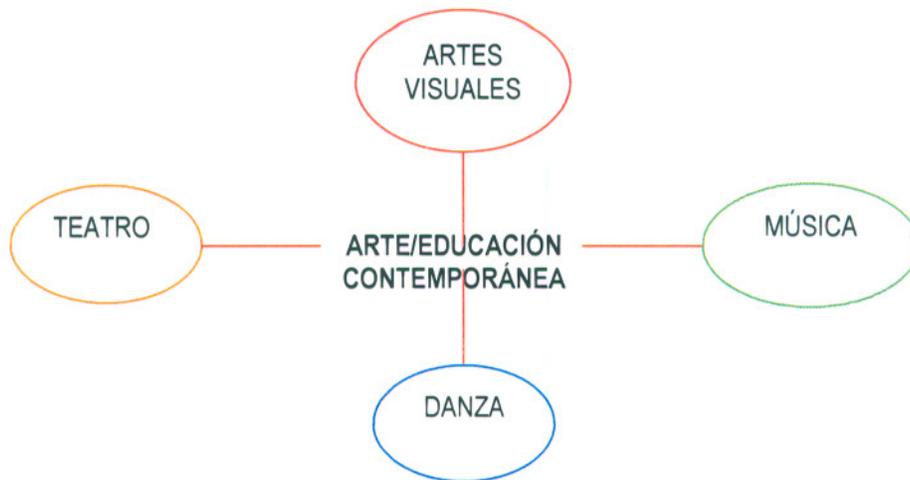


Figura 16: Arte/Educación Contemporánea

La formación inicial del profesorado en el lenguaje de las Artes Visuales es la propia de la Carrera de Licenciatura en Artes Visuales que se encarga de la formación inicial del profesor para la asignatura Artes del currículum de la escuela de enseñanza primaria y secundaria.

Ya ha empezado en Brasil una movilización a favor de que en la escuela la asignatura Artes sea separada en las cuatro formas de tal manera que el alumno tendrá Artes Visuales, Danza, Música y Teatro de forma independiente y quizá mediatizada por la interdisciplinaridad entre dos o más formas.

Como se puede comprobar el Arte/Educación en Brasil es representada por cuatro lenguajes y estos cuatro lenguajes son también carreras universitarias de formación inicial de profesores.

La investigación se ha dedicado en el ámbito de la Arte/Educación contemporánea brasileña por la forma de Artes Visuales con la perspectiva de reconceptualizar la formación inicial del profesorado al proponer para el currículum algunos cambios como la proposición de una Didáctica Específica, que se denomina de Didáctica de las Artes Visuales.

Se buscó por medio de la propia trayectoria de la formación inicial del profesorado analizar el estado de la cuestión de esta formación, sus contradicciones y las exigencias impuestas por la actualidad, contemporaneidad y la postmodernidad que favorecerían el planteamiento a favor de esta Didáctica Específica.

Como posibilidad para este planteamiento se buscó en la Proposta Triangular que fue y sigue siendo el único modelo educativo que se ocupa de la lectura de la imagen en el contexto brasileño que ha demostrado su viabilidad, actualidad y contemporaneidad y que mejor atendía a los argumentos que se presentaban a favor de una formación inicial del profesorado teniendo en la imagen su objeto de interés al mismo tiempo en que se convirtió en el modelo educativo para formación de lectores de imágenes en Brasil.

Mientras que la Proposta Triangular se había convertido en el modelo educativo para una alfabetización visual predominantemente adoptado por los profesores y estudiado en las carreras de formación inicial de profesores quedaba saber como sería la Proposta Triangular aplicada a formación inicial o por lo menos como educación continuada y a partir de esta aplicación que aportaría para una resignificación de la formación inicial del profesorado en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales en la contemporaneidad de la Educación en general y de la Arte/Educación en particular.

Considerando el reto de proponer una resignificación del currículum para la formación inicial del profesor en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales se buscó en la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea identificar posibilidades en el tocante a como pensar en otro modelo curricular para la formación inicial del profesorado

teniendo la Proposta Triangular y el Curso de Perfeccionamiento como las referencias concretas y contextuales para esta proposición.

Partiendo de estos planteamientos se vio que cualquier proposición a partir de estos objetos de estudio estaría necesariamente delimitada por algunas referencias a considerar como el hecho de que tanto la Proposta Triangular como el Curso de Perfeccionamiento están implicados en el ámbito de la postmodernidad y en el postmodernismo en Arte lo que supone que sacar de estos objetos de investigación proposiciones que desconsideren estas vinculaciones sería extremadamente incoherente.

Otro aspecto a considerar es que el objeto de investigación y estudios de la Proposta Triangular es la lectura de la imagen como ya tratado anteriormente. Pero la imagen como conocimiento producido, por lo tanto, condicionado a las determinaciones contextuales. Sin embargo, el objeto de investigación es la imagen y el modo de ver, leer y contextualizar esta imagen en la contemporaneidad.

De esta manera la Proposta Triangular es un modelo educativo que nace tanto de la preocupación con la enseñanza del arte que excluía de las aulas el arte visual, como propone acciones que desarrollan los profesores ampliando las posibilidades de los alumnos tanto en relación a la apropiación del discurso visual como de posibilitar en la escuela una o varias experiencias estéticas que además son consumadas (Barbosa, 1998) ya que los alumnos construyen sus textos visuales. En "Tópicos Utópicos", Ana Mae Barbosa (1998) decía que:

"La Proposta Triangular es constructorista, interaccionista, dialogal, multiculturalista y es postmoderna por todo eso y por articular arte como expresión y como cultura en el aula, siendo esta articulación el denominador común de todas las propuestas postmodernas de

enseñanza del arte que circulan internacionalmente en la contemporaneidad” (Barbosa, 1998, p. 41).

Al analizar el pensamiento de Ana Mae Barbosa a partir de la Proposta Triangular y del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea se puede decir que este pensamiento encaja perfectamente en el concepto atribuido por Moreira (2005) de “cosmopolita” y de “transnacional”.

Si se parte de la cita anterior en que Ana Mae Barbosa caracteriza la Proposta Triangular es evidente que su pensamiento y práctica sea:

“capaz de (re)contextualizar sus conocimientos en diferentes escenarios. Su saber, aunque especializado, puede ser mejor caracterizado por una orientación general para las estructuras de significado implicadas en la noción de discurso crítico. Esa orientación para las estructuras de pensamiento incluye mucho de la apertura y del impulso en dirección a algo más amplio que caracteriza el cosmopolitismo” (Moreira, 2005, p. 23).

Para el autor, en la actualidad o en la contemporaneidad brasileña hay un nuevo tipo de intelectual:

“son fundamentalmente los intelectuales cosmopolitas los que mejor se habilitan, en la sociedad global, a explorar las oportunidades abiertas por el constante flujo de ideas, informaciones y teorías y las aplica en la lucha contra la homogenización y contra las situaciones de opresión” (Moreira, 2005, p. 23).

Además para este autor el tipo de intelectual “cosmopolita” y “transnacional” desarrolla un perfil que los distingue de los intelectuales que aun insisten en la transferencia educacional, en la neocolonización por medio de la educación una vez que:

“La crisis del pensamiento moderno trae a la escena el proyecto contradictorio que la sustenta, mostrando cuánto no son sustentables las

oposiciones establecidas entre nacional y extranjero, así como entre popular y erudito. Eso no impide que aun subsistan espacios institucionales y de poder que insistan en la manutención de esas oposiciones” (Moreira, 2005, p. 22).

Así que desde la década de los 90 en Brasil se viene constituyendo un hibridismo cultural y educacional en el que el intelectual cosmopolita es mediador ya que para este es inaceptable la homogeneización de la cultura en el mundo y el conocimiento solo puede ser donado y mecánicamente recibido (Moreira, 2005).

Partiendo de tales consideraciones se puede comprender lo que dice Ana Mae Barbosa en relación tanto a la Proposta Triangular cuanto a la Arte/Educación brasileña:

“Dialogamos con el postmodernismo o el ultra modernismo¹ y sistematizamos nuestro propio esquema con la Proposta Triangular, inspirada en múltiples experiencias estudiadas en diferentes lugares. Hibridamos hablando nuestra propia lenguaje de necesidades, y somos hoy uno de los países que, juntamente con Cuba y Chile, están en el liderazgo de la enseñanza del arte en Latinoamérica, con un sistema bien desarrollado de Arte/Educación” (Barbosa, 2005, p. 14).

Pero, cómo ha sido posible observar en las narrativas de los sujetos de la investigación este perfil no afecta a los currícula de formación inicial del profesorado en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales.

En realidad tanto la Proposta Triangular como el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea pueden situarse en una concepción epistemológica en Arte/Educación entendida como

¹ Según Luis Botella, Meritxell Pacheco y Olga Herrero (1999) el ultra modernismo sería un enfoque que pretende llevar las premisas de la modernidad hasta sus últimas consecuencias lógicas.

una Educación para la Experiencia Estética (Agirre, 2005). Pero eso no significa que precisamente en la carrera de formación inicial del profesorado para las Artes Visuales estas proposiciones o modelos educativos se incluyan como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del futuro profesor.

Partiendo de la realidad brasileña en que el Arte/Educación se caracteriza por cuatro formas de arte y en la actualidad se plantea una Educación para la Experiencia Estética y que esta puede ser visual, gestual, sonora o hasta mediática, la Proposta Triangular sería un modelo educativo que privilegia el ámbito de una alfabetización visual pero que esta ocurra mediatizada por una experiencia estética.

La Proposta Triangular vista por medio de las lentes de la Educación para la Experiencia Estética como una proposición postmoderna ya ha delimitado su objeto de estudios y este es la imagen y esta como conocimiento, lenguaje y que posee un sintaxis a ser decodificada.

En el desarrollo de la investigación se ha ido comprobando que el Arte/Educación brasileña en la contemporaneidad presenta modelos educativos para cada forma de Arte y que la Proposta Triangular es un modelo educativo dirigido al lenguaje visual, a las Artes Visuales. Pero, es verdad que en sus comienzos esta proposición estuvo volcada a la alfabetización de la imagen concebida como las Artes Plásticas u obras de Arte del universo emblemático.

Como ya ha sido mencionado anteriormente, Ana Mae Barbosa justifica esa opción inicial debido el desarrollo y sistematización de la Proposta Triangular al empezar su actividad en el Museo de Arte Contemporánea de la Universidad de São Paulo. Pero como, también, se ha visto en su narrativa

donde ya había repensado sobre el objeto de análisis que le ha conducido para el objeto contemporáneo y al imaginario visual contemporáneo y postmodernista.

Otro aspecto que refuerza sencillamente la dimensión de la imagen como objeto de estudio, análisis, reflexión, lectura, contextualización se expresó en las narrativas que trataban del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea donde en esta experiencia los alumnos sobrepasaban lo meramente esperado que era leer, contextualizar y experimentar sino que también reflexionaban sobre su propia trayectoria de formación general y específica en el universo del Arte.

El Curso de Perfeccionamiento tuvo como objetivo proporcionar a los profesores de arte la posibilidad de experimentar la Proposta Triangular, pero en realidad la experiencia resultó en una perspectiva más amplia ya que los alumnos se dirigieron a muchas otras dimensiones de esta proposición que podría entenderse mejor como una Educación para la Experiencia Estética (Agirre, 2005).

Otra vez se hace referencia directa a la Educación para la Experiencia Estética y eso se justifica porque al rescatar el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea se observó que este curso no era solamente una iniciativa volcada a estudiar la Proposta Triangular porque si fuera así no tendría mucho sentido que los alumnos tuviesen tres componentes y estos, a su vez estuviesen caracterizados por las tres dimensiones o acciones cognitivas que caracteriza la Proposta Triangular.

Una mirada más atenta para esta experiencia permite llegar a la conclusión de que el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea estaba basado en tres categorías: la contextualización,

la experimentación y la lectura. Y estas categorías constituyen lo más sencillo de la experiencia que era la comprensión como categoría central para una Educación para la Experiencia Estética.

La categoría lectura no puede ser entendida solamente por la perspectiva de la alfabetización visual ya que en la experiencia del Curso de Perfeccionamiento los alumnos también desarrollaban lecturas de sus propias producciones, de sus ejercicios artísticos y estéticos. Este aspecto revela que el proceso de alfabetización visual consideraba que los alumnos construían sus propios textos visuales a partir del análisis de imágenes.

Pero, leer imágenes era sin lugar a dudas el objetivo desde que esta lectura fuera experimentada a partir del propio hacer artístico a que eran sometidos los alumnos en el Componente Hacer Artístico, o desde la lectura directa de imágenes teniendo en la contextualización el punto de partida y llegada del proceso en el Componente Lectura de la Imagen.

El concepto fundamental de lectura es lo de alfabetización como lo afirma Ana Mae Barbosa:

“De ahí el énfasis en la lectura: lectura de palabras, gestos, acciones, imágenes, necesidades, deseos, expectativas, en fin, lectura de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. En un país donde los políticos ganan elecciones a través de la televisión, la alfabetización para la lectura es fundamental, y la lectura de la imagen artística, humanizadora. En arte-educación, la Proposta Triangular, que hasta puede considerarse elemental si se compara con los estándares educacionales y estéticos sofisticados de las naciones centrales, correspondiendo a la realidad del profesor que tenemos y a la necesidad de instrumentalizar al alumno para el momento en que vivimos, respondiendo al valor fundamental a ser buscado en nuestra educación: la lectura, la alfabetización” (Barbosa, 1998, p. 33).

Aun según Ana Mae Barbosa (1998) y partiendo de las influencias de Paulo Freire la lectura se comprende como interpretación cultural. De esta forma se puede decir que la experiencia en el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea la lectura asume dos dimensiones porque al realizar la lectura del objeto artístico los sujetos, los alumnos lo hacían mediatizados por su lectura del mundo (Freire, 2003) lo que significaba que “lectura es interpretación, y después que las interpretaciones de una obra pueden ser tan diferentes como los interpretantes” (Barbosa, 1998, p. 46).

En la experiencia en el Curso de Perfeccionamiento la lectura se vivenciaba en el Componente Hacer Artístico como en el Componente Lectura de la Imagen. Pero, en el primer componente la lectura estaba más relacionada con la propia experiencia estética de los alumnos ya que estos tenían en el hacer la posibilidad de síntesis, de interpretación por medio de la elaboración o construcción del conocimiento visual.

Así, tanto estaban inmersos en la lectura de obras de arte tanto del imaginario simbólico, como en el imaginario iconográfico producido desde la realidad más próxima. Lo diferencial es que la lectura de los objetos artísticos no se daba con el propósito de leer solo los elementos formales sino desde una lectura contextualizada, intercontextualizada ya que se trataba de grupos lo más heterogéneos posible.

Al decir que la lectura era mediatizada por el hacer es porque en la experiencia los alumnos tanto leían como producían imágenes como síntesis o metáforas de su propio proceso de interpretación del objeto de análisis. Y como afirma Ana Mae Barbosa (1998) el objeto de análisis es la obra y no el artista.

Es importante intentar aclarar que los alumnos vivían en el Componente Lectura de la Imagen otras experiencias que estaban más relacionadas con el proceso de lectura del objeto artístico y estético contemporáneo y que en las clases se pretendía que los alumnos desarrollasen sus propias interpretaciones teniendo el objeto artístico como objeto de lectura, pero esta lectura ya no estaba mediatizada por el hacer porque el propósito u objetivo era que los alumnos se acercasen del objeto de estudio o análisis y lo hiciera buscando comprender los diversos modos de ver, mirar y consecuentemente leer las imágenes y, en el caso, las imágenes contemporáneas.

La cuestión que ha generado tanto el análisis de la Proposta Triangular como el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea es exactamente la que indaga sobre si el eje central es la imagen y los modos de ver, mirar, leer y comprender, entonces como debería ser la formación inicial del profesorado de Artes Visuales para atender a esta exigencia de la contemporaneidad y del Arte/Educación brasileña.

Otra indagación posible respecto a la alfabetización visual supone que en el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la Proposta Triangular se estaría trabajando con una concepción de alfabetización cultural y visual. Pero están los profesores en proceso de formación teniendo la posibilidad de conocer, aprender y comprender las concepciones de alfabetización visual y la diferencia que puede existir entre los diversos enfoques y los planteados por la Proposta Triangular.

Las indagaciones también apuntan para las diversas concepciones de lectura de la imagen lo que hace considerar si en el proceso de formación inicial de los profesores para la enseñanza del arte en el ámbito de las artes

visuales están conociendo, aprendiendo y comprendiendo los diversos modelos que proponen leer las imágenes y que la Proposta Triangular es uno de estos modelos y más específicamente el modelo educativo desarrollado a partir de la realidad brasileña.

Como se puede observar en el diagrama el punto de partida del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea era la Proposta Triangular, pero el punto de llegada puede entenderse como la Educación para la Experiencia Estética.

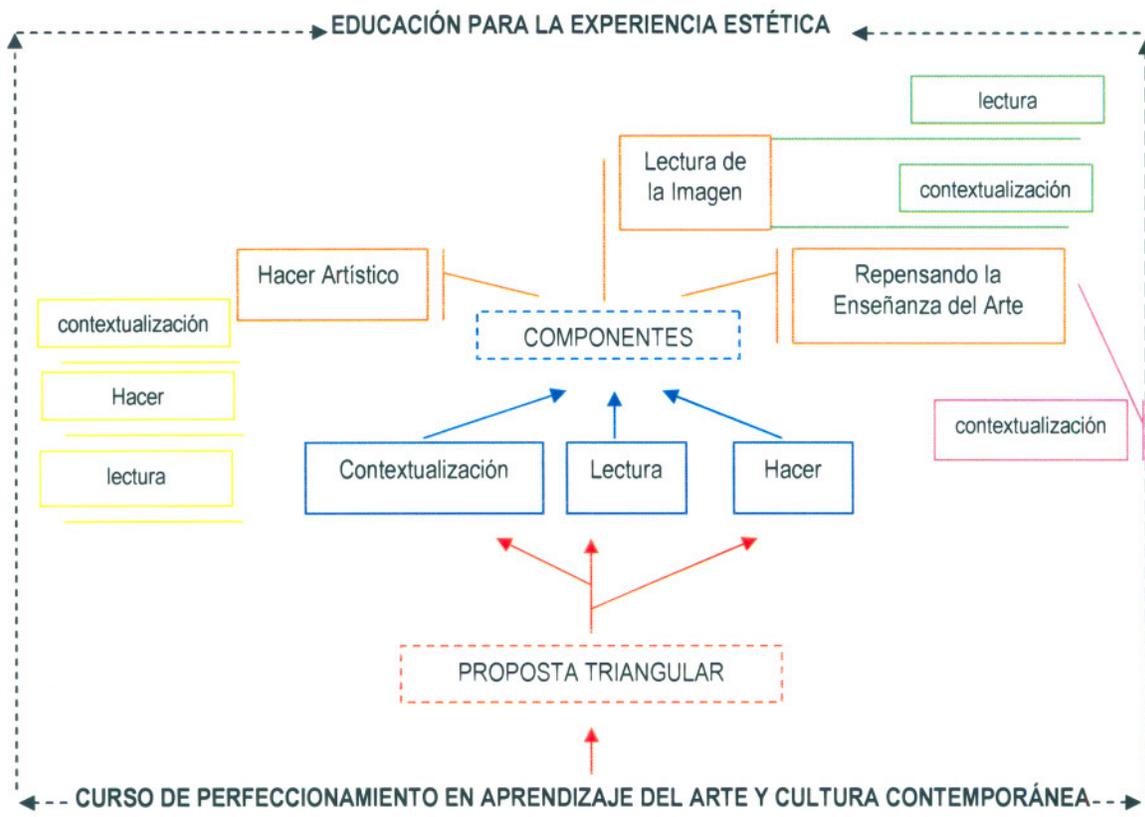


Figura 17: Proposta Triangular y la Educación para la Experiencia Estética

Acerca de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento, Ana Mae Barbosa afirma que:

“Curiosamente se buscó correspondencia de estrategias pedagógicas y armonía de experiencias que entendí que ya habíamos transformado la

Proposta Triangular² en zigzag, pues la contextualización siendo la condición epistemológica básica de nuestro momento histórico, como la mayoría de los textos de este libro comprueba, no podría ser vista apenas como uno de los lados o un vértice del proceso de aprendizaje. El hacer Arte exige contextualización, que es la concienciación de lo que ha sido hecho, así como también la lectura. Cualquier lectura como proceso de significación exige la contextualización para sobrepasar la mera aprensión del objeto” (Barbosa, 2005, p. 15).

En el ámbito de la experiencia entendida aquí como el Curso de Perfeccionamiento la lectura de imágenes asume una dimensión muy importante porque se constituye en objeto de estudio y análisis de muchos modelos educativos que objetiva la alfabetización visual de los cuales la propia Proposta Triangular.

9.2. Formación Inicial del Profesor de Artes Visuales, Pedagogías Contemporáneas y sus Modelos Educativos

A lo largo de toda la trayectoria de la Proposta Triangular y del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea se verificó que el objetivo más estrecho era la alfabetización visual partiendo de la lectura del artefacto artístico y/o estético contemporáneo, pero que el fin de esta alfabetización visual sería una Educación para la Experiencia Estética.

Todavía, se verifica la existencia de muchas concepciones de alfabetización visual que deberían ser objeto de estudios en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales ya que se supone o se espera que el profesor o profesora se constituya en un alfabetizador visual. Puesto de esta manera, se entiende que el profesor de artes visuales tendrá en su proceso de formación

² Se ha cambiado el término Abordaje por Proposta.

inicial en la carrera un conjunto de situaciones que le permitirá elegir cual será su concepción de alfabetización que orientará su acción alfabetizadora.

Pero no se trata de decir como se debe alfabetizar y si de proporcionar a los alumnos tanto la posibilidad de experimentar los modelos de alfabetización como de, también, construir otros modelos. Es imprescindible que la formación inicial del profesorado deje de ser un lugar para lecturas y charlas para organizarse en un locus privilegiado para experimentación de teorías y modelos educativos.

Partiendo de tales consideraciones, sigue algunas concepciones sobre la alfabetización visual, pero parece coherente tratar antes de las aportaciones de Eisner (1992, 1998) que va en la dirección de que se debe concebir una educación escolar donde existan múltiples formas de alfabetización.

Eisner (1992) al plantear las múltiples formas de alfabetización parte de lo que dice la tradición al hacer hincapié en que el término alfabetización estuvo fuertemente relacionado con la lengua, por lo tanto, sería este término:

“El término alfabetización alude a la capacidad de leer y escribir. Es una voz relacionada etimológicamente con el concepto <<lengua>>; la alfabetización implica el ser capaz de hacer lo que la lengua posibilita: hablar, transcribir el lenguaje en forma de texto, e interpretar lo escrito de acuerdo con la intención contenida en él” (p. 9).

Sin embargo, Eisner (1992) considera que la alfabetización en el proceso de lectura y escrita de la lengua son instrumentos que sirven para crear y estructurar el pensamiento, por tanto, la alfabetización estaría mediatizando los procesos cognitivos que construyen y estructuran el pensamiento. Así que, para Eisner (1992) “la alfabetización puede concebirse

como una destreza para descifrar el pensamiento en cualesquiera de los aspectos sociales a los que concierne” (p. 10).

Partiendo de lo propuesto por Eisner (1992) la escuela debería ser el lugar donde ocurrirían las diversas o múltiples formas de alfabetización ya que se estaría manejando con el concepto de lenguaje y las diversas formas que éste asume.

Entretanto, Eisner (1992) llama la atención para el hecho de que el lenguaje se presenta de forma proposicional, literaria, poética, visual, auditiva, coreográfica. Estos lenguajes y sus formas al incluirlas en las escuelas pasan a exigir el desarrollo de formas de alfabetización ya que cada una de ellas genera potencialidades cognitivas particulares:

“Pero la alfabetización, como ya he indicado al comienzo, no se limita al texto. Se refiere a la destreza para construir ideas en cualquiera de las formas que se emplean en la cultura para crear y expresar el pensamiento. Lo que no puede ser expresado o construido con palabras es a menudo posible con imágenes visuales, o musicales. Considerar el concepto de alfabetización en un sentido amplio significa aprender a leer esas imágenes. La razón de que la habilidad para leer estas imágenes sea tan importante tiene que ver necesariamente con tres significativos propósitos educacionales. El primero de ellos es incrementar la variedad y profundidad de pensamientos que la gente puede asegurar en sus vidas. El segundo pertenece al desarrollo del potencial cognitivo, y el tercero a los suministros de la educación igualitaria en nuestras escuelas” (Eisner, 1992, p. 17).

Como se observa en las ideas de Eisner (1992, 1998) sobre el concepto amplio y múltiple de la alfabetización está justificado en la comprensión de que el conocimiento resulta de la experiencia humana y esta experiencia es determinada por la naturaleza y la cultura. A partir de estas ideas vienen

algunas preguntas que relacionan el amplio concepto y las múltiples formas de alfabetización con la formación inicial del profesorado.

En realidad la primera pregunta es ¿hasta que punto la formación inicial del profesor de Artes Visuales en el contexto brasileño está pensada para que el alumno al ingresar en esta carrera conozca, aprenda y comprenda que en la escuela desarrollará una acción educativa basada en una concepción de alfabetización y que será este mismo alumno un alfabetizador? Considerando que el pensamiento y el conocimiento son generados por las experiencias humanas y que estas dan orígenes a diversas formas de representación, se supone que las carreras de formación inicial del profesorado sean el locus privilegiado para el desarrollo de experiencias generadoras de conocimiento y este conocimiento es de naturaleza visual, pero se puede considerar que en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales los alumnos, futuros profesores ¿están experimentando los diversos modelos educativos que proponen la lectura de imágenes como procesos de alfabetización visual?

Hasta que punto sería equivocado plantear una formación centrada en los modelos educativos contemporáneos como objeto de estudio e investigación en la formación inicial del profesorado.

Eisner (1992) creer que en las escuelas es donde se desarrollan las múltiples formas de alfabetización, pero para que eso pueda ocurrir es fundamental que los profesores tengan conocimiento o acepten que su área o lenguaje de formación no hay aprendido solo uno sino tanto cuantos existan de modelos educativos y que todos alfabetizan. Así se creer que en las escuelas los profesores puedan venir a ser alfabetizadores dentro del lenguaje que maneje.

“Si la educación en tanto que proceso dirigido a divulgar y profundizar los tipos de pensamientos que la gente puede tener en sus vidas y si la alfabetización es concebida como un proceso relacionado con la construcción y comunicación del pensamiento, entonces los programas de los colegios deben, creo, intentar facilitar el tiempo para el desarrollo de las múltiples formas de alfabetización. No se trata de crear un tipo de limitación epistemológica que acote lo que la gente pueda experimentar y, por tanto, lo que puede llegar a conocer. La alfabetización va más lejos del ser capaz de leer o escribir” (Eisner, 1992, p. 16-17).

La alfabetización como lectura del mundo, como interpretación cultural no puede o no debe ser restringida a los textos escritos ya que es el ser humano capaz de construir pensamientos y las formas de representarlo culturalmente. Una de estas formas de representación es visual ya que “los humanos piensan no sólo con el lenguaje, sino con las imágenes visuales, con las gestuales, y con los modelos de sonidos” (Eisner, 1992, p. 21).

Tratando de la alfabetización tanto en su sentido amplio como en las múltiples formas que puede asumir en la contemporaneidad, Arañó (2003) considera que las imágenes en el mundo postmoderno anuncian un nuevo analfabetismo lo que refuerza tanto el concepto amplio de alfabetización como la aparición de múltiples formas de alfabetización de las cuales la alfabetización visual o para la imagen sería una de ellas.

“Sin embargo, el mundo postmoderno actual parece caracterizarse por una nueva iconoclasia en la que la imagen ha venido a suplantar a la letra como instrumento principal para la difusión de los mensajes, como “un enorme simulacro fotográfico” (F. Jameson, 1998). Y aunque podemos asegurar que las imágenes todavía no terminan de desplazar a la palabra, especialmente en cuanto a uso cualitativo, se puede afirmar que están presentes en todos los lugares, invaden su preganancia ideológica, apartan a la civilización de la escritura, erradican el gusto por

la literatura, anunciando un nuevo analfabetismo y la muerte de la palabra (A. Machado, 2000). O como dice Baudrillard (1985) la actual hegemonía de los medios están produciendo una “desrealización fatal” (algo que comienza con una constitución de un mundo aparte) del mundo humano y su substitución por una “meta-realidad” interesada, una ficción de la realidad alucinatoria y alienante” (p. 1).

Este analfabetismo a que se refiere Arañó (2003) es por él justificado a partir del momento en que:

“Ahora las imágenes, los sonidos y los gestos participan, de la misma forma que la palabra escrita o hablada, del proceso integral de comprensión del mundo. Por este motivo, no está del todo fuera de lugar el postulado corriente según el cual el analfabeto de nuestro tiempo no es quien no sabe leer y escribir, sino aquel que no sabe articular un discurso multimediático pleno” (p. 3).

Según Arizpe y Styles (2004) y Ortega (2001) fue John Debes lo primero a acuñar el termino Alfabetización Visual (*visual literacy*) a finales de la década de los 60 del siglo pasado. Para Debes, según Arizpe y Styles (2004) una persona alfabetizada visualmente seria capaz de “discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales, que encontrase en su medio”.

A partir de los precursores de la alfabetización visual como herramienta para la lectura crítica de la imagen (Ortega, 2001) se van constituyendo también las bases de una pedagogía contemporánea que se ocupa de los modos de ver, mirar, leer, interpretar y comprender tanto la imagen como su entorno.

De esta manera es importante la comprensión de que el término alfabetización visual esta implicada en una concepción que ultrapasa la simples

comprensión de la información visual (Dworking, 1970) una vez que la alfabetización visual pretende que el proceso de aprendizaje resulte en el desarrollo del pensamiento visual.

La alfabetización visual para Hortin (1997) conduciría al pensar visualmente ya que el proceso de alfabetización privilegiaría la habilidad de entender y usar imágenes para pensar. Así que para Sinatra (1986) la alfabetización visual está constituida por tres componentes: la observación, la exploración sensomotora y la representación no verbal.

Para Feldman (1976) la existencia de un lenguaje de la imagen la vuelve susceptible de ser aprendido y para eso sugiere que se utilice cuatro operaciones como: descripción, análisis, interpretación y juicio.

Si se consideran las aportaciones de Dondis (2003) es necesario o fundamental hacer a las “personas visualmente alfabetizadas” y eso porque:

La experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él; la información visual es el registro más antiguo de la historia humana. Las pinturas rupestres constituyen el reportaje más antiguo que se ha conservado sobre el mundo tal como lo vieron los hombres de hace 30.000 años. Ambos hechos ponen de manifiesto la necesidad de enfocar de una manera nueva la función no sólo del proceso sino también del visualizador en la sociedad (Dondis, 2003, p. 15).

Así que para Ortega (2001) los “sujetos alfabetizados visualmente llegan a poseer la habilidad de comprender y usar las imágenes y, con ello, de pensar y aprender en términos de imágenes (...) ofrecer a los educandos la posibilidad de realizar ciertos entrenamientos perceptivos, a la vez que se les introduce en el estudio de la morfología y la sintaxis del lenguaje de la imagen” (p. 202).

Como se puede observar existen dos conceptos concertadores entre los autores tratados que hablan respecto a la alfabetización y a lectura de la imagen. Se cree oportuno a partir de estos conceptos afirmar que son los procesos de alfabetización que vivenciados en la escuela de educación formal o en otras instituciones que pueden generar lectores de imágenes, así que la lectura esta condicionada a los procesos que por ventura vengan a ser implementados por los profesores a partir de un dado modelo educativo de alfabetización.

Pero para que se pueda trabajar o manejar con el concepto de alfabetización visual es fundamental no solo plantear su necesidad por medio del discurso de que en el mundo contemporáneo este dominado por las imágenes porque esto ya es consenso, pero si el argumento es de que es preciso dominar, apropiarse de instrumentos que decodifiquen los códigos existentes la justificativa cambia completamente ya que:

“Una construcción visual es un objeto que constituye la parte física de un símbolo, ya que toda imagen conlleva un significado, que puede ser muy variado o incluso múltiple, es lo que percibimos cuando interactuamos con ella. El carácter simbólico implica una comunicación, nos presenta un contenido, nos <<dice algo>>, expresa, comunica mediante un lenguaje. Toda comunicación requiere un lenguaje que en este caso es visual. La creación de una imagen visual queda determinada por el uso de un medio expresivo en función de una intención de comunicación. El material y el medio pueden ser tan sencillos como una línea sobre un papel o tan sofisticados como los requeridos para producir un *videoclip* de última generación, pero siempre hay una serie de elementos que se conjugan para crear una construcción visual: color, formas, espacio, proporciones o textura, que comunican una o varias ideas” (Álvarez, 2003, p. 361).

Las ideas de la autora están fuertemente vinculadas a los principios defendidos por Dondis (2003) de la existencia de un lenguaje visual y que este presenta modos de comunicación. Estos principios van a ser utilizados para justificar tanto la existencia de un alfabeto visual como de la urgente necesidad de instrumentos de alfabetización de este mismo alfabeto visual ya que “la existencia del lenguaje, modo de comunicación que tiene una estructura comparativamente muy bien organizada, ejerce sin duda una fuerte presión sobre todos los que se ocupan de la idea misma de la alfabetización³ visual” (p. 21).

Para Dondis (2003) se debe sobrepasar el concepto de alfabetización visual como el ver, como la simple realización de mensajes visuales ya que:

“La alfabetización visual implica comprensión, el medio de ver y compartir el significado a cierto nivel de universalidad previsible. Lograr esto requiere llegar más allá de los poderes visuales innatos del organismo humano, más allá de las capacidades intuitivas programadas en nosotros para la toma de decisiones visuales sobre una base más o menos común, y más allá de la preferencia personal y el gusto individual” (p. 205).

No se debe, como ya lo ha advertido Dondis (2003) confundir la alfabetización para la lectura y escrita con la alfabetización visual. El elemento unificador es la comprensión de que tanto uno como el otro poseen un alfabeto y es imprescindible que el individuo sea alfabetizado en y para el dominio de este alfabeto que en el caso es el alfabeto visual.

³ En el libro se utiliza alfabetizad, pero se ha optado por utilizar alfabetización ya que es lo termino reconocido en la actualidad por la Real Academia Española.

“Al aprender a leer y escribir empezamos siempre por el nivel elemental y básico del aprendizaje del alfabeto. Este método tiene su correspondiente en la enseñanza de la alfabetización visual. Es preciso explorar y aprender desde todos los puntos de vista de sus cualidades, su carácter y su potencial expresivo cada una de las unidades más simples de la información visual: los elementos” (Dondis, 2003, p. 206).

Para Raney (1998) la alfabetización visual sería como se piensa sobre el significado de las imágenes y objetos buscando saber cómo se unen, cómo los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamientos y cómo se ubican en cada contexto que los crearon.

Estos contextos de creación de imágenes y objetos han generado problemas y tensiones (Oliveira, 2003) para la educación ya que:

“implica una formación continua por parte del profesorado, una actitud muy flexible y desprejuiciada, una voluntad de cambio incesante (incluso voluntad de cambiar aquellas instituciones más perdurables como la institución museística o ciertas convenciones muy asentadas en la propia escuela) y una férrea intención de aprender nuevos parámetros desde los que pensar la cultura, las artes, la educación y todos los ámbitos de la vida” (p. 1).

Para el autor además vivimos en un panorama cultural en lo cual coexisten dos posiciones:

“Artistas convencionales que usan materiales tradicionales y conceptos asociados a las categorizaciones ilustradas sobre la cultura, la pintura, el dibujo, etc. (pensemos en criterios como la originalidad y la trascendentalidad), y artistas transdisciplinarios que exploran nuevas configuraciones formales, nuevos materiales y soportes (en gran medida nuevas tecnologías que, por supuesto, no soportan bien los criterios ilustrados anteriormente nombrados), y los nuevos conceptos a ellos asociados” (Oliveira, 2003, p. 1).

El autor considera que estas dos posiciones representan tanto el momento de cambio como refleja los roces y las tensiones entre dos mundos culturales como lo describe:

“La cultura alfabetizada visual y literalmente generada por la imprenta desde el Renacimiento hasta nuestros días (que conforma la visión más convencional y asentada desde la Ilustración), y la aparición de una nueva dinámica cultural producida por la alfabetización de la imagen y el sonido electrónico (que produce unos modos de ver radicalmente diferentes” (Oliveira, 2003, p. 1).

La alfabetización visual como una Educación para la Experiencia Estética es tan necesaria si se acepta los cambios también provocados por Internet una vez que en la “Red”:

“Un arte propio y genuino de Internet que la cuestiona mientras que también la inventa. No un arte de objetos, un arte donde la palabra (como teoría y como práctica artística) y las formas de acontecer de ésta ejemplificación uno de los caminos más iluminados y sugerentes en el deambular artístico contemporáneo. Un arte de gramáticas sociales sobre Internet, que tiene en las nuevas formas de construcción de subjetividad, en las colectividades en red, en la mediación intersubjetiva, en los desmontajes de las esferas públicas y privada, en la experimentación con la indeterminación y el nosentido, algunos de los campos de acción e investigación más recurrentes en los discursos artísticos contemporáneos” (Zafra, 2003, p. 2).

En el tiempo presente, en la contemporaneidad, en la postmodernidad una Educación para la Experiencia Estética mediatizada por la alfabetización visual no puede prescindir del territorio o de los territorios que ofrece Internet como lugar/lugares de divulgación, comunicación, producción, territorialidad y desterritorialización del concepto tradicional del arte, de creatividad, de interacción ya que el Net.Art se ha convertido en:

“signo de auto-reflexividad de la época que vivimos, y se posiciona en términos de resistencia, desconstructivos, cuestionando y proponiendo nuevas maneras de ser y relacionarnos, repensando también las estructuras físicas que hasta hace muy poco contenían a las obras de arte y se proclamaban mantenedoras de sus auras” (Zafra, 2003, p. 3).

No hay como controlar o volver más lenta a los cambios que se están operando en el mundo del arte y lo que estos cambios están provocando como retos para la Arte/Educación contemporánea. Retos porque la formación inicial del profesor también se ve afectada y provocada a cambiar para que de verdad se pueda volver la formación inicial del profesorado como contemporánea de sí misma. Y eso se puede percibir con toda claridad:

“Las prácticas artísticas de la red se verifican beneficiarias de los cambios suscitados por la pérdida del aura y la fácil “reproductibilidad” de las obras, por el cuestionamiento de la idea de original, de la idea de autor, por la crítica a la institución-arte y a los sistemas convencionales de exposición y distribución artística. Herederas también de las mismas contradicciones en su relación con el mercado” (Zafra, 2003, p. 3).

El concepto de experiencia estética también se puede decir que es incorporado y ubicado en la red a partir del Net.Art ya que se constituyen en “nuevas formas artísticas que reivindican el papel del espectador como productor y la creación colectivas. Formas de comunicación abiertas que giran en torno a la red en sus distintas posibilidades: “web”, correo electrónico, protocolos de transferencia, listas de distribución...” (Zafra, 2003, p. 4).

Todos estos elementos constituidores de la realidad del mundo contemporáneo están a imponer que la formación inicial del profesor sea reconceptualizada, resignificada y que venga a acercarse a las condiciones del presente, de la postmodernidad/mundo (Souza, 2005) y de donde:

“el arte electrónico, verdaderamente conectado con las manifestaciones y dinámicas de la cultura de hoy en día, ofrece conceptos y criterios nuevos desde el que pensar la producción, gestión, circulación y consumo del arte actual. Un ejemplo de ello, por lo demás paradigmático, lo podemos encontrar en la sustitución que se está operando en el vocabulario que emplean los especialistas y que reemplaza la palabra “obra” por “trabajo” o “pieza”, la palabra “museo” por “centro”, “exposición” por “producción”, “artista” por “operador estético”, “artes plásticas” por “artes visuales” e incluso “arte” por “cultura visual”” (Oliveira, 2003, p. 6).

Todos los cambios y transformaciones que se están operando en el terreno del arte y de la cultura es objeto de preocupación y al mismo tiempo de actualización de la Proposta Triangular como se puede observar en la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

Como se ha demostrado el Curso de Perfeccionamiento fue una experiencia que partió de la Proposta Triangular y sus tres dimensiones cognitivas: leer, contextualizar y experimentar. Estas dimensiones fueron trabajadas en el Componente Hacer Artístico que además también trabajó con la alfabetización visual a partir de los elementos de la gramática visual (Dondis, 2003).

En el Componente Hacer Artístico los alumnos vivenciaron otras situaciones didácticas que objetivaban la lectura de la imagen tanto a partir de las investigaciones propuestas por William Ott (1997) como por Michael Parsons (2002).

El Curso de Perfeccionamiento los alumnos experimentaron varios modelos educativos relacionados con la lectura de la imagen tanto del punto de vista de la obra de arte como de las imágenes del universo mediático.

De este modo se puede decir que en un periodo tan corto el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea ofreció a los alumnos la oportunidad de conocer, aprender y comprender los siguientes modelos educativos: a) la comprensión del arte de Michael Parsons; b) mirando imágenes de William Ott; c) la alfabetización visual de Donis A. Donis; d) la Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa; y e) los modos de ver de John Berger.

Los modelos educativos que se ocupan de una alfabetización visual para la lectura de la imagen son muchos y cada uno aporta su contribución a las cuestiones contemporáneas acerca del analfabetismo visual que de una manera o de otra sugieren imponer cambios en la formación inicial del profesor para la enseñanza de las artes visuales.

Conocer, aprender y comprender estos modelos educativos forma parte del los cambios provocados por el Arte/Educación contemporánea y más específicamente postmoderno que:

“Efectivamente, a finales del siglo XX crece progresivamente la sensación de que valores como el *cientifismo*, la *individualidad* y el *progreso* – propios de la cultura moderna que nace con el proyecto ilustrado – se desvanecen para dar paso a lo que se quiere bautizar como la cultura de la “postmodernidad”. Este ámbito epistemológico sería, por tanto uno de los ejes que organizan las nuevas propuestas de educación artística” (Agirre, 2005, p. 290).

En este terreno de la postmodernidad y de una Arte/Educación postmoderna no se puede desconsiderar las proposiciones de la Educación

Artística Multicultural de Rachel Mason (2001) y que ya en los años 90 influyó la enseñanza de la imagen en Brasil. Sobre la Educación Artística Multicultural:

“Las hipótesis teóricas que sustentan mi comprensión del arte y de la educación artística hoy provienen, en gran parte, del antropólogo estadounidense Clifford Geertz (1983). Particularmente, su visión de que la teoría del arte es siempre una teoría de la cultura y que las tentativas occidentales para explicarlas en términos formales son culturalmente parciales. Como Geertz, estoy convencida de que los enfoques universalistas nos llevan a ninguno lugar y que es más importantes estudiar la diversidad de formas por las cuales los seres humanos producen o reaccionan al que ellos llaman de arte” (Mason, 2001, p. 30).

Mason (2001) además cree que el concepto central de la teoría y práctica de la educación artística es el concepto de “valor estético” que substituye el concepto de arte. Justifica su opción a partir de:

“1) el valor estético siempre tiene tres componentes: el objeto, el interés y la relación entre ellos; 2) la cualidad de un objeto estético no puede ser separado del interés del observador en él; 3) el interés estético es uno entre otros intereses humanos básicos o fundamentales (económico, religioso, biológico, moral, político); y 4) a pesar de esos intereses se sobreponen en la mayoría de las situaciones involucrando el valor estético, el arte es una forma especializada de interés que involucra la búsqueda por la excelencia estética por sí propia” (p. 31-32).

Para Agirre (2005) hay una pedagogía multicultural que se ocupa de la diversidad y de la diferencia y que:

“El proyecto multiculturalista de educación artística hace suyos muchos de los presupuestos de la corriente “antiexcelentista” de los años ochenta, proponiendo incorporar a los contenidos curriculares las producciones estéticas, marginadas de los ámbitos selectos del arte mediante denominaciones tan excluyentes como “arte popular” o,

simplemente “artesanía”, a las que las tradicionales instituciones artísticas apenas prestan atención” (p. 299).

La perspectiva multicultural ya ha sido tratada en los capítulos anteriores ocasión en que se ha vinculado la Proposta Triangular a esta concepción de la educación artística, como afirma Barbosa (1998):

“Multiculturalismo es el denominador común de los movimientos actuales en dirección a la democratización de la educación en todo el mundo. El equilibrio entre la configuración de una identidad cultural y la flexibilidad para la diversidad cultural es un objetivo y, probablemente, una utopía, que ubicará la educación en movimiento constante, porque ni la identidad ni los elementos del medio ambiente cultural son fijos” (p. 79).

La multiculturalidad como alternativa democrática es un planteamiento defendido por Ana Mae Barbosa y un principio presente en la Proposta Triangular y que estuvo conduciendo el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea una vez que:

“Actividades como identificar las formas del arte que importan en una variedad de culturas y subculturas sería una estrategia que podría llevar a una actitud multiculturalista. Educación multiculturalista permite al alumno convivir con la diferencia de modo positivo en el arte y en la vida” (Barbosa, 1998, p. 95).

Partiendo del expuesto hasta aquí se verifica que la Arte/Educación (Brasil) o Educación Artística (España) o aun Art Education (Estados Unidos) contemporánea y más específicamente postmoderna y postmodernista viene caracterizándose de forma muy distinta en cada contexto como en Brasil que desde 1998 se viene configurando la formación inicial del profesor en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales así, como, en Teatro, Danza y Música.

Además, se puede decir que en la actualidad la disciplina o asignatura Arte forma parte del currículum de la Educación Básica (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Recientemente se viene observando otro movimiento en dirección a que en las escuelas la asignatura Arte sea impartida por profesores con licenciatura en cada lenguaje: teatro, danza, música y artes visuales. Esta iniciativa ampliará aun más la experiencia estética y artística de los alumnos ya que tanto tendrán clases de los cuatro lenguajes como podrán experimentar con más coherencia y calidad educativa la interdisciplinariedad entre los lenguajes.

Pero, hasta aquí también se puede decir que el Arte/Educación brasileño como epistemología revela para la formación inicial del profesor de artes visuales la existencia de modelos educativos que se dedican a la lectura de la imagen, a la alfabetización visual, a la educación visual, a la educación para la experiencia estética. Estos modelos educativos pueden ser considerados y lo son aquí como un campo de conocimiento que para la investigación se ha constituido en las Pedagogías Contemporáneas de enseñanza/aprendizaje de las artes visuales.

La enseñanza de las artes visuales y las Pedagogías Contemporáneas se fue demostrando como objeto de estudio e investigación para la formación inicial del profesor en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales para el contexto brasileño.

El proceso investigativo teniendo la Proposta Triangular y el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea como objetos de estudio ha permitido un acercamiento al que en este contexto se llama de campos epistemológicos del Arte/Educación brasileño. Estos campos

epistemológicos son identificados a partir de los diversos objetos de estudio e investigaciones que han y sigue siendo generado dentro del paraguas del Arte/Educación.

El Arte/Educación brasileño como epistemología de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales ha dado lugar a otros campos epistemológicos o comunidades de conocimiento (Kincheloe, 2001). Como resultado de una larga trayectoria hoy convivimos con un vasto terreno en que se asienta esta epistemología o epistemologías como: Historia de la Arte/Educación, Educación Estética, Arte/Educación en Museos, Arte/Educación y Creatividad, Arte/Educación y Educación Infantil, Arte/Educación y Multiculturalidad, Arte/Educación y Feminismo, Arte/Educación y Alfabetización Visual, Arte/Educación y Cultura Visual, Arte/Educación y Interculturalidad, Arte/Educación y Discapacidad, Arte/Educación y Nuevas Tecnologías, Arte/Educación y Formación del Profesor, Arte/Educación y Mediación Cultural, Arte/Educación y Ecología, Arte/Educación para la Experiencia Estética.

Estos campos epistemológicos o comunidades de conocimiento que constituyen y contiene el Arte/Educación brasileño y que dentro de una perspectiva cosmopolita dialoga con otros contextos y problemas que les une o les aleja apuntando a los problemas y su superación que debería ser objeto de interés de una comunidad o comunidades de investigadores.

Lo que se pretende decir es que se debe hacer un esfuerzo para actualizar la formación inicial del profesor de artes visuales y eso es posible desde que se constituyen comunidades de conocimiento que verdaderamente se ocupe de esta formación.

O que se reconozca los avances ocurridos en el ámbito epistemológico del Arte/Educación brasileño. No se puede afirmar en lo referente a la formación inicial del profesor para las artes visuales que se vea afectada por los cambios que están aconteciendo ya que tradicionalmente la formación inicial del profesorado se ve atada a una comprensión o concepción curricular en que las asignaturas del área de la Pedagogía que deben ocuparse o preocuparse de esa formación.

Tradicionalmente, también, tiene recaído en la disciplina de Práctica de Enseñanza de las Artes Visuales la responsabilidad por ofrecer al alumno en proceso de formación docente la preparación final para que este ejerza la docencia en la escuela.

Tradicionalmente tienen sido las disciplinas de Didáctica General, Psicología Educacional, Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza y Práctica de Enseñanza las que caracteriza la formación inicial del profesorado. Con excepción de la disciplina de Práctica de Enseñanza que es impartida por un profesor o profesora del área de artes visuales, las demás son impartidas por pedagogos, psicólogos, historiadores, entre otras especialidades.

Esta condición de la tradición en la formación inicial del profesor tiene serias implicaciones para la propia epistemología del Arte/Educación porque gran parte de los descubrimientos, de los cambios sugeridos para la enseñanza de las artes visuales quedan a cargo de los programas de Master y Doctorado y muy poco tienen en la formación inicial.

Dewey (2004) para justificar su concepción de Educación que planteara ya en 1916 cuando publicó *Democracy and Education*, partió de dos principios fundamentales, la continuidad y la experiencia. Para Dewey (2004):

“Tan evidente es, en efecto, la necesidad de enseñar y aprender para la existencia continuada de una sociedad, que puede parecer que estamos insistiendo indebidamente sobre un lugar común. Pero esto tiene su justificación en el hecho de que tal insistencia es un medio de evitar que caigamos en una noción escolástica y formal de la educación” (p. 15).

Dewey (2004) comprende que la educación y la comunicación son esenciales para la continuidad de la sociedad, pero que esta continuidad encontrada en la experiencia su posibilidad de renovarse. Así que, para él:

“Pero nosotros empleamos la palabra “vida” para designar toda la extensión de la experiencia, tanto racial como individual (...). La “vida” abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones. Nosotros empleamos la palabra “experiencia” en el mismo fecundo sentido. Ya a ella, así como a la vida en el puro sentido fisiológico, se aplica el principio de la continuidad mediante la renovación” (p. 14).

Para Dewey (2004) es la educación, en su sentido más amplio, que mediatiza la continuidad de la vida ya que:

“Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa” (p. 14).

Pero, es importante decir que para Dewey (2004) la educación entendida como escolarización puede separarse de su sentido más amplio porque:

“A medida que la enseñanza y el aprendizaje ganan en extensión, existe el peligro de crear una separación indeseable entre la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y la que se adquiere en la escuela. Este peligro no ha sido nunca más grande que en los tiempos presentes a causa del rápido desarrollo en los últimos siglos del conocimiento y las formas técnicas de destreza” (p. 20).

Además, para Dewey (2004) la educación o escolarización “es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (p. 73).

Tomando tal pensamiento como principio epistemológico o principio del conocimiento la formación inicial del profesor debería estar pautaada por su constante capacidad de reorganizarse o reconstruirse por medio o mediatización de la experiencia.

Lo que se ve en realidad es una formación aprisionada en decir al alumno lo que él debería hacer cuando sea profesor, pero nunca de con él experimentar los diversos caminos que se puede decidir recorrer cuando ya se es profesor.

En el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea se ha observado que toda la epistemología de la Arte/Educación recaía en el Componente Repensando la Enseñanza del Arte casi reproduciendo el modelo curricular modernista, pero salvo por la búsqueda en la autobiografía como mediadora de las experiencias formativas de los alumnos y de los seminarios como estrategia de comprensión y construcción de conocimiento, esta experiencia puede ser considerada como una iniciativa en la cual la educación tiene por principio la reconstrucción continua de la experiencia como decía Dewey (2004):

“La diferencia esencial de la idea de la educación como una reconstrucción continua de las otras concepciones unilaterales que

hemos criticado en éste y en el capítulo anterior es la que identifica el fin (el resultado) con el proceso (...). Significa que la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo y que su último periodo completa su parte anterior; saca a la luz las conexiones implicadas pero hasta entonces inadvertidas. El último resultado revela así el sentido de las anteriores, mientras que la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido. Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa y toda educación consiste en tener tales experiencias” (p. 75).

El Curso de Perfeccionamiento fue la experiencia centrada en el aprendizaje de la Proposta Triangular dirigida a profesores de arte, pero fue también una experiencia educativa que dialogando con la contemporaneidad ha destacado por su capacidad de “reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la ecuación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado” (Dewey, 2004, p. 76).

Esta experiencia también ha demostrado que los campos epistemológicos o comunidades de conocimiento del Arte/Educación cuando se relaciona con la formación inicial del profesorado debe dar lugar a la constitución de otras áreas de conocimiento que en diálogo con las ciencias de la educación amplían el sentido de la formación de tal modo que pueda ser realmente una formación en el sentido deweyano, o sea, la reconstrucción continua de la experiencia.

Esta formación así comprendida en el ámbito de una educación postmoderna y de una formación inicial del profesor también implica otras referencias epistemológicas ya que para kincheloe (2001) la postmodernidad reconceptualiza el conocimiento del profesor:

“La posibilidad de conferir poder al profesorado requiere la reconceptualización de sus conocimientos, es decir, de lo que maestros y maestras necesitan conocer para realizar con éxito su labor. El profesorado desarrolla lo que podríamos denominar “conocimiento del practicante” de diversas formas, siendo la experiencia uno de los medios más importantes de adquisición de tal conocimiento. Este conocimiento fruto de la práctica pone de relieve ante el profesorado que el aula es un lugar caótico y complejo, sujeto a variables periféricas y significativas” (p. 49).

Este planteamiento tiene sus implicaciones para la formación inicial del profesor porque alerta al profesorado ante los problemas implícitos en los intentos modernos de producir generalizaciones empíricas sobre la mejor forma de enseñar (Kincheloe, 2001).

El ámbito de la epistemología postmoderna que trata de la formación inicial del profesorado es una contribución importante y necesaria cuando se pretende reconceptualizar la formación inicial del profesor en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales en el contexto brasileño.

En la epistemología moderna de las ciencias de la educación el profesor es excluido de los procesos de construcción del conocimiento relacionado con su propia profesión (Kincheloe, 2001).

Ya en la concepción postmoderna de formación inicial del profesor las ciencias de la educación:

“trataría de revelar las presuposiciones sobre el conocimiento (la epistemología), así como la naturaleza de la investigación moderna, subyacentes en los esquemas cognitivos oficialmente aprobados. Al desconstruir tales esquemas cognitivos, la formación postmoderna crítica del cuerpo docente reconceptualiza los modos en que el conocimiento práctico es analizado y compartido con los alumnos y alumnas de magisterio” (Kincheloe, 2001, p. 50-51).

Para este autor es imprescindible cambiar el eje de análisis de tal forma que los futuros profesores comprendan como los profesores piensan cuando actúan. Así que, una formación postmoderna debe partir del análisis del contexto en que tiene lugar la enseñanza.

Tal concepción implica que el alumno, futuro profesor, parte de la comprensión de que el conocimiento del profesor:

“no se puede aislar del contexto socioeducativo ni del aula en que el mismo se genera, los alumnos y alumnas de magisterio estudian el proceso de generación del pensamiento del profesorado (...). De este modo, los alumnos y alumnas de magisterio comienzan a darse cuenta del carácter elusivo del conocimiento del practicante, de hecho, tan elusivo que resulta imposible transferirlo del mismo modo que el conocimiento correspondiente a las tablas de multiplicar o a las reglas gramaticales” (Kincheloe, 2001, p. 51).

Los planteamientos de Dewey (2004) y Kincheloe (2001) tienen sus implicaciones cuando se analiza por ejemplo que tradicionalmente o en una concepción moderna de formación, la carrera de Licenciatura en Artes Visuales y, no distinto en las otras licenciaturas, se escucha muchísimo los formadores hablar casi constantemente de la “práctica”, de la “acción”, del “hacer” siempre diciendo para el futuro profesor que no se debe separar “práctica” de “teoría”, pero eso no tiene el mismo significado planteado por Dewey (2004) cuando este considera la experiencia:

“Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada si aun como teoría. Tiende a convertirse en una

mera fórmula verbal, en una serie de tópicos empleados para hacer innecesario e imposible el pensamiento o el teorizar auténticos” (p. 128).

Plantear una reconceptualización de la formación inicial del profesor es plantear un cambio en el concepto de “práctica” y asumirla como “experiencia” en el sentido deweyano. Y eso se hace necesario una vez que en la contemporaneidad se está exigiendo un profesor que sea reflexivo (Schön, 2002) y una formación inicial como preparación profesional basada en la epistemología de la práctica como fundamento de la reflexión en la acción (Schön, 2002).

Esta epistemología planteada por Schön (2002) se contrapone a la epistemología tecnicada de la formación del profesor en general y que, desafortunadamente, también caracteriza a formación inicial del profesor para la enseñanza del arte en general.

Por más que se hagan críticas a formación inicial del profesor para la enseñanza del arte en sus cuatro formas en el contexto brasileño, esta crítica parece no garantizar cambios verdaderamente cualitativos en la base del currículum que es donde la formación asume materialidad.

Eso puede que se deba al hecho de que históricamente y tradicionalmente el ámbito de la formación aun es de dominio de los profesores de las ciencias de la educación o de las disciplinas de la pedagogía que al fin y al cabo dan el tono a la formación de tal manera que en el mejor de los casos surgen currícula con una o otra disciplina que en general no sobrepasa el número de los (incluso la Práctica de Enseñanza) que quedan con la responsabilidad de en uno o dos semestres ofrecer a los alumnos todos los

presupuestos teórico, filosóficos, educativos, entre otros del Arte/Educación brasileño.

Tradicionalmente o a partir de un imaginario del área los arte/educadores (profesores de arte) brasileños aun creen que la contribución del arte para la educación es transformarlo en asignaturas del currículum de la escuela desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria. Pero eso por si sólo no garantiza que de hecho la escolarización se torne cualitativamente mejor.

Para tener una enseñanza de calidad es fundamental que se tenga una formación inicial del profesor de calidad y eso parece posible a partir del momento en que los arte/educadores brasileños empiecen se apropien de los presupuestos de las ciencias de la educación y de la pedagogía como objeto de estudio e investigación sin que abandonen el objeto de estudio de cada lenguaje del arte.

Lo que se pretende en realidad con este argumento es llamar la atención para el hecho de que la formación inicial del profesor para la enseñanza de las artes visuales como para las demás lenguajes debe ser interdisciplinar o transdisciplinar en la base de su formación inicial y no posterior a ella como se verifica en las intenciones de los programas de capacitación o actualización que son ofrecidos a los profesores.

Para eso es necesario romper con la idea de que un currículum de formación inicial de profesores sea caracterizado por la tradicional fórmula que deja de lado la formación profesional y del otro la formación pedagógica. Lo que se intenta decir es que la formación inicial del profesor empieza cuando el estudiante ingresa en la carrera hasta el día que saca su título de Licenciado en

Artes Visuales sabiendo que su formación profesional es de docente, profesor, maestro, educador y no avergonzado o con miedo de afrontar los problemas de la educación escolar a partir del ejercicio de la profesión.

Hay muchísimas iniciativas a favor de cambios en la formación inicial del profesor de artes visuales pero estas iniciativas no dejan de ser intuitivas, espontáneas y sin base epistemológicas que las fundamente. La mayoría es una transposición de los presupuestos de las ciencias de la educación para la pedagogía que poco o casi nada tiene que ver con la formación inicial del profesor de artes visuales.

Hay diferencias cruciales entre una formación inicial del profesorado en general de una concepción de formación inicial de un profesional de la educación escolar que tanto se está graduando en un área de conocimiento como que en el ámbito laboral irá trabajar con esta área en el contexto de la educación formal.

Una cosa es partir de los presupuestos teóricos de Schön (2002), Paulo Freire (1987), Kincheloe (2001), Goodson (2000) Dewey (2004), Giroux (1993), McLaren (1997), Nóvoa (1995), Morin (2002) y tantos otros que tratan o que enfocan temas generales sobre la formación inicial del profesorado, del currículum, de la escuela, etc. Y otra, es partir de estos enfoques y buscar comprender los límites existentes en la formación inicial del profesor para una determinada área de conocimiento.

En el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea los ex alumnos/profesores entrevistados en sus narrativas han demostrado la importancia que ha tenido el “memorial” o “autobiografía”

aplicada como estrategia didáctica en el Componente Repensando la Enseñanza del Arte.

Esta iniciativa permitió como se ha visto reflejada en las narrativas que los sujetos al reconstruir su propia trayectoria de aprendizajes saber en que momento ha elegido la profesión profesor. Por medio de esta estrategia los alumnos pudieran contestar a la pregunta ¿Cómo me he convertido en profesor? O en otros casos ¿Cómo me he convertido en artista?

Este componente del Curso de Perfeccionamiento ha abierto puerta para la profesionalidad del profesor desde el punto de vista de la investigación.

Pero se tiene la impresión de que esta concepción del profesor de artes visuales como profesional de la educación es nueva y se cree poco acogida por la gran mayoría de los propios profesores ya que la trayectoria de su formación se caracterizó por un rechazo a la educación, a la pedagogía.

Proponer la profesionalidad del profesor de artes visuales en la epistemología contemporánea del Arte/Educación brasileño es aceptar que la reconceptualización del currículum de formación inicial destinado a formar este profesor es efectivamente necesaria y mismo urgente.

Urgente porque a cada día los cambios operados en el seno de la sociedad globalizada revela nuevos y sencillos retos a afrontar tanto por el profesor como por los alumnos en relación al propio movimiento de modelos educativos que tratan de la enseñanza del arte, de su aprendizaje, de los lugares y tiempos en que el sujeto desarrolla mecanismos para leer tanto las obras de arte como las imágenes de lo cotidiano.

Un ejemplo de eso es los enfoques basados en los Estudios Visuales que dieran origen a la Cultura Visual (Sardelich, 2006) y que en la actualidad

del Arte/Educación brasileño como en el mundo tiende a confundirse con la propia enseñanza de las artes visuales.

Es posible que el equivoco entre los sinónimos Arte/Educación y Cultura Visual se deba al hecho de en el proceso de formación inicial o en los programas de capacitación docente o de actualización el enfoque no sea, por ejemplo, que F. Hernández haya propuesto la Cultura Visual como sinónimo de Educación Artística. Lo que se encuentra presente en el pensamiento de Hernández es una concepción de educación para la comprensión y una proposición de una Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual (Hernández, 2000). Esta Educación Artística tendría en su concepción como objeto de estudio las representaciones culturales ya que:

“La Educación Artística establece un puente entre dos prácticas sociales: el Arte y la Educación. Ambas se mueven en apariencias bajo posiciones a la vez antagónicas y confluentes bajo el prisma libertad/norma. El Arte es una forma de conocer y representar el mundo. La educación organiza el conocimiento privado, en relación con las formas públicas de representar el mundo. Esto supone que, mediante la Educación Artística puede ser posible aunar dos formas de representar el mundo, o un conglomerado de representaciones complejas y de difícil articulación. Implica por ello la necesidad de realizar la aproximación a los nexos entre Educación y Arte” (p. 134).

Lo que en realidad está a proponer Hernández (2000) es que la Educación Artística como campo epistemológico (España) o Arte/Educación (Brasil) se ocupe de la Comprensión de la Cultura Visual convirtiendo así su planteamiento en un modelo educativo que debe tanto formar parte del conjunto de modelos que se debe estudiar e investigar en la carrera de

Licenciatura en Artes Visuales como, también, debe ser experimentado por los alumnos antes de acceder a las escuelas para sus prácticas.

Este modelo educativo propuesto por Hernández (2000) es distinto de los anteriores porque pretende que el eje principal de la Educación Artística sea la Comprensión de la Cultura Visual y no la imagen como se ha visto en los enfoques ya mencionados.

Pero parece igualmente importante añadir algunas consideraciones acerca del concepto de Cultura Visual y para empezar nada mejor que volver a la década de los 60 para ubicar los primeros registros que van a configurar los Estudios de Cultura Visual.

Así que, para Walter y Chaplin (2002) los “Estudios de Cultura Visual” son un híbrido, una empresa pluridisciplinar formada como consecuencia de la convergencia de, o de los préstamos de, una variedad de disciplinas o metodologías” (p. 15).

El hibridismo a que se refieren los autores tiene mucho que ver por las aportaciones de muchas disciplinas que sin las cuales los Estudios de Cultura Visual no podrían aportar casi nada. Para Mirzoeff (2003) los Estudios de Cultura Visual son por naturaleza interdisciplinarios y eso porque “la cultura visual se trata desde un punto de vista mucho más activo y se basa en el papel determinante que desempeña la cultura visual en la cultura más amplia a la que pertenece (p. 21).

Para Mirzoeff (2003) la cultura visual es una disciplina interdisciplinar, táctica y no académica ya que se centra en interpretar la comprensión de las respuestas que los individuos y grupos dan a los medios de comunicación. Por eso su aspecto de nuevo reside en la centralidad de lo visual como un lugar de

creación y discusión de los significados. Y la creación y discusión de los significados quedan justificadas a partir del instante en que se acepta que “Todos consumimos y disfrutamos de la cultura visual, pero su estudio sistemático en el marco universitario nos indica que el objetivo es más una comprensión crítica de su carácter, poder y funciones sociales que una mera apreciación” (Walter y Chaplin, 2002, p. 18).

Esta búsqueda de comprensión crítica se debe considerar o tomar como un reto ya que la cultura visual contemporánea es un objeto en movimiento, en mutación permanente y que la cultura visual es un paraguas que abriga una serie de intereses ya que:

“Actualmente, profesores y estudiantes pueden discutir e investigar sobre anuncios, gráficos realizados por ordenador, objetos de diseño, moda, películas, graffiti, fotografía, actuaciones de rock/pop, pintura y escultura. Así pues, la adopción del título paraguas <<cultura visual>> fue una respuesta lógica a un tema de amplio alcance” (Walter y Chaplin, 2002, p. 19).

En la actualidad el mestizaje es lo que caracteriza la cultura y eso hace con que se observe una interacción y fusión tanto entre las distintas lenguajes del arte como de estas con los medios de comunicación lo que causan el fin de las líneas fronterizas entre estos saberes que caracterizan la cultura visual contemporánea.

Todavía no se puede decir que el estudio de la cultura visual sea una tarea que se deba llevar a cabo por una sola área de conocimiento ya que la cultura visual como objeto de interés es interdisciplinar, así que, el esfuerzo por estudiarlo empieza y termina mediatizado por la interdisciplinaridad lo que

significa un reto a más a la educación en general y a la educación artística o arte/educación en particular.

Para que el profesor de artes visuales pueda estudiar e investigar con sus alumnos los artefactos y/o objetos que constituyen y contiene la cultura visual deberán recoger las aportaciones de la historia del arte contemporánea, de la teoría del arte feminista, de la teoría postcolonial, del diseño contemporáneo, de la arquitectura contemporánea, de los estudios de cine y medios de comunicación y de los estudios culturales contemporáneos, además de las disciplinas tradicionales como la sociología, la antropología, entre otras.

Así que, independiente de la voluntad de quien se disponga a estudiar o investigar la cultura visual tendrá que tener una actitud y una comprensión interdisciplinar. Verdad que esta misma condición es exigida para toda y cualquier actitud interesada en el conocimiento porque todo conocimiento es interdisciplinar por naturaleza.

Además, al aceptar que los Estudios Visuales son la disciplina, según Mitchell (2002) y la cultura visual su objeto de estudio, todo y cualquiera no podrá olvidar algunas de sus hipótesis tales como:

“que la visión es (como así decimos) una construcción cultural -, que es aprendida y cultivada, no simplemente dada por la naturaleza; que, por consiguiente, tendría una historia relacionada – en algún modo todavía por determinar – con la historia de las artes, las tecnologías, los media, y las prácticas sociales de representación y recepción; y (finalmente) que se halla profundamente entrelazada con las sociedades humanas, con las éticas y políticas, en las estéticas y la epistemología del ver y del ser visto” (p. 2).

Otro aspecto también importante presente en el pensamiento de Mitchell (2002) dice respecto a la dimensión pedagógica, por lo tanto, educativa de la

cultura visual cuando esta se propone a “mostrar la mirada” entendida como la visualidad, que es la visualidad y esta “entendida no sólo como la “construcción social de la visión” sino como la construcción visual de lo social” (Mitchell, 2002, p. 21).

No obstante, para este autor los Estudios Visuales no es sinónimo de estudios de imagen:

“la “cultura visual” fija su atención en todas aquellas cosas extrañas que hacemos mientras miramos, contemplamos, mostramos y presumimos – o, por el contrario, mientras nos ocultamos, disimulamos o rehusamos mirar. En particular, nos ayuda a comprobar que incluso algo tan amplio como “la imagen” no agota todas las posibilidades de la visualidad, que los estudios visuales no son lo mismo que los “estudios de imagen” y que el estudio de la forma visual es sólo uno de los componentes de un campo mucho más amplio” (Mitchell, 2002, p. 21).

Para Mitchell (1994) en Mirzoeff (2002) “la comprensión de que los elementos que forman parte de la condición de espectador (la mirada, la mirada fija, el vistazo, las prácticas de observación, la vigilancia, y el placer visual) pueden ser un problema tan profundo como las diversas formas de lectura (el acto de descifrar, la decodificación, la interpretación, etc.) y esta “experiencia visual” o “alfabetismo visual” no se puede explicar por completo mediante el modelo textual” (p. 25).

Tal perspectiva conduce a Mirzoeff (2002) a afirmar que la experiencia visual ocurre fuera de los lugares de observación estructurados lo que conduce a la cultura visual a dar “prioridad a la experiencia cotidiana de lo visual, desde la instantánea hasta el video e incluso la exposición de obras de arte de éxito” (p. 25).

La cultura visual presenta un poder educativo asombroso y de eso no se tienen dudas, pero esta cultura visual que forma parte de la vida cotidiana de todos también se revela como una preocupación para los profesores, pedagogos, psicólogos, entre los que se presentan defensores de que en la escuela los estudiantes puedan conocer, aprender y comprender lo que representa la cultura visual. Para Freedman (2006):

“La cultura visual puede ayudar y puede ser perjudicial a la vez; puede ser segura y peligrosa, creativa y destructiva. Desde mi perspectiva, es más importante ayudar a los alumnos a estudiar esta variedad de significados que intentar protegerlos de la imaginación, cuya tipología irán descubriendo, de todos modos, progresivamente, fuera de la escuela. Discutir esas imágenes y objetos dentro del centro escolar proporciona un foro para los alumnos que no tiene estas conversaciones fuera de este entorno. Puede ayudar tanto a alumnos como profesores a combatir sus miedos, no sólo mediante la expresión, sino mediante la comprensión de los sueños influyentes que han tenido muchos grandes artistas” (p. 13).

A partir de Hernández (2000) y Freedman (2006) la cultura visual es un tema de interés para la educación artística, pero el interés está directamente relacionado con los artefactos y objetos artísticos:

“no sólo de los objetos considerados canónicos, sino de los que se producen en el presente y aquellos que forman parte del pasado; los que se vinculan a la propia cultura y con las que otros pueblos, pero ambos desde la dimensión de <<universo simbólico>>; los que están en los museos y los que aparecen en las vallas publicitarias y los anuncios; en los videoclips o en las pantallas de Internet; los que realizan los docentes y los propios alumnos” (Hernández, 2000, p. 45).

Para Freedman (2006) los vínculos entre artes visuales, cultura visual, educación y educación artística son innumerables ya que:

“La educación en las artes visuales tiene lugar en el ámbito de la cultura visual y a través de ésta, dentro y fuera de las escuelas, en todos los niveles educativos, a través de los objetos, las ideas, las creencias y las prácticas que constituyen la totalidad de la experiencia visual humana concebida; da forma a nuestro pensamiento sobre el mundo y nos lleva a crear nuevo conocimiento a través de la forma visual. La educación artística, en sus entornos institucionales y no institucionales, se realice en un aula de primaria o en una facultad de arte, en una clase de dibujo o como parte de una unidad de ciencias interdisciplinarias, ayuda a desarrollar significados ricos a través de la experiencia de vida dentro y fuera de la escuela. La encontramos en las aulas, en las galerías de los museos, en los centros cívicos, en las casas de la gente, en la calle, en los cines. La educación artística informal tiene lugar a lo largo de nuestras vidas cada vez que nos encontramos con la cultura visual y hablamos o discutimos de forma reflexiva sobre ella” (p. 26).

En el marco de la educación artística contemporánea y postmoderna se puede percibir dos modelos educativos que parten de la cultura visual y que no se constituyen en su totalidad como antagónicos, pero que presentan algunas especificidades.

El primer modelo educativo es propuesto por Kerry Freedman y que se basa efectivamente en los aspectos educativos de la cultura visual que además de contribuir directamente con la construcción de identidades se adecua a las exigencias de una democracia contemporánea que:

“Tienen que ver con la libertad de información en toda una gama de formas de arte visual necesarias para la creación del conocimiento individual y grupal. Las personas no sólo pueden hablar libremente; pueden acceder visualmente, presentar y duplicar, manipular informáticamente, y televisar mundialmente. Las imágenes y los objetos de la cultura visual se ven constantemente y se interpretan instantáneamente, formando un nuevo conocimiento y nuevas imágenes

sobre la identidad y el entorno. Media en las relaciones sociales entre creadores, entre creadores y espectadores, y entre espectadores. El arte y la educación artística son formas de mediación entre personas en las que una serie de prácticas profesionales y discursivas desempeñan un papel importante” (Freedman, 2006, p. 27).

El pensamiento de Freedman (2006) acerca de la cultura visual y sus vinculaciones educativas la conduce a considerar el papel mediador que ejecutan las artes visuales en la interacción entre las personas y estas responden de manera diferente a los transmisores de imaginaria.

Pero, destaca que “al enseñar cultura visual se establece una mediación tanto en el nivel de su contenido (es decir, las artes visuales median entre creadores y espectadores) y en el nivel del desarrollo e implantación del currículum” (p. 29).

Para la autora el trabajo con cultura visual a partir de las artes visuales genera en el contexto del aula en la escuela el surgimiento de comunidades interpretativas una vez que se crea cultura visual y se discute sobre ella (Freedman, 2006). Todavía, la autora habla de interpretación de imágenes y estas deben ser mezcladas entre las imágenes de cultura visual popular con las de las bellas artes y esta mezcla da lugar tanto a producción de nuevas imágenes como del apareamiento de nuevos significados del arte.

Los cambios que dan origen a nuevas producciones y a nuevos significados tienen mucho que ver también con las rupturas que el arte contemporáneo demuestra a partir del aspecto ilimitado de las formas de los objetos artísticos. Y eso desafía a la enseñanza del arte dentro de la Educación Artística postmoderna una vez que:

“la educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto que los límites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan, y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales. En el contexto de cambiar la cultura visual, deben estudiarse los desafíos a los límites de la forma, a los límites del objeto y a los límites de las materias escolares” (Freedman, 2006, p. 41).

Eso significa que en el ámbito de una educación artística basada en la cultura visual esta implica:

“desafiar los límites entre formas visuales nuevas y tradicionales. Además de incluir la pintura y la escultura, la infografía, el diseño de moda, la arquitectura, la televisión, los cómics y los dibujos animados, la publicidad para revistas, etc., la cultura visual se solapa con artes que normalmente no se describen como visuales, como la danza, el teatro, la televisión y el cine” (Freedman, 2006, p. 43).

Tal perspectiva permite comprender que los artistas contemporáneos han “roto los límites del <<objeto>> de muchas formas y han vuelto a centrar la atención en las relaciones entre objetos. A medida que los límites de las formas de cultura visual se han difuminado, los objetos se han convertido en pedazos reciclados de otros objetos que están unidos en un *collage* que se copian, se duplican y se multiplican” (Freedman, 2006, p. 45).

Para la autora comprender la cultura visual postmoderna puede ser facilitada a partir de los conceptos de: 1) arte como producción cultural; 2) flujo temporal y espacial; 3) democratización y preocupación por la cualidad del otro; 4) aceptación del conflicto conceptual; y 5) lecturas múltiples (Freedman, 2006).

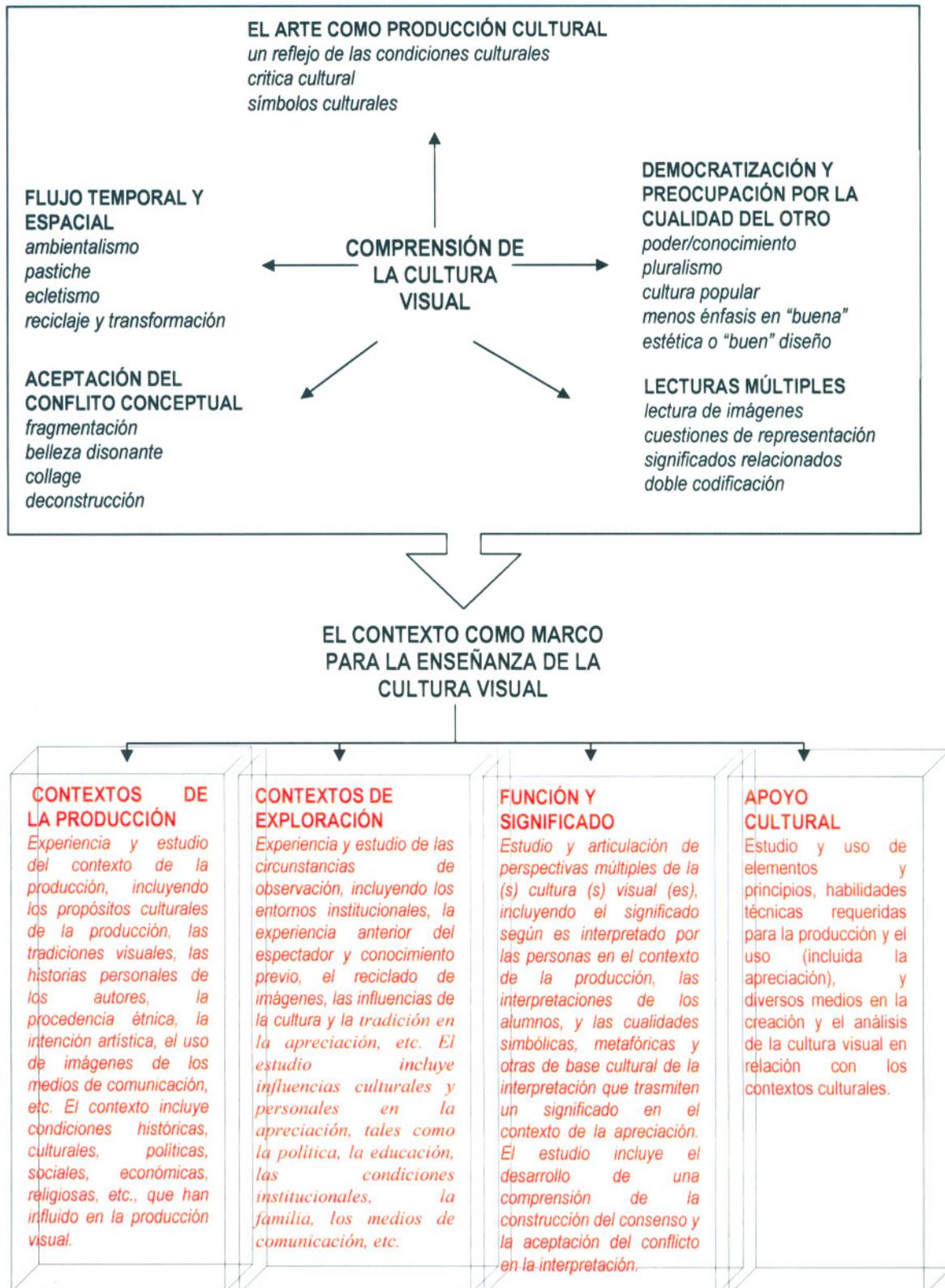


Figura 18: Conceptos para Comprender la Cultura Visual

Estos conceptos que constituye y contiene la cultura visual postmoderna son importantes además para reconceptualizar el currículum en general

teniendo como marco la enseñanza de la propia cultura visual. Freedman (2006) añade un marco conceptual basado en el contexto en el proceso de análisis de artefactos, formas y experiencias. Para ella, los conceptos son: 1) contextos de la producción; 2) contextos de exploración; 3) función y significado; 4) apoyo estructural.

Como se ha observado el modelo educativo propuesto por Freedman (2006) está directamente relacionado con el currículum y no sólo para la educación primaria o secundaria. La autora propone un currículum basado en la interpretación de la cultura visual desde la educación infantil hasta la educación superior.

Partiendo de una concepción postmoderna del currículum Freedman propone que el currículo basado en la cultura visual sea concebido como un proceso y que resulte del collage ya que las “formas de la producción curricular (teoría del currículum, investigación e implementación) tiene parecidas cualidades de *collage*. Están impuestas por múltiples aportaciones, de diversas fuentes, con intereses contrapuestos” (p. 147).

Para la autora el enfoque postmoderno torna el proceso del currículum transparente y “debe verse como una combinación de información al estilo de un *collage* – como otros aspectos de la vida – que es necesariamente ambiguo y que sugiere múltiples significados. Es una parte vital de la experiencia vivida” (Freedman, 2006, p. 148).

Distintamente de otros modelos educativos que difícilmente hacen referencia al currículum para la enseñanza superior, Freedman (2006) presenta el alcance y secuencia de la enseñanza de la cultura visual y que al llegar a la

enseñanza en la educación superior, sugiere y presenta como base los siguientes conceptos:

BASES CONCEPTUALES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
1. Sociedad	El arte es una forma de producción social.
2. Imaginación	La creación y la visualización de alto nivel requieren un amplio conocimiento y reflexión sobre el uso de la imaginación.
3. Punto de vista/postura	Los profesionales del arte se posicionan filosóficamente a través de los ejemplos de sus creaciones e interpretaciones.
4. Interpretación	El significado complejo se desarrolla a través de diversos filtros interpretativos que permiten una reflexión y un análisis reflexivos.
5. Identidad	El arte es una afirmación personal, en un contexto cultural, con un estilo individual.
6. Cultura	El arte, y sus comunidades profesionales, promueven la cosificación y la crítica cultural.
7. Mediación	El arte media otras formas culturales, y conecta personas y culturas, del pasado y del presente.
8. Pasado/presente	Los profesionales del arte desafían la historia en el desarrollo del pensamiento contemporáneo.
9. Forma	Los profesionales del arte aprenden reglas formales aceptadas y cuándo pueden romperlas.
10. Medio	El dominio de los medios de alto nivel incluye la capacidad de llevar los medios a sus límites.
11. Búsqueda	El desarrollo profesional en el arte es un proceso de búsqueda disciplinada.
12. Crítica	La crítica de arte de alto nivel depende del conocimiento interdisciplinario del pasado y del presente.
13. Contextos	Existen importantes relaciones entre formas artísticas y entre el arte y otras formas de cultura.
14. Práctica reflexiva	La práctica reflexiva se desarrolla y se mantiene a través de las comunidades profesionales.
15. Didáctica	Los profesionales del arte a menudo tienen en cuenta la ética de sus decisiones sobre el arte.

Tabla 29: Bases Conceptuales para la Educación Superior

En la tabla se observa claramente las implicaciones que esta concepción del currículum tiene para la reconceptualización del proceso de formación inicial del profesorado en la carrera tanto de Artes Visuales como de la Licenciatura en Artes Visuales. Pero, esta concepción y los conceptos que

fundamentan la formación del profesorado tienen su correspondiente para la educación primaria y la educación de nivel medio o secundario.

	BASES CONCEPTUALES PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA	BASES CONCEPTUALES PARA LA ENSEÑANZA MEDIA
1. Sociedad	El arte está hecho por y para las personas.	El arte tiene muchos propósitos y contextos sociales.
2. Imaginación	Las personas utilizan la imaginación para crear arte.	El arte implica imaginar las formas de las ideas y de las emociones.
3. Punto de vista/postura	El arte sugiere un punto de vista.	A través de la expresión de un punto de vista en su obra, los artistas pueden tomar una posición.
4. Interpretación	Diferentes personas interpretan el arte de forma diferente.	El arte plantea preguntas que tienen muchas respuestas posibles, pero algunas son sólidas que otras.
5. Identidad	Cada persona hace arte sobre él mismo y su mundo	El arte ayuda a las personas a construir su identidad y a ser conscientes de ella.
6. Cultura	Las personas de cada cultura hacen arte a su manera.	El arte es esencial para el desarrollo de culturas y subculturas, incluyendo las subculturas de los alumnos.
7. Mediación	Las personas cuentan historias a través del arte.	A través de la narración y la representación artística, las personas se comunican entre sí.
8. Pasado/presente	Las personas siempre han hecho arte.	Algunos aspectos del arte cambian a lo largo del tiempo, mientras otros aspectos permanecen igual.
9. Forma	Las personas diseñan el arte.	Hacer arte requiere el uso inteligente de las cualidades formales.
10. Medio	Las personas hacen arte utilizando una variedad de materiales.	La artesanía se basa en las habilidades técnicas y en una comprensión de las propiedades de los medios.
11. Búsqueda	Las personas hacen arte basándose en lo que ven y	La investigación y la experimentación a

	lo que saben.	menudo son importantes para hacer arte.
12. Crítica	Las personas valoran el arte por muchas razones.	El arte se juzga según muchos criterios (sociales, formales, etc.), que a menudo se debaten públicamente.
13. Contextos	El arte forma parte de la vida cotidiana.	El arte da forma al entorno así como a nuestras concepciones sobre el entorno.
14. Práctica reflexiva	El arte puede hacer que las personas piensen.	Las habilidades de pensamiento avanzadas son importantes para hacer y ver arte.
15. Didáctica	El arte educa.	El arte puede informar, persuadir, y crear estereotipos, sobre las formas que representa.

Tabla 30: Bases Conceptuales para la Educación Primaria y Secundaria

Según Agirre (2005) la concepción de currículum de K. Freedman parte del entendimiento de que:

“en la actualidad los estudiantes inmersos en programas centrados en el estudio de las obras canónicas del arte están aprendiendo información excesivamente superficial y estereotipada sobre las imágenes y sugiere que el currículum debería incluir un mayor enfoque sobre el análisis de la cultura visual, en todas sus variantes, de forma que los estudiantes comprendan mejor las complejidades de la imaginería que les rodea” (p. 310).

El modelo educativo para la educación artística propuesto por Freedman está basado en la interpretación de la cultura visual, por tanto, es distinto del propuesto por F. Hernández ya que para este es necesario comprender la cultura visual que según Agirre (2005) “se sustenta en la idea de que las imágenes son mediadoras de valores culturales y que la función de la educación artística para la *“comprensión de la cultura visual”* es reconocer estas metáforas y su valor en diferentes culturas” (p. 311).

F. Hernández (2000) partiendo de la educación artística postmoderna propone que la misma debe “favorecer la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los <<objetos>> (físicos o mediáticos) que conforman la Cultura Visual” (p. 44).

Para el autor este enfoque “tiene que ver con el papel de la escolarización en la sociedad de la información y la comunicación, y con la necesidad de ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día” (Hernández, 2000, p. 44-45).

Además el modelo educativo propuesto por Hernández concibe el arte como parte de la cultura visual y que actúa como mediadora siendo esta mediación “una derivación de la idea de Vigotsky de mediación que conlleva que <<el signo es poseedor de significados>>. Esto supone que el Arte, los objetos y medios de la Cultura Visual, contribuyen a que los seres humanos construyan su relación-representación con los objetos materiales de cada cultura” (Hernández, 2000, p. 47).

Una Educación Artística para la Comprensión considera que la noción de Cultura Visual:

“responde a los cambios en las nociones de Arte, Cultura, Imagen, Historia, Educación... producidos en los últimos quince años y está vinculada a la noción de <<mediación>> de representaciones, valores e identidades. La educación de la cultura visual así planteada participa de la tarea que Debray (1996) atribuye como objeto de estudio de la Medialogía, es decir <<la disciplina que se da por tarea explora las vías y los medios de la eficacia simbólica>> centrándose, por tanto, en el papel mediacional de los medios (los objetos artísticos serán unos entre

otros objetos y artefactos del universo visual)” (Hernández, 2000, p. 141).

Tanto el modelo educativo basado en la interpretación de la cultura visual como el modelo basado en la comprensión comparten y se apoyan en la noción de pequeña narrativa de Lyotard y que, según Agirre (2005), “esto es en la idea de que todas las historias son significativas y relevantes y que todos tenemos el “derecho de narrar”” (p. 312).

Tal perspectiva tiene sus implicaciones curriculares una vez que cabe a la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual abordar a las imágenes como representaciones sociales desde una concepción transdisciplinar, con características evolutivas, sociales y culturales de los estudiantes, estableciendo conexiones interculturales y a partir de una posición social crítica (Hernández, 2000).

Para Hernández (2000) y su modelo educativo para la comprensión de la cultura visual es fundamental que se defina la concepción de aprendizaje que impone esta proposición ya que ella está imbricada en su modelo educativo. Así que, basándose en algunos autores y principalmente en las significativas contribuciones de Vigotsky, propone una concepción de aprendizaje en que hay “una relación entre la construcción por parte de la subjetividad individual y la construcción social de la comprensión” (p. 150).

Esta concepción de aprendizaje que maneja la educación artística para la comprensión de la cultura visual concibe los alumnos como:

“el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores. Acceden a la escuela con un identidad, una biografía en construcción, basada en sus experiencias de género, etnia y clase social y con una serie de nociones

sobre la autoridad y el saber. Llevan consigo no sólo conocimientos, sino construcciones de la sociedad y de sí mismos, basadas en sus experiencias socioculturales anteriores” (Ídem).

Concibiendo el aprendizaje como dialéctica y social establece sus vínculos con la enseñanza y esta a cargo de un profesor que “también posee pensamiento y una representación de la realidad que se proyecta en <<lo que>> y <<el cómo>> enseña” (Hernández, 2000, p. 150). Partiendo de tales consideraciones el modelo educativo propuesto por Hernández es dada una atención al papel del profesor:

“no puede separarse la actividad de enseñar del hecho de que el docente posee una concepción de sí mismo como <<conocedor>>. Concepción que está mediatizada por una subjetividad histórica, social y culturalmente constituida que afecta a su ética como profesor, a sus expectativas sobre como aprende cada alumno, a sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento disciplinar, y al cómo debe ser enseñada y aprendida. El papel que juega esta mediación subjetiva del docente puede explicar la adaptación y transformación que realiza de las propuestas de los especialistas curriculares y disciplinares” (Hernández, 2000, p. 150-151).

Para Agirre (2005) la educación artística comprensiva exige estrategias de aprendizaje basada en el método de interpretación deconstructivo que por su vez está a plantear una clase de docentes:

“aptos para cultivar un repertorio de estrategias instruccionales sensibles a la cultura, teniendo en cuenta que los estilos de aprendizaje elegidos están, más que genéticamente, culturalmente determinados. Por otro lado, el énfasis que el reconstruccionismo pone en el significado más que en la forma requiere docentes habituados con la descodificación y la deconstrucción de las imágenes visuales” (p. 315).

Pero, estas consideraciones de Agirre (2005) establecen reflexiones que apuntan directamente para la formación inicial del profesor y eso porque se supone que en el proceso de formación los estudiantes, alumnos en proceso de formación docente están experimentando dialécticamente este modelo educativo. Están vivenciando en la carrera los planteamientos del deconstruccionismo para que venga a presentar este perfil o ejercer el papel a el atribuido en esta concepción y modelo educativo para la Educación Artística postmoderna y contemporánea.

Tal cuestionamiento se justifica por las propias exigencias que en la contemporaneidad se debe el profesor, maestro, docente o educador para mediar los alumnos en el proceso de investigar las representaciones de una manera interdisciplinar. De esta manera para Agirre (2005):

“un estudio de la comprensión de la cultura visual exige abordar las imágenes en tanto representaciones sociales y para este propósito resultan metodológicamente muy útiles las nociones de “deconstrucción” y “doble código”, ambas sugieren formas de operar que permiten abordar las imágenes de manera interdisciplinar, aprovechando, además, las características evolutivas de los estudiantes y estableciendo conexiones interculturales desde una posición social crítica” (p. 316).

Agirre (2005) comprende que el deconstruccionismo se caracteriza como un método apropiado para el desarrollo curricular en una perspectiva postmoderna y que privilegia la interpretación. Así que:

“la metodología deconstrutiva conecta con las últimas tendencias de la educación artística que han desplazado la atención desde la producción de arte a la crítica y el conocimiento históricos. La perspectiva deconstrutiva pone de relieve, además, la importancia de los medios tecnológicos en la enseñanza del arte, ya que éstos constituyen la

herramienta adecuada para la actividad de “collage/montaje”, forma primaria del discurso postmoderno” (p. 317).

Partiendo de la deconstrucción propuesta por Derrida (1987) y de la noción de doble-código de Charles Jenks, Agirre (2005) considera el doble-código como una estrategia para la educación comprensiva de la cultura visual “ya que permite aprovechar los contenidos y las propuestas de los curriculums de la modernidad. Al fin y al cabo, las tendencias formalistas de análisis del arte y las prácticas de la autoexpresión no han desaparecido de los centros escolares” (Ídem).

La pedagogía contemporánea viene revelando muchos modelos educativos en la interpretación o comprensión de la cultura visual. En cada contexto se observa una o varias proposiciones que indican lo múltiple que es la contemporaneidad y la postmodernidad y que ya no se puede tratar de modelos educativos como propiedad de uno u otro teórico.

Hoy por hoy están coexistiendo tanto modelos modernistas como modelos postmodernistas lo que refuerza la necesidad de que en el proceso de formación inicial del profesor para la enseñanza de las artes visuales (caso brasileño) estos modelos y pedagogías sean tanto objeto de estudio e investigación como de experimentación a partir de una perspectiva deweyana de la experiencia como categoría central para la reorganización o reconstrucción de la experiencia.

Los modelos educativos para la educación artística postmoderna que han tomado para sí la cultura visual también han partido del pensamiento de John Dewey tornándolo contemporáneo. Partiendo del pragmatismo de Dewey es la proposición o modelo educativo propuesto por Imanol Agirre que además

se fundamenta en el pragmatismo del filósofo contemporáneo Richard Rorty para defender una educación artística para la experiencia estética tanto teniendo como objeto las artes visuales como la cultura visual desde que concebidos como condensadores de experiencia (Agirre, 2006).

Esta educación estética a partir del pragmatismo como base filosófica para la enseñanza del arte contemporáneo y postmoderna diluye lo artístico en lo estético como afirma con propiedad Agirre (2005):

“La denominación “educación artística”, puesta en cuestión por el postmodernismo, solo sale reforzada si se observa desde una posición pragmatista, ya que el énfasis de esta orientación en la inmediatez de la experiencia y la proximidad de la experiencia artística con la experiencia vital empujan más a referirnos a ella como educación estética que como educación artística” (p. 337).

Las bases de la educación estética o para la experiencia estética propuesta por Agirre parten de la estética como cognición:

“Esto supone concebir la estética como una perspectiva específica de enfoque sobre la realidad que suministra categorizaciones útiles para extraer significado de las prácticas humanas y, en definitiva, para generar conocimiento. La estética, así entendida, constituiría una atalaya que enriquece problematiza nuestra mirada a las cuestiones propias de las artes y esto tiene serias consecuencias formativas” (Agirre, 2005, p. 338).

Tal perspectiva atribuida a la estética a partir de los planteamientos de Parsons conduce a Agirre (2005) a defender “un yo que se manifiesta en hechos prácticos, en cuestiones morales y en cuestiones estéticos siempre actuando como parte de una comunidad de significados, en la intersección con la sociedad y la cultura” (Ídem).

Partiendo de tales consideraciones y además del arte como instrumento de interpretación de las artes, creer el autor que “El propósito de la educación estética sería promover la capacidad para sensibilizar y crear narrativas sobre los productos estéticos, entendiendo que crear narrativas no significa sólo producir “redacciones” o crítica de arte, sino también producir artefactos estéticos” (Agirre, 2005, p. 339).

La educación estética (Agirre, 2005) y la Proposta Triangular (Barbosa, 1998) debe dar lugar a nuevas producciones estéticas como resultado de la interpretación una vez que:

“De este modo, la afirmación pragmatista de que la educación estética debe consistir en la formación “*en y para*” las experiencias estéticas, significaría reorientar la educación estética tanto hacia la formación crítica y el enjuiciamiento, como hacia la elaboración de artefactos estéticos; es decir de productos que resultan de aplicar la mirada especial de la estética sobre la realidad” (Agirre, 2005, p. 339).

Hasta aquí la investigación ha proporcionado identificar un conjunto de modelos educativos que constituye y contiene el Arte/Educación o Educación Artística contemporánea y postmoderna.

El objetivo principal fue demostrar que la formación inicial del profesor para las artes visuales en el caso brasileño no puede prescindir de estas pedagogías contemporáneas como objeto de estudio, investigación y experimentación en el proceso de formación docente ya que cada una de estas pedagogías o modelos educativos proponen una reconceptualización curricular y didáctica que considere:

“La conexión entre los materiales curriculares y los repertorios estéticos juveniles es completamente deficitaria o nula. Con ello, los productos de la alta cultura y las artes visuales pierden la posibilidad de ser una

herramienta relevante para la experiencia vital de estos jóvenes. De tal modo que, lejos de ser catalizadores o impulsores de la experiencia estética, pasan a formar parte de ese conjunto de saberes escolares ajenos a su mundo y completamente inoperantes como configuradores de su identidad. Un hecho que resulta preocupante si consideramos la notable relevancia que los resortes visuales y musicales tienen en la conformación de los imaginarios identitarios juveniles y, en consecuencia, constituye uno de los retos más urgentes a los que nos debemos enfrentar en la renovación de la educación artística” (Agirre, 2006, p. 6).

Todas las pedagogías o modelos educativos contemporáneos imponen que sea replanteada, reconceptualizada, resignificada la formación inicial y continua del profesor en general y, en el caso de esta investigación, para el profesor de artes visuales.

Partiendo de Arañó (2006) se convive en la actualidad con dos perfiles de profesor: un modernista y otro postmodernista. El primero que se caracteriza como:

“El profesor de arte, moderno, obligado por la incorporación de las modas y corrientes al uso reúne ideas, contenidos, metodologías, actitudes y comportamientos sociales de modo compulsivo, la mayoría de las veces sin asumir, ni asimilar sus significados y sin previsión de consecuencias por que en gran medida tener una buena información sobre el arte supone estar al corriente de las novedades y de las últimas aportaciones y porque para estos “saber hacer” es la condición esencial para “saber y poder enseñar” y porque se enseña aquello que se sabe por creer que esto es lo que deben aprender los alumnos” (p. 7).

La lectura crítica de Arañó (2006) acerca del perfil modernista del profesor de arte le conduce a plantear el perfil del profesor postmoderno que

“se siente un actor implicado, su interés se centra en un diálogo con la realidad (p. 4).

A partir del expuesto se pasa al planteamiento a favor de la Didáctica Especifica como una comunidad de conocimiento que se ocupa en el proceso de formación inicial del profesor de artes visuales del estudio de los modelos o pedagogías contemporáneas para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales.

Tal planteamiento tiene además de sus justificativas centradas en las transformaciones y cambios operados en el mundo del arte y de la cultura las propias exigencias actuales, contemporánea para la formación inicial del profesor para el contexto brasileño.

9.3. Condiciones Contemporáneas para la Formación Inicial del Profesor de Artes Visuales en Brasil

En este apartado se pretende analizar la actual legislación brasileña para la formación inicial del profesorado para la educación básica. Para eso se parte del documento “Resolución del Consejo Nacional de Educación, 01/2002” que instituye la Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del Profesor para la Educación Básica.

Pero es importante aclarar que la trayectoria de este documento es anterior al año de 2002 ya que pasó por un proceso de construcción y discusión nacional y es resultado de las exigencias establecidas a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN de 1996.

En el documento las referencias apuntan inicialmente para el hecho de que en el Brasil contemporáneo los esfuerzos por consolidar las instituciones

políticas democráticas, el fortalecimiento de los derechos de la ciudadanía y la participación en la economía mundializada, han ampliado el reconocimiento de la importancia de la educación para la promoción del desarrollo sustentable y para la superación de las desigualdades sociales (Resolución CNE/CP, 01/2002).

Estas condiciones, según el documento, se demuestran como un desafío a las políticas educacionales para una efectiva mejoría en la calidad de la educación básica y que de estas dificultades una de las más significativas es la “preparación inadecuada de los profesores cuya formación de modo general, mantuvo predominantemente un formato tradicional, que no contempla muchas características consideradas, en la actualidad, como inherentes a la actividad docente” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 4).

El documento destaca como son las características de la actividad docente en la actualidad:

“1) orientar y mediatizar la enseñanza para la aprendizaje de los alumnos; 2) comprometerse con el aprendizaje de los alumnos; 3) asumir y saber enfrentarse con la diversidad existente entre los alumnos; 4) incentivar actividades de enriquecimiento cultural; 5) desarrollar prácticas investigativas; 6) elaborar y ejecutar proyectos para desarrollar contenidos curriculares; 7) utilizar nuevas tecnologías, estrategias y materiales de apoyo; 8) desarrollar hábitos de colaboración y trabajo en equipo” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 4).

En el ámbito general, el documento o las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de profesores buscó incorporar a su contenido, según sus autores, las discusiones más recientes y contemporáneas al respecto del papel de los profesores en el proceso educativo resultando así en

la base común para la formación docente y que esta base común posibilite una revisión creativa de los modelos en vigencia considerando:

“1) fomentar y fortalecer procesos de cambio en el interior de las instituciones formadoras; 2) fortalecer y optimizar la capacidad académica y profesional de los docentes formadores; 3) actualizar y perfeccionar los formatos de preparación y los currículos vivenciados, considerando los cambios en la carrera en la organización pedagógica y curricular de la educación básica; 4) dar relevo a la docencia como base de la formación, relacionando teoría y práctica; 5) promover la actualización de recursos bibliográficos y tecnológicos en todas las instituciones o carreras de formación” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 4-5).

Es importante aclarar que el documento es el resultado de una larga trayectoria de reflexiones que se instalaron en Brasil desde los años 80 y 90 con el propósito de reconceptualizar la educación superior brasileña y en ella la formación inicial de profesores. Como se puede observar en el documento en epígrafe las orientaciones deben ser llevadas a cabo por cada universidad en su labor por reestructurar las carreras de enseñanza superior que se destinan a la formación docente en todas las áreas del conocimiento como, también, para los diversos niveles de la educación básica.

El objetivo principal es promover cambios en la formación inicial de los profesores empezando por las universidades, facultades de educación y departamentos. Pero, en el documento se reconoce que la calidad de la profesionalidad de los profesores depende de otras iniciativas que vengan a:

“1) fortalecer las características académicas y profesionales del cuerpo docente formador; 2) establecer un sistema nacional de desarrollo profesional continuo para todos los profesores del sistema educacional; 3) fortalecer los vínculos entre las instituciones formadoras y el sistema

educacional, sus escuelas y sus profesores; 4) mejorar la infraestructura institucional especialmente la que concierne a los recursos bibliográficos y tecnológicos; 5) formular, discutir e implementar un sistema de evaluación periódico y certificación de carreras, diplomas y competencias de profesores; 6) establecer niveles de remuneración (sueldo) condigno con la importancia social del trabajo docente; 7) definir la jornada de trabajo y los planes de ascensión compatibles con el ejercicio profesional” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 5).

Las sugerencias en el contenido del documento intentan atender a las reivindicaciones históricas de los profesionales de la educación brasileña y busca establecer vínculos directos entre la necesidad de cambios en las carreras para la formación inicial de profesores con las propias condiciones materiales, profesionales y laborales de las universidades como el locus privilegiado para que el proyecto político de formación de profesores pueda tener éxito.

La Resolución del Consejo Nacional de Educación – 01/2002 da como un hecho que la <<Licenciatura>> ha ganado una <<finalidad>> y <<integralidad>> propia que la define como un proyecto específico lo que significa “la definición de currícula propios de la Licenciatura que no se confundan con el Bacharelado o con la antigua formación de profesores que quedó caracterizada como modelo “3 + 1”” (p. 6).

Definido la <<Licenciatura>> como el campo de formación inicial del profesor en la educación superior la Resolución instituye las Directrices que deberán considerarse por las instituciones formadoras tanto en lo que respecta a reconceptualización de los diseños curriculares existentes en todo territorio nacional como para los nuevos proyectos de carreras universitarias para la formación docente.

Las Directrices como documento referencial además de considerar los cambios ocurridos en la educación básica que pasó a integrar la educación infantil, la educación primaria y la educación media o secundaria, también, pasó a reforzar “la concepción de profesor como profesional de la enseñanza que tiene como principal tarea cuidar de la aprendizaje de los alumnos, respectada su diversidad personal, social y cultural” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 9).

Siendo el profesor un profesional de la enseñanza éste deberá en el conjunto de cambios operados en la escuela su acción educativa debe contribuir para que “el alumno aprenda a relativizar, confrontar y respetar diferentes puntos de vista, discutir divergencias, ejercitar el pensamiento crítico y reflexivo, se comprometer, asumir responsabilidades” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 10).

Además, el documento considera que es en la escuela y por medio de la acción educativa del profesor que los alumnos:

“aprendan a leer críticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, se expresar y se comunicar en varias lenguajes, opinar, enfrentar desafíos, crear, reaccionar de forma autónoma y que aprendan a diferenciar lo espacio público del privado, ser solidarios, cooperativos, convivir con la diversidad, repudiar cualquier tipo de discriminación e injusticia” (Ídem).

Para las Directrices contenidas en la Resolución 01/2002 del Consejo Nacional de Educación/Consejo Pleno brasileño, todas estas perspectivas afectan e imponen:

“la revisión de la formación docente en vigencia con la perspectiva de fortalecer o instaurar procesos de cambio en el interior de las instituciones formadoras, respondiendo a las nuevas tareas y a los

desafíos apuntados, que incluyen el desarrollo de disposición para actualización constante de modo a informarse de los avances del conocimiento en las diversas áreas, incorporándolos, como profundizar la comprensión de la complejidad del acto educativo en su relación con la sociedad. Para eso, no bastan cambios superficiales. Se hace necesaria una revisión profunda de aspectos esenciales de la formación de profesores, tales como: la organización institucional, la definición y estructuración de los contenidos para que respondan a las necesidades de la actuación del profesor, los procesos formativos que involucran aprendizaje y desarrollo de las competencias del profesor, el vínculo entre las escuelas de formación y los sistemas de enseñanza, de modo que les asegure la indispensable preparación profesional” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 11).

La Resolución, documento que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores para la Educación Básica, también, considera la formación inicial de profesores como preparación profesional y que esta preparación pasa a tener papel importante en el contexto contemporáneo y que posibilite a los profesores experimentar “en su propio proceso de aprendizaje, el desarrollo de competencias necesarias para actuar en este nuevo escenario, reconociéndola como parte de una trayectoria de formación permanente a lo largo de la vida” (Ídem).

Esta parte del documento deja evidente que el proceso de aprendizaje debe ser mediatizado por la experiencia lo que supone entonces que la formación inicial del profesor se deba considerar el más importante principio del pragmatismo deweyano – la experiencia y su papel formativo.

Para Dewey (2004) la experiencia es cualitativa cuando es reflexiva por excelencia ya que el pensar es una experiencia definitiva. “El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas

entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas” (p. 129).

Así que para Dewey (2004) la reflexión en la experiencia es su aspecto cualitativo o inteligente ya que la experiencia genera el pensar sobre lo vivido. De esta forma:

“El cultivo deliberado de esta fase del pensamiento constituye el pensar como una experiencia definitiva. El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas” (p. 129).

Si el documento en análisis toma para sí el concepto de experiencia a partir del pragmatismo deweyano esta perspectiva amplía considerablemente el propio sentido de formación inicial del profesor ya que a ella se añade no sólo el concepto, pero su dimensión educativa más amplia que es exactamente el hecho de que el alumno-profesor en formación llega a establecer las relaciones y conexiones tanto dentro de su propio proceso de aprendizaje como a partir de su encuentro con las situaciones generadas en los momentos de poner en marcha sus primeras iniciativas como docente en la práctica de enseñanza.

Pero, lo cualitativo es que el significado de la experiencia ha empezado mucho antes y como parte del proceso sigue ayudando para que éste alumno-profesor reflexione y se responsabilice por los resultados de sus acciones. Para Dewey (2004):

“No hay, sin embargo, incompatibilidad personal en lo que está ocurriendo y en el hecho de que el valor de la reflexión esté en el apartamiento del yo respecto a los datos. La casi invencible dificultad de conseguir este distanciamiento es prueba de que el pensamiento se origina en situaciones en las que el curso de pensar es una parte real del

curso de los sucesos y está destinado a influir en los resultados. Sólo gradualmente y con una aplicación del campo de la visión mediante un desarrollo de las simpatías sociales el pensamiento se desenvuelve para abarcar lo que está más allá de nuestros intereses *directos*: un hecho éste de gran significación para la educación” (p. 131).

El sentido de la experiencia en el proceso de formación inicial del profesor debe además está mediatizada por la “lectura del mundo” como propuesto por Paulo Freire a partir de la pedagogía crítica que concibe la experiencia como:

“La experiencia de la lectura del mundo que lo torna como un *texto* que haya de “leerse” y “rescribirse” no es, desde luego, una pérdida de tiempo, un bla-bla-bla ideológico, que sacrifique el tempo que se deba utilizar, al máximo, en beneficio de la transparencia o la transmisión de los contenidos, como dicen los educadores y educadoras reaccionariamente “pragmáticos”. Por el contrario, hecha con rigor metódico, la lectura del mundo que se funda en la posibilidad de que, en el curso de la larga historia, las mujeres y los hombres se cuiden de *entender* lo concreto y de *comunicar* lo entendido se constituye en un factor indiscutible de perfeccionamiento del lenguaje” (Freire, 2001, p. 52).

La lectura del mundo a partir de la experiencia genera en situación la duda donde “el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación” (Dewey, 2004, p. 131).

Mirando el documento a partir de las contribuciones de Dewey y Freire se observa la intencionalidad por definir dentro del ámbito institucional el lugar para la formación inicial del profesor que se ocupe de los “problemas y especificidades de las diferentes etapas y modalidades de la educación básica,

estableciendo el equilibrio entre el dominio de los contenidos curriculares y su adecuación a la situación pedagógica” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 17).

En el documento se observa además la preocupación por los problemas a afrontar tanto en el ámbito institucional como curricular. Tal preocupación es legítima por la propia trayectoria histórica de la formación inicial del profesorado brasileño como ya tratada por esta investigación. Predomina en las instituciones formadoras (universidades y facultades de educación) una concepción generalizada y centrada en el dominio de los contenidos curriculares.

Un ejemplo de esta propuesta institucional y curricular establece el hecho de que la formación para la enseñanza de las artes visuales, en el caso brasileño, está interesada en formar al profesor que va a impartir clases desde los años finales de la enseñanza primaria y en los tres años de la enseñanza secundaria. Dicho de otra manera, la formación actual no ofrece al futuro profesor conocimientos y experiencias significativas para que vaya a impartir clases en las diversas modalidades y etapas que caracterizan la actual enseñanza primaria.

Para que se pueda comprender mejor el estado de la cuestión basta que se diga que el arte es en la actual configuración del sistema educativo brasileño obligatoria desde la educación infantil, la Enseñanza Primaria y sus modalidades y en la Enseñanza Media o Secundaria. La Enseñanza Primaria se caracteriza por las siguientes modalidades: enseñanza en los cuatro primeros años de la educación primaria; enseñanza en la educación de jóvenes y adultos; enseñanza en la educación especial (discapacitados); enseñanza en la educación indígena.

Estas modalidades que constituyen la Enseñanza Primaria no se contemplan en la formación inicial del profesor para la enseñanza de las artes visuales ni tampoco en las demás áreas o disciplinas específicas. En el documento también se hace algunas consideraciones a éste respecto:

“En Brasil, una carrera de formación de profesores no puede dejar de lado la cuestión de la educación de jóvenes y adultos, que es una necesidad social expresiva. Innumerables experiencias apuntan la necesidad de pensar la especificidad de estos alumnos y de superar la práctica de trabajar con ellos de la misma forma con que se trabaja con los alumnos de la enseñanza en los cuatro primeros años o en la enseñanza media regular. A pesar de tratarse de las mismas etapas de escolaridad (enseñanza primaria y secundaria), los jóvenes y adultos, por estar en otros estadios de vida, tienen experiencias, expectativas, condiciones sociales y psicológicas que los distancian del mundo infantil y adolescente, lo que hace con que los profesores que se dedican a ese trabajo deban ser capaces de desarrollar metodologías propias, confiriendo significado a los currículos y a las prácticas de enseñanza. La construcción de situaciones didácticas eficaces y significativas requiere comprensión de este universo, de las causas y de los contextos sociales e institucionales que configuran la situación de aprendizaje de sus alumnos” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 26).

Tales consideraciones no sólo afectan directamente a la concepción generalista de formación inicial del profesorado, como, particularmente, conduce a reflexionar sobre la formación inicial del profesor de artes visuales que en la mayoría de las instituciones formadoras depende de que en las disciplinas del campo pedagógico ofrezcan las bases necesarias e imprescindibles para ser profesor.

Pero, difícilmente se podrá ofrecer una formación inicial atenta a estas especificidades manteniendo la concepción curricular actual y

predominantemente dominada por las asignaturas generalistas de la pedagogía o ciencias de la educación.

Como espera el documento y que nos ponemos de acuerdo es necesario que en las instituciones formadoras los proyectos pedagógicos de las carreras de formación inicial del profesor la docencia sea la centralidad de esta formación. De esta forma es posible superar en el ámbito institucional por vía del proyecto pedagógico la desarticulación de la formación con los diferentes niveles y modalidades del campo de actuación del futuro profesor; superar en la medida de lo posible en las instituciones formadoras la formación inicial del profesor como adjunto a la formación de los bacharelados, optando en los proyectos pedagógicos por carreras con su propia perfil e identidad académica e institucional de forma que:

“La propuesta pedagógica y la organización institucional de una carrera de formación de profesores deben estar íntimamente ligadas, una vez que la segunda tiene, o debería tener, como función, dar condiciones a la primera. En la práctica, lo que tenemos visto más comúnmente es la organización institucional determinando la organización curricular, cuando debería ser exactamente lo contrario, también, porque tiene propiamente el papel formador. Eso ocurre en las carreras de licenciatura que funcionan como complementos de la carrera de bacharelado, lo que impide la construcción de una carrera con identidad propia” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 18).

En el ámbito de los problemas institucionales que afectan a la formación del profesorado en general, el documento se remete al alejamiento entre las determinaciones y reglamentos del Consejo Nacional de Educación, los Estándares Curriculares y los Referenciales Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación como objeto de estudio en las carreras de licenciatura,

así como, de las políticas educacionales implementadas por conserjerías de educación estatales y municipales lo que significa que los alumnos-profesores al concluir la carrera desconocen como se estructura y funciona el sistema educacional local y nacional.

Estas cuestiones son problemáticas reales ya que para todas las carreras de licenciatura como lugar de la formación inicial docente el estudio de estos temas se queda a cargo de la disciplina Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza que en el mejor de los casos se dedica de forma generalizada al estudio de los aspectos históricos de la legislación educacional.

Otro ejemplo a añadir dice respecto a propia legislación y construcción legal de la enseñanza del arte que jamás es estudiada en esta disciplina porque a ella cabe tratar de la legislación en general y para todos los alumnos de las diversas carreras de licenciatura. Por tanto, la estructura y funcionamiento de la enseñanza del arte no se constituye en un área de conocimiento de la formación inicial del profesor de artes visuales como tampoco de las demás áreas como teatro, danza y música.

Esta realidad es demostrativa de la complejidad de la formación inicial que tradicionalmente se viene conviviendo en las instituciones formadoras. Como la formación inicial del profesor no se caracteriza como identidad por área de conocimiento, cabe en general a las Facultades de Educación ofrecer los profesores y las disciplinas que se encargan de formar los futuros profesores.

La experiencia vivida por los alumnos con este modelo de formación provoca y ayuda a muchos jóvenes estudiantes a rechazar la posibilidad de ser

profesor. Claro que además de estas cuestiones se deben añadir los demás problemas como la falta de políticas de valoración de la profesión docente.

Todo lo mencionado cuanto a los problemas institucionales afectan directamente a las cuestiones curriculares y que son identificados en el documento en análisis por medio de nuevas temáticas que deben ser consideradas para una revisión crítica y como justificativa para la implantación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del Profesor, tales como:

- 1 – Desconsideración del repertorio de conocimiento de los profesores en formación;
- 2 – Tratamiento inadecuado de los contenidos;
- 3 – Falta de oportunidades para desarrollo cultural;
- 4 – Tratamiento restringido de la actuación profesional;
- 5 – Concepción restringida de práctica;
- 6 – Inadecuación del tratamiento de la investigación;
- 7 – Ausencia de contenidos relativos a las tecnologías de la información y de las comunicaciones;
- 8 – Desconsideración de las especificidades propias de los niveles y/o modalidades de la enseñanza en que son acogidos los alumnos de la educación básica;
- 9 – Desconsideración de las especificidades propias de las etapas de la educación básica y de las áreas de conocimiento que componen el cuadro curricular en la educación básica.

A partir de los problemas tanto de naturaleza institucional como curricular en el documento se presenta los “Principios Orientadores para una

Reforma en la Formación de Profesores” constituidos de tres ejes principales: “1) la concepción de competencia es nuclear en la orientación en la carrera de formación de profesores; 2) es imprescindible la coherencia entre la formación ofrecida y la práctica esperada del futuro profesor; 3) la investigación es elemento esencial en la formación profesional del profesor” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 29-36).

Como se observa el principal principio es la concepción de competencia como categoría central en el proceso de formación inicial del profesor. Esta concepción está fundamentada efectivamente en el pensamiento de Philippe Perrenoud y Antonio Nóvoa.

Para Perrenoud (2002) es necesario concebir programas de formación inicial de profesores para la toma de conciencia de los problemas que afectan directamente los sistemas educativos como, por ejemplo, la heterogeneidad de los niveles, de los ritmos, de los intereses, de las formas de aprender, de las relaciones con el saber, pero que eso no invalida que en las políticas de formación continua estas problemáticas también sean consideradas a partir del principio de la profesionalización.

Así que para Perrenoud (2001) “es necesario reconocer que los profesores no poseen apenas saberes, pero, también, competencias profesionales que no se reducen al dominio de los contenidos a enseñar, y aceptar la idea de que la evaluación exige que todos los profesores posean competencias antes reservadas a los innovadores o a aquellos que precisaban lidiar con públicos difíciles” (p. 8).

Para el autor en la actualidad existen diez grandes “familias” de competencias que se deben considerar en el ámbito de la profesionalización

del profesor: 1) organizar y estimular situaciones de aprendizaje; 2) generar la progresión de los aprendizajes; 3) concebir y hacer con que los dispositivos de diferenciación evolucionen; 4) involucrar los alumnos en sus aprendizajes y en el trabajo; 5) trabajar en equipo; 6) participar de la gestión de la escuela; 7) informar e involucrar los padres; 8) utilizar las nuevas tecnologías; 9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; 10) generar y gestionar su propia formación continua (Perrenoud, 1997, 1999, 2001).

Estas competencias listadas por Perrenoud no son para él algo nuevo, pero que desde hace tiempo se exige en y la formación y profesionalización del profesor. Además, cree que todos pueden familiarizarse con las palabras que componen estas competencias y por lo tanto piensa que ya las posee, pero en realidad no pasa del discurso “moderno”:

“Una parte del sentimiento de familiaridad nace del hecho de que estas cuestiones están presentes en el discurso “moderno” que acompaña las reformas escolares o que está enraizado en los movimientos pedagógicos y en las ciencias de la educación. Así, estas ideas hacen parte de la “paisaje pedagógica” y todos “miran más o menos” lo que es evocado cuando se habla de evaluación formativa, de contrato didáctico, de pedagogía diferenciada” (p. 9).

Estas cuestiones planteadas por Perrenoud llevan a la reflexión de que las competencias se adquieren en el ejercicio de la profesión y no en el proceso de formación inicial. En realidad para el autor es necesario concebir la formación inicial como continuada como un proceso permanente de “pensar en las principales evoluciones de la profesión” (Perrenoud, 2001, p. 9).

La Resolución CNE/CP, 01/2002 que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores considera que las instituciones formadoras de profesores (formación inicial) deben implantar

reformas en sus concepciones curriculares buscando basarse en la profesionalidad y en las competencias que los futuros profesores deben desarrollar en su proceso formativo y que más adelante se verán reforzadas o cambiarán mediante las prácticas de formación continuada que los propios profesores llevaran a cabo siempre partiendo de las competencias que se adquirieron en la formación inicial.

Proponer reformas en la formación inicial de profesores con base en el principio de la profesionalidad y de la construcción de competencias tiene implicaciones no sólo para las próximas generaciones que van a encontrar en las escuelas de educación infantil, primaria y secundaria otro perfil de profesores que no demostrará que ser docente fue su última opción profesional.

Pero, que decir de los formadores de estos profesores. La reforma a que sugiere el documento no puede desconsiderar que hay problemas complejos en el perfil de los formadores que en su gran mayoría no están de acuerdo, por ejemplo, que las carreras de educación superior o universitarias den lugar a reconceptualizaciones y reformas que resulten en carreras específicas para formar profesores. Hay muchos profesores-formadores que rechazan totalmente cualquier vinculación con la docencia, con la formación inicial de profesores en el contexto brasileño.

Tal realidad debe ser considerada y posiblemente venga a caracterizarse en el reto más grande a enfrentar los que se identifica con la concepción presente en la Resolución y que impone que todas las instituciones formadoras cambien sus proyectos de carrera para ofrecer como proyecto específico las licenciaturas como lugar de la docencia.

Siendo la (s) licenciatura (s) el lugar de la docencia, en el documento se observa textualmente que el alumno en formación deberá experimentar:

“durante todo el proceso de formación, las actitudes, modelos didácticos, capacidades y modos de organización que se pretende vengan a ser concretados en sus prácticas pedagógicas. En esta perspectiva, se destaca la importancia del proyecto pedagógico de la carrera de formación en la creación de ambientes indispensables para que el futuro profesor aprenda las prácticas de construcción colectiva de la propuesta pedagógica de la escuela que va a actuar” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 31).

Pensar en el proyecto pedagógico de la carrera de formación inicial de profesores a partir de esta concepción hace pensar que las actuales carreras inciten no sólo a reorganizar sus estructuras didácticas y académicas, sino además den lugar a necesidad de espacios específicos en los propios centros, facultades y/o departamentos para laboratorios, núcleos, talleres que se dedicarán al desarrollo de experiencias docentes.

En la actualidad de la formación inicial del profesor en Brasil esta clase de ambientes destinados al desarrollo de experiencias docentes estaban reservados a la licenciatura en Pedagogía y en rarísimos casos para algunas carreras de áreas específicas como la Educación Física.

La formación inicial ofrecida por la casi totalidad de las instituciones formadoras sean públicas o privadas estuvo y sigue siendo centrada en la oferta de máximo cinco o seis asignaturas o disciplinas que dan el tono y camuflan las fragilidades, las debilidades de la formación inicial del profesor.

El documento al fin y al cabo pone de relieve una concepción de docencia que empieza al acceder a la carrera y se va desarrollando a partir de una estrecha relación teoría/práctica.

Por primera vez, en la larga trayectoria de la formación inicial del profesorado brasileño, una Resolución asume la complejidad de la tarea de formar profesores, además de reconocer que el problema central reside en el modo que las instituciones formadoras conciben y construyen sus proyectos pedagógicos destinados a esa tarea político-pedagógica.

Es también por primera vez que una Resolución es decretada después de ser ampliamente discutida en el interior de la sociedad brasileña teniendo como objetivo la reconceptualización de la formación inicial de profesores. Así que no es de extrañar la concepción de aprendizaje añadida al documento:

“El proceso de construcción de conocimiento se desarrolla en el convivió humano, en la interacción entre el individuo y la cultura en la cual vive, en, con y para la cual se forma. Por eso, se habla de competencias, en la medida en que el individuo se apropia de elementos con significación cultural” (Resolución CNE/CP, 91/2002, p. 31).

Esta concepción de aprendizaje centrada en las competencias imponen desafíos a los formadores una vez que:

“Se pretendemos que la formación promueva el compromiso del profesor con los aprendizajes de sus futuros alumnos, es fundamental que los formadores también asuman ese compromiso en relación a los futuros profesores, empezando por llevar en consideración sus características individuales, experiencia de vida, inclusive, las profesionales” (p. 32).

Todavía el documento en su tarea de justificar las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores afirma que el aprendizaje por competencias no podría alcanzar sus objetivos sin una clara definición del papel de los contenidos en esta construcción:

“Los contenidos definidos para un currículum de formación profesional y el tratamiento que a él se debe dar asumen un papel central, una vez

que básicamente es en el aprendizaje de contenidos que se da la construcción y el desarrollo de competencias. En su conjunto, el currículum precisa contener los contenidos necesarios al desarrollo de las competencias exigidas para el ejercicio profesional y precisa tratarlos en sus diferentes dimensiones: en su dimensión conceptual – en la forma de teorías, informaciones, conceptos; en su dimensión procedimental – en forma del saber hacer y en su dimensión actitudinal – en forma de valores y actitudes que estarían en juego en la actuación profesional y deben estar consagrados en el proyecto pedagógico de la escuela” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 33).

El documento no podría dejar fuera la concepción de evaluación que orienta, que dirige tanto la reforma de las carreras de formación inicial de profesores como que deberá considerar en el momento de evaluar el alumno en su proceso de aprendizaje. La evaluación en el documento también asume su función con el aprendizaje por competencias:

“Cuando la perspectiva es de que el proceso de formación garantice el desarrollo de competencias profesionales, la evaluación se destina al análisis del aprendizaje de los futuros profesores, de cara a favorecer su recorrido y regular las acciones de su formación y tiene, también, la finalidad de certificar su formación profesional” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 33).

Pero el documento, también, incorpora la investigación como principio educativo y que debe formar parte del proceso de construcción de las competencias del futuro profesor ya que este en su contexto de acción educativa desarrolla “una actitud cotidiana de búsqueda de comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos y a la autonomía en la interpretación de la realidad y de los conocimientos que constituyen sus objetivos de enseñanza” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 35).

Según el documento en las carreras de formación inicial docente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares de la educación básica se constituyen en el eje principal de la investigación, lo que significa que:

“Es importante todavía, para la autonomía de los profesores, que ellos sepan como son producidos los conocimientos que enseña, esto es, que tengan nociones básicas de los contextos y de los métodos de investigación usados por las diferentes ciencias, para que no se tornen pasadores de informaciones. Estos conocimientos son instrumentos de los cuales pueden echar mano para promover, recoger y articular informaciones, procedimientos necesarios para resignificar continuamente los contenidos de enseñanza, contextualizándolos en las situaciones reales” (Resolución CNE/CP, 01/2002, p. 35).

Esta perspectiva implica, aun, según el documento que el futuro profesor desarrolle esta misma postura investigativa en sus alumnos a lo largo de toda la educación básica.

Como expuesto en la primera parte del documento es una larga e importante declaración de los principios fundamentales que justifican la reconceptualización de la formación inicial del profesor. En la segunda parte de este documento se presentan las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores para el contexto brasileño.

En enero de 2002 se publicó en el Boletín Oficial del Estado las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, carrera de licenciatura, de graduación plena. En el artículo 1º dice que las directrices “se constituyen de un conjunto de principios, fundamentos y procedimientos que deben ser observados en la organización institucional y curricular de cada establecimiento de enseñanza y

se aplican a todas las etapas y modalidades de la educación básica” (Directrices Curriculares Nacionales, 2002, p. 61).

Como se puede observar fija la formación inicial del profesorado en las etapas y modalidades que constituyen la educación básica ofrecida en las escuelas de todo país.

Considerando todo los aspectos ya tratados en este apartado, se ha optado por traer al escenario de análisis y reflexiones los artículos de las Directrices Curriculares Nacionales que están vinculadas a las didácticas específicas o especiales como comunidades de conocimiento que deben constituir los currícula para la formación inicial del profesorado y, en el caso de la investigación, para la enseñanza de las artes visuales.

Así que en el artículo 4º las Directrices Curriculares Nacionales se determina que se busque en la concepción, desarrollo y extensión de las carreras de formación: “1) considerar el conjunto de las competencias necesarias a la actuación profesional; 2) adoptar estas competencias como norteadoras, tanto de la propuesta pedagógica, en especial del currículum y de la evaluación, cuanto de la organización institucional y de la gestión de la escuela de formación” (Directrices CNE/CP, 01/2002, p. 62).

Con relación a la construcción del proyecto pedagógico de las carreras de formación de profesores las Directrices determina en el artículo 5º que los proyectos pedagógicos deberán llevar en cuenta que:

“I) la formación deberá garantizar la constitución de las competencias objetivadas en la educación básica; II) el desarrollo de las competencias exige que la formación contemple diferentes ámbitos de conocimiento profesional del profesor; III) la selección de los contenidos de las áreas de la enseñanza de la educación básica debe se orientar por ir allá de aquello que los profesores irán enseñar en las diferentes etapas de la

escolaridad; IV) los contenidos a ser enseñados en la escolaridad básica deben ser tratados de modo articulado con sus didácticas específicas⁴; V) la evaluación debe tener como finalidades la orientación del trabajo de los formadores, la autonomía de los futuros profesores en la relación a su proceso de aprendizaje y a la calificación de los profesionales con condiciones de iniciar la profesión” (Directrices Curriculares Nacionales, 2002, p. 63).

A partir de la publicación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores para la Educación Básica todas las instituciones formadoras fueron obligadas a cambiar sus proyectos de carrera a partir de las determinaciones contenidas en las Directrices del Consejo Nacional de Educación – CNE que pasó a tener vigencia a partir de enero de 2002 y que además de contener explícitamente vínculo con la concepción de la licenciatura como lugar de la docencia, estableció que hasta 2006 las instituciones formadoras cambien sus proyectos de formación inicial de profesores considerando:

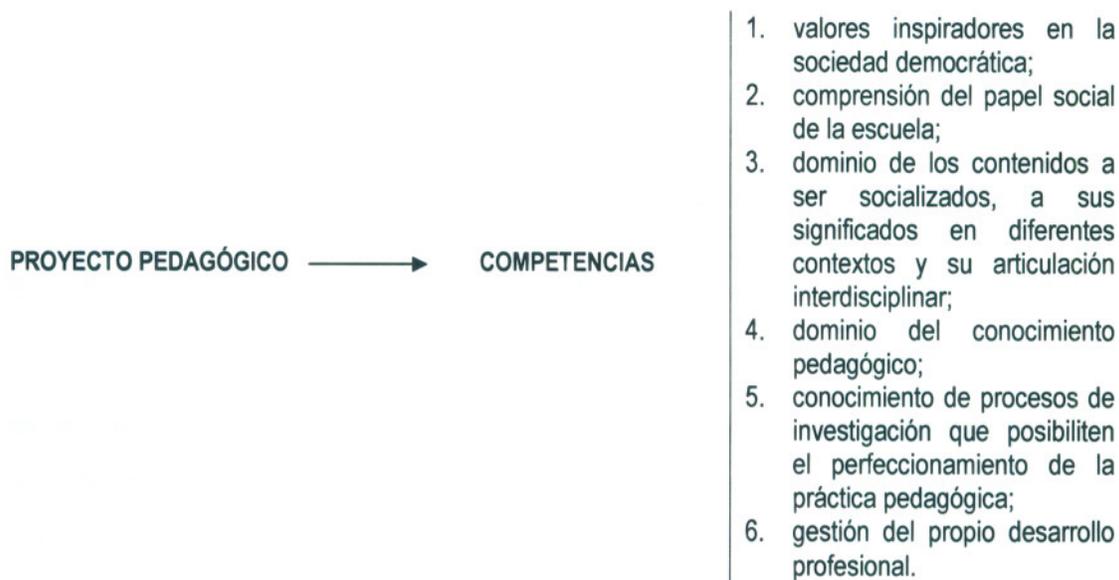


Figura 19: Proyecto Pedagógico y Competencias

⁴ Subrayado no es original.

Se sabe que tradicionalmente las licenciaturas se constituyeron en territorio de los expertos en las áreas de conocimiento de la pedagogía y que la gran totalidad de los profesores que son formadores no demostrad cualquier interés por la formación de profesores.

Esta realidad es el resultado de estrategias de reconceptualización o reformas curriculares que no han superado en nada la concepción predominante porque los proyectos no resultaron de una decisión colectiva del conjunto de profesores que actuaron en la carrera de licenciatura para la formación inicial del profesor de una determinada área del conocimiento.

En realidad, los programas curriculares es donde mejor se puede observar la complejidad de la cuestión ya que el miedo de perder el prestigio de una facultad para otra es as veces más importante que definir el proyecto pedagógico de la llamada licenciatura como lugar de formación inicial del profesor.

Esta práctica también se observa en las instituciones que están organizando proyectos pedagógicos nuevos, que hasta entonces no se dedicaban a la formación inicial del profesor.

En el artículo 7º del documento se observa claramente que las carreras de licenciatura para las diversas áreas del conocimiento pasan a constituirse como identidad propia significando por un lado la desvinculación de los bacharelados y, por otra que ser formador de profesores no será más una tarea del profesor que se encarga de las asignaturas concebidas como pedagógicas, así que:

“1. la formación deberá realizarse en proceso autónomo, en carrera de licenciatura plena en una estructura con identidad propia;

II. se mantendrá, cuando sea posible, estrecha relación con institutos, departamentos y carreras de áreas específicas;

III. las instituciones constituirán dirección y colegiados propios, que formulen sus propios proyectos pedagógicos, articulen las unidades académicas involucrados y, a partir del proyecto, tomen las decisiones sobre organización institucional y sobre las cuestiones administrativas en el ámbito de sus competencias;

IV. las instituciones de formación trabajaran en interacción sistemática con las escuelas de educación básica, desarrollando proyectos de formación compartidos;

V. la organización institucional preverá la formación de los formadores, incluyendo en su jornada laboral tiempo y espacio para las actividades colectivas de los docentes de la carrera, estudios e investigaciones sobre las cuestiones referentes al aprendizaje de los profesores en formación” (Directrices Curriculares Nacionales, 2002, p. 64-65).

Las Directrices en su artículo 10º reconoce la autonomía de las universidades, pero determina que:

“la selección y el ordenamiento de los contenidos de los diferentes ámbitos de conocimiento que *componen la matriz curricular* para la formación de profesores, de que trata esta Resolución, serán de competencia de la institución de enseñanza, siendo su planificación el primer paso para la transposición didáctica, que confirma y transforma los contenidos seleccionados en objeto de enseñanza de los futuros profesores” (p. 66).

De esta manera las Directrices establecen en el artículo 11º (p. 66) ejes articuladores para la organización curricular, siendo éstos representados por seis ejes articuladores.

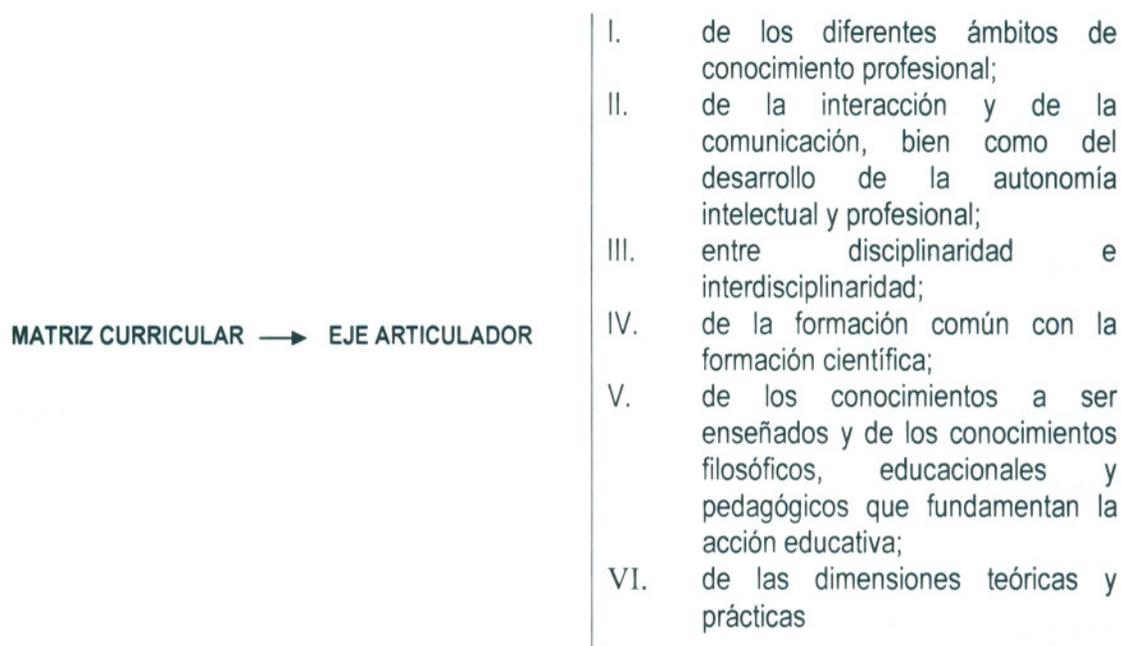


Figura 20: Matriz Curricular y Eje Articulador

La matriz curricular, según las Directrices, deberá así garantizar que los ejes articuladores se hagan presentes por medio de las áreas, disciplinas o asignaturas del curriculum de cada carrera de licenciatura para las áreas de conocimiento que constituye la base curricular de la educación básica.

Partiendo del expuesto y de la constatación a partir del análisis de la Resolución que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores para la Educación Básica se verificó que esta formación inicial debe contemplar en el ámbito de las ciencias de la educación las Didáctica Específicas como parte integrante de la matriz curricular de las carreras de licenciatura.

En lo que referente a la carrera de licenciatura en artes visuales se entiende en un primer momento el campo, terreno o comunidad de las didácticas específicas no es exclusividad de esta licenciatura ya que en la escuela de educación básica (de la educación infantil hasta la enseñanza

secundaria) y sus modalidades el arte pasó desde 1996 ha hacer parte de las áreas de conocimiento del curriculum escolar.

Y que hay cuatro áreas de formación inicial docente y de acción educativa en la misma escuela en teatro, danza y música es posible que se vengán a plantear didácticas específicas que atiendan a las necesidades formativas de los profesores en cada lenguaje como en sus dimensiones educativas.

Lo que se ha pretendido hasta aquí fue plantear el campo epistemológico de una didáctica para la enseñanza de las artes visuales así, como, verificar en el ámbito legal su acogida a partir de una concepción de formación inicial del profesor de arte o mejor de artes visuales que superase la concepción tradicional que no se mantiene en la legislación, y se ve claramente en el imaginario de muchos formadores que creen que la formación inicial de profesores no debe ser una carrera específica y sí una especialidad para los más débiles que no tiene valor para plantearse una carrera de bacharel o sea un profesional que no está cualificado para la docencia.

9.4. Didáctica de las Artes Visuales

En primer lugar, parece clarificador decir que plantear y llegar a sistematizar una Didáctica Específica es una iniciativa que parte de un contexto concreto y determinado por condiciones también concretas lo que significa decir que no hay cualquier pretensión de que los planteamientos aquí formulados sean tomados como generalizaciones y que por eso se aplican a cualquier otro contexto que no sea el brasileño

En segundo, que fue necesario dialogar con muchos contextos y teóricos de diversas clases y especialidades para lograr este planteamiento que para algunos sistemas de formación inicial de profesores puede que no parezca necesario, pero que por las condiciones postmodernas y contemporáneas de la formación inicial del profesor en el contexto brasileño es efectivamente necesaria y igualmente un desafío ya que tradicionalmente estos planteamientos tendrían acogida y puede que se rechacen en muchas instituciones formadoras y por muchos formadores que actúan e imparten clases en la licenciatura en artes visuales.

En tercer lugar, parece coherente afirmar que la investigación llega al acuerdo con la concepción defendida en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores para la Educación Básica por:

- I. definir la licenciatura como el lugar de la docencia, o sea, donde se construyen competencias y se configura la identidad profesional del profesor para la enseñanza de las artes visuales;
- II. asumir como eje de la matriz curricular que la acción educativa no es sólo histórica, filosófica, educativa y pedagógica y sí que es disciplinar e interdisciplinar;
- III. defender la autonomía de las instituciones formadoras para planificar sus matrices curriculares con la flexibilidad que le sea permitido y atendiendo las especificidades locales;
- IV. configurar la licenciatura como un proyecto pedagógico con identidad propia;
- V. ampliar la responsabilidad por la formación inicial del profesor de artes visuales para todos los sectores de la sociedad brasileña, pero

que reconoce que es en la carrera de licenciatura donde empieza la construcción de las competencias teniendo en la experiencia su categoría central.

Además de los aportes epistemológicos favorables y del amparo legal, proponer para el proyecto pedagógico de la carrera de licenciatura en artes visuales la incorporación de una Didáctica Especifica fue mejor respaldada tanto por la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea que teniendo su concepción centrada en la Proposta Triangular demostró que, sin embargo, es efectivamente necesario tornar la formación inicial del profesor de artes visuales contemporánea de si misma (Barbosa, 1998 y 2005) como una reconstrucción continua de la experiencia humana (Dewey, 2004).

Pero, fueron las proposiciones y la lectura actualizada de Agirre (2006) sobre los cambios en las sociedades lo que hizo no sólo viable sino extremadamente necesario y mismo urgente reflexionar acerca de los retos a afrontar profesores y alumnos en un contexto en que la cultura es a cada momento representada visualmente. Así que para este autor:

“El caso es que la escuela, a pesar de conformar una parte muy importante de la vida cotidiana de los jóvenes de nuestro entorno social, permanece al margen de uno de los pilares fundamentales de su formación. La conexión entre los materiales curriculares y los repertorios estéticos juveniles es completamente deficitaria o nula. Con ello, los productos de la alta cultura y las artes visuales pierden la posibilidad de ser una herramienta relevante para la experiencia vital de los jóvenes. De tal modo que, lejos de ser catalizadores o impulsores de la experiencia estética, pasan a formar parte de ese conjunto de saberes escolares ajenos a su mundo y completamente inoperantes como

configuradores de su identidad. Un hecho que resulta preocupante si consideramos la notable relevancia que los resortes visuales y musicales tienen en la conformación de los imaginarios identitarios juveniles y, en consecuencia, constituye uno de los retos más urgentes a los que nos debemos enfrentar en la renovación de la educación artística” (Agirre, 2006, p. 06).

Los estudios e investigaciones llevadas a cabo por Agirre (2005, 2006) revelan que la juventud es depositaria de un imaginario visual donde:

“las imágenes de su preferencia muestran más inclinación por lo pintoresco, lo grotesco, lo humorístico, el kitsch o el horror, es decir por sentimientos o sensaciones de gran intensidad emotiva, propios de la cultura del espectáculo, que por otras más sutiles o delicadas” (Aguirre, 2006, p. 07).

Pero lo que ha hecho la investigación se acerca al pensamiento de Agirre es su visión crítica y al mismo tiempo propositiva teniendo por base no sólo una lectura contemporánea sobre la educación artística postmoderna sino por sus vínculos directos con la realidad de alumnos y profesores concretos y de sus imaginarios que ponen en jaque las intenciones de modelos educativos y sus pedagogías que intentan por un lado sustituir las artes canónicas por la cultura popular como objeto de estudio de la educación artística donde:

“En esta definición de los territorios, los límites no deberían ponerlos el grado de popularidad o aceptación que las prácticas culturales tengan en los entornos mediáticos o de poder, sino la capacidad para enredar a los sujetos en experiencias educativas, la capacidad de propiciar transformaciones personales, de formar criterio, de enriquecer la experiencia estética, de ampliar el conocimiento de sí mismos y de los otros, la posibilidad de generar enredo con causas propias y ajenas o de suscitar el ánimo compasivo. En definitiva, la capacidad de contribuir a eso que tantas veces se denomina con la construcción identitaria. Y para

tal fin, las artes visuales tienen un potencial que la escuela ni la educación, en general, han llegado a explorar suficientemente” (Agirre, 2006, p. 10).

Otros aspectos de identificación de la investigación con los planteamientos de Agirre son:

1 – su concepción de las artes como experiencia y relato abierto

“creo que es más adecuado concebir los productos artísticos como relatos abiertos a la investigación creativa. Propongo que nos acerquemos a la obra de arte, no como a un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencias generador de infinidad de interpretaciones, porque la esencia y el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos o usados” (2006, p. 11).

2 – su concepción sobre nuevos imaginarios para la acción educativa a partir de una actitud ironista:

“1/ Duda radical y permanentemente acerca del léxico último que utiliza y advierte que un argumento formulado con su léxico actual no puede ni consolidar ni eliminar esas dudas (...). 2/ Es consciente de la contingencia (del lenguaje) y de la imposibilidad de una descripción verdadera (...). 3/ No piensa que su léxico se halle más cerca de la realidad que los otros” (2006, p. 15-16).

3 – su concepción de un nuevo docente para una nueva educación artística:

“Pero el tipo de profesorado que necesitamos en una sociedad como la actual, caracterizada por ser una sociedad de la información y el conocimiento (Hargreaves, 2003) no es precisamente el que conoce dichas informaciones, sino el que sabe qué hacer con ellas y el que es capaz de conseguir que sus estudiantes puedan procesarlas y utilizarlas de manera crítica y responsable” (2006, p. 23).

Para Agirre (2006) es posible tener en la escuela un educador artístico que:

“1) conspira contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura; 2) instigador de redescripciones; 3) concibe el arte como contingente representación de realidades y no como manifestación superior del espíritu humano; 4) concibe el arte y los productos de la cultura como condensadores simbólicos de experiencia; 5) entiende la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural; 6) urde proyectos identitarios a través del enredo con proyectos ajenos; 7) impulsa la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar la sensibilidad ante su humillación” (p. 24).

Mediante lo expuesto y considerando las aportaciones de los expertos del área de las Didácticas Específicas donde España es reconocida como el país que mejor ha desarrollado esta perspectiva para el ámbito formativo para la formación inicial y continuada del profesorado, la investigación en su intento de sistematización encontró en las aportaciones de González Gallego (2002) algunas categorías que deberían contener y constituir toda didáctica específica.

En los capítulos anteriores se ha tratado de estas categorías a partir de un planteamiento general de las ciencias de la educación sin que se busque configurar en definitivo como tales categorías darían forma y contenido a la Didáctica de las Artes Visuales.

Además de las aportaciones a favor de la didáctica específica para las artes visuales como una pequeña parte del currículum de formación inicial del profesor de artes visuales se buscó verificar a partir de la Proposta Triangular y del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea tanto la existencia de bases epistemológicas que de verdad pudieran ofrecer a las categorías sugeridas por Gonzáles Gallego (2002) como que de esta experiencia contextual se verificó que:

- 1 – siendo la licenciatura el locus privilegiado para la formación inicial del profesor de artes visuales la didáctica de las artes visuales tendría que se ocupar del estudio de las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos sobre el enseñar y el aprender en contextos deliberadamente organizados que en el caso es la escuela de educación básica;
- 2 – que la Proposta Triangular es uno de los modelos educativos insertos en el Arte/Educación contemporánea brasileño;
- 3 – que la didáctica de las artes visuales es una didáctica que se alimenta y se renueva a partir y con las experiencias que genera de su interacción entre su objeto de estudio, los estudiantes en formación y los contextos escolares.

De esta manera la Didáctica de las Artes Visuales es una de las dimensiones de la epistemología contemporánea del Arte/Educación brasileño en diálogo con otras experiencias de otros contextos culturales. Al mismo tiempo en que forma parte de una epistemología general y que va constituyendo su propia base epistemológica, su propio conocimiento que en el contexto de la investigación se generó tanto por la Proposta Triangular como a partir de los Componentes constituidores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea, resultando así en el

conocimiento que se generó a partir de las pedagogías que desarrollan modelos educativos para el enseñar y el aprender en la escuela de educación básica.

Si una didáctica específica debe tener una categoría organizada de conocimiento ésta se ha constituido en el ámbito de la didáctica de las artes visuales por las aproximaciones a las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos que objetivan desde la alfabetización visual a la educación para la experiencia estética, pero que además en el proceso de formación inicial del profesor, también, genera otras posibilidades de desarrollo de modos de enseñar y aprender artes visuales.

Distintamente de la trayectoria de las didácticas específicas que se han consolidado en España, en el caso brasileño, estas didácticas aun caminan para se fijaren en el escenario pedagógico y educacional brasileño. En general, las didácticas específicas están más adelantadas en las áreas de lengua portuguesa, matemática, ciencias naturales e historia y geografía.

Se puede decir que la Didáctica de las Artes Visuales sería, por tanto, un campo emergente y que tardará mucho a ser acogida por la propia problemática que caracteriza el área de la enseñanza de las artes visuales que no tiene incorporado estudios e investigaciones que sobrepasen los territorios del cómo se aprende, para el territorio del cómo se enseña/aprende artes visuales en el contexto de la educación básica.

La Didáctica de las Artes Visuales entendida como una comunidad de conocimiento que se ocupa de las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos para la enseñanza/aprendizaje de las artes visuales surge de la constatación de problemas en las concepciones primero de la formación inicial

del profesorado, pero que su enfoque principal es el porque y el cómo se puede superar los imaginarios que limitan la formación de identidades ya que se ocupa en la búsqueda por superar el ideario modernista de enseñanza/aprendizaje de las artes visuales aun centrada en la autoexpresión creativa, en la obra de arte como el refinamiento y el buen gusto.

El problema central de la Didáctica de las Artes Visuales en el contexto de formación inicial del profesor en la Licenciatura en Artes Visuales será, partiendo de las aportaciones de Agirre (2006) desarrollar una concepción del curriculum que sea pluridisciplinar, por lo tanto:

“Abierto a la emergencia, un curriculum crítico y no reproductivo, más centrado en los significados y en la preparación de personas bien equipadas para desenvolverse con criterio en un mundo dominado por lo visual, un curriculum de arte fundamentado en los usos y funciones de las artes más que en el desarrollo de destrezas o en alcanzar y reproducir conocimientos, aunque no olvide estas importantes tareas, en definitiva un curriculum motivador, que enganche a los jóvenes en las artes y la cultura visual para que ellas puedan extraer todo lo necesario para configurar críticamente su identidad y para reconocer las identidades ajenas, para convertirse en ciudadanos plenamente equipados para crear una sociedad más justa y democrática” (Agirre, 2006, p. 25).

La perspectiva apuntada por Agirre no es un problema que afecta directamente al curriculum en la enseñanza/aprendizaje en las escuelas de educación primaria o secundaria ya que el curriculum para la formación inicial del profesor se mantiene en su concepción inalterado y por muchas veces reproduciendo exactamente una concepción que rechaza las experiencias de sus propios estudiantes y esta práctica internalizada e institucionalizada es reforzada en las escuelas donde los profesores en ejercicio de la profesión

rechaza y negligencia las experiencias de sus alumnos fuera del aula, fuera de la escuela donde conviven con formas populares de conocimientos de cultura visual.

Este conocimiento o conocimientos “podrían ser usados para les dar una oportunidad de atender para cuestiones de representación y de conceptualización, creación e interpretación del arte” (Freedman, 2005, p. 140-141).

La Didáctica de las Artes Visuales debe se dedicar a partir de una concepción interdisciplinar del problema actual de la enseñanza de las artes visuales en el contexto de la educación brasileña que no es más la obligatoriedad del arte como área de conocimiento para la escuela y si el proceso de enseñanza/aprendizaje del profesor para enseñar arte (artes visuales) en esta escuela a partir de una concepción que supere el modernismo y de lugar al postmodernismo que, según Ana Mae Barbosa “rescata el concepto de arte como experiencia” en un contextualismo esclarecedor, que amplía la noción de experiencia y le da densidad cultural” (Barbosa, 2005, p. 11).

Tal concepción se ha visto reflejada en la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea en que la Proposta Triangular fue objeto de estudio y al mismo tiempo mediadora del aprendizaje de los profesores que en el Componente Repensando la Enseñanza del Arte pudieran tanto se apropiaren a partir de su autobiografía de su formación como de los desafíos por se tornaren contemporáneos de su formación personal y profesional. Para Dewey (2004):

“Al determinar el lugar del pensar en la experiencia notamos primeramente que la experiencia comprende una conexión del hacer o

ensayar con algo que se ha sufrido como consecuencia (...). El pensar es instituir de un modo preciso y deliberado conexiones entre lo hecho y sus consecuencias (...). El estímulo para pensar se encuentra cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o a realizarse” (p. 133).

Partiendo, también, de las contribuciones de Paulo Freire (2001) y traduciéndose para el área del Arte/Educación contemporánea brasileña y la formación inicial del profesorado ubicado en ella el problema general al que se depara y asume para si la Didáctica de las Artes Visuales en la formación inicial del profesor es:

“¿Cómo voy a alfabetizar sin conocimientos precisos sobre la adquisición del lenguaje, sobre el lenguaje y la ideología, sobre técnicas y métodos de enseñanza de la lectura y la escrita? Por otra parte, ¿cómo trabajar en cualquier campo de la alfabetización, en el de la producción económica en proyectos de cooperativos, en el de la evangelización o en el de la salud sin ir conociendo las triquiñuelas con las que los grupos humanos logran su propia supervivencia?” (p. 93).

Las preguntas planteadas por Freire se aplican a toda y cualquier área del conocimiento de la escuela contemporánea y del profesor contemporáneo. Freire (2004) contesta a sus preguntas nos ofreciendo la posibilidad de reflexionar a favor de una formación inicial del profesor de artes visuales que también se actualiza a partir del momento en que:

“Como educador, necesito ir “leyendo” cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del superior, del que el suyo forma parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: no puedo de ninguna manera, en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares, despreciar su saber de experiencia. Su explicación del mundo del que forma parte la comprensión de su misma presencia en el mundo. Y todo eso viene

explicitado, surgiendo o escondido en lo que yo llamo “lectura del mundo”, que precede siempre a la “lectura de la palabra” (p. 93).

Tales cuestiones que plantea Freire y con los cuales se identifica la Didáctica de las Artes Visuales se configuran en sus esfuerzos por explicar e interpretar la realidad partiendo de la comprensión de que “la educación se debe entender como la producción de identidades en relación con el ordenamiento, representación y legitimación de formas específicas de conocimiento y poder” (Giroux, 1997, p. 97).

Explicar e interpretar la realidad son categorías que Gonzáles Gallego (2002) cree que deben contener y constituir todas las didácticas específicas. Pero, considerando que plantear y mismo intentar sistematizar una didáctica específica que no se destina a decir al profesor en su contexto de enseñanza cual el modelo o pedagogía deberá tomar por sí, tiene mucho que ver con el hecho de que se está planteando una didáctica específica que emerge de los límites que presenta el currículum actual para la formación inicial del profesor, así que explicar e interpretar la realidad es, también, poner en tela de juicio el propio papel de las instituciones formadoras una vez que:

“Como sabemos, las artes liberales y otros varios programas y escuelas dentro de la universidad presuponen y legitiman formas particulares de historia, comunidad y autoridad. Por supuesto, la pregunta es: ¿qué historia, comunidad, conocimiento y voz prevalece, y a quién pertenece? A menos que se aborde esta pregunta, las cuestiones de qué enseñar, cómo enseñar, cómo afrontar a nuestros alumnos y cómo actuar en calidad de intelectuales queda apartados de los principios más vastos que conforman tales cuestiones y prácticas” (Giroux, 1997, p. 112).

Cuando se intenta explicar e interpretar la realidad desde una perspectiva que no considera que la institución formadora (Universidad y

Escuela) hacen parte de esta misma realidad que hacen hincapié en la idea de “la producción de narrativas de lo que <<todavía no>> es” (Giroux, 1997, p. 113) es mantener estas instituciones dentro del concepto moderno y modernista que se supone deberían ser criticadas y superadas dando lugar a una concepción postmoderna y postmodernista del “lenguaje de la educación que los estudiantes se llevan consigo de su experiencia universitaria debe incorporar una visión capaz de proporcionarles un sentido de la historia, del coraje cívico y de la comunidad democrática” (Ídem).

Insistir que hay una realidad a ser explicada e interpretada por una didáctica específica que no considera a si misma como parte de esta realidad y de que la institución que le ubica impide que el proceso formativo contribuya para que se comprenda que:

“las visiones no se definen sólo por las representaciones que legitiman y las prácticas que estructuran, sino también por los argumentos que incorporan para justificar por qué el significado, el conocimiento y la acción social cuentan como parte del proceso de escribir y cartografiar de nuevo los acontecimientos que componen la vida diaria, así como la dinámica del mundo en general” (Giroux, 1997, p. 113).

Al paso que la explicación e interpretación de la realidad son categorías de las didácticas específicas, Gonzáles Gallego (2002) añade que se suma a estas categoría el <<significado y sus vinculaciones sociales>> que también constituye y contiene cada didáctica específica.

Lo que parece por un momento algo separado es en realidad un conjunto de categorías que configuran por un lado el modelo clásico de ciencia en el sentido moderno, pero que al mismo tiempo con este causa una ruptura ya que:

“Las disciplinas no se pueden impartir como <<destilaciones>> finales de conocimientos que no se pueden cuestionar y que no varían, y no deben enseñarse como estructuras y textos irrefutables y fundamentales. Eso proporcionaría una epistemología seriamente defectuosa, pedagógicamente falsa e intelectualmente dudosa, porque en la erudición humana las <<destilaciones finales>> y las verdades <<fundamentales>> son conceptos equívocos. Nos encontramos nuevamente con la doble cara del conocimiento socialmente contextualizado, porque el conocimiento y el currículum se realizan pedagógicamente dentro de un contexto social, y porque originalmente se conciben y construyen dentro de tal contexto” (Goodson, 2000, p. 71).

El significado y las vinculaciones sociales como categoría que contiene y constituye la didáctica de las artes visuales encuentra en las contribuciones de Goodson (2000) aportaciones importantes para la comprensión de los significados y vinculaciones sociales que las disciplinas y materias escolares fueran construyendo a lo largo de la historia de la educación escolar y de la formación del profesor.

De esta manera no basta que la didáctica de las artes visuales se ocupe del significado y de las vinculaciones sociales en relación al que ocurre en la escuela de educación básica a partir del qué enseñan los profesores si esta misma didáctica no establece relaciones entre ella, la materia escolar, los profesores, la escuela, la universidad y las relaciones de poder que cada una representa (Goodson, 2000, 2004).

La historia de las disciplinas y de las materias escolares revelan los imaginarios que cada una aporta en su tarea formativa. El imaginario es otra categoría que reconoce Gonzáles Gallego (2002) constituye y contiene las didácticas específicas.

Para entender mejor esta categoría se cree importante buscar como el modernismo y el postmodernismo en las artes visuales conciben la formación y el papel de profesor. Para este ejercicio se parte de los planteamientos de Arañó (2006).

IMAGINARIO MODENISTA	IMAGINARIO POSTMODENISTA
<ul style="list-style-type: none"> - visión internacionalista del mundo y de la cultura; - revalorización de la personalidad individual sobre la idea colectiva de sujeción a los géneros y modelos; - sus principales características sea la expresividad y el formalismo; - dominio del conocimiento ilustrado y del refinamiento; - poco partidario de la cultura popular; - demonio de los procedimientos artísticos instrumentales y técnicos; - defensor de la ejecución libre de toda influencia (condición romántica, como único medio para asegurar la acción creativa y por tanto su papel de artista; - su enseñanza se instrumentaría a partir del diseño de materiales y actividades no secuenciales ni articulados; - trataría de personificar ciertos valores morales desprendidos del ambiente creativo; - intentará no aceptar los productos artísticos como logros definitivos de la acción escolar, ya que el verdadero fin educativo es el ejercicio de la creatividad y la expresión del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - se siente un actor implicado, su interés se centra en un diálogo con la realidad; - acción sociocrítica e integrada en contextos ideológicos; - no existe una discriminación crítica a priori de ningún estilo ni práctica artística; - la acción escolar irá caminada a la comprensión auténtica del fenómeno artístico; - profesional funcionalmente creativo que no es enteramente libre e independiente, está cultural e institucionalmente mediatizado.

Tabla 31: Imaginarios Docentes

Partir de los perfiles dibujados por Arañó (2006) como imaginarios actuales demostrad que el imaginario como categoría constitutiva y contenida en la Didáctica de las Artes Visuales es efectivamente coherente ya que esta didáctica también es catalizadora y promotora de imaginarios (Agirre, 2006).

En el contexto de la investigación se ha observado por ejemplo que los ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea manejaban con el imaginario modernista al ingresaren en el curso y visiblemente presente en el examen aplicado para acceder al curso.

El imaginario modernista presente en el pensamiento del profesor es fruto de su formación inicial, de su formación continuada y de su propia experiencia profesional y que fue reflejada en el contenido de las respuestas al examen como ya tratado en otro capítulo. Como imaginario los ex alumnos/profesores concebían el arte como: expresión emocional, imagen, proceso de significación, belleza y autoexpresión creativa. Estos conceptos refuerzan por su vez otro imaginario acerca de lo que es ser profesor de arte que para la mayoría no se constituiría en una profesión volcada a la enseñanza en el contexto de la educación básica ya que no se sentían miembros de la comunidad escolar como los demás profesores de las otras áreas de conocimiento.

Es evidente que la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea hizo por medio de los Componentes innumerables esfuerzos para ayudar al profesor a cambiar su propio imaginario y como ya se lo ha mencionado este esfuerzo fue materializado en las autobiografías que de una forma sencilla permitió que los

propios alumnos/profesores al rescatar su trayectoria de formación y actuación profesional se enterasen de cómo construirán sus impresiones, conceptos, concepciones e imaginarios sobre su área de formación, su relación con el arte y el arte contemporáneo dentro tantos otros aspectos involucrados al ser profesor de artes visuales.

Pero, todas las iniciativas que estuvieran mediatizando el proceso de aprendizaje en el curso y el repertorio de aprendizajes que los alumnos/profesores detenían no son suficientes para cambiar toda una comunidad de conocimiento como es el caso de los profesores de artes visuales de todo el territorio brasileño y eso es un problema que no afecta sólo al contexto que se ha analizado, pero también a otros como señala Arañó (2006):

“Es decir, mientras los profesores actuales tienen una aproximación intelectual, que no normativa, al pensamiento posmoderno el contexto escolar general sigue siendo moderno generándose por tanto una disfunción metodológica importante. Este hecho se acrecienta desde el punto de que el contenido esencial de los profesores, el arte, es algo que se va volviendo más complejo y críptico como contenido escolar y obliga a esfuerzos intelectuales muchas veces rechazados” (Souza, 2004; Arañó y Rodrigues da Costa, 2005) (p. 05).

No considerar el imaginario como categoría de la Didáctica de las Artes Visuales sería una total incoherencia desde el punto de vista postmoderno ya que es urgente provocar el surgimiento y manejo con otros imaginarios. En este sentido y como toma de conciencia del proceso propio de la investigación que ha proporcionado muchísimos diálogos e identificaciones que permite decir que la Didáctica de las Artes Visuales asume para sí como imaginario lo que propone Agirre (2006):

“conviene comenzar a imaginarnos como docentes investigadores, versátiles, capaces de trabajar con la contingencia y dispuestos a dejarnos enredar por ella y por las obras y las gentes que salgan al paso. Nuestro papel como docentes, debería de ser el de enredadores, el de provocadores de interferencias y relaciones, que tienen en el eje de su acción formativa en la toma de conciencia sobre la gran interacción cultural que existe detrás o en el seno de cada artefacto estético y, más particularmente, de las relaciones que se producen entre estos artefactos, la cultura visual, los productos estéticos canonizados y el devenir de ideas, creencias y deseos de sus creadores y usuarios” (p. 23-24).

Tradicionalmente, se insiste que un área de conocimiento o disciplina debe presentar una semántica propia que la caracteriza y al mismo tiempo le atribuye identidad. Para Gonzáles Gallego (2002) las didácticas específicas deben ser poseedoras de una semántica que entonces le confiere identidad.

En el proceso de investigación que tubo como objeto teórico la Proposta Triangular y como objeto empírico el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea como proposiciones insertadas en el ámbito de la postmodernidad y del postmodernismo la categoría no debe ser la semántica sino los léxicos como las palabras que constituyen un repertorio de significados.

En el ámbito de la Didáctica de las Artes Visuales el léxico, tomado como categoría, se acerca a los planteamientos de Agirre (2006) a partir del pragmatismo ironista de Rorty que:

1 – Duda radical y permanentemente acerca del léxico último que utiliza y advierte que un argumento formulado con su léxico actual no puede ni consolidar ni eliminar esas dudas;

2 – Es consciente de la contingencia (del lenguaje) y de la imposibilidad de una descripción verdadera;

3 – No piensa que su léxico se halle más cerca de la realidad que los otros.

El léxico como categoría de la Didáctica de las Artes Visuales considera además que “los términos que usa para describirse a si mismo y a las cosas están siempre sujetos a cambios (...). Por eso, usa buena parte de su tiempo y saca provecho de su duda, incorporando léxicos últimos de otras personas o libros, buscando otras verdades fundamentales a nuevas configuraciones del mundo” (Agirre, 2006, p. 16).

Tal perspectiva pone en definitiva que la Didáctica de las Artes Visuales no afirma que hay una verdad única y definitiva de la realidad (Kincheloe, 2001; Agirre, 2005, 2006).

La Didáctica de las Artes Visuales como un área de conocimiento o una comunidad de conocimiento se identifica en el ámbito metodológico por la acción-reflexión-acción como posibilidad de acercamiento a la realidad con la intención de en la praxis social comprender los procesos, significados y interpretaciones que las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos proponen para la formación inicial del profesor de artes visuales considerando esta formación mediatizada por la experiencia como reorganizadora y renovadora de otras experiencias que para Freire (2001) sería “desafiarnos a nosotros mismos, padres y madres, profesores y profesoras, obreros, estudiantes, a reflexionar sobre el papel que tenemos y la responsabilidad de asumirlo de manera cabal en la construcción y en el perfeccionamiento de la democracia entre nosotros” (p. 58).

La acción-reflexión-acción como metodología de la Didáctica de las Artes Visuales no es asumir una comprensión mecanicista ni determinista de la historia donde el futuro ya se conoce (Freire, 2001). Esta concepción debe ser rechazada para dar lugar a posibilidades de intervención en el mundo ya que:

“si soñamos con una sociedad menos agresiva, menos injusta, menos violenta, más humana, nuestro testimonio debe ser el de quien, diciendo no a cualquier posibilidad determinada por el destino, defiende la capacidad del ser humano de evaluar, de comparar, de escoger, de decidir y, por último, de intervenir en el mundo” (p. 69).

Para que se pueda intervenir cualitativamente en el mundo es necesario tener la acción como una tarea conjunta entre formadores, alumnos, profesores en ejercicio, escuela, universidad y sociedad que al “manejar tanto el conocimiento científico como el popular, en confrontación con la realidad a transforma” (Souza, 2006, p. 25).

La transformación mediatizada por la reflexión como resultante de “un conocimiento unificado capaz de fundamentar la acción práctica e intelectual” (Ídem).

Esta concepción metodológica adoptada por la Didáctica de las Artes Visuales se justifica por su objeto de estudio que consiste en las pedagogías contemporáneos y sus modelos educativos para la enseñanza/aprendizaje de las artes visuales en la educación básica.

Así parte de que hay una acción comprendida como praxis pedagógica, reflexiona en diálogo con otras teorías y proposiciones y retorna a esta praxis con la intención de desarrollar otra acción educativa que contemple de forma significativa y afirmativa el sentido de la educación como experiencia consumada.

Se cree que la teoría postmoderna fundamenta la Proposta Triangular y esta misma teoría presente en esta proposición ofrece las bases para construcción de una didáctica específica para la enseñanza de las artes visuales.

Al plantear una didáctica específica para la enseñanza de las artes visuales fue necesario antes reflexionar sobre cuales serian sus contribuciones para el desarrollo de una educación y de un profesor postmoderno que en esta didáctica pudiese disponer de un conjunto teórico/práctico/teórico que a él/ella diese respuestas a sus preguntas acerca del conocimiento artístico y estético, del proceso de enseñanza y aprendizaje de este mismo conocimiento y porque desarrollar una acción educativa en la escuela que venga a promover la inquietud, la transformación y la libertad de si mismo y de sus alumnos rumbo a humanización de ambos.

Para esto, el alumno en formación docente encuentra en esta didáctica la concepción de educación que le fundamenta y maneja. Por educación la didáctica de las artes visuales comprende los:

“procesos y experiencias de resocialización (reconocición y reinención), orientados a aumentar y consolidar capacidades individuales y colectivas de los sujetos populares mediante la recuperación y recreación de valores, la producción, apropiación y aplicación de conocimientos que permitan el desarrollo de propuestas movilizadoras” (Souza, 2004, p. 94).

Una concepción de educación que vislumbra la humanización requiere una concepción de acción educativa en la cual el *“educador ya no es quien educa, pero que, en cuanto educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa”* (Freire, 2001, p, 68).

Tanto la concepción de educación cuanto la concepción de acción educativa están comprendidas para el tiempo presente como nos advierte Vigotsky al vislumbrar un “hombre nuevo”.

“La educación, a su vez, es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura” (Eisner, 2004, p. 19).

La acción educativa a desarrollar por la Didáctica de las Artes Visuales en el proceso de formación inicial del profesor es un intento de contribuir para el nacimiento de un “hombre nuevo” humanizado y humanizador. Esta acción requiere una concepción didáctica en que la cognición es un proceso que abarca conocer, aprender y comprender como requisitos imprescindibles para interpretar la realidad y sus representaciones.

Este proceso cognitivo, implica una acción educativa donde la didáctica ayuda a definir los contenidos educativos, los contenidos instrumentales y los contenidos operativos. Esta didáctica busca por medio del proceso educativo contestar la pregunta sobre la construcción humana o inhumana del hombre, así la educación escolar es comprendida como:

“un problema cultural, como una actividad cultural y un instrumento para el desarrollo de la cultura, capaz de contribuir con la democratización fundamental de la sociedad, de la propia cultura, y con el enriquecimiento cultural de sus diferentes sujetos, especialmente los sujetos populares, en la medida en que se constituye un locus privilegiado para la confrontación entre diferentes culturas o rasgos

culturales y elaboración de síntesis más amplias, consistentes y provocadoras de nuevas perspectivas existenciales” (Souza, 2004, p. 209).

Partiendo de esta comprensión y siguiendo el pensamiento de Souza (2004) el contenido de los procesos educativos se convierten en una acción educativa que objetiva la “construcción de la comprensión, de la interpretación, de la explicación de la realidad natural y cultural” (p.210).

El contenido de los procesos educativos escolares entendidos como contenidos educativos requiere la definición de los contenidos instrumentales porque:

“Los contenidos construidos o en construcción sólo se realizan en la comunicación. Para eso, se necesita de la apropiación de los instrumentos esenciales para el aprendizaje (contenidos instrumentales), los cuales son imprescindibles para la expresión, en los diversos lenguajes (verbales, artísticas y matemáticos), de las comprensiones en construcción por educandos y educadores” (Souza, 2004, p. 210).

Pero esta concepción del proceso educativo y de sus contenidos de aprendizaje establece una función cualitativa para la comprensión como parte esencial de la acción educativa del profesor y de lo resultado del aprendizaje del alumno porque:

“Todo eso, todavía, se vuelve inútil si no se llega a elaboración de proyectos de transformación (contenidos operativos) de las situaciones que se tomaron como objeto del conocimiento en aquel proceso educativo específico. Esos proyectos son los contenidos operativos de los procesos educativos. O sea, instrumentos de intervención social” (Souza, 2004, p. 210).

Así, cuando el profesor desarrolla su acción educativa por medio de tales dimensiones pasa a contribuir cualitativamente para que el producto de la acción educativa y del aprendizaje sea:

“comunicado a sociedad, por diferentes medios, para que la contribución de la escuela a transformación social adquiera trascendencia inmediata. Garantizase, así, a los educandos y educadores y la institución educativa, la competencia de la palabra, la palabra verdadera que es crear las condiciones objetivas y subjetivas de la transformación del mundo, de las personas y de las instituciones” (Souza, 2004, p.210-211).

El proceso educativo donde los contenidos educativos, instrumentales y operativos dan el carácter humanizado de la acción educativa del profesor, la misma indaga su propia didáctica.

Esta didáctica no sólo contribuye para la definición del contenido educativo, instrumental y operativo porque pasa a redimensionar el proyecto educativo de una dada institución y proyecto pedagógico dedicado a la formación inicial del profesor para las artes visuales.

En este proyecto el contenido educativo es entonces explicado por medio de los contenidos instrumentales y el resultado de esa dialéctica promovida por el conocer, por el aprender sobre lo que se conoce, genera un nivel de comprensión además de una simple constatación.

Esta comprensión genera un nuevo conocimiento explicativo de la condición humana en tiempos postmodernos. A partir de tales argumentos es posible decir que la enseñanza de las artes visuales objetiva una educación estética por medio de un proyecto educativo en que el conocer, aprender y comprender están asociados a los contenidos educativos, instrumentales y operativos.

“Por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser” (Eisner, 2004, p. 30).

Así, la didáctica de las artes visuales como mediadora del aprendizaje en la formación inicial del profesor es el resultado de un proceso de (des)construcción y construcción de conocimiento, pero sigue y encuentra en los contenidos instrumentales que constituyen las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos un abanico de posibilidades que pueden ayudar a los alumnos en formación a generaren sus proyectos de intervención educativa y social. Por tanto, los alumnos experimentan diversos medios al paso en que van construyendo sus hipótesis sobre la realidad y sobre ellos mismos.

“Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación” (Eisner, 2004, p. 20).

En el proceso de sistematización de la Didáctica de las Artes Visuales permitió comprender que su papel es provocar imaginarios que entiendan el arte como parte del conocimiento humano, esto significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general a la que no se opone sino que la complementa (Arañó, 1994).

La Didáctica de las Artes Visuales está imbricada en una comprensión en que enseñar implica trasladar y transformar el conocimiento de la materia en

sí en conocimiento de la materia para su enseñanza (...) Este proceso comienza con la visión que el profesor sostiene de la materia que él enseña, de los propósitos y objetivos de su enseñanza, de las expectativas de los estudiantes y del contexto en el que se desarrollará la enseñanza (Ortega, 1996).

Las dimensiones del enseñar y aprender que propone esta Didáctica de las Artes Visuales la comprensión:

“Todas las producciones humanas, y especialmente las artísticas, surgen en particulares condiciones históricas y sociales y no se comprenderían jamás estas condiciones especiales si no fuéramos capaces de captar los principios estructurales generales que se encuentran en la base de esas obras. La visión estructural de la cultura debe preceder a la meramente histórica. La misma historia se perdería en una masa informe de hechos dispersos si no poseyera un esquema estructural general en cuya virtud poder clasificar, ordenar y organizar estos hechos” (Kubler, 1988, en: Arañó, 1994).

La enseñanza/aprendizaje de las artes visuales en cuanto un fenómeno social y concreto es estudiado por la Didáctica de las Artes Visuales considerando que:

“El Arte, desde una perspectiva sociológica y más concretamente antropológica, lo podemos considerar como un fenómeno cultural, de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturas (...) Si entendemos la cultura como un sistema, el arte constituye un subsistema incluido en este, de modo que se encuentra funcionalmente relacionado con las demás manifestaciones culturales (Read, 1970), aunque dependiente siempre de algún aspecto concreto y especialmente vinculado a los **modos de transmisión cultural**. De esta manera también se podría llegar a considerar el arte como elemento de expresión, más que de lenguaje o comunicación. El artista, en este caso, genera expresiones por medio del que se relaciona con su sociedad

emitiendo mensajes que no sólo espera que sean comprendidos sino esperados. Pero el artista no actúa como individuo aislado, sino implicado y condicionado por la compleja realidad sociocultural de su ambiente natural” (Arañó, 1994).

Esta proposición inserta en el contexto de la postmodernidad y del postmodernismo a que se llamó de Didáctica de las Artes Visuales es también una aproximación a la educación como una constante reorganización de las experiencias humanas (Arañó, 1994), donde su más sencilla creencia reside en el hecho de que toda actividad humana comienza en la observación. Del mismo modo, el aprendizaje o construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos u objetos o ideas a partir de los conceptos previos que poseemos. La enseñanza tratará por tanto de construir el entramado estructural del conocimiento a partir de las proposiciones que forman los conceptos y estos, a su vez, el significado (Arañó, 1994).

10. CONCLUSIÓN

La cuestión principal de todo trabajo fue proponer para el curriculum de la carrera de licenciatura en Artes Visuales, campo de formación inicial del profesorado para la enseñanza de artes visuales, una disciplinar que tuviera como objeto de estudio las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales.

Para lograr este objetivo fue necesario partir de una revisión histórica de la propia enseñanza del arte y de cómo se fue constituyendo en una asignatura del saber de la escuela de enseñanza primaria y secundaria a partir del final del siglo XX.

Esta revisión interna fue orientada inicialmente por el concepto del arte como formación artística y como un saber de la formación del ciudadano (Arañó, 2003). Se hizo un recorrido partiendo de las consideraciones de Saviani (2005) y Nóvoa (1995) donde se ha dividido este en tres etapas identificadas por Pre Institucional, Institucional y Post Institucional.

En el periodo pre institucional se llegó a confirmar que tanto el concepto de arte como formación artística y formación ciudadana no ha tenido lugar en los primeros siglos de la colonización en Brasil una vez que este periodo fue marcadamente dominado por la tutela de la Iglesia representada por la acción jesuítica que constituyó en la primera etapa de la educación de los nativos y colonos donde el arte no pasó de una estrategia a más del proceso colonizador.

Las primeras señales de la constitución del Estado de la Instrucción fue delimitada por las reformas implementadas en Portugal y que llegaron a sus colonias resultando en el fin del dominio de la Iglesia sobre la educación, lo que

se caracterizó como el inicio de la etapa de institucionalización de la enseñanza, pero no se puede decir que significó la institucionalización del arte y de su enseñanza.

Nada demuestra, tanto en la etapa anterior como a partir de esta, que reforzara la defensa de una educación artística o arte/educación que se aproxime al concepto que se ha desarrollado a partir de la segunda mitad del siglo XX en Brasil.

Tampoco se ha identificado en la etapa de institucionalización el concepto del arte como formación artística o ciudadana ya que de finales del siglo XVIII hasta los comienzos del XIX se verificó que se dan los primeros pasos en la introducción del dibujo y de la geometría como enseñanzas independientes y a cargo de profesores que no necesariamente eran monjes ya que la enseñanza pasó a tutela del Estado.

En esta etapa no se puede afirmar que haya existido una institucionalización del arte propiamente dicha, pero se puede decir que es en esta etapa donde empezó la institucionalización de la profesión docente (Nóvoa, 1995) ya que fue a partir de las reformas implementadas en Portugal y sus colonias que por primera vez se dio la contratación de profesores laicos.

La etapa que corresponde a la institucionalización del arte y de su enseñanza es la más larga porque se fue verificando a lo largo de todo el trabajo que hasta el momento actual se vive bajo la tutela del Estado como una estructura de poder que se ha encargado de los sistemas educativos de enseñanza empezados desde el siglo XIX en la gran mayoría de las sociedades modernas.

Sin embargo, la revisión pautada por el concepto del arte como formación artística y ciudadana llegó al comienzo del siglo XIX donde en Brasil se verificó que este concepto empieza a tener lugar a partir de la creación de la Escuela de Bellas Artes fundada en 1816 por D. João VI.

Se puede afirmar que la institucionalización del arte y su enseñanza empieza a partir de este momento dando origen al concepto de arte como formación artística al paso que comienzan las primeras iniciativas de la institucionalización de la enseñanza por medio de la Ley de Instrucción Primaria de 1827 luego después de la Independencia de Brasil de Portugal (Saviani, 2005).

Con la Escuela de Bellas Artes se ha configurado el concepto del arte como formación artística y también formación ciudadana de acuerdo con el entendimiento de la época.

Ya con la Ley de la Instrucción Primaria ocurre la institucionalización de la enseñanza y de la formación del profesorado. Pero, aun limitada y no se puede expresarse como el surgimiento de un sistema educativo de enseñanza como se verá a partir del siglo XX.

Mediante el expuesto, la revisión de la trayectoria de la enseñanza del arte en Brasil tiene sus comienzos en el siglo XIX a partir de la formación artística con la Escuela de Bellas Artes y con las enseñanzas de dibujo y geometría a partir de las escuelas de primeras letras y aulas regias.

Todavía, fueron las transformaciones operadas en las sociedades europeas que forzaron los cambios internos en la sociedad brasileña que resultaron en el fin de la esclavitud en 1888 y la Proclamación de la República en 1889 y la introducción de Brasil en el escenario de la Revolución Industrial.

Estos hechos van a converger para la adaptación del país al nuevo modelo de sociedad marcado por la modernización e industrialización.

En el ámbito de la enseñanza del arte estas transformaciones van a fortalecer los discursos y las iniciativas a favor del dibujo como conocimiento fundamental y necesario para atender a las exigencias de la industria y de la ciencia positivista.

El concepto de arte como formación artística y ciudadana tendrá su desarrollo a partir de finales del XIX ya que el dibujo se va consolidando como un conocimiento imprescindible y una exigencia en las escuelas hasta finales del siglo XX.

La etapa de institucionalización del arte y su enseñanza es larga en la historia de la educación brasileña si se considera por ejemplo que todavía continúa. Pero es muy reciente si se toma como referencia la creación de la educación artística como actividad, materia o asignatura de la escuela de primaria y secundaria a partir de 1971.

El proceso de revisión y síntesis que aquí se ha presentado revela que el concepto de educación artística como enseñanza y aprendizaje del arte fue hasta 1971 entendido como dibujo, geometría, música y manualidades. O sea, fue a partir de 1971 cuando se pasó a usar con este concepto, pero que ampliándolo ya que pasó a ser sinónimo de artes plásticas, artes escénicas y música.

Además el proceso de revisión orientado por el concepto del arte como formación artística y ciudadana ha demostrado que la consolidación del dibujo, de la geometría, de la música y de las manualidades van a recibir un refuerzo con las reformas de la Escuela Normal a finales del XIX y las que tuvieron lugar

en los comienzos del XX teniendo ambas los principios del Movimiento de la Escuela Nueva como referencias teóricas y modelos educativos.

Esta vinculación que se hace aquí es uno de los aspectos novedosos de este trabajo porque en general los estudios, investigaciones y análisis no consideran los vínculos existentes entre la formación del profesor en las Escuelas Normales con la propagación del dibujo, de la geometría, de la música y de las manualidades hasta la creación de las primeras carreras de la enseñanza superior a partir de 1939 en Brasil.

Tampoco se considera que el Movimiento de las “Escuelitas” de Arte de Augusto Rodrigues haya tenido como público privilegiado las profesoras y profesores que eran o fueron alumnos de las Escuelas Normales y que fue por medio del Curso Intensivo del Arte en la Educación – CIAE puesto en marcha por la “Escuelita” de Arte de Brasil que se propagaron las ideas de Herbert Read.

Así que manejando el concepto del arte como formación artística y ciudadana de Arañó (2003) hasta llegar a la etapa de institucionalización del arte y su enseñanza y de la formación del profesorado otros conceptos se fueron incorporando de una manera o de otra fuertemente vinculados y desmitifican el concepto de educación artística anterior a la década de los 70, pero que fortalecen el hecho de que la enseñanza del arte estuvo desde el siglo XIX centrada en el dibujo siendo posteriormente incorporado la música y las manualidades.

El rescate de la historia de la enseñanza del arte y de la formación del profesorado ha demostrado que las Reformas de las Escuelas Normales de São Paulo y Rio de Janeiro entre 20 y 30 del siglo XX estuvieron centradas en

la pedagogía moderna representada por las ideas de Kilpatrick (1871-1954), Parkhust (1887-1973), John Dewey (1859-1952), Washburne (1889-1968), Decroly (1817-1932), Claparède (1873-1940), Ferrière (1879-1961) y Montessori (1870-1952).

Los reformadores brasileños e introductores de la pedagogía moderna fueron Anísio Teixeira y Fernando Azevedo que en sus planes para las Escuelas Normales como centros formadores de profesores para el entonces sistema educativo iniciado a partir de 1930, ya presentaban clases de “Dibujo a Mano Libre” y “Canto” y posteriormente como asignaturas concebidas como Metodologías de Enseñanza que en el ámbito del arte fueron representadas por la “Metodología de la Enseñanza del Dibujo” y “Metodología de la Enseñanza de la Música” (Tanuri, 2000).

Otro aspecto novedoso que el trabajo ha revelado a partir de la revisión de la trayectoria de la enseñanza del arte en Brasil y sus vinculaciones con la formación del profesorado, fue la incorporación de la estructura didáctico-pedagógica de las Escuelas Normales como modelo cuando de la creación del Instituto de Educación en Rio de Janeiro por Anísio Teixeira y posteriormente su incorporación a la Universidad del Distrito Federal en 1935 ocurriendo el mismo con la Universidad de São Paulo en 1934 que ha incorporado el Instituto de Educación Paulista (Saviani, 2005).

Las ideas de Anísio Teixeira inspiradas en la pedagogía moderna permitieron la creación del Instituto de Educación no sólo como el lugar para la formación inicial del profesorado como una Escuela Normal una vez que el Instituto también se proponía a ser el lugar para el perfeccionamiento para los profesores ofreciendo entre tantos cursos dos que se destinaban al

perfeccionamiento en la enseñanza del dibujo y enseñanza de artes por medio de la “Especialización en Dibujo” y “Perfeccionamiento en Dibujo y Orientación a la Enseñanza de Artes en la Escuela Primaria”.

Las propuestas de “especialización” y “perfeccionamiento” para el área de dibujo y artes estaban justificadas por la propia estructura del curso Normal que en su curriculum ofrecía las asignaturas de dibujo y música.

La trayectoria de la enseñanza y de la formación inicial del profesorado que se fue revisando ha conducido al encuentro de las ideas de Goodson (2000) de que las materias o asignaturas escolares motivaron el apareamiento de las disciplinas de formación del profesorado y eso se ha verificado en Brasil a partir de 1939 cuando de la creación de las universidades brasileñas y las carreras de Licenciatura para formar profesores para las asignaturas de la enseñanza secundaria y de la carrera de Pedagogía para formar los profesores de las Escuelas Normales (Saviani, 2005).

Así que hasta 1939 eran los profesores formados en las Escuelas Normales tanto para la enseñanza en la escuela primaria como secundaria. Esta realidad se ha modificado no solo por las carreras universitarias, pero por la Ley Orgánica de la Enseñanza Normal de 1946 que pasó a delimitar la formación del profesor para la escuela de enseñanza primaria como exclusiva de las Escuelas Normales.

De esta forma la formación inicial del profesorado pasó a ser en las Escuelas Normales para los que se ocuparían de la enseñanza primaria y en las carreras universitarias para los que se ocuparían de las asignaturas de la enseñanza secundaria, siendo la carrera de Pedagogía el locus privilegiado para la formación de los profesores para la enseñanza en las Escuelas

Normales hasta la Ley 5692 de 1971 que cambió por completo toda la enseñanza primaria y secundaria.

No obstante, este trabajo ha demostrado que antes de la Ley 5692 de 1971 que cambió sencillamente la formación del profesorado para la escuela de enseñanza primaria, también, ha creado la educación artística como actividad, materia o asignatura para la escuela de primaria y secundaria.

Pero, antes de esta iniciativa la enseñanza del arte seguía restringida al dibujo, música, geometría y manualidades siendo que centrado en la escuela secundaria y a las Escuelas Normales de acuerdo con la legislación de la época.

La formación del profesorado para la asignatura de dibujo y música fueron las primeras carreras de licenciatura ya que la carrera de Profesorado de Dibujo ofrecidas por las Escuelas de Bellas Artes.

Cuando de la incorporación de las Escuelas de Bellas Artes a las universidades la carrera de Profesorado de Dibujo o se extinguieron o se transformaron en las carreras de Licenciatura en Dibujo y Plástica.

Desde entonces las carreras de licenciatura se han caracterizado por el esquema 3 + 1 que comprendió tres años de formación específica o profesional y un año de formación pedagógica a cargo de las facultades de educación.

Sin embargo, el rescate de la trayectoria de la enseñanza del arte y la formación del profesorado como un hecho llevado a cabo en este trabajo ha revelado además otros aspectos novedosos aun dentro del concepto del arte como formación artística y ciudadana como de la formación del profesorado que fue la aparición del Movimiento de las "Escuelitas" de Arte brasileñas a partir de 1948 (Barbosa, 1995).

El Movimiento de las “Escuelitas” de Arte tuvo un papel importantísimo en el desarrollo y expansión de las ideas de Herbert Read en Brasil y de la concepción de una educación volcada al desarrollo natural del niño que en el ámbito de la enseñanza del arte se caracteriza por la práctica de la autoexpresión creativa (Silva, 2005).

Augusto Rodrigues idealizador de la “Escuelita” de Arte identificado por las ideas de Read creía que la educación debería promover la cooperación que se definía por la igualdad y el respeto mutuo y de esta forma podría inhibir la neurosis social a partir del desarrollo de personas activas y flexibles y libres de prejuicios y dogmatismos (Sardelech, 2003).

Fueron las “Escuelitas” de Arte las que expandirán las ideas de una Educación a través del arte y de la Autoexpresión Creativa fundamentada en las ideas de Lowenfeld, una visión modernista de la enseñanza del arte y por tanto Expresionista en Brasil principalmente cuando de la creación en 1961 del Curso Intensivo de Arte en la Educación – CIAE y que ha tenido un efecto multiplicador ya que los ex alumnos de la “escuelita” eran estimulados a fundaren otras instituciones en sus localidades.

La propagación de las “escuelitas” y del modelo de formación por ella llevado a cabo va a servir de referencia para la creación de la educación artística en 1971 y de las carreras de Licenciatura en Educación Artística a partir de 1973 como se ha llegado a la conclusión.

Otra conclusión a que se ha llegado es que la creación de la educación artística estuvo involucrada en el nuevo proceso de institucionalización del arte y de su enseñanza, así como, de la formación del profesorado con la creación de la carrera de licenciatura en Educación Artística.

Todavía, estos hechos también están involucrados en la modernidad como un concepto teórico/filosófico, práctico y una experiencia culta en defensa de la razón y del conocimiento científico que proyecta el futuro por medio del uso de los avances tecnológicos produciendo el progreso de la humanidad.

En el proceso de construcción de este trabajo y a partir de las consideraciones a cerca de la institucionalización del arte y de su enseñanza como de la formación inicial del profesorado exigió una revisión tanto de las características de la modernidad cuanto de su proyecto político-pedagógico donde el ideario de escuela debe fortalecer y expandir la concepción de mundo, hombre/mujer y sociedad basada en una epistemología de verdad única (Kincheloe, 1997) y su consolidación se dio por medio de la racionalidad técnica e instrumental.

Este proyecto político-pedagógico llevado a cabo en la modernidad, los sistemas de enseñanza tendrán por objetivo universalizar el conocimiento como verdad única e incuestionable una vez que este conocimiento había sido sistematizado y representa el resultado final y, como consecuencia, no hay otra cosa que no sea ser conocido y reproducido en las escuelas.

Así que el control social y la manipulación del individuo van a tener un papel estratégico con las proposiciones planteadas por la psicología conductista pasando a influenciar profundamente a la educación y a la escuela en el siglo XX. De este modo la concepción de educación y escuela pasó a ser sinónimo de eficiencia, productividad, ciencia y tecnología (Kincheloe, 1997).

Dentro de este contexto se hizo necesario tratar de cómo se fue planteando la formación inicial del profesorado donde se optó por centrar la mirada en la Didáctica General y su concepción instrumental que se fue

caracterizando en las carreras de licenciatura para la formación inicial del profesorado en todas las áreas de conocimiento y en las cuales la carrera de licenciatura en Educación Artística en Brasil.

De este modo se procedió en este trabajo por revisar también la concepción de Didáctica General que ha predominado en la formación inicial del profesorado como siendo un método y un conjunto de técnicas a ser llevado a cabo por el profesor en situaciones de enseñanza.

Se llegó a la conclusión de que la Didáctica General se había convertido en “Métodos de Enseñanza” con el propósito de que los profesores pasasen a ver el fenómeno educativo como una cuestión técnica a comprender por medio del uso de exámenes objetivos, estandarizados y a lograr resultados cuantitativos.

La Didáctica General en la modernidad centra la acción educativa en el dominio técnico por parte de profesor y sus capacidades cognitivas se reducen volviéndolo seguidor de normas y reglas, lector de libros-guías e incapaz de interpretar el fenómeno educativo en su totalidad.

El análisis que precedió reveló además que la Didáctica General asume el papel de responder a todos los fenómenos del proceso de enseñanza/aprendizaje, o sea, todas las materias o asignaturas del conocimiento de la escuela son explicadas por medio de una sola didáctica.

La epistemología de verdad única basada en la razón y en el conocimiento científico pasó a ser el enfoque esencial para explicar la realidad y la condición humana y en el terreno de la educación y más específicamente en la educación ofrecida por la escuela, la Didáctica General se convirtió en un área de conocimiento pedagógico que orientada por la psicología conductista

centrada en el control del individuo transformó al profesor en un profesional capaz únicamente de elaborar planes, objetivos y exámenes destinados para averiguar el nivel de apropiación de los contenidos transmitidos en el aula a sus alumnos.

En la formación inicial del profesorado la Didáctica General se sitúa en la negación del contexto del estudiante. Para esta didáctica no ha lugar a cuestiones de esa naturaleza una vez que el aula se concibe como un lugar de y para uniformidades.

La Didáctica General orientada por la epistemología de verdad única concibe la acción educativa moderna como aquella capaz de universalizar el concepto de cultura, conocimiento y saber como un proceso que convirtió el otro en estandarte del modelo ideal de organización social, política, religiosa y evidentemente cultural.

Sin embargo, al proceder con este análisis, se fue verificando que el curriculum moderno de formación inicial del profesorado se caracterizó por la epistemología de verdad única donde la Didáctica General e Instrumental se desarrolló y llegó a la formación del profesorado en la carrera de licenciatura en Ecuación Artística a partir de su creación en 1973.

Partiendo de esta perspectiva el trabajo buscó las relaciones y conexiones entre la modernidad, la Didáctica General e Instrumental con las concepciones de arte y su enseñanza.

Considerando las aportaciones de Arañó (1982; 1986), Efland, Freedman y Stuhr (2003) en la modernidad se han generado algunos enfoques donde entre los siglos XVII-XIX predominó el arte academicista y su perspectiva mimética donde el arte es una imitación de la naturaleza y los

métodos y contenidos de la enseñanza se centraban en las copias de trabajo de artistas o de la propia naturaleza debiendo el proceso didáctico valorar la veracidad de las representaciones y la imitación del bien.

Además a principio del siglo XX los elementos del dibujo van a caracterizar del formalismo y su concepción de enseñanza/aprendizaje centrado en la línea y en los colores donde se debe valorar la dimensión estética del arte representada por su organización formal.

Otro enfoque que se desarrolló en el siglo XX fue la concepción del arte como expresión original de un artista individual y dotado de un talento único. La enseñanza del arte a partir de esta concepción debería centrarse en la liberación de la imaginación del niño y de su capacidad creadora que debe ser estimulada por la eliminación de reglas e influencias de los adultos. Para esta concepción que ha tenido gran acogida en Brasil y principalmente en la formación inicial del profesorado el valor del arte reside en la originalidad de la expresión del artista.

Este último enfoque ha predominado y caracterizado la enseñanza del arte y la formación inicial del profesorado en la carrera de licenciatura en Educación Artística desde su creación a partir de los 70 hasta el movimiento de crítica interna que empezó a finales de los años 80 en el contexto de la educación brasileña.

Sin embargo, la enseñanza del arte a cargo de la educación artística como actividad, materia o asignatura no ha sido una iniciativa que caracteriza una realidad en la educación básica brasileña si se parte del hecho de que esta educación artística fue introducida en la escuela sin que a época hubiera una formación inicial del profesorado para esta enseñanza.

La referencia que se tenía y con la cual se convivía era consecuencia de las iniciativas de la “Escuelita” de Arte lo que significó que la enseñanza del arte resultaría en la polivalencia entendida como el dominio por parte de un profesor de las áreas de conocimiento que caracterizaban el arte como las artes plásticas, las artes escénicas y la música.

Esta misma polivalencia orientó el curriculum de la carrera de licenciatura de Educación Artística que bajo este nombre los futuros profesores eran formados para enseñar las tres grandes áreas del arte como fue verificado a partir de los Curriculums Vitae de las ex alumnos/profesores del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea que fue el objeto empírico de la investigación concebida como un Estudio de Caso y que resultó en este trabajo.

En el ámbito de la revisión de la trayectoria de la enseñanza del arte y de la formación del profesorado en Brasil, se verificó que a finales de la década de los 80 toda la sociedad brasileña se inclina hacia un proceso de reconstrucción de su democracia y este hecho provoca un verdadero movimiento de revisión y reconceptualización y resignificación de la enseñanza en general y del papel de la escuela como una institución que debería promover la ciudadanía orientada por los principios democráticos.

En este contexto de transformaciones que inició a partir de la década de 80 se fue verificando además una iniciativa también de reconceptualización y resignificación de la educación artística partiendo del concepto del arte como conocimiento y que este conocimiento se constituya en el objeto de la enseñanza/aprendizaje del arte en la escuela de educación primaria y secundaria.

Se partió en esta primera fase del proceso de resignificación y reconceptualización de la educación artística existente como contenido de la enseñanza la lectura de la imagen, de una alfabetización estética y de una ruptura con el modelo de la enseñanza centrado en la autoexpresión creativa que se tradujo en la liberación emocional y en la ausencia del arte como conocimiento de ser aprendido.

La cuestión principal y fundamental era promover una enseñanza del arte contraria a la polivalencia por medio de la delimitación de los lenguajes del arte que se convertirían en saberes independientes como saberes específicos, pero que dialogaban de forma interdisciplinar.

Como se observó el propósito era que en la escuela de enseñanza primaria y secundaria la enseñanza del arte contemplase de forma independiente el aprendizaje de los cuatro lenguajes que se creía en esta ocasión como los saberes de la enseñanza en arte: artes plásticas, teatro, danza y música.

Este movimiento tuvo en el área de las artes visuales su primera expresión de reconceptualización y resignificación por medio de la sistematización de la Proposta Triangula por Ana Mae Barbosa.

En el proceso de revisión que caracterizó la primera parte de este trabajo reveló que la Proposta Triangular surge a partir de las transformaciones que se estaban operando en el seno de la sociedad brasileña y del diálogo con las transformaciones del arte en el contexto de la postmodernidad y del postmodernismo en arte.

La Proposta Triangular como modelo educativo se caracteriza por su dimensión cognitiva representada por medio de tres componentes: el hacer

artístico, la lectura de la obra de arte o imagen de la cultura visual y la contextualización.

A lo largo de la revisión que se llevo a cabo en este trabajo hasta llegar en la Proposta Triangular se vio que esta proposición provocó más que una reconceptualización y resignificación de la enseñanza del arte en Brasil por defender que en las clases de enseñanza del arte se debería alfabetizar para la lectura de la imagen con la perspectiva de una educación para la experiencia estética mediatizada por la contextualización y el hacer artístico.

Además se fue acercando a partir de la propia trayectoria de construcción y sistematización de la Proposta Triangular que esta proposición daba inicio también a la defensa de una epistemología centrada en la Arte/Educación como el paraguas de los modos de enseñanza y aprendizaje de arte en los contextos deliberadamente organizados (de la Torre, 1993), como la escuela de educación primaria y secundaria, así como, en la universidad (Barbosa, 1991).

Sin embargo, a partir del encuentro con la Proposta Triangular y la Epistemología en Arte/Educación brasileña se observó que ya se había acumulado un conjunto de reflexiones que apuntaban no solo a cambiar la enseñanza del arte en la escuela tanto por la definición de lenguajes como, también, por la resignificación y reconceptualización de la formación inicial del profesorado que desde las iniciativas del Movimiento de los Arte/Educadores brasileños se planteaba la definición de cuatro carreras de Licenciatura en el ámbito del arte para la formación inicial del profesorado así delimitadas: Licenciatura en Artes Visuales, Licenciatura en Teatro, Licenciatura en Música y Licenciatura en Danza.

Mediante lo expuesto y de la revisión llevada a cabo en este trabajo se vio que la cuestión de la formación inicial del profesorado de artes visuales se presentó como el problema principal ya que se fue verificando que esta formación se mantenía casi inalterada desde el punto de vista de la manutención del conjunto de disciplinas del saber pedagógico que se ocupaban de introducir el futuro profesor de artes visuales en las cuestiones generales de la educación sin vínculos con su formación para la enseñanza de las artes visuales.

También se observó que las iniciativas llevadas a cabo para actualizar la formación inicial del profesorado en artes visuales aun mantenía un distanciamiento entre la formación profesional y la formación pedagógica principalmente por la no resignificación y reconceptualización de la formación docente a partir de las aportaciones de los enfoques postmodernos para la educación y la formación del profesorado.

En este trabajo se buscó en el ámbito de la postmodernidad y sus aportaciones para la educación y la formación inicial del profesorado y la Proposta Triangular los planteamientos que provocasen esta resignificación y reconceptualización.

La hipótesis que se ha manejado fue que en el ámbito de la postmodernidad y del postmodernismo en arte la Proposta Triangular inserta en la epistemología contemporánea de la Arte/Educación brasileña ofrecía las bases conceptuales y metodológicas que contribuyan para este hecho y que favorecía significativamente para la sistematización de otros saberes disciplinarios de la formación inicial del profesorado en artes visuales para el contexto brasileño.

De este modo el trabajo se orientó en primero lugar por la comprensión de que la postmodernidad estaría reconceptualizando y resignificando la formación inicial del profesorado de artes visuales ya que en el mundo considerado global hay otra forma de comprenderlo y esta forma es una mitología centrada en los aspectos culturales que buscan explicar el yo y el otro en su propio contexto, pero buscando la relacionalidad como modo operante de la teoría postmoderna (Chang, 2003).

Una relación como modo operante de la postmodernidad donde la construcción del sentimiento de pertenecer a un lugar, un grupo, una comunidad, una sociedad, un país como también a un género y al mismo tiempo pertenecer a todos los rincones del mundo. Además de que en el contexto actual el hombre/mujer camina en dirección a encontrar su propia identidad no guiada por una epistemología de verdad única moderna sino por su propia necesidad de respuestas a su condición humana.

Así que este trabajo orientado por las aportaciones de la postmodernidad que establece otras relaciones entre el pasado y el presente, entre el tiempo y el espacio, entre el hombre/mujer de antes y el hombre/mujer de ahora en ejercicio constante de lectura que impone la comprensión crítica de la realidad al mismo tiempo supone su denuncia, también, supone el aviso de lo que aún no existe (Freire, 2001). De este modo esta postmodernidad intenta posibilitar otros caminos anhelados en dirección a otra forma de organización humana, del saber, de la educación, de formación inicial del profesorado, de la escuela y de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo con las aportaciones de la postmodernidad para el arte y su enseñanza se empieza por la comprensión del arte como un conocimiento

implicado en el mundo rompiendo con el aislamiento característico de la modernidad. Al mismo tiempo en que el arte de la postmodernidad busca conectarse con el público de forma interdisciplinar y por la exposición de temáticas que se acercan a la cotidianidad (Arañó, 2002).

Por lo tanto, el arte en la postmodernidad es un producto cultural debiendo ser entendido en el contexto donde ha tenido origen y recepción (Efland, 2003) y que refleja el retorno a lo real, al tiempo presente (Arañó, 2002).

A partir de tales aportaciones postmodernas y mirando hacia el contexto brasileño, esta postmodernidad y sus planteamientos teóricos/metodológicos están resignificando la formación inicial del profesorado de artes visuales, la didáctica general y las didáctica específicas a partir de la actualidad de la Proposta Triangular.

Este trabajo involucrado en la investigación cualitativa en educación y en el Estudio de Caso llegó a las siguientes aportaciones que resignifican, reconceptualizan y al mismo tiempo favoreció plantear una Didáctica Específica para el curriculum de la formación inicial del profesorado en la carrera de licenciatura en artes visuales. Para este hecho se procedió con la identificación de los elementos resignificadores de la formación del profesorado:

- Parte del concepto de cambio a partir de las ideas de Paulo Freire y Kincheloe que consideran que la postmodernidad exige una reconceptualización del conocimiento del profesorado;
- Considera que esta reconceptualización empieza por la aceptación del profesorado como investigador y que a partir de esta perspectiva se recontextualiza la formación inicial del profesorado (Kincheloe, 2001),

teniendo en los presupuestos de la investigación cualitativa sus principales herramientas con una fuerte inclinación para los estudios etnográficos y semióticos;

- Propone una ruptura con los modelos modernos de formación inicial del profesorado por considerar que estos ofrecen una formación tecnificada del profesorado, que están cerrados al argumento;
- Considera que la formación inicial del profesorado está centrada fundamentalmente en la experimentación que se aproxima del pensamiento de Dewey y de su sentido de la “experiencia reflexiva” promovida por el pensar como un proceso de indagación, de observación de las cosas, de investigación (Dewey, 2004);
- Parte de una educación postmoderna y de una perspectiva de formación inicial del profesorado de forma más crítica y postformal y que por intermedio de esta formación se deconstruye la concepción de la enseñanza como una transferencia neutral de la verdad (Kincheloe, 2001);
- Toma para sí el pensamiento postformal que se ocupa de la deconstrucción de la forma absolutista de certeza ya que el pensamiento postformal atento para el uso dado a la cognición por la educación contemporánea identifica dos formas distintas de tratar la cognición. En una, se detecta una concepción de educación que se dedica a la manipulación de la cognición y la otra una educación para el desarrollo cognitivo o emancipatorio (Kincheloe, 2001);

El segundo procedimiento fue la identificación de los elementos resignificadores de la Didáctica General y de las Didácticas Específicas para la formación inicial del profesorado en la postmodernidad:

- La Didáctica General comprende la cognición más allá del esencialismo cognitivo que caracteriza la educación moderna y se caracteriza por su adhesión a los estudios críticos como la teoría sociocognitiva postpiagetiana con bases en el pensamiento postformal y en la teoría feminista;
- Establece la crítica al esencialismo y al reduccionismo que orientan la Didáctica General e Instrumental moderna inspirada en la psicología desarrollista, a favor de un desarrollo cognitivo que no se constituye de una dimensión estática e innata del ser humano;
- La Didáctica General orientada por la teoría sociocognitiva postpiagetiana vislumbra una acción educativa crítica y centrada en los múltiples saberes, en los múltiples lugares y tiempos en que el conocimiento tiene origen y se desarrolla y son utilizadas para analizar la formación inicial contemporánea del profesorado;
- La Didáctica General se resignifica a partir de la incorporación de nuevas temáticas vinculadas directamente con la enseñanza en cuanto una práctica social concreta;
- La resignificación de la Didáctica General tiene en el Multiculturalismo una base teórica que la explica y la justifica en plena contemporaneidad (Candau, 2001) ya que tiene la cultura como categoría central de análisis una vez que la cultura es dinámica, se reinventa y resignifica, a su vez, las instituciones y su papel en la formación humana;

- El proceso de resignificación de la Didáctica General reconoce su naturaleza incompleta por tanto encuentra en las Didácticas Específicas aportaciones que la complementa o lo intenta (de la Torre, 1993);
- La Didáctica Específica no sustituye la Didáctica General, pero establece enlaces que amplían, sobre todo, la formación inicial del profesorado al mismo tiempo en que busca establecer relaciones directas con la acción educativa del profesorado en la escuela con la perspectiva de reconceptualizar los contenidos de la enseñanza que se caracterizan como contenidos educativos, instrumentales y operativos (Souza, 2004);
- La construcción de las Didácticas Específicas resulta imprescindible para el profesor que se ocupa de una disciplina (González Gallego, 2002) y su papel en la formación del sujeto a partir del Proyecto Educativo y Curricular de un determinado contexto (Zabalza, 2001);
- La incorporación de la Didáctica Específica pasa por la estructura curricular de las universidades que en su mayoría no renuncian a un tipo de formación inicial del profesorado planteado por la educación moderna (Zabalza, 2001).

El trabajo a partir de las aportaciones de la postmodernidad y de los elementos resignificadores y reconceptualizadores de la formación inicial del profesorado, de la Didáctica General y Específica exigió y permitió plantear las bases que establecieron las conexiones con la formación inicial del profesorado en la carrera de licenciatura en artes visuales, pero al mismo tiempo impuso una delimitación más específica para la configuración de la Didáctica de las Artes Visuales lo que fue posible a partir de la revisión del pensamiento de Ana Mae Barbosa y su Proposta Triangular como de la elección del Curso de

Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea como la experiencia más reciente en el ámbito de la actualización del profesorado para la enseñanza del arte a partir de la Proposta Triangular.

Tomando la Proposta Triangular y el Curso de Perfeccionamiento como objetos de estudio, el trabajo pasó a estructurarse considerando los hallazgos que se fueron revelando y apuntando en la dirección de la resignificación y reconceptualización de la formación inicial del profesorado de artes visuales tanto a partir de la actualidad de la Proposta Triangular como por el descubrimiento de que una proposición que de ella pudiera emerger tendría necesariamente que considerar el contexto de origen, el carácter cosmopolita de la Proposta, las rupturas con el enfoque modernista de enseñanza y consecuentemente formación inicial del profesorado de artes visuales.

Por medio de la aplicación del análisis biográfico-narrativo, de la historia de vida y del análisis documental el trabajo fue configurándose dando énfasis a los elementos que comprobaban la viabilidad del planteamiento tanto de la resignificación y reconceptualización de la formación inicial del profesorado a partir de la sistematización de una Didáctica Específica para el curriculum de la carrera de Licenciatura en Artes Visuales como por la propia trayectoria recorrida por la enseñanza del arte en Brasil.

De este modo el trabajo hace una revisión de la trayectoria de la Proposta Triangular partiendo de la experiencia del Festival de Campos de Jordão en 1983 donde por primera vez es introducida las aportaciones para una actualización del profesorado teniendo la lectura y contextualización de la obra de arte como objeto de estudio y de la propia actualización docente. En

este Festival tiene origen el contexto como la primera categoría que se convirtió en uno de los componentes de la Proposta Triangular.

La revisión puesta en marcha ha conducido al encuentro con la bibliografía en la cual Ana Mae Barbosa tanto fue presentando las bases conceptuales y epistemológicas de su Proposta como al ser confrontadas con su narrativa revelaran el concepto de interdisciplinaridad como otro campo innovador de la experiencia del Festival como marco de la postmodernidad en la enseñanza del arte y de la actualización del profesorado.

Ya en esta época Ana Mae Barbosa se acercaba a una visión interdisciplinar y contextual del fenómeno artístico, del artefacto artístico y del sujeto que lo produce como dimensiones de una enseñanza y formación inicial del profesorado de artes visuales contemporánea reclamada por la interrelación como categoría mediadora de las diferentes culturas, de los factores ambientales y de la relación con otros grupos sociales (Arañó, 1993).

El proceso de revisión también apuntó para las demás vivencias que convertidas en experiencias configuraran la Proposta Triangular como las que tuvieron lugar en el Museo de Arte Contemporánea de la Universidad de São Paulo y en el Ayuntamiento de São Paulo.

Otro aspecto revelado en la narrativa de Ana Mae Barbosa y que consta en su vasta bibliografía dice respeto a las influencias que recibió y que tuvieron un papel importante en la sistematización de la Proposta Triangular como, por ejemplo, las influencias de las ideas de David Thistlewood a favor de una revisión del papel de los museos y su dimensión educativa. Además, de las influencias del postmodernismo entendido como un fenómeno estético, cultura

e intelectual que se manifiesta concretamente en los estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, etcétera (Hagreaves, 1998).

El pensamiento de Ana Mae Barbosa y su Proposta Triangular ha recibido otras influencias desde el punto de vista epistemológico del Critical Studies, de la Escuelas Al Aire Libre y de la DBAE como tanto se vio reflejada en la narrativa de Ana Mae Barbosa como en su extensa bibliografía. Como síntesis de la Proposta Triangular y de su aportación para este trabajo se consideró que:

- a) El conocimiento en artes visuales se da en la intersección de la experimentación, de la decodificación y de la información;
- b) El Arte/Educación es epistemología del arte como presupuesto y como medio de la interrelación entre el arte y el público, o sea, la intermediación entre el objeto arte y el público;
- c) Ni el Arte/Educación como investigación de los modos por los cuales se aprende arte, ni el Arte/Educación como facilitadora entre el arte y el público pueden prescindir de la interrelación entre contextualización del arte, lectura de la obra de arte y de las imágenes del cotidiano y del hacer artístico;
- d) El arte visual en la escuela pretende formar conocedor, dar fluidez, decodificador de la obra de arte y de las imágenes del cotidiano o de la cultural visual;
- e) La acción educativa del profesor o profesora debe organizar el curriculum entrelazando el hacer artístico, la contextualización del arte/imagen y la lectura de forma que sea respetado tanto las necesidades, intereses y desarrollo del niño como ofreciendo a la propia

enseñanza otros valores de forma a contribuir para la cultura (Barbosa, 2001);

- f) Vislumbra un campo de formación inicial del profesorado de artes visuales en que teoría y práctica se funden en un todo y por esta razón es imprescindible la experimentación caminando codo a codo con los presupuestos teóricos y metodológicos;
- g) La educación cultural es lo que pretende a partir de una educación crítica del conocimiento construido por el alumno, con la mediación del profesor, acerca del mundo de la cultura visual (Barbosa, 1998) a partir de una lectura del mundo como práctica de la libertad (Freire, 1970).

Estos aspectos caracterizadores de la Proposta Triangular en el ámbito de la postmodernidad orientaron el proceso de identificación de los demás elementos que analizados resignifican y reconceptualizan la formación inicial del profesor de artes visuales.

Pero, los hallazgos más significativos emergieron a partir del análisis de la experiencia más reciente de la Proposta Triangular que fue el Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea del NACE-NUPAE.

La experiencia del Curso de Perfeccionamiento, circunscrita a la actualización del profesorado, consideró fundamentalmente a los sujetos involucrados en ella, permitiendo que este trabajo no solo encontrara los argumentos que fortalecieron su planteamiento sino que favoreció la actualización contemporánea del Arte/Educación brasileña.

La reconstrucción de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento impuso una revisión tanto de la trayectoria de la crítica interna a la enseñanza y

formación inicial del profesorado hasta llegar a las proposiciones a favor de la licenciatura en artes visuales como el locus privilegiado de esta formación docente como, también, reveló la etapa post institucional del arte y su enseñanza como consecuencia de las iniciativas del movimiento de los arte/educadores brasileño que a través de su Federación – FAEB han logrado cambiar la enseñanza del arte poniendo fin tanto a la educación artística de 1971 como la formación del profesorado iniciada en 1973 donde ambas se caracterizaban por la generalidad y polivalencia.

Esta crítica interna fue y sigue siendo un compromiso del movimiento de los profesores de arte en las cuatro formas en que se identifican los arte/educadores, sus congresos, asociaciones y Federación han enfrentado las estructuras de poder para lograr a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN mantuviese el arte como componente curricular obligatorio en la escuela de Educación Básica.

Pero, en este trabajo el logro más significativo estuvo en la reconstrucción de los esfuerzos de este movimiento y Federación para reconceptualizar y resignificar la formación inicial del profesorado en las cuatro lenguajes del arte como, también, por provocar cambios en las diversas carreras de licenciatura para la formación inicial del profesorado para la enseñanza en la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza primaria a cargo de la licenciatura en Pedagogía donde el arte pasó a partir de finales de 2006 a ser un área de conocimiento de esta formación a partir de la interdisciplinariedad como categoría central de esta formación.

El proceso de reconstrucción también reveló el papel de la CEEARTES y de la Comisión de Especialistas en Enseñanza de Artes Visuales del Ministerio

de Educación – MEC que a partir de 1998 cuando presentó las Directrices Curriculares y propuso la Licenciatura en Artes Visuales como un campo específico de formación inicial del profesor de artes visuales.

Además, de esta reconstrucción en el ámbito específico de la formación inicial del profesorado de artes visuales, este trabajo ha realizado una revisión de la actual legislación brasileña para la reestructuración de las carreras de licenciatura que están siendo puestas en marcha en la actualidad y que vinieron a convergir para fortalecer el área de las Didácticas Específicas como resignificadoras y reconceptualizadoras de esta formación en la actualidad brasileña.

De este modo las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del Profesor para la Educación Básica se constituyó en un importante documento que aportó elementos considerablemente esenciales para el planteamiento de la Didáctica de las Artes Visuales para la Carrera de Licenciatura en Artes Visuales por:

- a. Definir la licenciatura como el campo de formación inicial del profesor en la educación superior;
- b. Considerar los cambios ocurridos en la educación básica que pasó a integrar la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, también, pasó a reforzar la concepción de profesor como profesional de la enseñanza;
- c. Considerar la formación inicial del profesorado como preparación profesional y que esta preparación pasa a tener un papel importante en el contexto contemporáneo y que posibilite a los profesores

- experimentar en su propio aprendizaje, el desarrollo de competencias necesarias para actuar en este nuevo escenario;
- d. Toma para sí el concepto de experiencia a partir del pragmatismo deweyano y amplía considerablemente el propio sentido de formación inicial del profesorado ya que a ella se añade no solo el concepto, pero su dimensión educativa y formativa más amplia que es exactamente el hecho de que el alumno-profesor en formación llega a establecer las relaciones y conexiones tanto dentro de su propio proceso de aprendizaje como a partir de su encuentro con las situaciones generadas en los momentos de poner en marcha sus primeras iniciativas como docente en la práctica de enseñanza;
 - e. Comprende el sentido de la experiencia en el proceso de formación inicial del profesorado mediatizada por la lectura del mundo como propuesto por Paulo Freire;
 - f. Define en el ámbito institucional el lugar para la formación inicial del profesorado y que se ocupe de los problemas y especificidades de las diferentes etapas y modalidades de la educación básica, estableciendo el equilibrio entre el dominio de los contenidos curriculares y su adecuación a la situación pedagógica;
 - g. Define la licenciatura como el lugar de la docencia donde se construyen competencias y se configura la identidad profesional del profesor en general y en específico para la enseñanza de las artes visuales en la escuela de educación básica;

- h. Asume como eje de la matriz curricular que la acción educativa no es solo histórica, filosófica, educativa y pedagógica y sí que es disciplinar e interdisciplinar;
- i. Defiende la autonomía de las instituciones formadoras para planificar sus matrices curriculares con la flexibilidad que le sea permitida y atendiendo las especificidades locales;
- j. Configura la licenciatura como un proyecto pedagógico con identidad propia;
- k. Amplía la responsabilidad por la formación inicial del profesorado en general para todos los sectores de la sociedad brasileña, pero que reconoce que es en la carrera de licenciatura donde empieza la construcción de las competencias teniendo en la experiencia su categoría central.

Para este trabajo y su estructuración la reconstrucción de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea fue determinante porque a partir de este recorrido se llegó a las siguientes aportaciones:

- Tuvo como referencia la Proposta Triangular que desde los años 90 forma parte del ideario pedagógico de los profesores de arte en general y del profesor de artes visuales en específico y que se caracteriza por ser una proposición basada en la construcción del conocimiento en artes visuales en la escuela de educación básica;
- En la experiencia del Curso de Perfeccionamiento se vivenciaron los tres componentes como se ha observado, pero en el Componente Hacer

Artístico, la lectura, el hacer y la contextualización estuvieron presentes todo el tiempo;

- Por lectura de la obra de arte o de la imagen de la cultura visual se involucran cuestionamientos, búsquedas, descubrimientos y el despertar de la capacidad crítica del alumno por medio de las interpretaciones que son generadas a partir de la relación sujeto/obra/contexto;
- En el Componente Hacer Artístico la experimentación también se caracterizó como una dimensión de gran importancia ya que representó el desarrollo de la práctica artística;
- La contextualización ocupó un lugar privilegiado en el Componente Hacer Artístico;
- Cada Componente del Curso de Perfeccionamiento asumió una interpretación de la Proposta Triangular ya que el propósito no era que los alumnos/profesores se apropiasen únicamente de los componentes de la triangulación sino que también pudiesen reflexionar sobre las propias bases epistemológicas que fundamentan la Proposta. Así que, la contextualización fue la categoría mediatizada ya que los alumnos/profesores partían de las concepciones, teorías y modelos educativos que constituirán y constituyen la epistemología del Arte/Educación contemporánea brasileña. Esta contextualización fue más allá en la incorporación de la autobiografía como instrumento didáctico-pedagógico que permitió que los alumnos/profesores contestasen a la pregunta fundamental de la Proposta Triangular: “¿Cómo ocurre el conocimiento en arte?” (Barbosa, 1998):

- En el Componente Repensando la Enseñanza del Arte los alumnos/profesores buscaban en sus propias trayectorias de formación artístico y estética los elementos que caracterizaban sus elecciones antes y después de empezaren el Curso de Perfeccionamiento;
- En el Componente Repensando la Enseñanza del Arte los alumnos/profesores experimentaban la contextualización por medio de sus autobiografías, de los seminarios y de los contenidos teóricos enfocados en el componente;
- En el Componente Lectura de la Imagen la lectura se caracterizó como interpretación cultural mediatizando el proceso de lectura del artefacto cultural contemporáneo ya que la palabra “lectura” se acerca a una interpretación que recoge una gramática, una sintaxis, un campo de sentido decodificable y la propia poética del decodificador (Barbosa, 1998);
- El foco principal del Componente Lectura de la Imagen fue la lectura de la imagen contemporánea donde el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos/profesores fue mediatizada por el ver, leer y entender el objeto de lectura de formas diferentes ya que cada uno lo hacía considerando su repertorio y su contexto.

La reconstrucción de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento como la experiencia más reciente de la Proposta Triangular con la actualización del profesorado de artes visuales reveló que esta iniciativa intentó rellenar el vacío existente en la formación inicial de este profesor ya que en la carrera de licenciatura en artes visuales el curriculum en la gran mayoría de las

universidades no ofrecen modos para que el profesor conozca, se apropie y domine instrumentos de lectura de obra de arte y de la cultura visual.

Además de esta constatación la reconstrucción de la experiencia a partir de las narrativas de los sujetos también favoreció al descubrimiento de que en el Curso de Perfeccionamiento los alumnos/profesores no solo estaban experimentando la Proposta Triangular como un modelo educativo contemporáneo de lectura de la obra de arte e imágenes de la cultura visual una vez que en los componentes eran enfocados diversas proposiciones y sus aportaciones para la enseñanza de las artes visuales.

Partiendo de este hallazgo, el trabajo hizo un esfuerzo de acercamiento de algunas proposiciones de lectura de la imagen como modelos educativos partiendo del concepto de alfabetización visual que se fue desarrollando en la actualidad. Pero se ha añadido a título de aproximación otras proposiciones que no abandonan el concepto de alfabetización visual pero que defienden una enseñanza de las artes visuales a partir del concepto del Multiculturalidad, del concepto del Interpretación de la Cultura Visual, del concepto de Comprensión de la Cultura Visual y del concepto del Educación para la Experiencia Estética.

Estas proposiciones no contemplan la totalidad de modelos educativos, pero se consideraron a partir del objeto de análisis de este trabajo y específicamente a partir de la reconstrucción de la experiencia del Curso de Perfeccionamiento en Aprendizaje del Arte y Cultura Contemporánea.

A partir de este análisis de las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos el trabajo llegó a la conclusión de que:

1. siendo la licenciatura el locus privilegiado para la formación inicial del profesor de artes visuales la didáctica de las artes visuales tendría que

ocuparse del estudio de las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos sobre el enseñar y el aprender en contextos deliberadamente organizados que en el caso es la escuela de educación básica;

2. que la Proposta Triangular es uno de los modelos educativos insertos en el Arte/Educación contemporánea brasileña;
3. que la didáctica de las artes visuales es una didáctica que se alimenta y se renueva a partir y con las experiencias que genera de su interacción entre su objeto de estudio, los estudiantes en formación y los contextos escolares;
4. la didáctica de las artes visuales es una de las dimensiones de la epistemología contemporánea del Arte/Educación brasileña en diálogo con otras experiencias de otros contextos culturales;
5. la didáctica de las artes visuales forma parte de una epistemología general y que va constituyendo su propia base epistemológica, su propio conocimiento que en el contexto de este trabajo se generó a partir de los Componentes del Curso de Perfeccionamiento.

Tales conclusiones aportadas por este trabajo exigieron la búsqueda de confirmación de las categorías que según Gonzáles Gallego (2002) debe contener y constituir toda didáctica específica lo que resultó en las siguientes configuraciones:

1. una didáctica específica debe tener una categoría organizada del conocimiento y ésta se ha constituido en el ámbito de la didáctica de las artes visuales por las aproximaciones a las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos que objetivan desde la alfabetización visual a la educación para la experiencia estética, pero que además en el

proceso de formación inicial del profesorado, también, genera otras posibilidades de desarrollo de modos de enseñar y aprender artes visuales;

2. se constituye en un campo emergente y que llevará su tiempo para que sea acogida por la propia problemática que caracteriza el área de la enseñanza de las artes visuales que no tiene incorporado estudios e investigaciones que ultrapasen los territorios del cómo se aprender, para el territorio del cómo se enseña/aprende artes visuales en el contexto de la educación básica;
3. la didáctica de las artes visuales como una comunidad de conocimiento surge de la constatación de problemas en las concepciones primero de la formación inicial del profesorado, pero que su enfoque principal es el por qué y el cómo se puede superar los imaginarios que limitan la formación de identidades (Agirre, 2006) ya que se ocupa en la búsqueda por superar el ideario modernista de enseñanza/aprendizaje de las artes visuales aun centrada en la autoexpresión creativa, en la obra de arte como el refinamiento y el buen gusto;
4. la didáctica de las artes visuales en el contexto de la formación inicial del profesorado de artes visuales busca desarrollar una concepción del curriculum como pluridisciplinar, abierto a la emergencia, crítico y no reproductivo, por lo tanto, centrado en los significados y en la preparación de personas para desenvolverse en contextos cada vez más dominados por lo visual (Agirre, 2006);
5. la didáctica de las artes visuales debe dedicarse a partir de una concepción interdisciplinar del problema actual de la enseñanza de las

artes visuales en el contexto de la educación brasileña que no es más la obligatoriedad del arte como área del conocimiento para la escuela y si el proceso de enseñanza/aprendizaje del profesor para enseñar arte (artes visuales) en esta escuela a partir de una concepción que supere el modernismo y de lugar al postmodernismo que considera el arte como experiencia (Barbosa, 2005);

6. los planteamientos de Paulo Freire (2004) son acogidos por la didáctica de las artes visuales ya que en sus esfuerzos por explicar e interpretar la realidad parte de la comprensión de que la educación debe entenderse como la construcción de identidades (Giroux, 1997; Agirre, 2006);
7. explicar e interpretar la realidad es para la didáctica de las artes visuales identificar los límites que presenta el currículum actual para la formación inicial del profesorado y el papel de las instituciones formadoras y al mismo tiempo en que la propia didáctica se ve como objeto de explicación e interpretación de la realidad por está ubicada como disciplina del proceso formativo llevado a cabo por las instituciones formadoras y su imbricación con la educación básica;
8. la didáctica de las artes visuales presenta como categoría el significado y sus vinculaciones sociales ya que las disciplinas y materias escolares se fueron construyendo a lo largo de la historia de la educación escolar y de la formación inicial del profesorado de este modo se ocupa del significado y sus vinculaciones sociales en relación al que ocurre en la escuela de educación básica a partir de qué enseñan los profesores buscando establecer relaciones entre ella, la materia escolar, los

profesores, la escuela, la universidad y las relaciones de poder que cada una representa (Goodson, 2000);

9. el imaginario se constituye en otra categoría de la didáctica de las artes visuales ya que maneja con los imaginarios constituidores del perfil del profesor modernista y busca el desarrollo de un imaginario postmodernista donde este perfil revele un profesor reflexivo, crítico, sujeto implicado y que dialoga con la realidad, que comprende que su acción educativa está involucrada en las dimensiones sociocríticas e integrada en contextos ideológicos, que busca desarrollar una comprensión crítica del fenómeno artístico y que además se ve mediatizado por la cultura y las instituciones;
10. la didáctica de las artes visuales inserta en el postmodernismo y en la postmodernidad presenta léxicos como las palabras que constituyen un repertorio de significados, por lo que supera la dimensión semántica que normalmente se exige de una comunidad de conocimiento ya que considera que los términos que usa para descubrirse a sí mismo y a las cosas están siempre sujetos a cambios (Agirre, 2006);
11. la didáctica de las artes visuales como una comunidad de conocimiento se identifica en el ámbito metodológico por la acción-reflexión-acción como posibilidad de acercamiento a la realidad con la intención de en la praxis social comprender los procesos, significados e interpretaciones que las pedagogías contemporáneas y sus modelos educativos proponen para la formación inicial del profesor de artes visuales y la enseñanza/aprendizaje que pondrá en marcha considerando esta formación y acción educativa mediatizada por la experiencia como

reorganizadora y renovadora de otras experiencias (Dewey, 2004; Freire, 2001).

Con base en el expuesto este trabajo finaliza sus aportaciones con la comprensión de que el contexto de la postmodernidad y del postmodernismo la sistematización y proposición de la Didáctica de las Artes Visuales resultó en una aproximación a la educación como una constante reorganización de las experiencias humanas (Araño, 1994), donde su más sencilla creencia reside en el hecho de que toda actividad humana comienza en la observación. Del mismo modo, el aprendizaje o construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos u objetos o ideas a partir de los conceptos previos que poseemos. La enseñanza tratará por tanto de construir el entramado estructural del conocimiento a partir de las proposiciones que forman los conceptos y estos, a su vez, el significado (Araño, 1994).

11. BIBLIOGRAFÍA

ABADIE BIASOLI, Carmen Lúcia (1999): **A Formação do professor de Arte: do... ensaio... à encenação**, Campinas, SP: Papirus.

ACASO, María (1998): "La teoría de la Elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la Educación Artística como Disciplina", **Arte, Individuo y Sociedad**, 10, pp. 63-76.

ACASO, María (2006): **El lenguaje visual**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

ADORNO, Th. W. (2004): **Teoría Estética**, Madrid: Akal, S. A.

AGIRRE ARRIAGA, Imanol (2005): **Teorías y Prácticas en Educación Artística**, Barcelona: Octaedro, S. L.

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol (2006): "Hacia un imaginario para el futuro en educación artística", **Actas Digitales del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual**. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

ALCÁNTARA, A. (2000): "Educación, poder y biografía: Entrevista a Carlos Alberto Torres", **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. 2 (1). <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-alcantara.html>

ÁLVARES, Amelia y Del Río, Pablo (2001): "Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación", **Cultura y Educación**, 13 (1), pp. 9-20.

ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2000): **Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas**, Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila, S. A.

ÁLVAREZ, S. (1993): "Percepción visual y procesos cognitivos. Perspectiva ecológica de la actividad de esquematización perceptual". En: MONTERO M., y VERZ J., José Manuel (eds.). **Actas del Congreso Internacional Las**

Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago de Compostela: Tórculo, S. A. L, pp. 697-702.

ANDRÉS, Maria Helena (2000): **Os Caminhos da Arte**, Belo Horizonte: C/Arte.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1989): **La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)**, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1989): "La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural", **Arte, Individuo y Sociedad**, 2, pp. 9-30.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1993a): "Identificando el núcleo de la civilización: el significado de las Artes en la Educación", En: MONTERO M., y VERZ J., José Manuel (eds.). **Actas del Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**, Santiago de Compostela: Tórculo, S. A. L, pp. 417-440.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1993b): "La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio", **Arte, Individuo y Sociedad**, 5, pp. 9-20.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1994): "Arte, Educación y Creatividad", **PIXEL-BIT. Revista de Medios y Educación**, 2. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit.htm>

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1997): "Ideology in Art Education and Culture", En: ANDERSON, Albert A. Jr. y BOLIN, Paul (eds.): **History of Art Education: proceedings of the third Penn State International Symposium**, pp. 3-15.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (2001): "Estatus científico de la Educación Artística: el saber humano en la época Nasdaq", **Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas: las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI**, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 95-100.

- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (2002): "Cibermodernidad o la educación artística de Pokemon", **Arte, Individuo y Sociedad**, Anejo, pp. 187-194.
- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (2003): "Al Principio fue la Imagen y no la Palabra", **Red Digital, Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas**.
http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_arano_ind.html
- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos y MAÑERO, Alberto (eds.) (2003): "Los Fantasmas de la Práctica, Investigar en Artes Visuales", **Actas del Congreso INARS**, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 15-24.
- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (2004): "Historias de la educación artística.net, primeras lecturas", **Actas de la V Jornades d'història de l'educació artística**, Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos y WALL, Carlos Alberto (2005): "Desarrollo socioafectivo y artístico en culturas periféricas". En: BELVER, Manuel H., MORENO, Carmen y NUERE, Silvia (eds.): **Arte Infantil en contextos contemporáneos**, Madrid: Eneida.
- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos y RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2005): "La investigación, ámbito para la formación y educación del profesor de arte", **Arsdidas**, 2. <http://www.arsdidas.org/revista2/index.html>
- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (2006): "El Multiforme, Incierto y Sempiterno Perfil del Profesor de Educación Artística", **Actas Digitales del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual**, Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.
- ARENDT, Hannah (2005): **La condición humana**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- ARIZPE, Evelyn y STYLES, Morag (2004): **Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales**, México: Fondo de Cultura Económica.

- ARNHEIM, Rudolf (1999a): **Consideraciones sobre la educación artística**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- ARNHEIM, Rudolf (2006b): **Arte y percepción visual**, Madrid: Alianza, S. A.
- ARÓSTEGUI, José Luis (2004): "Formación del profesorado en educación musical en la universidad de Illinois: un estudio de caso", **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, 6 (1).
<http://www.ucm.es/info/reciem>
- ARZALUZ, Socorro Solano (2005): "La utilización del estudio de caso en el análisis local", **Revista Región y Sociedad**, 32 (XVII).
http://www.colson.edu.mx/absolutenm/templates/interior_revista.aspx?articleid=1358&zoneid=328
- ASTOLFI, Jean P. (2001): **Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas**, Sevilla: Díada, S. L.
- AUMONT, Jacques (1992): **La imagen**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- AZAR, Salomón (2000): "Los fundadores vistos desde el sur", **EDUCARTE**, 20,
www.educartechile.cl/articulos/articulo1.htm
- AZNAR Vallejo, Francisco (1990): "Reflexiones didácticas acerca del papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las artes", **Arte, Individuo y Sociedad**, 3, pp. 157-162.
- AZUELA, Alicia (2004): "La forja de un imaginario: el movimiento artístico educativo revolucionario", **Revista de la Universidad de México**,
<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/0604/pdfs/77-84.pdf>
- BACELLAR, Roberta Orazem (2004): "Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil colonial", **Digital Art&**, Ano II, 2, www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/10.htm
- BARBOSA, Ana Mae (1988): **arte-educação: conflitos/acertos**, São Paulo: Max Limonad.

BARBOSA, Ana Mae (1995): **Arte-Educação no Brasil**, São Paulo: Perspectiva.

BARBOSA, Ana Mae (1996): "A Pintura: algumas polaridades no Brasil e suas conseqüências para a crítica e o ensino". Em: GOUVÊA, Lucia Pimentel: **Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino**, Belo Horizonte: C/Arte.

BARBOSA, Ana Mae (1997): **Arte-Educação: leitura no subsolo**, São Paulo: Cortez.

BARBOSA, Ana Mae (1998): **Tópicos Utópicos**, Belo Horizonte: C/Arte.

BARBOSA, Ana Mae (1999): "As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura". Em: DUTRA PILLAR, Analice: **A educação do olhar no ensino das artes**, Porto Alegre: Mediação.

BARBOSA, Ana Mae (2001a): **A imagem no ensino da arte**, São Paulo: Perspectiva.

BARBOSA, Ana Mae (2001b): **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**, São Paulo: Cortez.

BARBOSA, Ana Mae (2002): **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**, São Paulo: Cortez.

BARBOSA, Ana Mae (2003): "Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo", **Digital Art&**, zero, <http://www.revista.art.br>

BARBOSA, Ana Mae (2004): **Entrevista**.
[http://www.bb.com.br/appbb/portal/hs/anv/EntrevistasDet.jsp?&Entrevista.co
di=437](http://www.bb.com.br/appbb/portal/hs/anv/EntrevistasDet.jsp?&Entrevista.co
di=437)

BARBOSA, Ana Mae (2005a): **Arte na Educação do MST**, São Paulo:
<http://www.revista.art.br/site-numer04/apresentacao.htm>

- BARBOSA, Ana Mae (2005b): **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**, São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, Ana Mae (2005c): **Entrevista**, Agência Repórter Social: <http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=68>
- BARBOSA, Ana Mae (2005d): **Introdução**. Em: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira & HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.): **A formação do professor e o ensino das artes visuais**, Santa Maria: UFSM.
- BARBOSA, Ana Mae (2006): **Entrevista**.
http://www.lppuerj.net/olped/exibir_opiniao.asp?codnoticias=16009
- BARBOSA, Ana Mae y GUINSBURG, J. (2005d): **O Pós-modernismo**, São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, Maria B. S. (2005e): "Lecturas de imágenes y metodologías em educación artística", **Arte, Individuo y Sociedad**, 17, pp. 7-16.
- BARDIN, Laurence (1996): **Análisis de Contenido**, Madrid: Akal, S. A.
- BAZZO, Vera Lúcia (2004): **Os institutos superiores de educação ontem e hoje**, *Educar*, 23, Curitiba: UFPR.
- BELVER, Manuel Hernández y SÁNCHEZ M., Manuel (coords.) (2000): **Educación artística y arte infantil**, Madrid: Fundamentos, S. L.
- BELLO P. F, Lucimar (2002): "Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?". Em: Barbosa, Ana Mae (2002): **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, São Paulo: Cortez.
- BELLO P. F, Lucimar (2006): "A arte no processo educativo", **Educação**, (2) 31, <http://coralx.ufsm.br/revce>
- BERGER, John (2006a): **El sentido de la vista**, Madrid: Alianza, S. A.
- BERGER, John (2006b): **Modos de ver**, Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. L.

- BEST, J. W. (1974): **Cómo investigar en educación**, Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael (2004): **Metodología de la Investigación Educativa**, Madrid: La Muralla S.A.
- BOJUNGA, Sylvia Meneghetti (1999): **Contexto Nacional: As principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores**. São Paulo. http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=10
- BOLÍVAR, A. (2002): “¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1).
<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BOLÍVAR, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001): **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**, Madrid: La Muralla, S. A.
- BOURDIEU, Pierre (1999): **La miseria del mundo**, Madrid: Akal, S. A.
- BUENDÍA EISMAN, Leonor; GONZÁLES GONZÁLES, Daniel y POZO LLORENTE, Tereza (coords.) (2004): **Temas fundamentales en la investigación educativa**, Madrid: La Muralla, S. A.
- BUENO BUORO, Anamelia (2001): **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**, São Paulo: Cortez.
- BUENO BUORO, Anamelia (2002): **olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**, São Paulo: Cortez.
- CABERO, Julio A. y LOSCERTALES, Felicidad A. (2002): “Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa”, **Análisis**.
<http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/ANALISIS.htm>
- CALÍBRESE, Omar (1997): **Como se lê uma obra de arte**, Lisboa: Edições 70.

- CAMBI, Franco (1999): **História da Pedagogia**, São Paulo: UNESP.
- CAMPOS, Ana Waleska P. M. (2005): **A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor**, Educação, (2) 30.
<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2005/02/a2.htm>
- CANDAU, Vera Maria (2000): **Didática, currículo e saberes escolares**, Rio de Janeiro: DP&A.
- CANDAU, Vera Maria (2001): **A didática em questão**, Petrópolis: Vozes.
- CANDAU, Vera Maria (org.) (2005): **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**, Rio de Janeiro: DP&A.
- CASTILLO, Ángeles Gervilla (2000): **Didáctica y Formación del Profesorado: ¿Hacia un nuevo paradigma?**, Madrid: Dykinson, S. L.
- CHALMERS GRAEME, F. (2003): **Arte, educación y diversidad cultural**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- CHANG, Elaine K. (2003): "El cruce de fronteras: Feminismo, posmodernismo y subjetividad fugitiva". En: MICHAELSEN, Scott y JOHNSON, David E. **Teoría de la Frontera: los límites de la política cultural**, Barcelona: Gedisa, S.A.
- CHAVES FERNÁNDEZ, Flory (2002): **El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación**, Costa Rica: Revista Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe/Ciencias Sociales y Humanidades, junio, 96 (2), pp. 35-54. <http://redalyc.uaemex.mx>
- CHEVALLARD, Yves (2000): **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**, Buenos Aires: Aique.
- CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (orgs.) (2004): **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, comunicação e educação**, São Paulo: Cortez.

- CORRÊA DE T. F., Maria Heloísa y REZENDE E FUSARI, Maria F. de (1999): **Metodologia do Ensino da Arte**, São Paulo: Cortez.
- CORRÊA DE T. F., Maria Heloísa y SEMEGHINI P. S., Idméa (1987): **Arte-Educação: vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Loyola.
- COSTA, Lucio (1940): O Ensino do Desenho.
<http://www.arcoweb.com.br/arquitetura/arquitetura237.asp>
- COSTA VORRABER, Marisa (org.) (2003): **O currículo nos limites do contemporâneo**, Rio de Janeiro: DP&A.
- CUBERO, Rosario (2005): **Perspectivas Constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso**, Barcelona: Graó.
- DALLARI, Marco y FRANCUCCI, Cristina (2004): **L'Esperienza Pedagogica Dell'Arte**, Milano: Enciclopedia.
- DE LA CALLE, Román (2001): **John Dewey: experiencia estética & experiencia crítica**, Valencia: Diputació de València.
- DE LA TORRE, Saturnino (1993): **Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo**, Madrid: Dykinson, S. L.
- DE LA TORRE, Saturnino (2003): **Dialogando con la creatividad**, Barcelona: Octaedro, S. L.
- DEL TABOR V. M., Ana (2002): **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino**. Em: BARBOSA, Ana Mae (org.): **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.
- DEWEY, John (2004a): **Democracia y educación**, Madrid: Morata, S. L.
- DEWEY, John (2004b): **Experiencia y educación**, Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.

- DEWEY, John (2005): **Art as Experience**, New York: The Berkey Publishing Group.
- DIAMOND, Patrick y MULLEN, Carol A. (2004): **O Educador Pós-Moderno: estudo com base nas artes e no aperfeiçoamento dos professores**, Lisboa: Instituto Piaget.
- DÍAZ, María Dolores Alcalde y GUTIÉRREZ, M^a Rosario Cordero (2001): "Música y Plástica: una investigación sobre las relaciones interdisciplinarias en la Educación Artística". En: JAVIER PERALES, J., GARCÍA, Antonio Luis, RIVERA, Enrique, BERNAL, Julia, MAESO, Francisco, MUROS, Jesús, RICO, Luis, ROLDÁN, Joaquín (eds.). **Actas del I Congreso Nacional de Didácticas Específicas**, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 869-876.
- DONDIS, D. A. (2003): **La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual**, Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A.
- DUTRA PILLAR, Analice (org.) (1999): **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação.
- EÇA TORRES, Teresa (2001): "150 Anos de Ensino das Artes Visuais em Portugal", **Actas IV Jornades d'Història de l'Educació Artística**, Barcelona: Facultad de Belles Arts.
- ECHEVARRÍA, Javier Martorell (2001): "Enseñanza de la Ciencia y Valores". En: JAVIER PERALES, J., GARCÍA, Antonio Luis, RIVERA, Enrique, BERNAL, Julia, MAESO, Francisco, MUROS, Jesús, RICO, Luis, ROLDÁN, Joaquín (eds.). **Actas del I Congreso Nacional de Didácticas Específicas**, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 49-64.
- ECO, Humberto (1999): **Kant e o Ornitorrinco**, Algés – Portugal: DIFEL, S. A.
- ECO, Humberto (2002): **La definición del arte**, Barcelona: Destino, S. A.
- ECO, Humberto (2005): **Historia de la Belleza**, Barcelona: Lumen, S. A.

- EFLAND, Arthur D. (2002): **Una historia de la educación del arte**, Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- EFLAND, Arthur D. (2003): **La educación en el arte posmoderno**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- EFLAND, Arthur D. (2004): **Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el curriculum**, Barcelona: Octaedro, S. L.
- EFLAND, Arthur D (2005a): "Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno". Em: BARBOSA, Ana Mae. e GUINSBURG, J. (orgs.): **O Pós-modernismo**, São Paulo: Perspectiva.
- EFLAND, Arthur D. (2005b): "Infancia y Cultura Visual". En: Belver, M. H; Acaso, M. y Merodio, I. (eds.): **Arte Infantil y Cultura Visual**, Madrid: Eneida.
- EISNER, Elliot (1997): "Estrutura e mágica no ensino da arte". En: BARBOSA, Ana Mae (org.): **Arte-Educação: leitura no subsolo**, São Paulo: Cortez.
- EISNER, Elliot W. (1992): "Reflexiones acerca de la alfabetización", **Arte, Individuo y Sociedad**, 4, pp. 9-22.
- EISNER, Elliot W. (1998a): **Cognición y curriculum: una visión nueva**, Buenos Aires: Amorrortu, S. A.
- EISNER, Elliot W. (1998b): **Educación la visión artística**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- EISNER, Elliot W. (1998c): **El ojo ilustrado**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- EISNER, Elliot W. (2004): **El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- EVANGELISTA, Olinda (2001): "Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930", **Educação e Pesquisa**, 2 (27).

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970220010002
&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970220010002&lng=en&nrm=iso)

FARIAS SIQUEIRA, Charles y RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2005):
“Ver e Ler Imagens: uma abordagem didático-pedagógica”. **Revista da
Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual**,
Porto, 45, pp. 18-20.

FERNÁNDEZ, M. Enguita (2001): **Educación en tiempos inciertos**, Madrid:
Morata, S. L.

FISCHER, Ernst (2001): **La necesidad del arte**, Barcelona: Península, S. A.

FISCHER, Ernst (2002): **A Necessidade da Arte**, Rio de Janeiro: Guanabara
Koogan.

FLICK, U. (2004): **Introducción a la investigación cualitativa**, Madrid:
Morata, S. L.

FORRELAND, A., GRATACÓS, R. y JUANOLA, R. (1993): “Modelos de
Formación Artística para los maestros de Escuelas Universitarias de
Formación del Profesorado”. En: MONTERO MESA, Lourdes y VEZ
JEREMIAS, José Manuel (eds.) **Actas del Congreso Internacional Las
Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**, Santiago de
Compostela: Tórculo, pp. 681-686.

FOUCAULT, Michel (2001): **O pensamento do exterior**, Lisboa: Fim de
Século.

FOUCAULT, Michel (2002): **As Palabras e as Coisas**, São Paulo: Martins
Fontes.

FOUCAULT, Michel (2006a): **Historia de la Sexualidad, 1. La voluntad de
saber**, Madrid: Siglo XXI de España, S. A.

FOUCAULT, Michel (2006b): **Las palabras y las cosas: una arqueología de
las ciencias humanas**, Madrid: Siglo XXI de España, S. A.

- FOX, David J. (1981): **El proceso de investigación en educación**, Pamplona, Universidad de Navarra, S.A.
- FRAGOSO DE ALMEIDA, António (2004): "El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas". En: Lucio-Villegas Ramos (ed.): **Investigación y práctica en educación de personas adultas**, Valencia: Nau-Llibres.
- FRANZ, Teresinha Sueli (2002): "Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis", **Arte, Individuo y Sociedad**, vol. 14, pp. 27-48.
- FREEDMAN, Kerry (2006): **Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte**, Barcelona: Octaedro, S. L.
- FREEDMAN, Kerry (2007): **Enseñando Cultura Visual: Educación Artística y la formación de identidad**.
<http://www.ub.es/boletineducart/boletineducart/info/freedman.htm>
- FREIRE, Paulo (2001a): **Pedagogía de la indignación**, Madrid: Morata, S. L.
- FREIRE, Paulo (2001b): **Pedagogía do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2003): **Pedagogía del Oprimido**, Madrid: Siglo Veintiuno de España, S. A.
- FREIRE, Paulo (2006): **Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"**, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, S. A.
- FREITAS, Luiz Carlos de. (2001): **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didáctica**, Campinas, SP: Papirus.
- FREITAS, Luiz Carlos de. (2005): **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças**, Campinas, SP: Autores Associados.

- FRÓIS, João Pedro (coord.) (2000): **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FROTA SCHUELER, Alexandra (2005): "Representações da docência na impensa pedagógica na Corte Imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública", **Educação e Pesquisa**, 3 (31).
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970220050003&lng=en&nrm=iso
- GADAMER, Hans-Georg (2006): **Estética y hermenéutica**, Madrid: Tecnos, S. A.
- GALVÃO COUTINHO, Rejane (2002): "A Formação de Professores de Arte". En: BARBOSA, Ana Mae (org.): **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1980): **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**, São Paulo: Cultrix.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2001): **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2002): **La Globalización imaginada**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- GARCIA LEITE, Regina y MOREIRA BARBOSA, Antonio Flavio (2003): **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**, São Paulo: Cortez.
- GARDNER, Howard (1997): **La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- GARDNER, Howard (1999): **Educación Artística y desarrollo humano**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

- GARDNER, Howard (2004): **La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- GARRIDO PIMENTA, Selma (1997): **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**, São Paulo: Cortez.
- GARRIDO PIMENTA, Selma (1998): "A Prática (E A TEORIA) Docente Ressignificando a Didática". En: OLIVEIRA, Maria Rita N.S: **Confluências y Divergências entre Didática e Currículo**, Campinas, SP: Papirus.
- GARRIDO PIMENTA, Selma (2000): "A pesquisa em didática – 1996 a 1999". En: **Didática, currículo e saberes escolares**, Rio de Janeiro: DP&A.
- GARRIDO PIMENTA, Selma (2001): "Hacia una Resignificación de la Didáctica – ciencias de la educación, pedagogía y didáctica – una revisión conceptual y una síntesis provisional", **Profissão Docente Oline**, 2 (1).
<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol01/02/art02.pdf>
- GEERTZ, Clifford (1994): **Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- GEERTZ, Clifford (2000): **La interpretación de las culturas**, Barcelona: Gedisa, S. A.
- GERVILLA, Ángeles (2000): **Didáctica y Formación del Profesorado ¿Hacia un Nuevo Paradigma?**, Madrid: Dykinson, S.L.
- GIL GONZÁLES, Santiago (1991-92): **Percepción, imagen pictórica y niveles de descripción**. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, pp. 77-94.
- GIROUX, Henry A. (1997): **Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- GIROUX, Henry A. (1999): **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**, Porto Alegre: ArtMed.

- GIROUX, Henry (2000): "Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites", **Kikirikí**, 31-32.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizarticuloIU.visualiza&articulo_id=1055
- GOMBRICH, E. H. (2002): **Temas de nuestro tiempo: propuestas del siglo XX acerca del saber y del arte**, Madrid: Debate, S. A.
- GOMBRICH, E. H. (2003): **Los usos de las imágenes: estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual**, Madrid: Debate, S. A.
- GOMBRICH, E. H. (2006): **Historia del Arte**, Madrid: Debate, S. A.
- GONÇALVES VIDAL, Diana (2001): **Livros, Leituras e Práticas de Formação Docente: O Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**.
www.educacaoonline.pro.br/art_livros_leituras.asp?f_id_artigo=31
- GONÇALVES VIDAL, Diana (2002): **Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo**. *Educação e Pesquisa*, 1(28).
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970220020001&lng=en&nrm=iso
- GONZÁLES GALLEGO, Isidoro (2002): "Las didácticas de área: un reciente campo científico", **Educación**, 328, pp. 11-34.
- GOODMAN, Nelson (1976): **Los lenguajes del arte**, Barcelona: Seix Barral, S. A.
- GOODSON, Ivor F. (1995): **Currículo: Teoria e História**, Petrópolis, RJ: Vozes.
- GOODSON, Ivor F. (2000): **El Cambio en el Curriculum**, Barcelona: Octaedro, S. L.

- GOODSON, Ivor F. (2001): **O Currículo em Mudança: Estudos na construção social do currículo**, Lisboa: Porto.
- GOODSON, Ivor. F. (2004): **Historias de Vida del Profesorado**, Barcelona: Octaedro, S. L.
- GOUVÊA PIMENTEL, Lucia (1996): **Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino**. Belo Horizonte: C/Arte.
- GOUVÊA PIMENTEL, Lucia (1999): **Limites em Expansão: licenciatura em artes visuales**, Belo Horizonte: C/Arte.
- GRATACÓS, R. (1993): "Exposición "Miró mes d'aprop". Un estudio de percepción táctil a través de la obra escultórica de Joan Miró". En: MONTERO MESA, Lourdes y VEZ JEREMIAS, José Manuel (eds.) **Actas del Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**, Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 719-732.
- HAMELINE, Daniel (1999): **Adolphe Ferrière**. UNESCO: Oficina Internacional de Educación: www.ibe.unesco.org/publications/Thinkerspedf/ferriere.PDF
- HARGREAVES, A. (1998): **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**, Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- HARGREAVES, A. (2006): "Paradojas del Cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna", **Kikirikí**, 49.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9352
- HEIDEGGER, Martin (2004): **A Origem da Arte**, Lisboa: Edições 70.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1998): **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**, Porto Alegre: ArtMed.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000): **Educación y cultura visual**, Barcelona: Octaedro, S. L.

- HERNÁNDEZ, Fernando (2002): "El Área de <<Didáctica de la Expresión Plástica>>: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos", **Educación**, 328, pp. 111-136.
- HERNÁNDEZ, Fernando y BARRAGÁN, José María (1991-92): "La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística", **Arte, Individuo y Sociedad**, 4, pp. 95-102.
- HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana María (1999): **Para enseñar no basta con saber la asignatura**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- HERNÁNDEZ, Fernando y VENTURA, Montserrat (1998): **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**, Porto Alegre: Artes Médicas.
- HERNÁNDEZ, Manuel Belver y SÁNCHEZ, Manuel Méndez (coords.) (2000): **Educación artística y arte infantil**, Madrid: Fundamentos, S. L.
- HUBERMAN, Susana (1999): **Cómo se Forman los Capacitados: arte y saberes de su profesión**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- IABELBERG, Rosa (2003): **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**, Porto Alegre: Artmed.
- JAMIL CURY, Carlos Roberto (2006): **A Formação Docente e a Educação Nacional**. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>
- JANELA, Almerindo Afonso (2001): "Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional", **Educação & Sociedade**, ano XXII, 75, Campinas, SP: <http://cedes-gw.unicamp.br/revista/index.html>
- JÁUREGUI, Ramón (2003): "El Método de Lancaster", **Revista Venezolana de Educación – Educere**, <http://www.redalyc.org>
- JIMÉNEZ, José (2002): **Teoría del Arte**, Madrid: Tecnos, S. A.

- JOSSO, Marie-Christine (1999): "História de vida e prometo: a história de vida como prometo e as "histórias de vida" a serviço de projetos", **Educação e Pesquisa**, 2(25).
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970219990002&lng=en&nrm=iso
- JOVÉ PERES, Juan J. (2002): **Arte, psicologia y educación: fundamentación vygotskyana de la educación artística**, Madrid: A. Machados Libros, S. A.
- JUNQUEIRA MARIN, Alda (1976): **Educação, Arte e Criatividade**, São Paulo: Pioneira.
- KINCHELOE, Joe L. (1997): **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**, Porto Alegre: Artes Médicas.
- KINCHELOE, Joe L. (2001): **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**, Barcelona: Octaedro, S. L.
- KINCHELOE, Joe L. y Steinberg, Shirley R. (1999): **Repensar el Multiculturalismo**, Barcelona: Octaedro, S. L.
- KINCHELOE, Joe L.; Steinber, Shirley R. y Villaverde, L. E. (2004): **Repensar la inteligencia**, Madrid: Morata, S. L.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1997): **Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- LACASTE, Jean (1997): **A filosofia da arte**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LAYTON, Robert (2001): **A Antropología da Arte**, Lisboa: Edições 70.
- LEITE, Maria Isabel y OSTETTO, Luciana E. (2005): **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**, Campinas, SP: Papirus.

- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso (2004): **La experiencia estética y su poder formativo**, Bilbao: Universidad de Deusto, S. A.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, María Ángeles (1991-92): "Arte, feminismo y posmodernidad: apuntes de lo que viene", **Arte, Individuo y Sociedad**, 4, pp. 103-110.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, Marián (1998): "La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen", **Arte, Individuo y Sociedad**, 10, pp. 39-62.
- LYOTARD, Jean-François (1999): **A Fenomenologia**, Lisboa: Edições 70.
- LYOTARD, Jean-François (2002): **La Confesión de Agustín**, Madrid: Losada.
- LYOTARD, Jean-François (2003): **La posmodernidad (Explicada a los niños)**, Barcelona: Gedisa, S. A.
- LYOTARD, Jean-François (2004): **La Condición Postmoderna**, Madrid: Cátedra, S. L.
- MAINER, J. (coord.) (2001): **Discursos y prácticas para una didáctica crítica**, Sevilla: Díada, S. L.
- MANGUEL, Alberto (2001): **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**, São Paulo: Companhia das Letras.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. (1993): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento". En: En: MONTERO MESA, Lourdes y VEZ JEREMIAS, José Manuel (eds.) **Actas del Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**, Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 151-186.
- MARIN VIADEL, Ricardo (1993): "Teoría y práctica en el aprendizaje artístico. Cinco modelos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales. En: En: MONTERO MESA, Lourdes y VEZ JEREMIAS, José Manuel (eds.)

Actas del Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 441-458.

MARIN VIADEL, Ricardo (coord.) (2003): **Didáctica de la Educación Artística**, Madrid: Pearson Prentice Hall, S. A.

MARIN VIADEL, Ricardo; DE LAIGLESIA, Juan Fernando G. P. y TOLOSA, José Luis Marín (1998): **La Investigación en Bellas Artes: tres aproximaciones a un debate**, Granada: Grupo Editorial Universitario.

MARÍN DÍAZ, Verónica (2005): "La narrativa-biográfica como estrategia para el estudio de la figura del docente universitario", **Campo Abierto**, 28.

MARQUES DE OLIVEIRA, Marcos (2004): **As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Ensaio: aval. pol. Públ. Educ., 45 (12).

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104403620040004&lng=en&nrm=iso

MARTÍN, Elena y COLL, César (2003): **Aprender contenidos, desarrollar capacidades: intenciones educativas y planificación de la enseñanza**, Barcelona: Edebé.

MARTÍN TOSCAZO, José y CUBERO PÉREZ, Rosario (1997): **Didáctica General. Psicología de la Educación**, Sevilla: Atril, S. L.

MARTÍN SANTOS, Luis (1976): **Una epistemología para el marxismo**, Madrid: Akal, S. A.

MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa M^a (2004): **Arte y Símbolo en la Infancia: un cambio de mirada**, Barcelona: Octaedro, S. L.

MARTINS, Alice Fátima (2000): "O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização", **Estudos Pedagógicos**, 198 (81).
http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/periodicos/rbep_198.pdf

- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa y TELLES, M. Terezinha Guerra (1998): **Didática do Ensino de Arte: poetizar, fruir e conhecer arte**, São Paulo: FTD.
- MARTINS PEREIRA ZANIN, Vilma (2004): **Arte e Educação: um encontro possível**. Revista Colloquium Húmanarum, 1(2).
<http://apeclx.unoeste.br/revistas/ch/viewissue.php>
- MASON, Rachel (2001): **Por uma arte-educação multicultural**, Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MATTELART, Armand y NEVEU, Érik (2004): **Introducción a los estudios culturales**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- MAYER, Marcos (2004): **John Berger y los modos de mirar**, Madrid: campo de ideas, S. A.
- MCLAREN, Peter (1997): **A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**, Porto Alegre: Artes Médicas.
- MCLAREN, Peter (2000): **Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- MENDES DE F. F, Luciano. y VIDAL GONÇALVES, Diana (2000): "Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil", **Revista Brasileira de Educação**, 14.
<http://www.anped.org.br/rbe14/03-artigo2.pdf>
- MICHAELSEN, Scott y JONSON, David E. (2003): **Teoría de la Frontera: los límites de la política cultural**, Barcelona: Gedisa, S. A.
- MINGORANCE DIAZ, Pilar (1991): **Metafora y Pensamiento Profesional**, Sevilla: GID.
- MIRZOEFF, Nicholas (2003): **Una introducción a la cultura visual**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

- MITCHELL, W. J. T. (2002): **Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual**. <http://fayl.uh.cu/intra/other/textos%20ELECTR%D3NICOS%20SELECCI%D3N%20DE%20LECTRAS/40%20W.J.T%20Mitchell.rtf>.
- MOLLÁ GINER, Josefa (1994): **Modelo didáctico de investigación para la educación artística**. Arte, Individuo y Sociedad, 6, pp. 77-86.
- MOREIRA BARBOSA, Antonio Flavio (1995): **Currículos e Programas no Brasil**, Campinas, SP: Papirus.
- MOREIRA BARBOSA, Antonio Flavio (2005): **Currículo: políticas e práticas**, Campinas, SP: Papirus.
- MOREIRA, Marco Antonio (2000): **Aprendizaje significativo: teoría y práctica**, Madrid: Visor, S. A.
- MORIN, Edgar (2001): **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- MORIN, Edgar (2002): **Introducción a una política del hombre**, Barcelona: Gedisa, S. A.
- MORRIS, William (2005): **Escritos sobre arte, diseño y política**, Sevilla: Doble J, S. L.
- MOUGÁN RIVERO, Juan Carlos (2000): **Acción y Racionalidad: actualidad de la obra de John Dewey**, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- MOULINES, Carlos Ulises (1996): "Las ideas básicas del estructuralismo metafísico", **Revista de Filosofía**, 3ª época, vol. IX, nº 16.
- MOURA CARVALHO, Isabel Cristina (2003): "Biografía, Idenidade e Narrativa: elementos para uma análise hermenêutica", **Horizontes Antropológicos**, ano 9, 19.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104718320030001&lng=en&nrm=iso

- NEGRI, Toni (2000): **Arte y multitud. Ocho Cartas**, Madrid: Trotta, S. A.
- NICOLÁS, Juan Antonio y FRÁPOLLI, María José (eds.) (1997): **Teorías de la Verdad en el Siglo XX**, Madrid: tecnos, S. A.
- NIETZSCHE, Friedrich (2004): **Humano demasiado humano**, Buenos Aires: Andrómeda.
- NONVEILLER, G. (1993): "Considerazioni sulla formazione del docente di Discipline Artistiche nella scuola, con riferimento alla situazione italiana. Aspetti pedagogici e didattici". En: MONTERO M., Lourdes y VEZ JEREMIAS, José Manuel (eds.) **Actas del Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**, Santiago: Tórculo, pp. 471- 486.
- NÓVOA, Antonio (org.) (1992): **Vidas de Professores**, Lisboa: Porto Editora, LDA.
- NÓVOA, Antonio (org.) (1995): **Profissão Professor**, Lisboa: Porto Editora, LDA.
- OLIVEIRA, Manuel (2003): "El arte, los museos y la escuela en el siglo XXI", **Red Digital. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas**, 3.
http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_olivera_ind.html
- OLIVEIRA, Maria R. N.S. (org.) (1993): **Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa**, Campinas, SP: Papirus.
- OLIVEIRA, Marilda de Oliveira y HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.) (2005): **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM.
- ORTEGA RODAS, Amalia (1996): "Educación Plástica: Algunas Consideraciones en torno a la Formación del Profesorado de Enseñanza Primaria", Sevilla: PIXEL-BIT. **Revista de Medios y Educación**, 7.
<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit.htm>

- ORTEGA RODAS, Amalia (1993): **Estructura Sustantiva y Sintáctica del Pensamiento del Profesor de Educación Artística**. Análisis de las Orientaciones Personales a través de dos Estudios de Caso, Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, España, Tomo I.
- ORTEGA, José Antonio C. (2005): **Publicidad e Iconicidad. Propuestas para una metodología de alfabetización visual**. Ministerio de Educación y Ciencia. <http://ares.cnice.mec.es/informes/12/versionpdf.pdf>
- OSTETTO, Luciana E. y LEITE, Maria Isabel (2004): **Arte, Infancia e Formação de Professores: autoria e transgressão**, Campinas, SP: Papirus.
- OTT, Robert William (1997): "Ensinando crítica nos museus". Em: BARBOSA, Ana Mae (org.): **Arte-Educação: leitura no subsolo**, São Paulo: Cortez.
- PARSONS, Michael (2000): "Dos Repertórios às Ferramentas: idéias como ferramentas para a compreensão das obras de arte". Em: FRÓIS, João Pedro (coord.): **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PARSONS, Michael (2002): **Como entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-educativa de la experiencia estética**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- PELAEZ, Neide de Campos (2002): **A construção do olhar estético-crítico do educador**, Florianópolis: UFSC.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2002): **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes**, Madrid: La Muralla, S. A.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2004): **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos**, Madrid: La Muralla, S. A.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel (1993): "La interacción teorías-práctica en la formación del docente". En: MONTERO M., Lourdes y VEZ JEREMIAS, José Manuel

- (eds.): **Actas del Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**, Santiago: Tórculo, pp. 29-52.
- PERRENOUD, Philippe (1999a): "Construir competências é virar as costas aos saberes?", **Revista Pedagógica**, 11, pp. 15-19.
- PERRENOUD, Philippe (1999b): "Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem", **Cadernos de Pesquisa**, 106.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100157420000003&lng=pt&nrm=iso
- PERRENOUD, Philippe (2000): "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?", **Tecnología Educativa**, 3.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php_2000/2000_26.html
- PERRENOUD, Philippe (2000): "Construindo competências", **Nova Escola**.
- PERRENOUD, Philippe (2001): "Dez novas competências para uma nova profissão", **Revista Pedagógica**, 17, pp. 8-12.
- PILLAR, Analice y VIEIRA, Denyse (1992): **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**, Porto Alegre: Fundação lochpe.
- PIÑUEL, José Luis R (2002): "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido", **Estudios de Sociolingüística**, 3 (1), pp. 1-42.
<http://personales.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>
- PLA, Maria i Molins (1997): **Curriculum y educación: campo semántico de la didáctica**, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, S. L.
- PORCHER, Louis (1982): **Educação artística: luxo ou necessidade**, São Paulo: Summus.
- READ, Herbert (2003): **Educación por el arte**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

- REBOUÇAS P. J, Francisco Gilson (2001): "Anísio Teixeira: vida, obras e movimento". **Revista de Educação Pública**, 19.
http://ie.ufmt.br/revista/conteudo_18.aspx
- REZENDE E FUSARI, Maria F. de y CORRÊA DE T. F., Maria Heloísa (1993):
Arte na Educação Escolar, São Paulo: Cortez.
- RIBEIRO DA SILVA, Mônica (2004): "A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle", **Educar**, 24.
- RICHENMANN, René (2006): "Didáctica de la Recepción Estética y Procesos de Apropiación: una necesaria articulación para las prácticas en la enseñanza artística", **Actas Digitales del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual**, Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.
- RIZO, Marta (2004a): **Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. (1)**
http://gmje.mty.itesm.mx/articulos2/martarizo_ot04.html
- RIZO, Marta (2004b): **El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación.**
<http://www.innovarium.com/Investigacion/MartaRizoInteraccionismosimbolico2004.pdf>
- RODRÍGUEZ, Antonio (coord.) (2001): **Creatividad y Sociedad: hacia una cultura creativa en el siglo XXI**, Barcelona: Octaedro, S. L.
- RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2004): "Proposta Triangular - uma teoria para o Ensino da Arte/Brasil". En: HERNÁNDEZ, Fernando y MOREJÓN, Laura (comps.): **Actas V jornadas d'història de l'educació artística**, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2005a): "Didáctica, acción educativa y arte infantil". En: BELVER, Manuel H., MORENO, Carmen y NUERE, Silvia

(eds.): **Arte infantil en contextos contemporáneos**, Madrid: Ediciones Eneida.

RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2005b): "Didáctica de las Artes Visuales: una proposición", **Arsdidas**, 3.

<http://www.arsdidas.org/revista3/index.html>

RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2005c): "Ensino da Arte e Proposta Triangular: do pós-moderno ao pós-modernismo". **Revista Digital Art&**, Ano III, Número 4.

http://www.revista.art.br/site-numero_04/apresentacao.htm

RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2006a): "Didactic of The Visual Arts: a proposition". In: **Record of International InSEA Congress**, Viseu: Polytechnic Institute of Viseu.

RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2006b): "Cuestionario Red Visual 2006". **Red Visual**, 5. <http://www.redvisual.net/cuestionarios.html>

RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2006c): "La Educación Artística y el Planeamiento Participativo", **Actas Digitales del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual**, Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

RODRIGUES DA COSTA, Fábio José (2006d): "¿Qué significa el Arte para los profesores de arte?", **Actas Digitales del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual**, Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1996): **História da Educação no Brasil**, Petrópolis: Vozes.

ROSA, Maria Cristina da (2005): **A formação de professores de Arte: Diversidade e complexidade pedagógica**, Florianópolis: Insular.

- SÁINZ, Aureliano (2003): **El arte infantil: conocer el niño a través de sus dibujos**, Madrid: Envida.
- SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval y LOMBARDA, José Claudinei (orgs.) (1999): **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**, Campinas, SP: Autores Associados.
- SANMARTÍN, Ricardo Arce (2000): "La entrevista en el trabajo de campo", **Revista de Antropología Social**, 9.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=157926>
- SANTAELLA, Lúcia (1995): **(Arte) & (Cultura): equívocos do elitismo**, São Paulo: Cortez.
- SANZ, E. y DE LA PUENTE, A. (1993): "Apreciación que los alumnos de Magisterio tienen de la importancia de la Didáctica de la Expresión Plástica en relación al conjunto de su curriculum". En: MONTERO M., Lourdes y VEZ JEREMIAS, José Manuel (eds.) **Actas del Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**, vol. II, Santiago: Tórculo, pp. 703- 712.
- SARDELICH, Maria Emilia (2001): "Formação Inicial e Permanente do Professor de Arte na Educação Básica", **Cadernos de Pesquisa**, 114.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100157420010003&lng=pt&nrm=iso
- SARDELICH, Maria Emília (2003): "La escuela como obra de arte: un concepto de Augusto Rodrigues", **Arte, Individuo y Sociedad**, vol. 15, pp. 23-38.
http://www.ucm.es/BUCM/revistasBUC/portal/modulos.php?name=Revistas_2_Historico&id=ARIS&num=ARIS030311
- SARDELICH, Maria Emilia (2006a): "Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa", **Educar**, 17.
- SARDELICH, Maria Emilia (2006b): "Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa", **Cadernos de Pesquisa**, 128 (36).

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100157420060002
&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100157420060002&lng=pt&nrm=iso)

SCHEIBE, Leda y AGUIAR, Márcia Ângela (1999): "Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão", **Educação & Sociedade**, ano XX, 68.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101733019990003
&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101733019990003&lng=pt&nrm=iso)

SCHÖN, Donald A. (2002): **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

SEVILLANO GARCÍA, Maria Luisa (2004): **Didáctica en el Siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad**, Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. L.

SILVA, Rossano (2005): **O CAPE e a Formação do Professor de Arte nos Anos de 1964 a 1975 em Curitiba**. Anais III Fórum de Pesquisa Científica em Arte, Curitiba. <http://www.anais.embap.br/index2.html>

SOUZA MINAYO, Maria Cecília de (1996): **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**, São Paulo: HUCITEC-ABRASCO.

SOUZA, João Francisco de (2004a): **E a educação: ¿¿quê?? a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação**, Recife: Bagaço.

SOUZA, João Francisco de (2004b): **Ética, Política e Pedagogia na Perspectiva Freireana**, Recife: Bagaço.

SOUZA, João Francisco de (2006): **Investigación-Acción Participativa: ¿¿Qué?? Desafíos a la construcción colectiva del conocimiento**, Recife: Bagaço.

SOUZA RIZZI, Maria Christina (2002): "Caminhos metodológicos", em: Barbosa, Ana Mae (2002): **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, São Paulo: Cortez.

- SQUEFF COELHO, Leticia (2000): "A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854-1857) e a constituição do espaço social do artista", **Cadernos Cedes**, ano XX, 51.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciissuetoc&pid=0101326220000002&lng=en&nrm=iso>
- STAKE, R. E. (1999): **Investigación con estudio de casos**, Madrid: Morata, S.L.
- STAMATO, Lourdes De Camillis (2002): **Criação e docência em arte**, Araraquara: JM.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1971): **Tratado de pedagogia**. Barcelona: Península, S. A.
- TANURI, Leonor Maria (2000): "História da formação de professores", **Revista Brasileira de Educação**, 14. <http://www.anped.org.br/rbe14/05-artigo4.pdf>
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (2002): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- TEIXEIRA, Anísio (1955): "Bases da teoria lógica de Dewey", **Estudos Pedagógicos**, 57 (23).
<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/fran/artigos/bases.html>
- TEIXEIRA, Anísio (1959): **Dewey e a filosofia da educação**. Boletim Informativo CAPES, 85, Rio de Janeiro.
<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/fran/artigos/dewey2.html>
- TEIXEIRA, Anísio (1970): "As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues", **Arte e Educação**, 1 (1).
<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/fran/artigos/escolinhas.html>
- TEJADA, José Fernández (2005): **Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular**, Barcelona: Davinci Continental, S. L.

- THISTLEWOOD, David (1989): **Critical Studies in Art Education**, Longman Group UK Limited.
- THISTLEWOOD, David (1997): "Estudios Críticos: O museu de arte contemporânea e a relevância social". Em: Barbosa, Ana Mae: **Arte-Educação: leitura no subsolo**, São Paulo: Cortez.
- TOTA, Anna Lisa (2000): **A sociologia da arte: do museu tradicional à arte multimédia**, Lisboa: Estampa.
- TOURAINÉ, Alain (2005): **Un Nuevo Paradigma para Comprender el Mundo de Hoy**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- TOURINHO, Irene (2002): "Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta". Em: Barbosa, Ana Mae (org.) (2002): **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.
- VATTIMO, Gianni (1996): **Creer que se cree**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- VATTIMO, Gianni (2000): **El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna**, Barcelona: Gedisa, S. A.
- VIGOTSKI, L. S. (1999): **Psicologia da arte**, São Paulo: Martins Fontes.
- VILLAFANE, Justo (2006): **Introducción a la teoría de la imagen**, Madrid: Pirámide, S. A.
- VILLALBA JIMÉNEZ, Sergio (2004): **Arte, ética y educación**, Sevilla: Diferencia, S. L.
- VITTA, Maurizio (2003): **El sistema de las imágenes: estética de las representaciones cotidianas**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- WAGNER ROSSI, Maria Helena (2003): **Imagens que falam: leitura da arte na escola**, Porto Alegre: Mediação.
- WALKER, John A. y CHAPLIN, Sarah (2002): **Una introducción a la Cultura Visual**, Barcelona: Octaedro, S. L.

- WEBER, Silke (2000): "Como e onde formar professores: Espaços em confronto", **Educação & Sociedade**, ano XX, 70.
<http://cedes-gw.unicamp.br/revista/index.html>
- WILSON, Anna V. (2005): "Borboletas, Pássaros e Teias de Aranha: Interrogar o privilégio de ser branco por meio da investigação narrativa", **Currículo sem Fronteiras**, 2 (5). www.curriculosemfronteiras.org
- WILSON, Brent; HURWITZ, Al y WILSON, Marjorie (2004): **La enseñanza del dibujo a partir del arte**, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- WOLLHEIM, Richard (1997): **La pintura como arte**, Madrid: Visor.
- WOLLHEIM, Richard (2002): **A pintura como arte**, São Paulo: Cosac y Naify.
- WOODS, Alan (2002): **El Marxismo y el Arte**, Madrid: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels.
- ZABALZA, M. A. (1993): "La Formación en Alternancia como respuesta a la relación teoría-práctica: Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años". En: MONTERO M., Lourdes y VEZ JEREMIAS, José Manuel (eds.) **Actas del Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado**, Santiago: Tórculo, pp. 131- 150.
- ZABALZA, Miguel Angel (2001): "El sentido de las Didácticas Específicas en las Ciencias de la Educación". En: PERALES, F. Javier, GARCÍA, Antonio Luis, RIVERA, Enrique, BERNAL, Julia, MAESO, Francisco, MUROS, Jesús, RICO, Luis, ROLDÁN, Joaquín (eds.) **Actas del I Congreso Nacional de Didácticas Específicas**, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 25-46.
- ZABALZA, Miguel A. (2002): **Didáctica de la educación infantil**, Madrid: Nancea, S. A.
- ZAFRA, Remedios (2003): "Net.Art Internet me piensa", **Red Digital. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas**, 3.

http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_zafra_ind.html

ZAMBONI, Silvio (1998): **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**, Campinas, SP: Autores Associados.