

La educación artística y la creatividad
en la escuela primaria y secundaria

Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe



Documento realizado a partir de reflexiones posteriores
y principales conclusiones de la Conferencia regional
sobre educación artística en América Latina y el Caribe
Uberaba, Brasil, 16 al 19 de octubre de 2001



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**La educación artística y la creatividad
en la escuela primaria y secundaria**

**MÉTODOS, CONTENIDOS Y ENSEÑANZA
DE LAS ARTES
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

Documento realizado a partir de reflexiones posteriores
y principales conclusiones de la Conferencia regional sobre
educación artística en América Latina y el Caribe

Uberaba, Brasil

16 al 19 de octubre de 2001

UNESCO

El presente documento ha sido elaborado a partir de las conclusiones, recomendaciones, planes de acción y documentos escritos resultantes de la Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Uberaba, Brasil, del 16 al 19 de octubre de 2001, organizada por la UNESCO y el Instituto de formación de educadores de la Universidad de Uberaba. Esta conferencia agrupó especialistas y educadores del arte de 10 países latinoamericanos y del Caribe: Argentina, Barbados, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Jamaica, México, Perú, Venezuela, y contó igualmente con la asistencia de observadores y expertos de países como Canadá, el Reino Unido y Finlandia.

Este texto ha sido preparado por Verónica Fajardo y Tereza Wagner de la División de Arte e Iniciativas Culturales del Sector de Cultura, UNESCO.

Traducciones y notas: Verónica Fajardo.

Cubierta: Pintura de la Cueva de las manos, Alto Río, Argentina

Publicado en 2003
por la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Compuesto e impreso
en los talleres de la UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP

ÍNDICE

Prefacio	5
<i>Milagros del Corral</i>	
I. Introducción	
Situación y desafíos de la enseñanza del arte en América Latina y el Caribe	9
<i>Verónica Fajardo</i>	
II. Disciplinas y enseñanza	
Mejorar la calidad de la Educación Artística en América Latina: un derecho y un desafío	15
<i>Dr. Luis Hernán Errázuriz</i>	
Arte /Educación en Brasil: hagamos educadores del arte	20
<i>Ana Mae Barbosa</i>	
La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe	27
<i>Alda de Jesús Oliveira</i>	
“Impulse” – Caso de estudio sobre la participación de los artistas de la comunidad en el proceso educativo	31
<i>Alison Cox y Nick Rampley</i>	
El renacimiento a través del teatro	37
<i>Liliana Galván</i>	
Cuerpo y memoria (Escrito en el cuerpo)	43
<i>Álvaro Restrepo Hernández</i>	
III. Educación de maestros	
Simple Razonas	48
<i>Regina Machado</i>	
El teatro como un método de entrenamiento de maestros	54
<i>Tintti Karppinen</i>	

Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica	63
<i>Isabel Marques</i>	
La tendencia cultural en el currículum escolar de artes: investigaciones sobre arte y artes manuales	70
<i>Rachel Mason</i>	
IV. Apuntes generales sobre la enseñanza de las artes	
Las artes y la creatividad artística	79
<i>Tereza Wagner</i>	
La enseñanza de las artes plásticas	82
La enseñanza de la música	85
Notas acerca de la tradición musical latinoamericana y del Caribe	88
(Según el artículo “Tradición y creación musical en América Latina y el Caribe” de la Dra. C. Paula Sánchez Ortega)	
La enseñanza del teatro	90
La enseñanza de la danza	93
Conclusión	95
Bibliografía	97
Personas que contribuyeron con este documento	102

PREFACIO

Las sociedades de nuestro tiempo conocen un debilitamiento del núcleo familiar; el papel de la familia en la transmisión de valores tiende a ser tácitamente delegado en la escuela. Aun cuando este fenómeno preocupante está lejos de producirse con tanta nitidez en América Latina y el Caribe, también en esta región la escuela y los maestros se ven cada vez más obligados a suplir las carencias que se presentan en el proceso educativo y formador de los niños. En muchos casos, la escuela aparece como responsable de generar cohesión en torno a unos valores que tienden a diluirse. Y no se trata solamente de valores familiares sino, también y sobre todo, culturales, ciudadanos, de convivencia. El maestro desempeña así un papel de formador de personas, sociedades y naciones.

Es importante reseñar que, de acuerdo con los objetivos del programa Educación para todos de la UNESCO y a su informe de evaluación de 2002, los países de América Latina y el Caribe no se hallan tan lejos de cumplir con las metas sobre alfabetización y educación fijadas para 2015. Los tres objetivos estadísticamente cuantificables que permiten sustentar esta afirmación, ponen de manifiesto que el 50% de los países de la región ha alcanzado ya las metas del programa de educación primaria universal. El 80% de los restantes cuenta con altas posibilidades de lograrlo en el plazo establecido mientras que el 20% parece ir lentamente recuperando distancias. Por otra parte, el 70 – 95% de la población adulta sabe leer y escribir si bien en términos absolutos, al ritmo actual del proceso, muchos son todavía los adultos de la región que corren el riesgo de no haber superado el analfabetismo en 2015.

Puede afirmarse que, en términos generales, la educación en América Latina y el Caribe goza de mejor salud de lo que muchos pudieran pensar. Aun cuando las condiciones, tanto físicas como económicas y sociales de los educadores distan mucho de ser ideales,

su demostrado compromiso es muy elevado y a ellos se deben, en gran medida, los logros reseñados. Su tarea sería y dedicada sin duda merece un mayor reconocimiento social y económico tanto por parte de los ciudadanos como de las administraciones públicas.

Pero los objetivos que la comunidad se ha trazado para mejorar la situación de la educación no se limitan a cifras de escolarización sino que hacen especial hincapié en la necesaria calidad de la educación requerida para despertar la curiosidad intelectual, el talento, la afectividad y, en definitiva, para dignificar la persona humana y formar a los ciudadanos de la aldea global del siglo XXI.

La escuela no logrará cumplir cabalmente este objetivo si no se produce una seria toma de conciencia que permita, entre otros aspectos, profundizar en la educación artística, tantas veces ignorada o relegada a la periferia del curriculum educativo. Introducir la enseñanza de las artes es esencialmente enseñar a ser creativo. Y, más que nunca, la creatividad se perfila como el motor del desarrollo. Introducir las artes en el medio escolar es también apostar por el desarrollo intelectual y sensorial de los niños y despertar en ellos una mayor exigencia, el orgullo por su propia cultura y un mayor respeto por las expresiones culturales de otros pueblos. Y nos va en ello el futuro de nuestra convivencia en paz.

El presente documento, dirigido a maestros y educadores en la artes, propone pautas para aproximarse al arte en la escuela latinoamericana y caribeña a partir de las constataciones a las que ha llegado la Conferencia Regional sobre Educación Artística, que tuvo lugar en Uberaba (Brasil) en octubre de 2001. Contiene artículos de especialistas acerca de la enseñanza de disciplinas artísticas tales como las artes visuales, la música, el teatro y la danza. También se analizan temas relativos a la formación continuada de los maestros, una de las principales preocupaciones que surgieron en la Conferencia. El documento concluye con textos acerca de la enseñanza de cada una de las artes, a partir de las conclusiones a las que llegaron los diversos grupos de trabajo conformados durante la Conferencia.

América Latina y el Caribe está apenas tomando conciencia de la importancia de la educación artística. De ahí que se valore la experiencia y el saber de expertos de otras regiones –Reino Unido, Finlandia y Canadá– quienes, a lo largo de la Conferencia, intercambiaron conocimientos y visiones con los especialistas latinoamericanos y caribeños. Pero son estos últimos los verdaderos protagonistas de esta Conferencia y con quienes América Latina y el Caribe tienen desde ya contraído un deber de gratitud.

Milagros del Corral
Subdirectora General Adjunta de Cultura de la UNESCO

MC



I. INTRODUCCIÓN

Situación y desafíos de la enseñanza del arte en América Latina y el Caribe

*Verónica Fajardo*¹

América Latina es el mar Caribe, el océano Atlántico y el océano Pacífico; es la pampa y el desierto; es la cordillera de los Andes y la selva del Amazonas. América Latina es el continente y las islas; éstas, la región del Caribe, son la presencia constante del mar y el cielo, son la naturaleza y el relieve como una armonía pura del paisaje, son un sentimiento de tranquilidad... América Latina y el Caribe son dos grandes unidades que forman un conjunto heterogéneo de lugares, de personas, de lenguas y de culturas.

Geográficamente, el continente latinoamericano es muy diverso. La riqueza de sus tierras, el caudal de sus ríos, la altura de sus montañas, todo esto y más hacen que América Latina sea inmensamente rica en biodiversidad y recursos naturales. Sus gentes son mestizas, provienen de indígenas nativos, mezclados con los que llegaron después, principalmente africanos y europeos. Se habla español, portugués, francés, inglés y holandés, y en algunas regiones todavía se hablan las lenguas indígenas de los habitantes originales. Pero sobre todo es en su cultura donde más se evidencia la diversidad y la riqueza de los pueblos de América Latina y de las islas del Caribe. Para cada región de cada país hay un patrimonio tradicional y propio, y es la combinación de todos estos patrimonios la que conforma el continente latinoamericano.

1. Verónica Fajardo, División de Arte e Iniciativas Culturales, UNESCO.

Es indudable que la conservación de un patrimonio cultural como el que tiene la región debe ser una prioridad para los poderes públicos que rigen en ella. Conservar el patrimonio hace a sus habitantes conscientes del pasado, de su realidad mestiza, del presente y de las posibilidades futuras. El patrimonio es herencia pero también es y ha sido transformación y cambio: el patrimonio cultural latinoamericano constituye a su gente y su gente es la que constituye el patrimonio cultural.

Los habitantes del continente y de cada una de las islas son, por tanto, los que deben encargarse de sostener, de enriquecer, de conservar y de transmitir la herencia que les ha legado el pasado según la apreciación que de ella se hace en el presente. Deben mantener vivo tanto el legado indígena, como el legado colonial, como el legado tradicional que viene de los siglos 19 y 20. Son todos estos los patrimonios que constituyen a los países de América Latina y el Caribe.

¿Cuál si no la escuela es el espacio perfecto para lograr este proceso? El patrimonio cultural de la nación, ese legado intangible que compone la danza, el arte y la música, debe ser entregado a los niños desde que son muy pequeños. Mientras el niño tenga la capacidad de sorprenderse con el mundo, llevarlo de la mano hacia un aprendizaje empírico de su herencia creará en él una memoria imborrable que siempre llevará consigo.

Es en la escuela primaria donde podría iniciarse todo. Ante todo se haría como una experimentación: el niño está aprendiendo acerca del mundo que lo rodea y de quienes habitan en él. Mostrarle las tradiciones de lo que tiene más cercano equivale a darle una lección de geografía y de historia combinada con la lección de artes que constituye la base del aprendizaje. El niño aprenderá sobre la música y las danzas propias de su región, y comprenderá entonces de dónde viene él.

Pero el mundo no es solamente ese. Poco a poco el niño aprende a notar las diferencias. Aprende a comparar y contrastar aquello que está cerca con aquello que sin estarlo aún sigue siendo parte de un mismo país, que es el suyo. Al entrar en contacto con la música y la danza de otras regiones, el niño no solamente refuerza y complementa sus conocimientos de historia y geografía en tanto que profundiza en el aprendizaje del arte, sino que

además comprende y aprecia las tradiciones de los otros que son diferentes de él mismo, pero que se asemejan porque también tienen un pasado del cual se desprenden para ser lo que son.

Introducir a los niños en un contexto artístico equivale a darles la capacidad de apreciar lo que otros han creado. Al hacer esto, a la vez se les está enseñando lo que es la creatividad. Creando una nueva forma, él podrá expresar aquello que es y aquello que siente. Enseñar sobre el arte es enseñar sobre la vida.

Enseñanza de las artes en la escuela primaria

El propósito de la enseñanza del arte en la escuela no es precisamente lograr que el niño se convierta en artista. Plantearlo de esta manera sería equivalente a decir que se enseña la escritura para que el niño se vuelva escritor. El arte se enseña para dotar al niño de una visión particular del mundo: una visión creadora y abierta.

La condición para ser maestros de arte es la condición que todo maestro debería tener de antemano. Esto es la pedagogía como herramienta y la capacidad de desplazarse del centro, de cambiar de perspectiva, y al hacerlo, de mostrar a sus alumnos la manera en la que ellos también lo deben hacer. De ahí que en la escuela pública no haga falta un presupuesto elevado para capacitar a los maestros en el saber del arte. Habría que invitarlos solamente a llevar al niño hacia la transformación del mundo.

El planteamiento anterior, sin embargo, no pretende desvirtuar el valor que tiene la presencia de un artista que apoye los procesos de enseñanza del arte en el ámbito escolar. Todo lo contrario, la colaboración entre el artista y el maestro en el aula ha traído y trae enormes beneficios para los alumnos. Algunos de los reportes que se tienen de escuelas en las que se ha experimentado con este tipo de enseñanza a dos manos revelan que los alumnos se relacionan de manera diferente con su maestro que con el artista: esto tal vez sea debido a lo que representa cada uno de ellos para el niño. El maestro es la norma, el orden, lo cotidiano. El artista se sale de la rutina, muestra otra cara de la moneda, ha estado en el lugar del niño en tanto que creador. Establecer una colaboración cercana entre artistas

locales y escuelas públicas, mostrando a las dos partes lo que tendría de enriquecedor este proceso para cada una de ellas, sería una experiencia maravillosa que no podría menos que beneficiar el aprendizaje de las artes en la escuela.

Escuela privada y escuela pública

En las escuelas privadas de América Latina, muchos de estos procesos de enseñanza del arte ya se han implementado. La escuela privada ha incorporado muchas veces en sus métodos formas de enseñar que se salen de la rutina y que involucran instituciones especializadas en algún tipo de arte para cooperar con ellas. Además, según las condiciones, los maestros que trabajan en estas escuelas tienen un mayor acceso a las teorías sobre educación que hacen planteamientos innovadores acerca del tema.

En los países latinoamericanos y del Caribe existe una marcada diferencia entre la escuela privada y la escuela pública. Por lo mencionado anteriormente, se considera que la educación impartida en la privada es superior a aquella que se imparte en la pública. Lo que se hace necesario entonces, es que el Estado procure garantizar que el nivel de la educación pública sea un nivel adecuado que alcance la competencia del nivel de la escuela privada. Al fortalecer la credibilidad de la escuela pública, se fortalece el Estado mismo, cuyo deber como tal es el de dar educación a todos aquellos que estén en edad de recibirla.

Una de las formas en las que es posible garantizar la calidad de la educación es precisamente implementando el método de enseñanza de Jacotot². Este es el método mediante el cual el maestro aprende a enseñar incluso aquello que él mismo no sabe. El maestro enseña a aprender, y entonces el alumno solo es quien aprende.

Habiendo generado inquietudes, proveyendo al alumno de un método o de una forma de aproximarse al saber, queda solamente llevarlo a la fuente misma

2. El método Jacotot está documentado por Jacques Rancière en el libro *El maestro ignorante* Barcelona : Laertes, 2003.

del conocimiento. Si el maestro forma un alumno responsable y consciente, si le indica la forma de aprehender por sí mismo ese saber, el alumno se sentirá autorizado para acceder al conocimiento. El maestro se encargará de ponerlo en orden, de guiarlo en el proceso, de acompañarlo, de ser su asesor.

Es también necesario promover el compromiso solidario de trabajo cooperativo entre las instituciones privadas de enseñanza y las públicas. En algunos países esto ya se hace: procesos de enseñanza específicos de una escuela privada son presentados a los maestros de las escuelas públicas, generando así vínculos educativos entre las dos. Ambas partes se benefician del intercambio crítico que se da entre los maestros de una y otra escuela, y la lección de solidaridad que se extrae del proceso entero es invaluable.

Enseñanza en la escuela secundaria

La escuela primaria, privada o pública, debe dar al alumno todas las bases sobre las cuáles construir el conocimiento. El alumno debe tener, además todas las herramientas para llevar a cabo esta labor. La educación artística debe fomentar la creatividad de acuerdo con una enseñanza interdisciplinaria en la que la aproximación al saber se haga desde múltiples perspectivas.

Una vez que el alumno haya llegado a la escuela secundaria podrá elegir con claridad aquella área de las artes en la cual se quisiera especializar. Con una formación inicial adecuada que no solamente le haya mostrado el qué, sino sobre todo que le haya dado el cómo, llegará a la escuela secundaria con inquietudes claras, sabiendo hacia dónde quiere ir, y con una idea de la manera en la cual puede llegar allá.

La escuela secundaria debe dar al alumno la oportunidad de profundizar con mayor énfasis en el área de las artes que más le interese. Incluso debe considerar el hecho de que esta área sea una combinación de saberes, no necesariamente una disciplina artística pura, pero sí una manera de expresar su creatividad aprendida, desarrollada, tenida en particular interés a lo largo de la enseñanza primaria.

El fin principal de enseñar el arte en la escuela es enseñar acerca de la vida, de lo que es y de cómo se comprende. Es también enseñar acerca de la

creatividad como una forma de comunicación. En los países latinoamericanos se han implementado muchas buenas ideas, pero también se han perdido muchas de éstas debido principalmente a una falta de comunicación adecuada entre los poderes públicos y quienes están propiamente trabajando sobre estas iniciativas. Deben crearse los canales adecuados para recoger las acciones tomadas con el fin de que, tanto el propio país donde se dan, como la comunidad latinoamericana entera, puedan beneficiarse a partir de las mismas. Es necesario empezar desde que el niño es pequeño, y nunca perder el rumbo ni olvidar lo que se pretende con esta enseñanza. Manteniendo la meta fija en hacer personas creativas y capaces de comunicar, la enseñanza de las artes logrará su cometido.

II. DISCIPLINAS Y ENSEÑANZA

Mejorar la calidad de la Educación Artística en América Latina: un derecho y un desafío

Dr. Luis Hernán Errázuriz³

La enseñanza de las artes está experimentando un proceso de evolución y cambio en algunos países latinoamericanos, vinculado en buena medida a las reformas educacionales que se están desarrollando en el continente. Esto se puede constatar, por ejemplo, en Argentina, Brasil y Chile, donde las nuevas propuestas curriculares plantean un conjunto de desafíos y requerimientos de desarrollo, tanto desde una perspectiva teórica como práctica.

La necesidad de concretar estas reformas, no ausentes de críticas, resistencias y dificultades de implementación, evidencia la creciente distancia que existe entre las limitadas oportunidades de formación que ofrecen los sistemas escolares latinoamericanos, especialmente los que pertenecen al sector público que constituyen la mayoría, y las múltiples exigencias que supone el desarrollo personal y social en la vida contemporánea. Este contraste, entre una precaria o inadecuada oferta educacional y la complejidad de las demandas culturales propias de nuestra época, pareciera ser cada vez más evidente y progresivo.

Si algo se puede afirmar con certeza sobre los tiempos inciertos que nos toca vivir, es que estos se caracterizan por la enorme velocidad de los cambios tecnológicos, sus consecuentes impactos en las formas de vida y, por consiguiente, en los modos como percibimos y construimos la existencia

3. Dr. Luis Hernán Errázuriz es Representante de América Latina ante el Consejo Mundial de INSEA, Sociedad Internacional de Educación por el Arte y Profesor del Instituto de Estética, Universidad Católica de Chile.

personal y colectiva. Este nuevo escenario cultural también está exigiendo cambios de fondo en los modos como concebimos y ponemos en práctica la enseñanza de las artes a nivel escolar. No obstante, muchas instituciones educacionales en América Latina no parecen reflejar el mismo dinamismo cultural. Tampoco la enseñanza de las artes que, confrontada con las prácticas artísticas emergentes, pareciera estar congelada en un pasado de corte más bien academicista y formal. Más aún, probablemente la brecha que existe entre las concepciones escolarizadas de las artes y la realidad artística emergente, sea mayor que la distancia que se puede observar, en este sentido, respecto a otras áreas del currículo. Por ejemplo, es muy posible que las Matemáticas y las Ciencias que se enseñan en la escuela estén más acorde con la naturaleza de estos modos de conocer fuera de la escuela, que lo que puedan estar la enseñanza de las Artes Visuales, las Artes Musicales y Escénicas, en relación con sus equivalentes en el contexto extraescolar.

Otro fenómeno directamente asociado a las características de la vida contemporánea que se está instalando en nuestro continente, es el surgimiento de nuevas sensibilidades estéticas que encuentran su origen en la cultura visual, audiovisual y en un mayor reconocimiento del cuerpo. En efecto, no se requiere ser muy perceptivo para advertir la importancia que han adquirido, en nuestra época, las imágenes, el mundo sonoro y la corporeidad, especialmente entre los jóvenes que pertenecen a sectores urbanos. Basta con observar los muros de las ciudades, los medios de comunicación y las intervenciones corporales propias del mundo juvenil (tatuajes, aros, otros), para reconocer la vigencia que tiene este fenómeno más allá de una moda pasajera. ¿En qué medida la enseñanza artística está considerando las sensibilidades estéticas y los intereses propios de la niñez y la juventud? ¿No existirá una especie de esquizofrenia entre la orientación escolar de la enseñanza de las artes y las prácticas estéticas y culturales que experimentan niños y jóvenes fuera de la escuela? Por citar un ejemplo, mientras en la mayoría de los establecimientos educacionales la pizarra negra y el papel son todavía los recursos omnipotentes de la enseñanza, fuera de la escuela el soporte de las imágenes suele ser la televisión, el software, los vídeo juegos, etc.

No es de extrañar entonces que la enseñanza de las artes, al igual que otras prácticas sociales, esté siendo sometida a diversos requerimientos y exigencias de cambio. Esto es consistente con la naturaleza misma de la experiencia

artística que, con frecuencia, se ha constituido en un factor de cambio y transformación social. Dicho de otra forma, las nuevas realidades culturales que estamos viviendo, bajo el predominio de un paradigma económico, científico y técnico, también exigen cambios en los contenidos y orientaciones metodológicas de la educación artística. Desde esta perspectiva cabe preguntarse, por ejemplo, si todavía se justifica la vigencia de un enfoque educativo que se remonta a las prácticas pedagógicas del siglo XIX, donde la formación se restringía fundamentalmente a la práctica del dibujo, el canto y algunos ejercicios corporales. Esta realidad no es ajena a muchos establecimientos educacionales de América Latina, que suelen destinar a la enseñanza de las artes una o dos horas a la semana o, lo que es peor aún, simplemente la omiten del currículo escolar. Por otra parte, hay que reconocer que sin una propuesta de educación artística más interesante y pertinente, difícilmente se podrá aspirar a un mayor reconocimiento de esta área.

Si observamos el panorama educacional desde otra perspectiva, se puede constatar que la diversidad étnica y las desigualdades históricas de América Latina –sociales y económicas entre otras– parecieran hecerse cada vez más evidentes en el contexto de la globalización. Por una parte, existen los pueblos indígenas, el mundo rural y las pequeñas ciudades – con sus propios rituales, costumbres y modos de vida; y por otra, están las grandes urbes y sus contradicciones: ciudadanos de primera, segunda, tercera y última categoría, dependiendo de las oportunidades que tengan de satisfacer derechos básicos tales como trabajo, salud, vivienda y educación. Cómo no agregar a este panorama de contrastes las enriquecedoras diferencias geográficas en que se inserta cada país, las cuales ofrecen una gran variedad de experiencias estéticas, muchas potencialidades para crear, así como también no pocos problemas a consecuencia de los desastres naturales y la falta de previsión. La educación artística en América Latina también está atravesada por estas diferencias étnicas, sociales, culturales, geográficas y políticas, aún cuando sus procesos y productos en el ámbito escolar no reflejen de un modo significativo esta diversidad y contrastes.

En este continente de riquezas y pobreza todos los habitantes deberían tener el acceso, o mejor dicho el derecho, a la enseñanza de las artes. Es en este contexto de fortalezas y debilidades donde hay que generar una mayor

igualdad de oportunidades para que hombres y mujeres puedan acceder a una educación artística de mejor calidad, que responda más adecuadamente a las diferencias culturales, sus identidades y tradiciones.

En consecuencia, ante la magnitud de los desafíos que enfrentamos, ya no basta sólo con las buenas intenciones para fomentar la creatividad artística a nivel escolar. Hay que buscar formas reales para su implementación en la sala de clases, más allá de una proclama discursiva o de un mero eslogan. Tampoco basta con desarrollar algunas habilidades manuales, enseñar unas cuantas técnicas y promover algunos ejercicios catárticos por medio de la libre expresión. Hay que desarrollar diversos dominios cognitivos, que reflejen con mayor fidelidad el enorme potencial con que pueden contribuir las artes al desarrollo humano, personal y social; potencial que ha sido ampliamente fundamentado por destacados pensadores tales como Rudolf Arnheim, Elliot Eisner y Howard Gardner⁴.

Necesitamos una educación artística más alerta e involucrada con las diversas realidades locales, regionales, étnicas y comunitarias. Capaz de dialogar con las culturas tradicionales y también con las manifestaciones artísticas emergentes, para dar cuenta de los procesos de intercambio y de las fusiones culturales más allá de la pequeña frontera. Una enseñanza que no busque con nostalgia refugiarse en el pasado de América Latina, pero que tampoco quiera ignorarlo o descuidarlo en medio del vértigo tecnológico del futuro. Este desafío es particularmente apremiante en un mundo cada vez más globalizado, por cuanto si descuidamos la educación patrimonial es muy posible que los niños y jóvenes que hoy día están en edad escolar ignoren el día de mañana sus propias raíces culturales.

Necesitamos una educación artística más sensible a las culturas juveniles, a sus formas de vida, intereses y necesidades. Menos reducida al ámbito de la escuela y más socializada con las realidades que existen fuera del ámbito escolar, capaz de reflejar de un modo más auténtico las interrelaciones que existen entre las artes, sus diversos contextos culturales y ámbitos de existencia: producción artística, lectura crítica, apreciación estética, gestión cultural, entre otros.

4. Ver bibliografía.

Es necesaria una educación artística más sensible al conocimiento y las necesidades del cuerpo, que no lo niegue, sino más bien que descubra sus potencialidades y valore su rol fundamental como soporte de la experiencia estética. Más comprometida ética y estéticamente con los derechos humanos, así como también más vigilante con los problemas y requerimientos ecológicos. Más atenta a las diversas formas de expresión artística, los diseños y las artesanías, por cuanto cada día parecieran ser menores los límites que se pueden establecer entre estos ámbitos de la creación humana. De hecho, en nuestro continente, las artes junto a las artesanías y sus diseños han constituido una expresión artística fundamental, que da cuenta de distintas formas de vida desde la época precolombina.

Obviamente, para mejorar la calidad de la educación artística, es imprescindible la convicción y el perfeccionamiento del profesorado, por que sin su participación no habrán reformas educacionales. También es fundamental contar con autoridades visionarias que reconozcan el valioso aporte que pueden hacer las artes en la educación de la niñez y la juventud y, por lo tanto, que demuestren con hechos concretos su voluntad de implementar nuevas políticas educacionales tendientes a desarrollar la enseñanza de las Artes. De igual modo, sin la contribución de las instituciones que buscan apoyar el desarrollo de la educación, sean estas universidades, centros de estudio, organismos internacionales, sociedades profesionales, entre otras, será más difícil responder a los desafíos que debemos enfrentar en el presente.

En síntesis, necesitamos una Educación Artística de mejor calidad, más comprometida estética y éticamente con nuestra realidad latinoamericana, en el contexto de un mundo cada vez más globalizado. A este desafío debemos responder en el presente, con la determinación que exige un derecho.

Arte/Educación en Brasil: hagamos educadores del arte⁵

Ana Mae Barbosa⁶

El arte para todos en la escuela es todavía una utopía en Brasil.

A pesar de ser la enseñanza/aprendizaje del arte obligatoria en la enseñanza fundamental y en la enseñanza media por las Leyes de Directrices y Bases de 1971 y de 1996, algunas escuelas están apenas incluyendo el arte en una de las series de cada uno de los niveles porque la última Ley de Directriz y Base no explicó que su enseñanza es obligatoria en todas las series.

De ahí la necesidad de un continuo esclarecimiento, y mismo una campaña en favor del arte en la escuela, a pesar de que los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs)⁷ hayan reconocido su lugar de privilegio en el currículo al dar al arte la misma importancia que a las otras disciplinas.

Sin embargo, los PCNs están dando muy pocos resultados. Casi no hubo debates ni cursos para que los profesores los discutiesen, analizando, criticando, interpretando, seleccionando lo que es relevante para su cultura, su medio, su ideología, así como para los niños con quienes conviven. En lugar de eso, los profesores recibieron otro paquete de PCNs, con el título de Parámetros en Acción, que determina las imágenes que deben ser leídas y establece cuánto tiempo debe ser discutida cada una. La selección de las imágenes profundiza la contradicción interna de los PCNs que recomiendan pluralidad cultural, pero son instrumento de homogeneización.

En el caso de la selección de imágenes los PCNs en Acción comienzan recomendando la Santa Cena de Leonardo da Vinci, en un país con enorme diversidad religiosa. ¿Dónde está el respeto al pluralismo? ¿Olvidan el

5. Título original : "Arte/Educação no Brasil : falamos Arte/Educadores".

6. Ana Mae Barbosa es doctora en Educación Artística de la Universidad de Sao Paulo, Brasil.

7. Los PCNs fueron creados en 1998.

enorme avance de la iglesia evangélica en el Brasil entre las capas populares que frecuentan la escuela pública?

Nunca fui defensora de los currículos nacionales. Canadá resistió la globalización neo-liberal que los dictó: nunca produjo un currículo nacional y tiene hoy un sistema de educación que es uno de los más eficaces del mundo. Ni aún en Inglaterra, que dio origen a ese síndrome internacional de homogeneizar el sistema escolar en la época de Margaret Thatcher, el currículo nacional dio buenos resultados en términos de calidad.

En Brasil, como vemos, ni siquiera la misma obligatoriedad ni el reconocimiento de la necesidad son suficientes para garantizar la existencia del Arte en el currículo. Las leyes tampoco garantizan una enseñanza/aprendizaje que haga aptos a los estudiantes para entender el arte o la imagen en la condición posmoderna contemporánea. Solamente la acción inteligente y empática del profesor puede transformar el arte en ingrediente esencial para favorecer el crecimiento individual y el comportamiento del ciudadano como beneficiario de la cultura y conocedor de la construcción de su propia nación.

Por tanto, los poderes públicos, a más de reservar un lugar para el arte en el currículo y de preocuparse por la manera como el arte se enseña, necesitan propiciar medios para que los profesores desarrollen la capacidad de comprender, concebir y beneficiarse del arte. Sin una experiencia del placer del arte por parte de profesores y alumnos, ninguna teoría del Arte/Educación será constructora.

En mi experiencia, he visto que las artes visuales todavía están siendo enseñadas como diseño geométrico, siguiendo la tradición positivista, o continúan siendo utilizadas principalmente en la conmemoración de fiestas y en la producción de regalos muchas veces estereotipados para el día de la madre o el día del padre. La llamada "libre expresión", practicada por un profesor realmente expresionista es una alternativa todavía mejor que las anteriores, pero sabemos que la espontaneidad apenas basta, pues en el mundo de hoy, el arte exige un lector informado y un productor consciente. La falta de una preparación personal para entender el arte antes de enseñarlo es un problema crucial, que nos ha llevado muchas veces a confundir la improvisación con la creatividad. Aunque ya existe una buena producción teórica y

un gran número de investigaciones en las universidades (más de 200 tesis), es necesario ampliar el número de cursos de post-grado con líneas específicas de Arte/Educación.

Hoy existen apenas dos: uno en la Universidad de Sao Paulo, ligado al Programa de Artes Plásticas y otro en la Universidad Federal de Río Grande do Sul en el programa de educación. Otras tres líneas de investigación sobre Arte/Educación se están organizando en la Universidad de Guyana, en la Universidad Federal de Minas Gerais y en la Universidad Federal de Santa María. Aún así son cuantitativamente insuficientes para atender la demanda de las licenciaturas en el país. Por otro lado, falta estímulo para que los profesores busquen cursos de perfeccionamiento y especialización más profundos que los cursos de corta duración que casi siempre entrenan para recetas del enseñar y ahora apenas entrenan para usar los PCNs.

La falta de profundización de los profesores de la enseñanza fundamental y media puede retardar el nuevo Arte/Educación en su misión de favorecer el conocimiento en y sobre las artes visuales, organizado de manera que se relaciona la producción artística con el análisis, información histórica y contextualización. En las artes visuales estar apto para producir una imagen y ser capaz de leer una imagen en su contexto son dos habilidades interrelacionadas, y el desarrollo de una ayuda al desarrollo de la otra. Esta integración corresponde a la epistemología del arte, a los modos como se aprende el arte.

Preocupada por saber cómo los profesores de arte ven la situación actual del área, aproveché dos cursos para profesores de arte que dicté, uno en Minas (PUC-PREPES) y el otro en Sao Paulo (NACE-NUPAE-UPS) y pregunté a los profesores. Las preguntas fueron formuladas en las siguientes direcciones: ¿Cómo están siendo percibidos los cambios en la enseñanza/aprendizaje del arte por los profesores que actúan como agentes de esos cambios? ¿Qué cambios son esos? ¿Cuáles aspectos de estos cambios son los más problemáticos, menos comprendidos y más difíciles de implementar?

Los resultados de la investigación, es decir, las respuestas de los profesores fueron largas y muy enriquecedoras. Veamos en qué sentido los cambios en el Arte/Educación están siendo percibidos por los profesores. Analizando las respuestas llegamos a los siguientes resultados:

1. Mayor compromiso con la cultura y con la historia. Hasta comienzos de los años 80 el compromiso del arte en la escuela era apenas con el desarrollo de la expresión verbal del alumno. Hoy, con la libre expresión, el Arte/Educación se acrecienta con la libre interpretación como objetivo de su enseñanza. El eslogan modernista de que todos somos artistas era utópico y fue sustituido por la idea de que todos podemos comprender y usufructuar el arte.

2. Frente a la interrelación entre el hacer, la lectura de la obra de arte (apreciación interpretativa) y la contextualización histórica, social, antropológica y/o estética de la obra. Para esto se basan los educadores artísticos en la construcción del conocimiento del arte que se da según los investigadores⁸ en la intersección de la experimentación, decodificación e información. Sólo un saber consciente e informado hace posible el aprendizaje del arte.

3. No solamente se pretende desarrollar una leve sensibilidad de los alumnos a través del arte, sino que también se aspira a influir positivamente en el desarrollo cultural de los estudiantes a través de la enseñanza/aprendizaje del arte. No podemos entender la cultura de un país sin conocer su arte. El arte como lenguaje que afina los sentidos transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje tales como el discursivo o el científico. Dentro de las artes, las visuales, teniendo la imagen como materia prima, hacen posible la visualización de quienes somos, donde estamos y como sentimos. Recordando a Fanon⁹, yo diría que el arte capacita al hombre o a la mujer para no ser un extraño en su medio ambiente ni un extranjero en su propio país. Supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al cual pertenece, reforzando y ampliando sus lugares en el mundo. El arte en la educación como expresión personal y como cultura es un instrumento importante para la identificación cultural y el desarrollo individual. A través del arte es posible desarrollar la percepción y le imaginación, aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, lo cual permite analizar la realidad percibida y desarrollar una creatividad que transforme la realidad que fue analizada.

8. Ver bibliografía (Eisner 1999 ; Wilson 1999).

9. Frantz Fanon (1925 – 1961), pensador político.

4. El concepto de creatividad también se amplió. Se pretende no sólo desarrollar la creatividad al hacer arte, sino también a través de las lecturas e interpretaciones de las obras de arte. Para el Modernismo, uno de los factores vinculados a la creatividad y de máximo valor era la originalidad. Hoy en día, la elaboración y la flexibilidad son muy valorados. Deconstruir para reconstruir, seleccionar, re-elaborar, partir de lo conocido y modificarlo de acuerdo con el contexto y las necesidades, son procesos creadores desarrollados por el hacer y el ver arte, fundamentales para la supervivencia en el mundo cotidiano.

5. La necesidad de alfabetización visual viene confirmando la importancia del papel del arte en la escuela. La lectura del discurso visual, que no se resume solo en el análisis de forma, color, línea, volumen, equilibrio, movimiento, ritmo, sino principalmente está centrada en la significación que esos atributos en diferentes contextos confieren a la imagen, es un imperativo de la contemporaneidad. Los modos de recepción de la obra de arte y de la imagen al ampliar el significado de la propia obra se incorporan a ella. No se trata de preguntar lo que el artista quiso decir en una obra, sino lo que la obra nos dice aquí y ahora en nuestro contexto y lo que dice en otros contextos históricos a otros lectores. En nuestra vida diaria estamos rodeados de imágenes vinculadas a los medios, vendiendo productos, ideas, conceptos, comportamientos, eslóganes políticos, etc. Como resultado de nuestra incapacidad de leer esas imágenes, nos aprovechamos de ellas inconscientemente. La lectura de imágenes fijas y móviles en la publicidad y el arte en la escuela nos ejercita la consciencia acerca de aquello que aprendemos a través de la imagen. Por otro lado, en la escuela, la lectura de la obra de arte prepara al gran público para la recepción de obras de arte; en ese sentido, arte/educación es también mediación entre arte y público. Atestiguo una fuerte tendencia de asociar la enseñanza del arte con la cultura visual.

6. El compromiso con la diversidad cultural es enfatizado por el Arte/Educación post-moderno. No somete más los códigos europeos y norteamericanos blancos, sino presta más atención a la diversidad de códigos en función de razas, etnias, género, clase social, etc. Para definir diversidad cultural, tenemos que navegar a través de una compleja red de términos. Algunos hablan sobre multiculturalismo, otros pluriculturalidad, y tenemos también el término, a mi modo de ver más apropiado, interculturalidad.

En tanto que los términos “Multicultural” y “Pluricultural” significan coexistencia y entendimiento mutuo de diferentes culturas en una misma sociedad, el término “Intercultural” significa interacción entre las diferentes culturas. Este debería ser el objetivo del Arte/Educación interesado en el desarrollo cultural. Para alcanzar tal objetivo, es necesario que la escuela suministre un conocimiento sobre la cultura local, la cultura de varios grupos que caracterizan la nación y la cultura de otras naciones.

En cuanto a la cultura local, se puede constatar que casi siempre solo el nivel erudito de esa cultura es admitido en la escuela¹⁰. Las culturas de clases sociales económicamente desfavorecidas continúan siendo ignoradas por las instituciones educativas, aunque están empeñadas en la educación de estas clases. Aprendemos con Paulo Freire¹¹ a rechazar la segregación cultural en la educación. Las décadas de lucha para que los oprimidos se pudiesen liberar de la ignorancia, nos enseñaron que una educación liberal tiene éxito sólo cuando los participantes en el proceso educativo son capaces de identificar su ego cultural y se enorgullecen del mismo. Esto no significa la defensa de guetos culturales o negar a las clases populares el acceso a la cultura erudita. Todas las clases tienen el derecho de acceder a los códigos de la cultura erudita porque esos son los códigos dominantes – los códigos del poder. Es necesario conocerlos, ser versado en ellos, pero tales códigos continuarán como un conocimiento exterior a no ser que el individuo tenga dominadas las referencias culturales de su propia clase social, la puerta de entrada para la asimilación del “otro”. La movilidad social depende de la interrelación entre los códigos culturales de las diferentes clases sociales y la comprensión del mundo depende de una amplia visión que integre lo erudito y lo popular.

Gran énfasis se viene dando a los proyectos de Arte/Educación que muestran el mismo valor apreciativo por la producción erudita y la producción del pueblo y que establecen una relación entre Cultura de la Escuela y Cultura de la Comunidad, por más pobre que sea la comunidad.

Arte/Educación basado en la Comunidad es una tendencia contemporánea que ha presentado resultados muy positivos en proyectos de educación para

10. Ejemplos de esto son los pintores Tarsila do Amaral y José Cândido Portinari, entre otros.

11. Paulo Freire, educador brasileño, autor de *Pedagogía del Oprimido* – ver bibliografía.

la reconstrucción social, cuando no aísla la cultura local sino la discute en relación con otras culturas.

7. Otro aspecto importante del Arte en la Escuela en nuestros días es el hecho de reconocer que el conocimiento de la imagen es de fundamental importancia, no sólo para el desarrollo de la subjetividad sino también para el desarrollo profesional.

Un gran número de trabajos y profesiones están directa o indirectamente relacionados con el arte comercial y la propaganda, cine, vídeo, publicación de libros y revistas, producción de tapas de discos, películas y CDs, escenografía para televisión, en todos los campos del diseño para la moda y la industria textil, diseño gráfico, decoración, etc. No se puede concebir un buen diseñador gráfico que no tenga algunos conocimientos sobre Historia del Arte. No sólo diseñadores gráficos sino muchos otros profesionales similares podrían ser más eficientes si conocieran e hicieran arte y tuvieran desarrollada su capacidad analítica a través de la interpretación de trabajos artísticos en su contexto histórico. Tengo conocimiento de una investigación que constató que los camarógrafos de televisión son más eficientes cuando tienen algún contacto sistemático con la apreciación del arte.

El conocimiento crítico de cómo los conceptos formales, visuales, sociales e históricos aparecen en el arte, cómo ellos han sido percibidos, redefinidos, rediseñados, distorsionados, descartados, reapropiados, reformulados, justificados y criticados en sus procesos constructivos, ilumina la práctica del arte, incluso cuando esa práctica es meramente comercial.

Lo inesperado en esta investigación es que uno de los problemas presentado por los profesores como de los más difíciles fuera la nomenclatura del área. Las muchas designaciones de la disciplina generan un problema de identidad. Al final, ¿cómo lo presentaremos? ¿Somos profesores de educación artística o de arte? Y la designación Arte/Educación, ¿por qué se escribe de tan diferentes maneras en el Brasil? Unas veces es Arte Educación, otras Arte-Educación o bien Arte/Educación. ¿Qué hay detrás de estas diferentes designaciones? ¿Qué conceptos? ¿Qué cambios?

Esto es asunto para otro artículo.

La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe¹²

*Alda de Jesús Oliveira*¹³

La enseñanza de la música hoy en día debe considerar muchas y muy diversas variables y condiciones para lograr ser eficiente, adecuada y significativa tanto musical como socialmente. Las metodologías clásicas aún son válidas y eficientes, pero tanto el mundo como la sociedad han sufrido cambios. En consecuencia, la preparación de programas por parte de los maestros debe considerar una formación curricular flexible, creativa y competente. A continuación menciono algunos ejemplos que pueden aplicarse o transformarse en currículos o guías metodológicas. Los maestros deben estar preparados para trabajar con una serie de variables, principalmente para conocer al estudiante, su contexto, los factores del mismo, los métodos, el currículo, la escuela, el repertorio musical y su ejecución con el fin de desarrollar estructuras de enseñanza apropiadas para cada caso. Un currículo basado en competencias también puede ser una orientación útil.

Se considera al maestro de música como un compositor de **PONTES** o **PUNTES** entre lo que el estudiante sabe previamente y el nuevo conocimiento que habrá de adquirir. Los aspectos principales de estos puentes son los siguientes:

- P.** Aproximación **Positiva**, perseverancia, poder de articulación, y habilidad para sostener la motivación del estudiante;
- O.** Capacidad de **Observación**, observar cuidadosamente al estudiante, su contexto, las situaciones diarias, los repertorios, las representaciones;
- N.** **Naturalidad**, simplicidad en las relaciones con el estudiante, con lo curricular y con los contenidos, con las instituciones, el contexto y sus factores;
- T.** **Técnicas** adecuadas para cada situación didáctica, habilidad para diseñar, desarrollar y crear nuevas y adecuadas estructuras de enseñanza;

12. Título original : " The Teaching of Music : Latin America and the Caribbean"

13. Alda de Jesús Oliveira trabaja en la Escuela de Música de la Universidad Federal de Bahía, Brasil.

- E. Expresión: creatividad, fe y esperanza en el desarrollo y la expresividad, en la habilidad de aprendizaje del estudiante
- S. Sensibilidad hacia diferentes tipos de música y hacia los lenguajes artísticos en general.

El concepto de *PONTES* fue aplicado por el autor en proyectos tales como *IMIT*, *Maratona Musical* y *Tã Tocando*. Este podría ser adecuado para las actividades de clase, e incluso para el desarrollo curricular. A partir de los múltiples puentes creados o compuestos por el maestro de música en el salón de clase, por el diseñador del currículo, por personas ajenas o por individuos de la comunidad, la coordinación pedagógica puede organizar estructuras de enseñanza más amplias, tales como proyectos, unidades, o programas especiales con objetivos más distantes.

El proyecto **IMIT**¹⁴ de musicalización, introduce a los niños a la música utilizando la voz, los movimientos del cuerpo, instrumentos de percusión regional y local, y diferentes tipos de teclados (acústicos y electrónicos), incluyendo el piano, el xilófono, los metalófonos, y otros teclados tradicionales o innovadores. En aproximadamente dos años, los niños cantan una serie de melodías provenientes de distintos lugares, diversos estilos y géneros, ejecutan estructuras de sonido a partir de los movimientos del cuerpo y de coreografías, crean sus propias composiciones, aprenden a leer y escribir música a su propio ritmo y en su propio nivel, y comienzan a aproximarse a los instrumentos de percusión y a los teclados tan típicos del contexto local de Salvador, Bahía. Después de dos años de este programa de educación musical, los niños pueden escoger el estudio de otros tipos de instrumento, o pueden elegir estar en un coro o un grupo instrumental de nivel más avanzado.

La **MARATONA MUSICAL**¹⁵ incluye una larga lista de ejemplos musicales de diversos géneros y compositores. El objetivo principal es lograr

14. IMIT (Educación musical con introducción a diversos tipos de teclados) es un proyecto de musicalización creado por Aida de Oliveira en la Escuela de Música de la Universidad Federal de Bahía, Brasil en 1987. El proyecto aún está funcionando y ha servido a un gran número de niños de 6 a 13 años de edad. La coordinadora es Marineide Maciel (desde 1997).

15. MARATONA MUSICAL fue creado por el autor en 1988. Posteriormente fue aplicado con la Secretaría de Educación de la Ciudad, en Salvador, Bahía.

que los estudiantes memoricen una lista completa de ejemplos musicales, los nombres y los datos acerca de los compositores, fecha y lugar de la composición, y las voces e instrumentos de la ejecución. Los estudiantes deben experimentar, escuchar y analizar los ejemplos musicales durante un tiempo determinado (dos meses, por ejemplo), con la ayuda de sus profesores de música, sus profesores de otras materias y los miembros de su familia. Reciben cintas, información sobre el repertorio, sugerencias para la escucha de los fragmentos y orientación para las pruebas. Los estudiantes se organizan en grupos de cinco para completar la prueba: se espera que escriban sus respuestas después de haber escuchado los ejemplos musicales (solamente unos segundos de cada uno de éstos). Cada *ítem* tiene un valor específico en puntos, la suma de los cuales completa los cien. Los grupos se organizan en un orden jerárquico. Certificados escritos y pequeños premios se entregan a todos los participantes como un reconocimiento educativo, evaluación musical y como recompensa a la excelencia. Los grupos también deben crear o componer una pieza musical o un arreglo durante la *MARATONA* final. Un grupo de jueces se encarga de sumar los puntos de los distintos grupos. Mientras esperan los resultados, desarrollan y presentan sus composiciones al público. El evento es muy bien recibido por los estudiantes, el público y las familias, porque demanda mucha participación y colaboración, a la vez que es competitivo y, sobre todo, orientado muy directamente hacia la música. Los estudiantes escuchan, memorizan, analizan y aprenden nueva información, componen y ejecutan música durante todo el desarrollo del proyecto.

Otra aplicación del concepto de *PONTES* utilizado en un contexto social con desventajas lo constituye el currículo creado para el Colegio Pracatum, “Tá Tocando”, mencionado previamente en este texto. Muchas de las estructuras se describen para servir como motivación inicial y final en el desarrollo de otras producciones musicales, tanto individuales como de grupo. Cada disciplina o actividad diferente puede enseñar los conceptos, habilidades, valores, procesos, etc. Pero se espera que cada estudiante se exprese a sí mismo componiendo música con diversos propósitos y temas, aplicando aquello que ha aprendido. Los estudiantes se evalúan por medio de sus composiciones y de su participación y aprendizaje durante las clases.

El concepto de *PONTES* también se aplicó en el desarrollo del proyecto **BRASILMÚSICA**¹⁶, al nivel de postgrado en los programas de Master y Doctorado en Música en la Universidad Federal de Bahía. Los estudiantes debían elegir un grupo de otros estudiantes de un colegio de enseñanza regular, para enseñarles dos piezas de música brasilera las cuales deberían ejecutar de la mejor manera posible. Algunos procedimientos específicos fueron descritos en las evaluaciones de los estudiantes de dichos colegios, así como en la evaluación del curso de postgrado hecha por el autor de este artículo. Aún considerando lo simple de la tarea, la calidad y cantidad de aprendizaje que tuvo lugar desde el momento de implementación del proyecto fue sorprendente.

En conclusión, la educación musical en el contexto de América Latina y el Caribe está creciendo, a pesar de la inversión social y económica, de los problemas en la preparación de los profesores, y de las provisiones estructurales. Los músicos, buenos y talentosos, abundan en regiones de todas las naciones, y hay algunas señales recientes de que la música está siendo utilizada, cada vez con más fuerza, como un medio de desarrollo de la identidad. Sería interesante recomendar que futuros estudios de investigación y futuras prácticas pedagógicas incorporaran el examen formal e informal acerca del aprendizaje y de la enseñanza de la música en todos los contextos, que se buscara mejorar las habilidades musicales de los maestros, adoptar aproximaciones interdisciplinarias, preparar a los maestros para enfrentarse a las diversas músicas e identidades musicales que conviven tanto en el salón de clase como al interior de las comunidades, incorporar toda la ayuda de los músicos profesionales en programas educativos, intercambiar ideas, personal, publicaciones y prácticas para incrementar la efectividad de los programas de educación musical, incrementar el apoyo para actividades musicales comunitarias, y desarrollar maneras más efectivas de estimular la participación continua de los estudiantes de todas las edades y todos los niveles educativos.

16. El proyecto *BRASILMÚSICA* fue creado y desarrollado por el autor en 2000, en la UFBA.

“Impulse”

Caso de estudio sobre la participación de los artistas de la comunidad en el proceso educativo¹⁷

*Alison Cox y Nick Rampley*¹⁸

1. Introducción

El asunto de la educación creativa y cultural ha generado mucha discusión a nivel nacional en el Reino Unido, donde, recientemente, se ha intensificado el debate acerca del contenido y método del currículo escolar nacional. En 1998 el gobierno del Reino Unido estableció un Comité Nacional de Consejería sobre la Educación Cultural y Creativa (NACCCE) para hacer recomendaciones acerca del desarrollo creativo y cultural de los jóvenes y para hacer propuestas sobre principios, políticas y prácticas. El Comité estaba comprendido por científicos, artistas, educadores, líderes en negocios, incluso dos actores cómicos reconocidos, y tomó como su premisa un concepto de creatividad que reconocía la importancia del logro creativo no solo para las artes sino para todos los campos de la actividad humana. La educación cultural y creativa no es vista como una materia aparte, sino como una función general de la educación, relevante a todas las áreas del currículo y a todos los maestros.

¿Qué es la educación creativa? Es aquella que busca “desarrollar las capacidades del joven para tener ideas y acciones originales”, no solamente utilizando las técnicas y destrezas de la disciplina en cuestión, sino también dando la libertad de experimentar, de usar la imaginación y de emitir juicios de valor. Con “cultura” nos referimos no a un cierto tipo de arte (cultura elevada o cultura popular), sino a “los valores y patrones de comportamiento compartidos que caracterizan diferentes grupos y comunidades sociales.” La educación cultural debe permitir a los jóvenes comprender y explorar aquello que aceptan y valoran culturalmente, acoger y comprender la diversidad cultural,

17. Título original: “Impulse” – A Case Study on the Participation of Community Artists in the Educational Process”

18. Alison Cox es Directora de Composición y Nick Rampley es Director de Finanzas y Administración en el Purcell School, Londres.

y desarrollar una perspectiva histórica que relacione los valores contemporáneos con los procesos que les han dado forma.

El aprendizaje creativo requiere una enseñanza creativa. Y es aquí donde creemos que el caso de estudio presentado a continuación tiene particular relevancia. Los maestros necesitan la libertad para innovar, para usar aproximaciones imaginativas para hacer el aprendizaje más interesante y efectivo, para desarrollar en los jóvenes el pensamiento creativo, estimular su curiosidad y elevar su confianza y auto-estima.

Pero la escuela sola no puede proveer todas las experiencias educativas necesarias, y son esenciales los enlaces entre la escuela y organizaciones o individuos externos. La participación de artistas en el proceso educativo es, por ende, fundamental. El reporte NACCCE identifica dos tipos de enlaces, ambos con particular resonancia en el proyecto del Purcell School: cooperación entre grupos de escuelas, particularmente escuelas especializadas, y colaboraciones más amplias que aúnen, entre otros, agencias de arte e instituciones de educación. El proyecto “Impulse” vinculó al especializado Purcell School con escuelas primarias locales, y fue patrocinado por un premio nacional que promueve la participación de los artistas “en residencia” en la comunidad.

2. Caso de estudio

IMPULSE

Explorando la interacción musical creativa entre tradiciones culturales de África y Europa¹⁹

Introducción

Este proyecto fue concebido como aproximación a una serie de temas que han sido de preocupación durante un tiempo.

1. Muchas escuelas no cuentan con los recursos ni la experiencia necesarios para implementar la enseñanza musical para sus estudiantes, y no saben cómo desenvolverse en este sentido.

19. Participaron en este proyecto los músicos africanos profesionales Tunde Jegede y Eugene Skeef, jóvenes músicos del Purcell School of Music y niños de escuelas primarias locales.

2. Alumnos con talentos excepcionales y alumnos con dificultades de aprendizaje pueden sentirse aislados de los otros por razones diferentes. El proyecto buscó la integración de estos alumnos, permitiéndoles trabajar juntos en la creación de una pieza musical.

3. Compositores y músicos profesionales pueden crear un impacto enorme en la escuela, especialmente cuando ejecutan piezas con los niños o interactúan directamente con ellos de otras formas.

4. Diversas tradiciones culturales pueden resaltarse unas a otras y pueden abrir nuevas puertas a compositores y artistas por igual.

El proyecto “IMPULSE” buscó tratar con varios de estos temas. Fue organizado por Alison Cox, la jefe de Composición del Purcell School²⁰. Un proyecto como éste debe ser fácilmente administrable, suficientemente flexible para acomodarse a las diferencias, y además debe proveer un marco claro para su desarrollo efectivo sin comprometer demasiado la creatividad. Requiere de una coordinación cuidadosa, por lo cual siempre es una buena idea tener una persona que lo supervise todo.

Descripción del Proyecto

Dos músicos profesionales trabajaron con alumnos del Purcell School y con niños de escuelas primarias locales para crear una pieza musical en capas. Todo el mundo debía ayudar en la creación de la pieza y todo el mundo participaba en ella. La pieza fue ejecutada en la escuela primaria al final del segundo día ante una audiencia de alumnos, padres y amigos. El proyecto se hizo cinco veces, utilizando cada vez diferentes escuelas y diferentes alumnos del Purcell School.

Paso 1 – Se invitó a un cierto número de escuelas primarias a participar. Nos vimos inundados y elegimos, entre cincuenta candidatos que querían

20. Contó con la ayuda de un esquema especial lanzado en Inglaterra en el milenio y que lleva como título “Año del Artista”. En el año 2000, un millar de artistas fueron comisionados para trabajar en comunidades a lo largo y ancho del país. Estos incluían compositores, artistas visuales, escultores, poetas, bailarines, etc.

trabajar con nosotros, a cinco escuelas, considerando el hecho de que éstas no contarán con provisión musical para sus alumnos quienes se beneficiarían aún más del proyecto.

Paso 2 – Las escuelas participantes fueron visitadas de antemano y discutimos acerca de la manera en la que querían utilizar el proyecto para desarrollar otras áreas de su currículo (por ejemplo, una escuela decidió hacer un estudio geográfico sobre África, en otra se estudiaron y crearon máscaras africanas en sus clases de arte).

Paso 3 – En la primera mañana del proyecto, los músicos profesionales llegaron al Purcell School y trabajaron con los jóvenes instrumentistas, enseñándoles sobre ritmos africanos y patrones melódicos con los que los alumnos crearon su propio material, utilizando sus propios instrumentos (occidentales). Igualmente, aprendieron diferentes técnicas de ejecución, y aprendieron cómo escuchar y responder.

Paso 4 – En la tarde del primer día los músicos profesionales fueron a la escuela primaria y trabajaron con los niños allí, utilizando los instrumentos africanos tradicionales y los elementos de percusión de la escuela. De nuevo, los niños aprendieron algunos ritmos africanos y patrones melódicos, en este caso más simples, y crearon música en pequeños grupos, utilizando lo aprendido.

Paso 5 – En el segundo día del proyecto los músicos profesionales y los alumnos de Purcell fueron a la escuela primaria a conocer a los alumnos. Todo el mundo se sentó en círculo y escuchó la música que había sido creada el primer día. Pequeños grupos de alumnos de Purcell y de niños de primaria ejecutaron por turnos.

Paso 6 – Los músicos empezaron a ponerlo todo junto en una pieza mayor. Los alumnos de Purcell ayudaron a los niños de la primaria a desarrollar sus piezas. Para la tarde, la pieza estaba lista para ser ejecutada.

Paso 7 – EL CONCIERTO. Este tuvo lugar al final de la jornada escolar, en el patio de la escuela. Los padres vinieron a recoger a sus hijos y se quedaron a escucharlo. Otros niños y maestros de la escuela también vinieron.

El concierto consistió de una pieza en tres capas:

Capa 1 – Niños de la escuela primaria ejecutando patrones simples y su propia música en los instrumentos de percusión de la escuela y algunos instrumentos africanos.

Capa 2 – Alumnos de Purcell tocando sus propios instrumentos, ejecutando material más complejo que encajaba en la música de los niños de la escuela.

Capa 3 – Los músicos profesionales ejecutando material muy elaborado y que encajaba con la otra música.

Las presentaciones finales fueron siempre muy impresionantes y los niños de la escuela primaria disfrutaron el trabajo con los músicos más experimentados. Hubo un papel para todo el mundo – incluso para quienes nunca antes habían tocado.

Posteriormente preguntamos a la gente sus comentarios, y la retroalimentación fue sorprendente. ¡Todo el mundo (casi sin excepción) quería más! Estos fueron algunos de los comentarios de los niños: “Absolutamente brillante”, “No quería que terminara”, “Fue lo mejor de la vida”, “Aprendí a tocar tambor con el codo”, “Los alumnos de Purcell tocaron muy bien y por tanto hicieron que nuestra pieza sonara bonito”, “Me encantó la cosa grande de madera” y así sucesivamente. Estos son sólo algunos de los cientos de comentarios similares que recibí.

3. Conclusión

Hasta donde hemos notado, este proyecto es un nuevo tipo de interacción entre personas con diferentes niveles de habilidad para la ejecución musical. Puede integrar cualquier número de participantes, es suficientemente flexible para adaptarse a cualquier situación, cultura o ambiente educativo, y es muy sencillo de implementar.

Creemos que esta manera de dar educación creativa provee beneficios mutuos: a la vez que se beneficia de la oportunidad de trabajar con músicos profesionales, la comunidad de alumnos tiene la oportunidad de colaborar

con nuestros estudiantes, con quienes puede alcanzar una identificación y quienes pueden actuar como modelos. Nuestros mismos alumnos obtienen una experiencia invaluable al aprender a compartir sus talentos, un proceso que les lleva al auto-examen de su propio proceso creativo.

“Lo que el artista transmite al niño es una relación concreta y viva con una actividad cultural, un conocimiento y un saber que emanan de la sensibilidad, familiaridad y experiencia... El artista como individuo anclado en la tradición estética es al mismo tiempo el que lleva la tradición y el vehículo de la habilidad creativa.”²¹ En tanto que los estudiantes del Purcell School pueden no contar con la misma profundidad de saber o familiaridad como los artistas profesionales, nuestro proyecto les ha mostrado que ellos pueden ser “perfectos vehículos para la habilidad creativa”.

Esperamos que la naturaleza cooperativa de estos proyectos y el enfoque que pretende animar a los alumnos talentosos a tomar parte en el desarrollo de objetivos educativos sea de interés para los demás.

21. UNESCO “Educación en las artes en el ambiente escolar”, en <http://www.unesco.org/culture/lea/>

El renacimiento a través del teatro

*Liliana Galván*²²

(...)

A continuación, compartiré una experiencia educativa a través del arte que toma en cuenta el proceso creativo dramático centrado en el niño, con sus fases de preparación, aspiración, inspiración, iluminación y producción.

Contenido temático:

“Tierra, Viento, Fuego, Aire”

Visión: A través del arte dramático, el niño descubrirá el movimiento de la tierra, del agua, de las plantas; recreará la danza del fuego, de la lluvia, de las olas y del viento. Escuchará el sonido de las piedras, la música de las hojas y de la brisa. Creará la melodía de las aves, caracoles, cañas y troncos. Interpretará música cálida, fría o templada. Moldeará los rostros del sol y de la luna, de dioses y de niños de todas las razas del mundo con quienes bailará alrededor del globo. Pintará murales en la tierra, en las cataratas, en el firmamento.

Objetivo: Que el niño tome conciencia de la energía positiva de los elementos de la naturaleza y construya a partir de ello su interpretación del mundo. Que el niño explore los principios del crecimiento, de la expansión, repetición, contrapunto, diversidad, propagación, contraste, gravedad, desgaste. Que descubra los principios de la naturaleza, de la ciencia y del arte. Que investigue la relación de sí mismo con su entorno y reconozca su propia identidad y sentido de pertenencia.

22. Liliana Galván es educadora artística en Drama/Teatro, Lic. en Psicología educacional, Directora del Departamento de Calidad Educativa en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Drama: Proceso creativo

I. Preparación – *relajación e integración*

El niño emprende cualquier tipo de despegue sin el peso del temor a la caída o a la desconfianza, siempre y cuando el clima sea cálido, temperado, y favorable. Por ello, la relajación es parte del ritual de inicio. Ésta atrae la atención del niño y le permite concentrarse para ingresar a un mundo mágico diferente. Cuando el niño reconoce que cada sesión de teatro es una aventura insospechada, una oportunidad para desencadenar un proceso creativo, tanto grupal como individualmente, ingresa al taller con ganas de jugar y de atreverse a descubrir lo desconocido.

Para lograr la integración y la comodidad de los niños, durante esta primera fase, todo aquello que se identifique como extraño debe convertirse en familiar. Esto asegura un clima de confianza general. Es indispensable ocuparse de la concentración, la elasticidad y soltura corporal, así como del contacto y la comunicación. Estos recursos permiten remover obstáculos del camino como la inercia, la dispersión, el ensimismamiento, la inhibición.

Durante la integración, la energía individual de cada niño se vuelve sinergia, cuando se establece entre ellos un vínculo de complicidad desde el primer instante. A través del juego dramático el grupo puede ser parte de un remolino: el grupo puede subir a la montaña rusa más alta del mundo sin que ningún coche se descarrile, como montarse a un gusano rastrero que pasea por pisos, paredes y techos. Estos juegos de integración crean otras convenciones como ser arcilla, ablandarse, hacerse bola, masa de pan, chicle, hasta el punto que la imaginación se halle impregnada a la piel.

Se puede realizar diversos ejercicios de calentamiento corporal con buen humor y creatividad. Por ejemplo, batir huevos con los codos, montar caballo con los hombros y el pecho, planchar la ropa con el trasero, hacer garabatos con la rodilla, limpiar la luna con el estómago, remar con los hombros, etc.

II. Aspiración – *sensibilización y apreciación*

A medida que el niño crece, la educación se vuelve cada vez más racional y lógica, dejando de lado la sensorialidad, el movimiento y el contacto corporal.

El espíritu explorador del niño se puede inhibir, si éste, en la escuela, se conforma con recibir los estímulos en forma pasiva.

La sensación es la capacidad del ser humano para captar información de la realidad. La percepción es la interpretación de nuestras sensaciones, la cual varía de acuerdo con las características de cada persona. Esto quiere decir, que un mismo estímulo puede generar diferentes percepciones, depende de quién lo juzgue.

El ser humano puede reconocer una sensación o inhibirla: puede oír sin escuchar, mirar sin ver, oler sin reconocer lo que es. Por lo general, los inventores, descubridores o creadores han sido personas sensibles, capaces de observar lo no evidente, de captar la mayor cantidad de estímulos de una situación ordinaria, de fijarse en aquellos detalles que para otros pasan desapercibidos. He aquí la primera oportunidad para ampliar nuestro conocimiento: sensibilizarnos. Aristóteles expresaba al respecto: “Nada hay en el entendimiento que no hubiera antes en los sentidos”. Para él, el mundo de la experiencia sensorial debía ser el punto de partida para la adquisición del conocimiento. (...)

La magia comienza con una suerte de aspiración de nuestra realidad, de la lectura de diversos lenguajes artísticos. A través ellos, los niños se sensibilizan con diversos ritmos, colores, volumen, espacio, formas, intensidades, etc. Hay diversas fuentes de sensibilización como la narración de cuentos, la lectura visual, la música, la poesía, los video-arte, canciones, etc. (...)

III. Inspiración – contextualización

Una vez que el niño ha aspirado del arte y sus autores, y ha elaborado una apreciación del mismo, está preparado para componer e inspirarse hasta producir su propia recreación del mundo.

En esta etapa de la inspiración, el niño investiga y profundiza directamente en su contexto. Si tomamos a la naturaleza como punto de partida, nos acercamos al mar, a las conchitas, la arena, las piedras redondas, a pintar en la arena, a cantar con el mar. Nos acercamos a los bosques a escuchar el sonido de las hojas, de las plumas, las cañas, el crujido, las texturas, los olores. Observamos

la dirección del viento, las cometas, los móviles, los avioncitos de papel. En el aula creamos la noche, las luces de bengala, el palo santo, las velas e inciensos alrededor de las cuales se van creando historias, cuentos sin fin.

Se investigan diversos rituales locales creados para perennizar los elementos naturales. Por ejemplo, el canto a la Pachamama²³, para el cual enterramos semillas en la tierra, la Yunsita, recreada como la danza del árbol, la fiesta del sol, las Diabladas y los carnavales.

Durante la investigación, en un contexto real, los niños exploran la belleza de la naturaleza pero, por contraste y al mismo tiempo, observan el maltrato del hombre hacia ella. Advierten la basura en la arena, la contaminación de las aguas, las malas costumbres, las actitudes de egoísmo, la irresponsabilidad por el mantenimiento del ambiente. En el bosque urbano, perciben el peligro en las zonas oscuras, la falta de cubos para la basura, los desagües al descubierto, etc. En su sensibilización con la luz y el fuego, descubren el calor, la luminosidad, pero también el peligro y el dolor que el fuego puede causar si no existe un sistema de prevención. En la investigación sobre el viento descubren la fragilidad de los objetos, el frío, el polvo y la suciedad. En esta etapa de la inspiración es muy importante la información que puedan recoger del medio ambiente. Los niños la reciben con avidez por la necesidad de encontrar una explicación al deterioro y a la apatía de la población.

IV. Iluminación – reflexión

Ante la disonancia que la realidad le proporciona al niño, éste se va moviendo hacia la reflexión. Mientras que, por un lado, descubre las características esenciales de cada elemento natural, por otro expresa sentimientos de decepción, impotencia, y frustración por la apatía del mundo adulto frente a la persistencia de la destrucción y el maltrato cotidiano. En esta etapa el niño atraviesa por un proceso mental que va desde la dura crítica, pasando por el idealismo puro, hasta la revolución, para finalmente asumir una actitud de transformación y elaboración de su propia propuesta. Si bien al comienzo del proceso, durante la preparación, se cuida que cualquier elemento extraño se convierta

23. La Pachamama es la Madre Tierra de los antiguos Incas.

en familiar para que el niño se sienta cómodo e inicie la aventura creativa, en esta etapa se trata de invertir el principio, y hacer lo familiar, extraño. Es decir a este mundo real lo vamos a extrañar hasta transformarlo.

Visión del niño:

“Enseñemos a nuestra comunidad, cómo nosotros, los niños, podemos respetar y hacer un homenaje a nuestra naturaleza: tierra, mar, fuego y viento. A partir de ese momento nada será igual.”

Título de la Obra:

Rituales: el renacimiento

V. Producción – montaje

En esta experiencia los niños decidieron representar su propia versión sobre la creación de cada uno de los elementos naturales. Pensaban que para cada “nacimiento”, Dios tuvo un ritual diferente. Imaginaron que esta representación se tenía que desarrollar en un escenario natural, en donde se pudiese apreciar tanto la belleza, como la torpeza del hombre para conservarla. Por todo ello, escogimos una playa llamada Villa, la cual tenía una serie de contrastes. Por un lado, estaba muy bien conservada y por el otro llena de quioscos, de abandono y deterioro. Los niños incluyeron, como parte de la obra, el ritual de la limpieza y la recuperación de su estado natural.

Para destacar el homenaje resolvieron utilizar vestuario y maquillaje totalmente natural. Se vistieron con hojas, mantos, tierras de colores. Tocarón instrumentos musicales autóctonos, como pututos, cañas, plumas, mates. La exhibición de sus diseños y obras plásticas fue realizada en la arena, sobre mantos y pareos. Eligieron un atardecer, una puesta de sol, para darse cita con las familias y compartir con ellos dicho homenaje.

Tenemos que reconocer como docentes que estamos rodeados de recursos para la creación. Cada localidad puede encontrar elementos propios que los identifiquen y caractericen.

El arte dramático es una experiencia vivencial muy diferente a una actuación en la que sus profesores disfrazan, mueven y hasta le ponen sonrisas a sus

alumnos. El mundo interno del niño es mágico, él tiene más que mostrarnos que nosotros cuando tratamos de enseñarles nuestra visión convencional del mundo. En la educación elemental, el teatro es un juego de roles sin fin, en donde el profesor debe facilitar que el niño proponga, tome decisiones, e interactúe. Démosle tiempo a los niños para iniciar su proceso creativo, desarrollarlo y transformar su realidad.

Drama/Teatro



Cuerpo y memoria (Escrito en el cuerpo)

*Álvaro Restrepo Hernández*²⁴

Es un lugar común afirmar que la Danza es la madre de todas las Artes. Antes de esculpir, de pintar o de escribir el Hombre danzó para comunicarse con la divinidad, para invocar la caza, la pesca, la lluvia, para calmar la furia de los vientos, para rogar por la fertilidad de la tierra o de sus mujeres – que en el fondo es lo mismo, para convocar a los espíritus de la guerra y que los poseyeran e infundieran el coraje necesario en las batallas.

La Música y la Danza, hermanas gemelas, fueron el surtidor original no sólo de la expresión artística del Ser Humano, sino de su dimensión espiritual. El paroxismo religioso que se requería para entrar en comunicación con el más allá, se lograba gracias al mágico diálogo entre el cuerpo en representación y la música como combustible, para llegar al trance indispensable durante el cual se esperaba conmover al dios lejano y en muchas ocasiones, indiferente a los ruegos de los hombres, a sus demandas, temores y necesidades insatisfechas.

El tambor –réplica humana del trueno, de los volcanes y también del pulso del corazón del hombre– servía como *llamador* del dios dormido y de las fuerzas mensajeras. El Hombre encontró en el lenguaje pre-verbal y, en ocasiones, abstracto del movimiento danzado, un vehículo efectivo/afectivo de comunicación, no solamente con los dioses, sino también con la esencia divina de sus congéneres: la interlocución del cuerpo con lo sagrado se traspone a su vez con el cuerpo *del otro*. Es el clamor colectivo de cuerpos entrelazados el que teje con sus movimientos la trama y la urdimbre de los sueños, de los deseos, de las necesidades, de las aspiraciones, de la memoria y la imaginación de un pueblo.

24. Álvaro Restrepo Hernández es bailarín y director de la Escuela del Cuerpo en Cartagena de Indias, Colombia.

El cuerpo arcilla.
El cuerpo gesto.
El cuerpo palabra.
El cuerpo color.
El cuerpo sonido.

El cuerpo es el receptáculo de toda la capacidad expresiva y creativa del Ser Humano y es también punto de partida de toda acción humana. En el cuerpo están escritos, inscritos, grabados, esculpidos, tañidos, teñidos todos los caminos, las resonancias, los matices de la experiencia humana. La sensualidad del cuerpo, que no es otra cosa que la sensorialidad –es decir, los cinco sentidos con los que el Hombre construye sus obras– encuentra en la Danza su voz, su tiempo y su espacio natural para manifestarse.

Algunas sociedades han hecho de la Danza el vehículo de transmisión de su historia, de su memoria y de su legado espiritual. En ocasiones se asocia, a mi modo de ver erróneamente, con los pueblos mal llamados *primitivos*, con los pueblos danzantes: *culturas menores* que no construyeron grandes ciudades en piedra u otros materiales perdurables y que no consignaron en la palabra escrita sus experiencias como colectividad.

El cuerpo, la escritura del cuerpo, la memoria del cuerpo, la arquitectura y la pintura del cuerpo encarnaban lo máspreciado del testimonio de la aventura de unos hombres. La Danza, intangible como monumento pero *incorporada* en sus máximos intérpretes y transmitida de una generación a otra por vía oral – o mejor corpo/oral, se convertía en el mejor instrumento para preservar lo más sagrado del acervo espiritual y material de una comunidad.

Pero hay un momento dramático en el devenir de una comunidad que ha danzado para sobrevivir culturalmente y es el momento en que su lenguaje pasa de ser diálogo con la divinidad y elemento cohesivo, para convertirse en *folklore*, es decir en lo que el Diccionario define como “ciencia del pueblo, de las tradiciones y costumbres de un país (...) el conjunto de tradiciones, leyendas, poemas, etc.”. El momento en que se convierte en ciencia y deja de ser conciencia para devenir pieza de museo, objeto de estudio de antropólogos, etnólogos, sociólogos, *folklorólogos*, *turístólogos*.

Se nos plantean entonces varios interrogantes que nos inquietan y obsesionan:

1. ¿Cuál y cómo debe ser el diálogo entre tradición/modernidad, repetición/creatividad, memoria/imaginación?
2. ¿Cómo se plantea la discusión pureza vs. estilización?
3. El Arte como espiritualidad, ¿es incompatible con el arte-entretenimiento (entertainment)?

El primero de ellos nos obliga a afirmar que en efecto nuestro país es poseedor de un acervo dancístico y musical de enorme riqueza y sofisticación que infortunadamente ha sido menospreciado por las estructuras de poder al calificarlo como *cultura popular* en oposición a la llamada *cultura culta* (valga la redundancia) heredera esta postura de rezagos neo/auto colonialistas, que consideran como arte menor o simplemente popular, todo lo que no es occidental.

Al mismo tiempo por la falta de apoyo y de valoración a estas manifestaciones muchas de ellas se han estancado y han sido víctimas del desconocimiento, del olvido, de la extinción o lo que en ocasiones es peor, de la estilización por parte de los mal llamados *grupos de proyección folklórica*. Y es aquí donde entran en juego los conceptos de pureza y estilización. La manipulación de tradiciones que son el fruto de la preservación y transformación de formas vernáculas, requiere de un gran conocimiento, respeto y a la vez talento creativo, para no caer en la temida estilización, que no es otra cosa que la desnaturalización, la distorsión, la *bastardización*, de formas y contenidos para volverlas vendibles en los mercados turísticos internacionales y locales. El reto de enfrentar una forma vernácula para recrearla y no estilizarla, es sólo digno de la genialidad de creadores que abordan una tradición y que, sin proponérselo, se convierten en forjadores de una nueva tradición.

En la música culta europea, existen ejemplos como el de Bèla Bårtok, transformando melodías eslavas tradicionales en obras de arte contemporáneo (que al mismo tiempo sólo pueden ser eslavas), que se universalizan a través del genio creador de un verdadero artista. Pablo Picasso, el volcán del Siglo XX, bebió de todas las fuentes y logró con su incontenible caudal creativo, demostrar la enorme contemporaneidad del arte africano más

primitivo. En nuestro medio el caso más cercano es el del inmortal Gabo²⁵, quien siguió al pie de la letra el consejo de Tolstoi y al describir su aldea y las historias de su abuela, deslumbró al mundo con la creación de un universo inédito pero con hondas raíces en la tradición.

Y aparece entonces el tercer interrogante: ¿cuál es la función del Arte en una sociedad? Entre la noción gringa del *entertainment* y la necesidad religiosa y cósmica del Ser Humano de comunicarse con la divinidad, hemos perdido el camino: uso u ornamento, cuestionamiento sagrado o decoración banal...

Si el Arte sirve sólo para embellecer la vida y no para llenarla de sentido, de significación, de magia, de trascendencia, de poesía ¡qué poco útil y qué prescindible! En la Naturaleza podemos encontrar la verdadera Belleza perdurable y no en los adornos superfluos de un arte *señorero* que todo lo pervierte y contamina.

El cuerpo es el instrumento de la memoria. Es más, el cuerpo **es** la memoria y cuando el cuerpo danza la memoria se expresa con los vocablos más primigenios que posee y que son *patrimonio* de todos los hombres. Al unir los términos Cuerpo – Patrimonio se asocia inevitablemente la Danza como puente entre estas dos dimensiones. Cuando un cuerpo ve a otro danzar, se establece una inevitable relación especular. El lenguaje sin palabras ni barreras idiomáticas del cuerpo que danza, nos pone en contacto como espectadores con nuestro propio cuerpo. La verdad universal del cuerpo, que no sabe mentir porque no puede, es el patrimonio original de todos los hombres.

Finalmente, en el marco de la educación tradicional, el cuerpo y la danza juegan un papel fundamental. Una educación que pretenda fomentar y formar un sentido de pertenencia a una determinada cultura, además de dotar al individuo de conocimientos para la vida, debe ante todo estimular desde el inicio de la vida escolar ese sentido de pertenencia hacia lo primero y lo único que verdaderamente poseemos y que nos posee: nuestro propio cuerpo. En muchos países se está luchando actualmente por introducir la

25. Gabriel García Márquez, escritor colombiano, premio Nobel de Literatura 1982.

Danza en los currículos tradicionales. Ésta, que es una tarea loable es, a nuestro juicio, infructuosa si no se vincula y se articula con toda una reforma a un área de conocimiento de la educación corporal a lo largo de toda la vida escolar. No se trata solamente de estimular el aprendizaje de formas, rutinas, técnicas corporales o como se hace en algunos de nuestros centros educativos de conformar grupos de Danza tradicional, pensando que con esto se está preservando y transmitiendo el patrimonio, y además se está brindando una formación corporal. El cuerpo debe ser abordado en la educación como el instrumento/canal del conocimiento: un puente epistemológico que debe ser explorado y conocido en profundidad, como condición *sine qua non* para proceder a una justa apropiación del mundo.

De ahí que resulte pertinente hablar de la relación Cuerpo – Patrimonio, la cual es una discusión universal. Los interrogantes sobre la cultura del cuerpo no son patrimonio de una determinada cultura. Hay un terreno que es común a todos los hombres y a partir del conocimiento de este instrumento y de este terreno universal en el que sembramos las particularidades de esa cultura, es que podemos enfrentar la discusión *Danza/Cuerpo/Patrimonio*. Una tríada indisoluble que permite orientar la discusión desde lo general (patrimonio de todos los seres humano) a lo particular (lo perteneciente a una cultura específica). Es por ello que considero que el gran tema de discusión es el del cuerpo y la memoria: Memoria individual y memoria colectiva. Para poder llegar al meollo tenemos que crear una nueva conciencia del cuerpo tal y como la define el psiquiatra Luis Carlos Restrepo en un texto imprescindible que se titula *Lo que el cuerpo puede* “El cuerpo es zona de mediación, el sitio donde se arraiga y se reproduce la cultura”.

III. EDUCACION DE MAESTROS

Simple Razones²⁶

*Regina Machado*²⁷

“Si no existiera la mariposa, ¿la oruga tendría razón?”

Esta frase del gran novelista brasileño João Guimarães Rosa me surge como guía para iniciar un camino de pensamiento sobre la formación de profesores de arte. En primer lugar, porque revela el poder de síntesis poética de un mago de la palabra. Sólo dos pequeñas sentencias condensan lo que un discurso teórico llevaría páginas en desarrollar. Como todo arte verdadero, no dice pero posibilita el decir, coordinando direcciones de sentido, acordando a cada intérprete la voz de sus propias resonancias.

La metáfora de la oruga y la mariposa, aún tan gastada por su uso muchas veces trivializado, es nuevamente colorida, como solamente un gran artista puede hacer. Guimarães Rosa encadena una pregunta que inmediatamente me trae otra. ¿Cuál será la razón de la oruga?

Recibo siempre profesores de arte que llegan con sus maletas llenas de razones. Compradas, cambiadas, tragadas, disfrazadas. De cualquier forma, siempre imaginadas. Claro que no sólo ellos sino todos los habitantes de este mundo vivimos ligados a nuestras razones, que justifican nuestros proyectos, normas y acciones.

Existe un tipo de apego a lo conocido, que J. Dewey²⁸ califica de enemigo mortal de la verdadera experiencia humana y al que da el nombre de rutina

26. Título original : "Rasas Razões".

27. Regina Machado es cuentista y capacitadora de maestros de artes en Sao Paulo, Brasil.

28. John Dewey, filósofo y educador.

o monotonía, el cual es justamente la razón de la oruga. Creo que dentro de la reflexión sobre la formación de profesores de arte, esa comprobación es un punto de partida, un nudo que debe ser desatado, un pre-requisito y un gran desafío metodológico.

Para aprender es necesario tomar distancia de lo conocido, lo que no significa arrojar fuera lo que se sabe. Es necesario saber escoger, dentro de la experiencia, el bagaje que puede ser aprovechado para encontrar lo presente. Saber escoger es saber aprender a aprender: definir criterios, encontrar puntos de referencia, visualizar contextos, percibir relaciones entre diferentes órdenes de realidad.

Y yo me pregunto cómo crear este espacio de aprendizaje, un espacio crisálida, dentro de la concepción de los contenidos habitualmente mencionados para la formación de los profesores de arte. Existen muchas y muy diversas listas: el profesor *debe* ser capaz de..., *debe* conocer..., etcétera.

Ese *debe* así colocado, disfraza mal una visión de cierto modo autoritaria, en la voz de alguien que sabe lo que debe hacerse y que manda, con una palabra de orden, la determinación de un conjunto de conocimientos que “deben ser adquiridos” por el profesor en formación.

El espacio para observar con desprendimiento sus propias convicciones sólo será creado conjuntamente, paso a paso, por los profesores involucrados en un proceso de aprendizaje. En ese espacio nadie puede saber antes lo que *debe* acontecer.

Ese espacio se puede constituir durante un curso, por ejemplo, como una cosecha de experimentación creadora, donde cada uno puede ir descubriendo, no sin sufrimiento, que sus propias preguntas son las señales del camino y no las respuestas que deben encontrar en los autores o en aquellos profesores que suministran los cursos de formación.

Encontrar sus propias preguntas no es tarea fácil. La rutina es confortable, superficialmente. Es difícil aceptar que nos esforzamos tanto y que todo lo que conseguimos es hacer un surco más profundo en el mismo círculo

cerrado, como en la sala de preocupaciones del Tío Rico McPato²⁹. Esta es la experiencia de la razón de la oruga, que nos impide aprender. Entonces, antes que nada, ¿qué tal si examinamos los recursos que tenemos para aprender? Antes de querer aprender *alguna cosa*, ¿no sería útil examinar lo que se quiere decir con aprender?

Fuimos enseñados a buscar respuestas, de preferencia acertadas, para nuestras acciones pedagógicas y así los profesores llegan con muchas expectativas para los cursos de formación. Antes que respuestas para acciones, que por lo demás no existen, sería bueno investigar nuestras intenciones, y allí las preguntas son cruciales. En vez de querer “llevar al alumno a”, sea donde sea, podemos indagar qué *nos* lleva a aprender, a practicar lo que escogemos.

La posición de alguien que se dispone a preguntar, para sí mismo y para otras fuentes de conocimiento, es extremadamente valiosa. Presupone, sin embargo, una curiosidad que no se enfoca en el acierto o el error, sino en la posibilidad del descubrimiento. Lo que el profesor ya sabe puede ser revisado, guiado por marcos de referencia establecidos por los contenidos del curso de formación, con una mirada de discernimiento desprovista de miedo al fracaso o al ridículo, así como de la necesidad de aplauso o reconfirmación por parte de una autoridad exterior.

En el aprendizaje la adquisición de contenidos programáticos es uno de los ingredientes del proceso. Se cambia con el medio, o con aquello de lo que el ambiente cultural dispone, con las exigencias y oportunidades del mundo, y depende de una cierta disposición interna. Tal disposición actúa como ejercicio de la capacidad de hacer elecciones y relaciones, es decir de imaginar, percibir y articular todas las experiencias como si fueran vistas por primera vez con ojos de niño, según palabras de Matisse.

Al contrario, el hábito lleva a los profesores a concentrar su atención en “adquirir conocimientos”. La disposición para “adquirir conocimientos” en general se da como un movimiento de retirar un paquete de algún lugar y colocarlo en un estante conocido, encajándolo, para más tarde utilizarlo, en

29. Se refiere al tío del Pato Donald, personaje de Walt Disney.

el momento adecuado, junto con otros paquetes del mismo tipo. La ilusión es que tenemos ya los estantes listos dentro de nosotros para recibir los paquetes, el discernimiento para seleccionarlos, pesarlos, abrirlos, reagruparlos de acuerdo con cada circunstancia. La verdad es que nuestros estantes están llenos, ocupados con nuestras razones.

Desconfío cuando se dice genéricamente que “debemos partir del repertorio del profesor” al iniciar una propuesta de formación, porque dentro de ese repertorio están también los estantes llenos de razones. Hay que considerar la posibilidad de instrumentar esos profesores para que examinen y seleccionen su bagaje con criterio, de modo equilibrado dentro del curso de formación. ¿Cuáles son sus talentos, sus preferencias, sus dificultades, su estilo? Todo eso puede ir apareciendo lentamente, por medio de preguntas cada vez más precisas, que no produzcan un círculo vicioso surcado por pasos de oruga/Tío Rico McPato, sino una espiral creciente que trace nuevos planos significativos, dentro en un mismo eje: aquella persona en particular, con su modo propio de aprender.

La manera de formular un curso de formación es otra cuando pasa por estas cuestiones. Se trata de permitir un espacio para el ejercicio de recursos internos, en el que los profesores son invitados a observar, como en un paseo no oficial por su propio paisaje interno. Durante esta visita descubriremos y pondremos en práctica nuestras habilidades internas de concebir, percibir y configurar un movimiento personal de formación.

En ese paseo el temor inicial puede transformarse en un alegre asombro. En el comienzo de un curso proponemos un trabajo a partir de la siguiente cuestión: “¿Cuál es la pregunta más importante que tengo que hacer?”

Es como si una grieta se abriese en la tierra. En general, los profesores dicen: “¿Cómo así? ¿Cómo encontrar esa pregunta? ¿Me da una pista, por favor? ¿Por qué tengo que hacer eso? Yo no sé, ¿ahora que hago? ¿Existe algo errado conmigo porque no sé preguntar?”

Este movimiento que irrumpe abre espacio, desarregla los estantes llenos de razones, y éstos se destruyen como en una avalancha. Temor, sin duda. Pero el espacio remecido crea una apertura, un lugar en fin para que la pregunta

tenga la posibilidad de aparecer; y cuando ella surge, el asombro está lleno de genuina satisfacción. Es ese el momento en que los profesores pueden decirse a sí mismos: “Yo no sabía que sabía.”

Encontrada la pregunta ella se torna preciosa porque ha sido conquistada mediante una caótica búsqueda, porque es afirmación de potencialidad creadora. Ella anima la voluntad de seguir. Pero es necesaria mucha paciencia para atravesar el desorden. La misma paciencia es necesaria por parte de quien tiene la función de proponer un curso para profesores, con el objeto de esperar, incentivar, disponer instrumentos y condiciones propicias, señalizaciones y combustible para la formación del propósito de aprender.

La disposición para crear este espacio que se caracteriza por ser una arena inestable es un riesgo, un gran desafío, porque nos coloca a nosotros mismos, los formadores, en confrontación con nuestra propia capacidad de aprender. Nos confronta con el instante de cada aula, de cada grupo de profesores que nos llega con su configuración particular.

Es más seguro, aparentemente, teorizar, dar respuestas, asegurar que seremos avalados por ellos según lo que comprobamos saber hacer. Es claro que sabemos hacer ciertas cosas porque estamos en la posición de formadores, cosa que es posible hacer y proponer en un curso de formación. Pero, entre saber lo que va a ser propuesto como contenido programado, y el instante del encuentro con un determinado grupo de profesores, hay un espacio indefinido. Es importante que ese espacio sea considerado y vivido por medio de intercambios, a veces silenciosos, acciones e inacciones en un terreno de incertidumbre y belleza, condición para el nacimiento de las mariposas.

En él todos contemplamos nuestras orugas, y muchas veces las juzgamos gravemente torpes. Al sufrir con eso, o las defendemos con palabras justificativas, o las execramos con palabras llenas de culpa e impotentes. Sabiendo esto, el papel que podemos desempeñar como formadores es ofrecer otra posibilidad en vez de ese procedimiento condicionado y vicioso. No nos conformemos con las razones de las orugas. En vez de eso, hagámosles preguntas: ¿En qué nos impiden ellas percibir nuestra verdadera contingencia? ¿En qué nos revelan nuestros puntos ciegos? ¿En qué nos encubren nuestras verdaderas cualidades?

Creo que la creación de ese espacio es condición *sine qua non* para una formación de profesores de arte que contenga al mismo tiempo eficiencia y maravilla, orden y movimiento, silencio y elocuencia. He dedicado mi investigación a ese tema, que ejercito en mi práctica diaria de persona, artista y educadora. Creo en ello cuando veo profesores mariposa después de un año de curso.

La mariposa nace de la oruga y no del delirio de un loco, ni de un sueño desenraizado y súbito, no nace *ex nihilo*. La mariposa demuestra, por el batir de sus alas, por el brillo de sus diseños coloridos a la luz del sol, por la cadencia de su vuelo y por su manera de posarse, que la oruga dejó de tener razón. Y para su llegar a ser fue necesario un espacio y un tiempo de preparación y de cambio.

No es un proceso explicativo, discursivo. Es un espacio poético de verdadera *poiesis*. La presencia de la mariposa se forma en la desintegración de la oruga y no hay nadie que enseñe eso a nadie. El movimiento de desafirmación de la oruga se da en la crisálida y no por acaso.

Es el proponer ese espacio crisálida la gran aventura y el sentido más profundo de un curso de formación de profesores de arte.

Si no existieran los profesores de arte, ¿los manuales de creatividad y los libros didácticos tendrían razón?

El teatro como un método de entrenamiento de maestros³⁰

*Tintti Karppinen*³¹

El arte de enseñar

Para mí, enseñar es un arte. Si un artista va a una exhibición jamás regresaría a casa a copiar exactamente lo visto. Al hacerlo, se convertiría más bien en plagiador que en artista. Esta es la esencia de mis cursos de teatro. Cuando los maestros han terminado el curso, siempre les pido que pongan lo aprendido en su lugar y que luego comiencen a construir sus propios métodos para alcanzar sus propios objetivos. Si después de este proceso ellos quieren utilizar algunos de los ejercicios o ejemplos que les he dado, esto será, sin embargo, su propio arte de enseñar y no simplemente una copia del mío.

He aquí un corto ejemplo sobre la manera de trabajar con un nuevo grupo de maestros que nunca antes había usado el arte dramático en educación. El objetivo no es enseñarles a ejecutar piezas teatrales, pero no hay problema en utilizar el mismo método si los maestros quieren convertir las improvisaciones en presentaciones para una audiencia. Si la presentación es basada en un texto escrito, el grupo puede utilizar los ejercicios e improvisaciones como parte de sus ensayos.

Yo misma no he podido nunca hacer un horario o un currículo detallado respecto a lo que se hará y al momento en que se hará. Depende mucho de 1) el grupo, 2) cada individuo del grupo, 3) el ambiente del momento, y 4) todos los aspectos prácticos como espacio, material escenográfico y tiempo. De manera que, verdaderamente, el curso y sus talleres siempre tienen la improvisación incluida, sin importar qué tan bien planeado esté, ni cuantas copias impresas haya acerca de los propósitos y contenidos del curso.

30. Título original : "Theater as a Method of Teachers' Training".

31. Tintti Karppinen es Vise Presidente de IDEA (International Drama and Education Association) y profesora de teatro en Helsinki, Finlandia.

A continuación describo algunos de los juegos y ejercicios que utilizo y explico también el porqué. Estos son los ejemplos más sencillos de adaptar a la enseñanza. Lo más importante es, a mi modo de ver, que el maestro siempre los haya utilizado y analizado anteriormente, para determinar lo que ha experimentado y aprendido. Después de esto, puede decidir cuál método y ejercicio, y especialmente por qué, quiere utilizar en su propia experiencia de enseñanza con un grupo.³²

El árbol de manzanas

El árbol de manzanas es una imagen adecuada para el contenido de mi enseñanza. **Las ramas** son los elementos que incluiré en cada lección, y las manzanas son los diferentes juegos, ejercicios e improvisaciones a través de los cuales intentaré alcanzar el propósito del curso. Siempre hay muchas más manzanas que las que podemos coger durante un curso. Además, todo el tiempo construyo nuevo material, o cambio el orden de las ramas, o corto algunas y dejo que crezcan unas nuevas.

Los mejores recursos para **las raíces** están constituidos por el hecho de nunca dejar de aprender de los participantes en mis cursos, de mis propias fallas y éxitos y, por supuesto, de la vida misma. Es un privilegio tan grande el poder leer libros, estudiar, ver presentaciones de teatro, visitar exhibiciones de arte, vivir en el mundo de la música y conocer personas interesantes cada día y escucharlos contar sus experiencias e historias. Con todo esto es posible sobrevivir, aunque hay, por supuesto, muchos gusanos y contaminantes alrededor del árbol de manzanas.

Finalmente están los pensamientos verdes: alrededor de las frutas y fijadas a las ramas hay cientos de **hojas** que agregar. Son los ejemplos, las historias, las metáforas y acotaciones que todos los maestros pueden hacer con toda la experiencia que ya tienen de las raíces anteriores. Estas harán más profundas las experiencias teatrales y explicarán la filosofía en la que se basa el método.

32. Nota incluida al final del texto.

El contenido del curso:

- ◇ habilidades personales de expresión
- ◇ uso de la voz y el habla
- ◇ escucha
- ◇ mímica y gestos
- ◇ comunicación verbal y no-verbal
- ◇ malentendidos en la comunicación
- ◇ movimiento
- ◇ roles y construcción de roles
- ◇ caracterización
- ◇ juegos de rol
- ◇ diferencias entre teatro y socio drama
- ◇ diferencias entre psicodrama y socio drama
- ◇ roles sociales propios
- ◇ como actor – como espectador
- ◇ diferentes técnicas de socio drama
- ◇ adaptaciones del drama en la enseñanza
- ◇ evaluación.

El todo debe formar un proceso donde los participantes puedan aprender a utilizar el arte dramático como un método de enseñanza para las diferentes materias. También deben encontrar sus propios recursos y raíces con los cuales formar su tronco, ramas, manzanas y hojas cuando empiecen a apropiarse de lo que han aprendido.

Si los estudiantes han tenido poca o ninguna experiencia con el arte dramático o el teatro, salvo como espectadores, entonces es importante empezar cuidadosamente a fortalecer la confianza en sus propias habilidades de expresión. Al mismo tiempo debemos intentar librarlos de muchas frases repetidas y trilladas como: “No soy un actor”, “No puedo hablar suficientemente fuerte”, “Detesto estar frente al público”, “El movimiento no es lo mío”, “Soy demasiado gordo o torpe”, “No puedo cantar ni bailar”, etcétera.

El propósito del curso es desarrollar sus propias habilidades de expresión, darles mayor confianza en sus capacidades y habilidades de comunicación,

a la vez que enseñarles de qué modo utilizar estas técnicas en su trabajo con un grupo de diferentes tipos de personas. Si logran primero liberarse de los miedos, y encuentran la mejor manera para expresar pensamientos e ideas, entonces podrán empezar más fácilmente a utilizar métodos del teatro en la enseñanza de distintas materias.

También es importante recordar que las ramas no son de ninguna manera escalones, ni están puestas en ningún orden sistemático de principio a fin. La tercera rama con sus manzanas puede extenderse sobre la quinta o bajo la primera, y la segunda puede empezar al mismo nivel que la tercera o la primera y apuntar hacia una dirección enteramente distinta de la de las otras, o estar mezclada con ellas.

Y qué alegría es, de cuando en cuando, encontrar una naranja o una cereza en un árbol de manzanas...

Primera rama

Los objetivos son:

- Crear un buen ambiente de grupo
- Hacer que los participantes se conozcan unos a otros y se sientan libres para trabajar en este grupo sin temor a fallar
- Permitir a cada participante encontrar y decidir sus propios límites sobre cuánto revelar de su vida privada y personalidad, en ejercicios y jugos de rol y en los análisis que sigan a éstos
- Estudiar las bases de la dinámica de grupo.

Manzanas necesarias:

- ◇ Introducción breve acerca de mí y de los propósitos principales para este curso
- ◇ Explicación de los aspectos prácticos del curso tales como:
 - puntualidad al comenzar
 - necesidad de informar de antemano, de ser posible, si no puede venir, o si vendrá tarde o se irá temprano
 - las pausas
 - por qué no está permitido tomar notas mientras se hacen los ejercicios, pero sí en grupo, mientras se analiza, comenta y comparte la experiencia

- la posibilidad de hacer comentarios –preguntas, apreciaciones, deseos, retroalimentación– en un sobre y, si así lo quieren, de manera anónima.
- ◇ Es importante estudiar los nombres de todos los participantes (Si hay alrededor de 20, no toma más de 10 minutos aprender sus nombres de memoria cuando se utiliza un juego adecuado y se concentra en el proceso.)

Método para estudiar los nombres: un ejemplo

De pie formando un círculo, cada uno piensa en un adjetivo que comience con la misma letra que su nombre. Comienzo por decir Tintti Teatral y el que está a mi lado lo repite y agrega el suyo, Daniel Divertido, y el que le sigue repite Tintti Teatral, Daniel Divertido y agrega Ingrid Interesante, etc. Si no se recuerda el nombre o el adjetivo de alguien, se hace una señal con la cabeza hacia esa persona y ella lo dice. Al final yo repito todos los nombres. Después hacemos parejas y repetimos todo con nuestra pareja por turnos. Luego una vez más decimos nuestro nombre y adjetivo sin repetir.

Es posible también jugar otros juegos del estilo de “Zombi”, en el que se usen los nombres. Si “Zombi” toca a alguien antes de que esa persona grite el nombre de otro jugador, esa persona será “Zombi”; si la persona alcanza a llamar a otro, ese otro será “Zombi”. Este es un buen ejercicio de calentamiento, y suficientemente loco para liberarse de la rigidez.³³

Segunda rama

Los objetivos son:

- Estudiar razones y contextos, por qué, dónde y cuándo aprendemos a temer a expresarnos
- Aprender la diferencia entre hacer y presentar
- Liberarse de tensiones y miedos innecesarios al estar frente a una audiencia
- Aprender maneras de enseñar a escucharse unos a otros
- Encontrar diferentes maneras de expresar nuestros propios pensamientos.

33. Se sugiere en este punto " Otros tipos de manzanas: Ejercicio de formar grupos, conversaciones en parejas, estatuas y movimiento, ejercicios de escucha y concentración. "

Algunas manzanas:

- ◇ Diálogos, ejercicios de mímica, narración de historias, imágenes quietas, lenguaje corporal, cambio de roles, ejercicios de escucha y concentración
- ◇ Los participantes estudiarán, en parejas o pequeños grupos, cuál es la diferencia entre el momento en que son ellos mismos y cuando juegan un papel; cuándo, cómo y por qué cambian los gestos y la voz; cuál es el verdadero y cuál el falso contacto en un diálogo; cómo escucharse unos a otros; cuáles son los efectos de nuestra posición, gestos y mímica en la comunicación.

Un ejemplo:

Se entrega a los participantes, que conforman grupos de tres, un objeto cualquiera (uno por grupo). Nadie puede ver el objeto. La persona A le dice a B y C cómo se siente y cómo es, pero no qué es (porque A no lo sabe). Luego B y C hacen el ejercicio. Finalmente pueden mirar, para comprobar cuánto les recuerda lo que imaginaron al tocarlo o al oír a sus compañeros describirlo.

La esencia de este juego es que todos están en lo cierto, nadie puede fallar. Si siento que este objeto es de madera y después parece ser de vidrio, en todo caso yo tengo razón y el otro debe oír mi descripción. En todo el mundo, la única persona que puede decir lo que siento soy yo, y esa era la tarea, no simplemente decir o adivinar lo que realmente era el objeto.

Otros ejemplos:

Comparto mis experiencias en la escuela, en las lecciones sobre habilidades de expresión: oratoria, música, movimiento, artes visuales, teatro y los resultados y efectos de todo esto en mi vida después de la escuela. Posteriormente, en grupos pequeños, los participantes comparten sus propias experiencias, o las de sus hijos, amigos, etc.

Tercera rama

Los objetivos son:

- Estudiar formas personales de expresión
- Entrenar la habilidad propia de cada participante en el uso de la voz y el movimiento en la comunicación

- Desarrollar diferentes formas de comunicación no-verbal
- Estudiar las escalas de expresión en tacto, sonido, voz, mímica y emociones.

Algunas manzanas:

- ◊ Ejercicios de voz, movimiento y danza; roles y juegos de rol, conversaciones de sombra, mínimo y máximo en expresiones, improvisaciones quién-dónde-cuándo.

Cuarta rama

Los objetivos son:

- Estudiar los signos y contextos de los diferentes estatus en la vida social y su uso en el teatro/drama
- Aprender las bases de la improvisación en el socio drama
- Estudiar diferentes maneras de construir un rol
- Practicar diferentes técnicas de juegos de rol.

Algunas manzanas:

- ◊ Nuestros propios roles y nuestro papel en la sociedad, diferentes tipos de improvisación, análisis de juegos de rol, situaciones simuladas, roles en trabajo de equipo.

Quinta rama

Los objetivos son:

- Estudiar diferentes maneras de construir improvisaciones y de jugar roles
- Adaptar los ejemplos del trabajo de cada participante en ejercicios de socio drama
- Evaluar y analizar la manera que tiene cada uno de trabajar en equipo y en juegos de rol
- Presentaciones ante una audiencia.

Algunas manzanas:

- ◊ Maestro-representando-un-rol, simulación de situaciones de enseñanza de diferentes materias, evaluación, teatro de foro y otras técnicas de socio drama, cómo empezar con un guión.

Precaución – ¡Si quiere tomar muchas manzanas (ejercicios, ejemplos, temas) de una misma rama, tendrá menos tiempo para tomar de las otras! La elección de enfoque y tema, y luego la habilidad para concentrarse en los ejercicios que son esenciales para ese enfoque son las tareas fundamentales del maestro.

No es sino mala planeación y falta de profesionalismo el decir al final de una clase o del curso “Si tan sólo hubiéramos tenido más tiempo, habríamos podido hacer...”. Para mí es lo mismo que si al final de una obra de teatro el director viniera a decir “Lo siento. ¡La primera escena fue tan larga, que no podemos mostrar las demás! Hubiera sido interesante, y hubiera resuelto los conflictos.”

Entonces, debido a la falta de espacio en este texto, no puedo decir más acerca del contenido de un curso...

“Lo que escucho, olvidaré
Lo que veo, recordaré
Lo que hago, comprenderé” (*Proverbio chino*)

Nota:

Esta es la nota 32 correspondiente a la página 55:

Un ejemplo de retroalimentación:

“Estaba un poco enfadada y cerca de volverme loca cuando me di cuenta de que nosotros los participantes no sabíamos lo que haríamos en las siguientes sesiones. Estaba habituada a planes y currículos muy precisos durante mis estudios. También cuando tuve que dar mis lecciones de entrenamiento al final de mis estudios en la escuela normal del departamento de educación de maestros, tuve que dar a cada profesor una estructura detallada minuto a minuto de mis lecciones.

Pero después, al cabo de un par de días, me di permiso de dejar a un lado la necesidad de una planeación rigurosa, y en cambio empecé a escuchar mis sentimientos, intuiciones y los impulsos que venían del grupo después de que se nos asignara una tarea. Entonces creamos, por ejemplo, la situación de conflicto, compartimos los roles, construimos el argumento, abrimos el espacio necesario con el material escenográfico requerido y compartimos nuestra presentación con el grupo.

Las evaluaciones abiertas y sinceras de las experiencias, tanto en nuestro pequeño grupo como en el grupo completo fueron verdaderamente valiosas y muchas veces nos ofrecieron perspectivas e interpretaciones totalmente inesperadas a nuestras improvisaciones y presentaciones.

Después del curso, al principio estaba ansiosa por probar todos los juegos que yo misma había disfrutado tanto. Pero poco a poco, empecé a darme cuenta de que lo más valioso para mi propia metodología de enseñanza era la idea misma de abrir un espacio amplio para las reacciones e ideas de mis estudiantes, y liberarme de la necesidad de construir cada lección tan centrada en el maestro. Cuando mis estudiantes aprendieron a utilizar los roles, cuando estudiaron, por ejemplo, una lengua extranjera, aprendieron más efectivamente al pretender no recordar la palabra correcta, sino expresar el pensamiento, la idea. Cometer errores no es una barrera para utilizar la lengua extranjera." (*Un maestro que enseña a maestros que dictan cursos a refugiados e inmigrantes.*)

Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica³⁴

*Isabel Marques*³⁵

En mi trabajo sobre educación en danza³⁶ sugiero aproximarse a los contenidos específicos de la danza asumiendo que los estudiantes/maestros son creadores de danza y del mundo. El trípode para la enseñanza de la danza se sustenta sobre las relaciones establecidas en el aula entre la danza como arte, la educación y la sociedad.

La danza como arte en el currículo escolar abarca en sí misma valores y sentidos que son relevantes al proceso educativo. No es posible olvidar, sin embargo, que la danza es igualmente una herramienta poderosa para comprender, criticar y re-crear el mundo que nos rodea. En la sociedad contemporánea, se hace necesaria una relación más directa entre danza y sociedad de manera que el estudiante pueda aprender acerca de las formas y maneras de comprometerse críticamente en los cambios tecnológicos, sociales y políticos. Como lo decía el educador brasileiro Paulo Freire, necesitamos “una educación enfocada en la praxis humana – la lucha consciente y pensada para reformar nuestro mundo y convertirlo en uno más justo y compasivo”.³⁷

La enseñanza de la danza en muchos lugares tiende a ignorar el mundo y a aislar a los estudiantes en el aula. Las clases de danza, bien proveen únicamente entrenamiento técnico (ballet, jazz, danza moderna, folk y danzas populares), o bien involucran al estudiante en improvisaciones sin fin o en procesos creativos que solamente llevan a la auto-complacencia, el individualismo y el no-arte.

34. Título original : "Teacher Training Courses in Dance : a Methodological Approach".

35. Isabel Marques dirige Caleidos, Arte y Enseñanza, Sao Paulo, Brasil.

36. Ver Marques, I. (1997, 1998, 1999) entre otros.

37. Ver también el libro editado por Sherry Shapiro, 1998, para artículos sobre el tema.

Para lograr elaborar el trípode danza-educación-sociedad en cursos de entrenamiento para profesores – así como en el trabajo escolar, sugiero que el cuerpo de conocimiento en la danza (composición, improvisación, repertorio, estudios de Laban, historia de la danza, etc.) sea enseñado tejiendo una red con temas sociales relevantes tales como género, clase, comunicación, religión, etnicidad y el ambiente. El proceso de relacionar la danza como arte con la sociedad debe estar basado en propuestas educativas aliadas con metodologías, evaluación y estrategias de enseñanza contemporáneas.

En mis cursos de entrenamiento para maestros, el trípode está montado tomando en cuenta a los maestros mismos como personas (creadores de danza como arte), como profesionales (futuros maestros de danza), y como ciudadanos (personas que viven en la sociedad). El énfasis en las relaciones entre los aspectos personal, social y profesional de la educación del maestro es extremadamente poderoso. Me di cuenta de que esta aproximación permite a los maestros pensar más cuidadosamente en sus alumnos como personas, creadores y ciudadanos.

Por tanto, en oposición a una educación en la danza “basada en la disciplina”, he propuesto una educación en la danza “con base en el contexto”, como método de aproximación a su enseñanza.

Metodología de enseñanza de la danza

Partiendo de las necesidades de los maestros brasileiros y del trípode danza-educación-sociedad de la propuesta de educación en la danza “con base en el contexto”, la enseñanza de la danza se desarrolla en mis cursos siguiendo una metodología que indica un camino, una forma, una manera en la que los maestros pueden tratar con los contenidos de la danza y crear sus propias estrategias y actividades para enseñar la danza. Estas son:

1. Problematicación

A partir del trabajo de Pablo Freire, entiendo el proceso de problematicación como una manera de mirar las cosas desde perspectivas distintas. El principio de base es que no existe una verdad universal, no hay reglas eternas, no hay consenso universal sobre lo que está bien o mal en la danza, en la educación y en la sociedad.

Por tanto, una metodología de la problematización se basa en el preguntar ¿por qué? ¿por qué no? ¿qué pasaría si...? Al cuestionar, se expanden los conceptos y posibilidades del arte y de la educación, y se abre la comprensión de las múltiples elecciones que tenemos que hacer en nuestras vidas.

En lecciones de improvisación y composición, por ejemplo, problematizar significa intentar la misma propuesta de diversas maneras (con distintos trajes, cambiando la música, cambiando la dinámica), con otras personas (jugando con el género, la edad, los vestidos) y con diferentes propósitos.

El proceso de problematización llama a un constante dialogo verbal y corporal entre el maestro y los estudiantes y entre los estudiantes mismos. Se convierte en la base para articular, transformar y criticar el trípede danza-educación-sociedad.

2. Articulación

El segundo punto para la enseñanza de la danza es la articulación o la creación de una red de relaciones que permita al estudiante pensar y bailar “en conexión con”, en lugar de hacerlo “aislado en”. En otras palabras, esta es una aproximación metodológica que se enfoca en las varias capas de relaciones y conexiones inscritas en la enseñanza de la danza³⁸:

- *conexión con el cuerpo*

La enseñanza tradicional de la danza ignora frecuentemente las relaciones entre el bailarín y su propio cuerpo. El cuerpo es visto, comúnmente, como una herramienta para el baile, en vez de ser visto como el ser mismo de quien baila – un ser que expresa y comunica en su corporalidad.

Entender, sentir, experimentar y pensar acerca del cuerpo y del cuerpo en la sociedad es una forma de conectarse con uno mismo y de darle sentido a las lecciones de danza. La educación somática en sus múltiples formas (Feldenkrais, Alexander, Body Mind Centering, Bartenieff, etc.) puede ser una excelente manera de establecer la conexión con el cuerpo de quien baila, pero no garantiza por sí misma los lazos de comprensión del cuerpo

38. Basado en Isabel Marques, 1999.

por parte de la sociedad. Para ir más allá de comprender, experimentar y sentir el cuerpo en sí mismo (y como elemento de baile) el maestro debe incentivar las narrativas propias, el pensamiento crítico, estableciendo relaciones claras y directas entre el ser y el “cuerpo social”.³⁹

- *conexión con el otro*

Las clases de danza son un lugar privilegiado par encontrarse con la gente, establecer relaciones, llegar a conocer a los demás –siempre que la metodología del maestro se enfoque en estos aspectos. La conexión con las personas hace de por sí parte de la danza – se ejecuta en grupo, se presentan las obras al público; pero también podría esto ser parte de la vida. Observarse, reconocer la presencia del otro, bailar y crear en conjunto, en lugar de competir, son formas de conectar con los demás en la clase de danza. Reconocer y apreciar al otro es también una manera de conocerse uno mismo y de conocer su contexto social.⁴⁰

- *conexión con la danza*

Podría sonar extraño y muy obvio el decir que la metodología de enseñanza de la danza debe prestar atención a la conexión con la danza misma, con la danza como arte. En la historia de la educación en la danza es común escuchar que la danza en las escuelas no se enfoca hacia la educación de futuros artistas, sino que lo que verdaderamente importa es que los estudiantes puedan expresarse a través de la danza.

Muchos autores contemporáneos⁴¹ enfatizan la necesidad y la importancia que tiene el manejar la danza como un arte en el currículo escolar, en lugar de hacerlo como una herramienta psicológica para el educador. Esto significa que se debe ampliar el concepto de danza y sus contenidos. En otras palabras, el hacer danza en sus varias formas (improvisación, repertorio, técnica, composición) debe estar ligado cercanamente a la apreciación y la contextualización (a través de la historia de la Danza, Sociología de la Danza, Estudios culturales, Estética, etc.). Ana Mae Barbosa, una educadora del arte de Brasil, se refiere a esta aproximación como la propuesta triangular para la enseñanza del arte.

39. Ver también el trabajo de Jill Green, 1999.

40. Ver también Susan Stinson, 1998.

41. Ver el trabajo de Ana Mae Barbosa, 1991, 2002; y Valerie Preston-Dunlop, 1999.

- *conexión con los contenidos de la danza*

La primera conexión básica en la que se piensa en los cursos de entrenamiento de maestros, al igual que en las clases de danza en la escuela, es la necesidad de unir teoría y práctica en la misma lección. Los estudiantes deben leer y discutir en conexión con lo que están haciendo y apreciando.

Los contenidos de la danza elegidos por el maestro deben proveer los elementos para construir una red de conocimiento teórico y práctico, que ayude al estudiante a comprender la danza de manera más global. Por ejemplo, relacionar estudios Somáticos y Coreológicos⁴² con clases de técnica, improvisación y composición, para posteriormente relacionar lo que se ha hecho en clase con elementos de Historia y Crítica de la Danza. Esta es una manera de formar una red al planear el currículo. La teoría no debe enseñarse aparte sino, al contrario, debe hacer parte de las clases prácticas de danza.

- *conexión con la sociedad*

Establecer relaciones con el cuerpo, con otras personas, con los contenidos de la danza es también una manera de conectar con el mundo y de pertenecer a él.

Necesitamos reconocer, en las clases de danza, que nuestros cuerpos, al igual que nuestras danzas, no están separados del mundo en el cual existen. Ambos están vinculados con la cultura, por tanto necesitan ser comprendidos y problematizados en la clase con el fin de hacer elecciones responsables y vivir vidas éticas en sociedad.

Es así como en las clases de danza, y en la danza en sí, se puede tratar asuntos relacionados con el género – al estudiar la danza y los bailarines modernos (Isadora Duncan, Martha Graham, Doris Humphrey), y se puede comparar ciertas técnicas, la composición de piezas y los contextos sociales diversos. Asuntos relativos a la globalización y la comunicación también pueden ser problematizados al aprender danzas populares. Bailando y discutiendo podemos preguntarnos: ¿están las danzas populares

42. Estudios coreológicos se refiere a los principios de Rudolf Laban para ver la danza como arte. Ver también Valerie Preston-Dunlop, 1999.

perdiéndose en la sociedad global? ¿Debería ser esto así? ¿Por qué? ¿Podemos transformarlo? Y así sucesivamente.

3. Transformando

La transformación está implícita en cualquier proceso artístico. Es la posibilidad de crear algo nuevo a partir de lo ya conocido. Implica un conocimiento, una sensibilidad y una intención profundos. De ninguna manera el proceso de transformación, entendido como creación, debe confundirse con un “todo vale” en el aula.

Trabajar con el proceso de transformación implica una voluntad de apreciar lo desconocido, lo imprevisible. Como metodología de enseñanza, transformar significa no enfocarse en el futuro sino seguir el proceso mientras ocurre con el fin de llegar a alguna parte. Implica planeación, compromiso y humildad para ser guiado por el presente, no por el futuro.

En las artes visuales pensamos en la transformación de materiales como la arcilla, el lienzo, el alambre. En danza debemos pensar en la transformación de nuestros propios cuerpos en la manera en que se aproximan, comunican y expresan significados. Los estudiantes deben encontrar en el aula su propia manera de hablar, bailar y vivir en la sociedad. Por ende, deben recibir apoyo e incentivos para experimentar y crear sus propias piezas de baile basándose en el conocimiento de la danza que el profesor haya desarrollado en el aula. De la misma manera, las clases de danza deben ofrecer oportunidades para re-crear y re-leer obras de arte establecidas, bien sea al interpretarlas de modos distintos o al re-crear lo que ha sido visto y experimentado en el cuerpo.

Propiciar el proceso creativo en el aula conduce a una manera más creativa de vivir la vida cotidiana y de construir los caminos hacia el futuro. Debemos ser capaces de “ser los artistas” de nuestras propias vidas y comunidades, o de ser “ciudadanos-artistas”.

4. Siendo críticos

Ser crítico no implica siempre “decir no”. Tampoco significa encontrar problemas en todo lo que vemos y hacemos. Criticar provee una posibilidad para

tomar distancia, para no verse involucrado ciegamente ni estar condicionado por prejuicios, gustos, afectos personales y sensaciones. Es necesario un diálogo cercano entre subjetividad y objetividad para poder ir más allá del sentido común, para cruzar las fronteras de lo obvio, para no pertenecer a una masa amorfa de personas idénticas e inconscientes.

Ser crítico es lo mismo que ser capaz de ver claramente, de manera amplia y profunda, aquello que está sucediendo a nuestro alrededor⁴³. Nos permite elegir de manera consciente y responsable, bien sea en la danza o en nuestra vida.

Ser crítico con respecto al cuerpo en la danza y en la sociedad, con respecto a la producción dancística en el aula, y con respecto a las múltiples relaciones en que nos vemos involucrados nos permite ejercitar nuestra ciudadanía – es una manera posible de participar y hacer una diferencia en la sociedad.

Para concluir

La enseñanza de la danza en la sociedad contemporánea hace necesaria una aproximación diferente a la danza en la educación formal. Los rápidos cambios tecnológicos, políticos y sociales, así como el proceso de globalización entretejido con la diversidad no pueden ser ignorados en el aula. Al no estar aislada de los asuntos sociales y culturales, la danza en la escuela debe abarcar y criticar asuntos globales mientras enseña a los estudiantes sus contenidos específicos.

Al problematizar, crear nuevas redes de conocimiento, transformar los contenidos específicos de la danza y ser críticos frente al proceso educativo/creativo, las múltiples conexiones entre la danza como arte, la educación y la sociedad contemporánea pueden establecerse y transformarse.

43. Ver Ríos (1985).

La tendencia cultural en el currículum escolar de artes: investigaciones sobre arte y artes manuales⁴⁴

Rachel Mason⁴⁵

Educación artística multicultural

Desde 1981, la educación artística multicultural ha sido mi principal área de investigación académica y personal, particularmente en lo que se refiere a parcialidad en la tendencia cultural en el currículum de artes en la escuela, a la igualdad de oportunidades y asuntos de etnia, identidad, género y raza.

Investigación en el aula en Leicester (iniciativa étnica)

Mi primera investigación en esta área tuvo lugar en la ciudad de Leicester, en un aula de clase, respondiendo al sentimiento que se tenía con respecto a la falta de preparación de los maestros de artes en las escuelas británicas con elevado número de estudiantes de origen indio. A comienzos de los años 80, la política oficial para la educación multicultural en el país era étnica e integracionista en el sentido en que el compromiso con la cultura y las artes era visto como el medio para desarrollar la auto-estima y para asistir en el proceso de integración en la sociedad. Para aprender más acerca de las culturas indias y de su estilo de vida en Leicester, enseñé a niños de pequeños grupos de lengua gujerati, tanto hindúes como musulmanes, en dos escuelas primarias, utilizando lo que ahora llamo un currículum de aproximación en *relaciones humanas*.

Brevemente, mi proceso de enseñanza de la lengua y de las artes a los niños de estos grupos, iba dirigido a darles la posibilidad de comunicar, a mí misma y a otros niños de otro origen, su experiencia de lo que significaba vivir y crecer en una comunidad minoritaria. Los resultados de este proceso fueron un

44. Título original: " Addressing Cultural Bias in School Art Curricula: Some Research into Multicultural Art Education and Craft ".

45. Rachel Mason es PhD en la Universidad de Surrey Roehampton.

filme animado de cinco minutos de duración y un libro de lectura gujerati-
inglés, producido en colaboración con estudiantes de diseño de la Univer-
sidad De Montfort (i).⁴⁶

Hoy en día reconozco que la pedagogía étnica y multicultural que adopté
durante este proyecto es susceptible a ser criticada en tanto que era separatista
y utilizaba una mirada de turista colonialista (ii). Pero admito que me gusta
el filme. La Autoridad Educativa de Leicestershire hizo uso extenso de él para
la reforma multicultural. Fue distribuido en escuelas rurales de niños blan-
cos en las que se convirtió en material para la discusión de las diferencias
y similitudes entre los niños de Leicester y *nosotros*.

Artistas en el proyecto de entrenamiento educativo (iniciativa antirracista)

Durante la década de 1980 y 1990, la política oficial británica acerca de
la educación multicultural pasó de la asimilación al pluralismo y de ahí al
antirracismo (iii). El segundo estudio que quisiera compartir con ustedes se
ubicó dentro del paradigma antirracista y se refirió al problema de la resisten-
cia del maestro frente al cambio cultural.

Surgió en el contexto de una iniciativa de investigación y desarrollo a larga
escala que yo misma dirigí desde 1992 – 1995. Fue un proyecto de entrena-
miento para artistas en la escuela, comisionado por el *Arts Council of England*
y organizado en colaboración con siete de sus *Regional Arts Boards*. Nuestro
equipo de investigación y desarrollo diseñó y puso en práctica, en escuelas de
esas regiones, un programa de entrenamiento para 30 artistas sobresalientes
de todas las áreas (artistas visuales, bailarines, *performers*, un músico de rock
y un artista de tiras cómicas), reclutados en el ámbito nacional. El programa
fue evaluado, revisado y ejecutado de nuevo.

Este no es el lugar para discutir nuestros descubrimientos generales con res-
pecto a las fortalezas y debilidades del esquema de residencia en la escuela y de
los resultados que esto trajo para artistas, maestros y estudiantes. Pero cabe
mencionar la oportunidad que me dio de examinar el hecho frecuentemente

46. Las notas con numeración i se encuentran al final del texto.

asumido de que la residencia en la escuela de los llamados artistas étnicos proveería *experiencias transformadoras* para los maestros y alumnos tradicionales. Para ponerlo de otra manera: los artistas fueron vistos como herramientas efectivas para combatir actitudes racistas y para promover perspectivas culturales *alternativas* en las escuelas.

Al reconocer que la residencia de artistas extranjeros en escuelas británicas es tan solo un leve roce contra el frente cultural que no alcanza el centro del poder del grupo dominante, algunos resultados interesantes surgieron a partir del análisis.

En primer lugar, parece que los artistas hacen un mejor trabajo al tratar con asuntos sociales que generan controversia que los mismos maestros. Esto puede deberse al hecho de que los estudiantes se sienten más tranquilos hablando con ellos. En segundo lugar, parece que los artistas bien los provenientes de una minoría o bien los artistas de otros países, cuyo arte es contemporáneo y se compromete directamente con la *política de la diferencia* (iv), tienen una mejor oportunidad para convertir a profesores y alumnos de acuerdo con su visión alternativa del mundo que aquellos que simplemente buscan transmitir su experiencia en el arte tradicional no-europeo, a pesar de que estos últimos ofrecen un contenido del curriculum más genuinamente diverso. Parece que su potencial para actuar como agentes de cambio social aumenta dramáticamente cuando sus proyecciones culturales están dirigidas hacia el sincretismo (v) en lugar de ser un intento de polarización.

A pesar de que la residencia de artistas contemporáneos de otros países puede ser útil para referirse a asuntos como el racismo entre profesores y alumnos en las escuelas británicas, no soluciona el problema más sobresaliente de la pedagogía multicultural del arte tal como lo entiendo hoy día – es decir, la discriminación contra las artes tradicionales y populares.

Tendencias internacionales en la educación artística multicultural

Recientemente he investigado las tendencias internacionales en la educación artística multicultural (Mason & Boughton, 1999). De aquí surgió el hecho de que el concepto de educación multicultural se originó en Europa y Norteamérica a finales de la década de 1960, donde típicamente se define así:

... la visión de que la variación cultural debe representarse y transmitirse en (la educación artística en) el sistema escolar con el fin de lograr que los niños la acepten en una sociedad dada. (Berry, et al., 1992)

Pero las reformas curriculares, que buscan expandir el canon occidental dominante incluyendo el arte de grupos minoritarios, no explican lo que está ocurriendo en la educación artística multicultural en otras regiones del mundo. La introducción de un estudio de componentes materiales en el curriculum nacional de artes en Kenya, por ejemplo, es un caso típico de la reforma multicultural dirigida hacia el incremento de la diversidad en el Africa post-colonial, en donde la creación de un sentido de identidad nacional y de autoconfianza por medio de la agregación (al curriculum predominantemente occidental) del estudio del patrimonio artístico nacional es una preocupación más grande que la del pluralismo *per se*. Así mismo, reformas educativas *internacionales* recientes en Japón, una nación oficialmente mono-cultural pero donde la educación en el arte ha sido desde hace tiempo bi-cultural (occidental y japonesa), abogan por un creciente énfasis en las artes nativas japonesas. En este caso, el respeto por el carácter único de las tradiciones artísticas, la cultura y los valores sociales de la nación es comprendido como un pre-requisito necesario para el intercambio entre culturas.

En tanto que las reformas que buscan expandir el canon occidental de las bellas artes son casi universales, los resultados de la búsqueda revelaron que la identidad cultural (es decir la manera en la que el arte refleja las filiaciones culturales y étnicas, y abarca los modos de percepción y los valores que se pueden considerar culturalmente distintivos) se ha convertido en la base para la reforma global en educación artística multicultural. Además se ha evidenciado que donde las naciones buscan la resistencia a la dominación cultural de occidente, la conservación y/o la reclamación cultural son conceptos más importantes que el de pluralismo cultural en sí mismo. Su preocupación con este lado opuesto del multiculturalismo significa que las artes que les proveen de una identidad cultural única se están convirtiendo en el centro de atención del curriculum de artes en la escuela en muchos estados, junto con la enseñanza del patrimonio artístico (es decir, cómo el pasado vive en el presente).

Una conclusión de este proyecto fue que los educadores artísticos de Occidente pueden aprender de estas diferencias, así como de la manera en

la que el canon de bellas artes occidental ha sido y continúa siendo aculturado en otras partes del mundo.

Investigación sobre artes manuales

La última parte de este texto hace referencia a tres proyectos de investigación a gran escala sobre las artes manuales y su enseñanza. En primer lugar, se hizo un sondeo nacional en escuelas secundarias en Inglaterra y Gales; en segundo lugar, se hizo el mismo sondeo en Japón; y en tercer lugar se lanzó un proyecto de Educación Superior enlazada con universidades de Inglaterra y Brasil, donde se investigó acerca de las artes manuales domésticas de las mujeres en Brasil.

En caso de estarse preguntando de qué manera se combinan las artes manuales y el multiculturalismo, el potencial de las artes manuales para transmitir identidad y patrimonio cultural está bien documentada en la literatura especializada (Dormer, 1997), y se ha convertido en un constructo de base en el debate de la educación artística multicultural.

Sondeo nacional sobre Educación en las Artes Manuales en la Escuela Secundaria

La primera investigación acerca de la educación en las artes manuales en escuelas secundarias británicas fue comisionada por el Consejo para las Artes Manuales, y se sustentó en la preocupación originada en el hecho de que el nuevo currículum para Tecnología de Arte y Diseño contara con oportunidades reducidas para que los estudiantes trabajaran con arcilla, metales, textiles y madera. El proyecto, que se hizo en dos fases e involucró tres investigadores de tiempo completo, se terminó en tres años. En la fase uno, un cuestionario fue enviado a todas las escuelas de Inglaterra y Gales, y en la fase dos el equipo entrevistó estudiantes y profesores en las escuelas. El cuestionario utilizado en Japón no fue idéntico pero los datos obtenidos fueron suficientemente compatibles para permitir las comparaciones entre culturas.

Un descubrimiento significativo del sondeo británico fue que la educación en las artes manuales (en textiles, metal, cerámica y madera) está seriamente

en descenso, probablemente por el error popular de considerar que lo “hecho a mano” es redundante en la era de la informática. La falsedad de este hecho se demuestra con las estadísticas nacionales que revelan incrementos dramáticos en la participación en artes y manualidades de aficionados y principiantes. También fue interesante el hecho de que un número significativo de personas entre los 12 y los 15 años (el 75% de la muestra) estaban involucrados en algún tipo de “fabricación” en casa.

En Gran Bretaña, especialmente, hubo gran confusión acerca del significado de artes manuales. Los maestros de arte planteaban que eran inseparables del arte, y los maestros de diseño y tecnología estaban divididos entre los que decían que el término estaba pasado de moda en el siglo 21 o bien que representa una aproximación tradicional hacia la enseñanza y el aprendizaje que constituye un elemento esencial para la educación general de los alumnos.

La comparación identificó diferencias sorprendentes entre Gran Bretaña y Japón no solamente en los productos que fabrican los alumnos, sino también en el estatus y valor educativos que se concede a las artes manuales. De acuerdo con Beck (1996), el modelo esencial del curriculum británico siempre ha despreciado los valores culturales y las funciones sociales de la escolarización. En contraste, la política educativa japonesa establece firmemente que en una sociedad crecientemente globalizada, las tradiciones culturales deben ser transmitidas y preservadas, en particular por medio del estudio del *kogei* (artes manuales). El *kogei* se valora además por su contribución con el *shido* (estimulando el desarrollo de la personalidad y el carácter) y el *takumi*, una tradición cultural japonesa única de habilidad manual o excelencia técnica (espíritu-en-la-técnica), y se ve ampliamente como un factor importante para el éxito económico de la nación (Baba, 2000). Contrario a sus maestros, los estudiantes entrevistados en el sondeo británico calificaron el conocimiento en habilidades, o el aprender a hacer cosas hábilmente con sus manos, con calificaciones muy altas, y consideraron que les sería útil en sus vidas futuras. Una conclusión debe ser que, en su afán de descartar el aprendizaje basado en las artes manuales considerándolo irrelevante, quienes elaboran las políticas educativas en Gran Bretaña están omitiendo algo esencial acerca de la forma en la que los seres humanos conocen y se comprometen con el mundo.

Artes manuales domésticas de las mujeres de Brasil

El tercer proyecto de investigación acerca de las artes manuales domésticas de las mujeres de Brasil fue patrocinado por el Consejo Británico y por una fundación brasileña de investigación (CNPq). (Es interesante anotar que el Consejo Británico ubicó el proyecto bajo la disciplina de “women’s studies” y no la de educación artística). Desarrolló currículum y personal a un tiempo, y dio un papel fundamental a la fotografía.

En la fase de trabajo de campo, en Santa María, el equipo adoptó una aproximación de historia vital al estudio de las artes manuales domésticas de las mujeres comprometidas en casa y de sus motivaciones y beneficios. En la fase curricular, se utilizaron los datos verbales y visuales obtenidos en el trabajo de campo para desarrollar y evaluar un recurso de educación portátil, diseñado para ayudar a los maestros a celebrar las artes domésticas de las mujeres en las clases de las escuelas primarias en Londres, Inglaterra, y Santa María, Brasil.

Inicié este proyecto porque estaba particularmente preocupada por el abandono a las *habilidades artísticas ocultas* de las mujeres en la educación artística. Como han señalado Collins y Sandell (1987), las artes manuales domésticas de las mujeres como coser y tejer, tuvieron funciones utilitarias y económicas en las sociedades pre-industriales que no son esenciales hoy en día. Pero su persistencia frente a las concepciones cambiantes de hogar, identidad de género, vida y trabajo familiares, es intrigante.

Las motivaciones que establecimos como existentes para las mujeres en Brasil al continuar el trabajo en estas artes fueron psicológicas, culturales y sociales. Trabajaban por razones terapéuticas, por el placer personal que derivaban de hacer las cosas hábilmente con sus manos, con propósitos de transmitir un patrimonio, para aumentar la apariencia estética de sus hogares y para consolidar y enriquecer relaciones humanas familiares o de otro tipo. Una razón por la que considero que deberían celebrarse en lecciones de arte en la escuela es por el hecho de que estas manualidades abarcan valores tradicionalmente identificados como femeninos (como el de cuidar y comunicarse con el otro de manera no egoísta), los cuales ofrecen alternativas al creciente individualismo que permea el mundo masculino del trabajo

fuera de casa. Estoy de acuerdo con las teorías feministas que argumentan que las sociedades que deliberadamente ignoran este tipo de valores están en riesgo. (Streuning, 1996)

Hacia un currículum en las artes más socialmente inclusivo

Para concluir, mi entrenamiento personal como artista me inició en las bellas artes occidentales y en la persecución del precepto de el *arte por el arte*. Como educadora en las artes, sin embargo, he adoptado un interés creciente por las artes y tradiciones no-occidentales, en la manera en la que la estética y otros valores humanos se interrelacionan y en el comportamiento artístico de la vida cotidiana. Estoy descontenta con las relaciones jerárquicas entre artes manuales y diseño que persisten en la teoría y la práctica del arte y de la educación artística. Espero haber planteado claramente que, aunque hay mucho que destacar sobre la pedagogía del arte en la escuela británica, esta es socialmente excluyente. El concepto de arte que subyace es muy limitado y frecuentemente una errada educación artística es el resultado.

Notas:

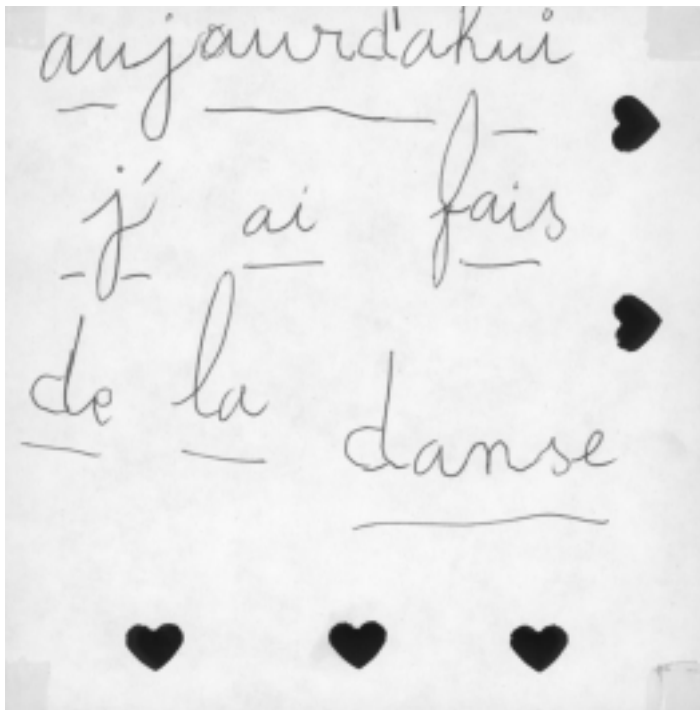
i) La historia del video: Durante la semana que precede al Diwali – festival de la luz celebrado por los Indios en todo el mundo, Sanjay y Sunita se preparan para las celebraciones. Acompañan a sus padres a comprar comida y atuendos especiales, y joyas para ofrecer como regalos. En la escuela toman parte en las preparaciones para la tarde del Diwali. Mientras su padre está en el templo y su madre termina las compras de último momento, los niños descubren unos fuegos artificiales, e inician un incendio en la cocina. Un vecino llama a los bomberos, quienes eliminan el fuego que, sin embargo, causa algunos daños en la cocina. Cuando su padre se entera está tan furioso que cancela la celebración familiar del Diwali. Afortunadamente tiene la suerte de ganarse la apuesta que ha hecho al fútbol, y por tanto cede. La historia termina con la familia disfrutando los fuegos artificiales en el sitio de recreación comunal en la noche del Diwali.

ii) La fascinación de los turistas occidentales con “el otro” y su tendencia a buscar lo exótico, son sujeto de intenso y crítico análisis por parte de los antropólogos visuales. En su deconstrucción de la mirada fotográfica occidental en la revista del *National Geographic*, Catherine Lutz y Jane Collins se refiere a esto como “el control”. Anotan que sirve para reforzar los estereotipos occidentales acerca de las culturas alternativas planteando una escalera evolutiva de las sociedades, en la cual los valores y el estilo de vida del Occidente moderno se ubican en la cima. (University of Chicago Press, 1993).

iii) En *Art Education and Multiculturalism* (Corsham, NSEAD, 1995). Defino un currículum de artes antirracista como aquél específicamente diseñado para combatir el racismo en los alumnos y en la sociedad en general.

iv) *Política de la diferencia* se refiere al análisis de Charles Taylor acerca del desarrollo moderno en la noción de identidad ciudadana que plantea no sólo que todo el mundo tiene el derecho a ser reconocido según su propia identidad única, sino que la particularidad distintiva de cada grupo cultural también debe ser reconocida. El argumento es que "este distintivo está barnizado, es ignorado, se asimila a una identidad mayoritaria o dominante" (ver *Multiculturalism*, Princeton: Princeton University Press, 1994).

v) Merelman explica el sincretismo como la unión de principios opuestos que ocurre cuando los dominantes aceptan algún proyecto cultural de su subordinado y viceversa. Contrasta el hecho con la polarización en la que dominantes y subordinados rechazan por igual las proyecciones culturales del otro, incrementando por ende la opción de conflicto cultural (ver *Representing Black Culture*, New York: Routledge, 1995, p. 119).



IV. APUNTES GENERALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

Las artes y la creatividad artística

*Tereza Wagner*⁴⁷

La enseñanza de las artes no ha sido siempre desprivilegiada en la historia. Al contrario, en la Antigüedad griega, el Renacimiento italiano y en el siglo de la Ilustración, filósofos, educadores y escritores han reconocido la importancia de estas disciplinas en todos los niveles del conocimiento y del quehacer humano.

En el siglo XVIII, Friedrich von Schiller puso estas disciplinas en el centro del proceso de aprendizaje. El concepto general que subyace es que la humanidad se perfecciona a través de la estética y el arte y así mismo se realiza colectivamente como comunidad y totalidad humana. Dicho de otra manera el conocimiento de las artes y su práctica son imprescindibles para la constitución social y la pacificación de las relaciones entre individuos, así como para el respeto de valores universales que nuestra civilización promueve incansablemente, entre otras la justicia, la ética, el conocimiento, la verdad, las cuales son también las metas de la educación.

Por otra parte, los hermanos A. W. y F. Schlegel desarrollaron una teoría extremadamente importante sobre la creatividad y su proceso, haciendo hincapié en la universalidad de dicha capacidad. Más tarde Freud consideró asimismo la cultura, su práctica y su estudio, como la única esperanza de la civilización para llegar a crear un mundo justo.

47. Tereza Wagner coordina el programa sobre arte y creatividad; División de Arte e Iniciativas Culturales, UNESCO.

El siglo XX ha estado más preocupado por el avance tecnológico, el progreso y la creación de riquezas, que por el arte y la cultura. De manera que los valores arriba mencionados han quedado substituidos por estos nuevos parámetros socio-económicos que son por naturaleza elementos materiales importantes de la vida humana, pero que no pueden en ninguna forma remplazar los valores culturales que tienen una función de realización humana colectiva de las comunidades.

Nuestra época ha demostrado que la cuestión de la enseñanza de las artes y la cultura en el ámbito escolar tiene importancia, aunque los pasos que se han seguido para tomar medidas al respecto son demasiados tímidos para haber tenido aún una influencia práctica en la realidad.

En efecto, se puede decir sin equívoco que la totalidad de instancias ministeriales encargadas de educación en América Latina y el Caribe comparte esta opinión. Prueba de ello es la presencia de materias artísticas en el currículo de la escuela secundaria, y en algunos casos también de la escuela primaria.

Sin embargo, el que exista en teoría en el currículo no implica que exista la enseñanza artística en la práctica. Las razones de esta divergencia entre la teoría y la práctica son múltiples: falta endémica de maestros y profesores formados en la enseñanza de las artes; falta de disposición horaria puesto que se multiplican las clases de lengua y de matemáticas, particularmente en la escuela primaria; falta de motivación del cuerpo profesoral; desinterés por parte de los padres de alumnos por las materias artísticas; y finalmente, en muchos de los casos, la pedagogía y los contenidos de la enseñanza artística están excesivamente atrasados, los métodos que se utilizan son repetitivos, poco imaginativos y rígidos, ¡cuando el arte es un juego que interpela el deseo de saber de los niños! De tal modo, en ocasiones ocurre que cuando un colegio cumple con las directivas de los currículos y organiza clases de música o de artes visuales, la enseñanza es casi contraproducente. En vez de estimular las habilidades de los niños, despierta en ellos poco interés, aburrición y temor. En dicha circunstancia no es sorprendente que las clases de educación artística tengan tan mala reputación y que se piense que esa enseñanza debería tener lugar fuera de la escuela y ser llevada por especialistas que han sabido adaptar sus métodos a la capacidad lúdica y la curiosidad creativa de los niños.

En efecto, se oye a menudo a los pedagogos exclamar al respecto “¡La escuela no puede hacerse cargo de enseñar todo lo que los niños deberían saber!”. Como si la personalidad moral del maestro no pudiera desprenderse del carácter de seriedad y severidad que en todas circunstancias debe adoptar frente a sus pequeños alumnos. Sin embargo, si estas disciplinas no son vistas en la escuela, la enseñanza de las artes no sería obligatoria y sólo los niños privilegiados podrán beneficiarse de una enseñanza artística.

Años atrás se transmitía a los niños el patrimonio cultural de la familia y de su comunidad dentro del núcleo familiar. Hoy en día la estructura familiar en muchos casos se reduce a la monoparentalidad de manera que el impacto de la identidad cultural en el niño es mucho menor. La institución educativa debe tener en cuenta la evolución de la sociedad y de sus estructuras básicas al revisar y reformar el currículo y los métodos de enseñanza.

En su artículo, Ana Mae Barbosa⁴⁸ enumera las diferentes áreas del quehacer profesional en donde el conocimiento de las artes visuales y la historia del arte es necesario. El mismo ejercicio se hace con respecto a las otras disciplinas artísticas, la música, la danza, las artes escénicas, la poesía... y en efecto existen numerosos estudios⁴⁹ que prueban que la calidad de la enseñanza se encuentra decididamente mejorada cuando el niño y el adolescente pueden experimentar sus conocimientos (en las diversas materias científicas o literarias) gracias a la práctica de las artes y el manejo de sus técnicas.

Los apuntes sobre la enseñanza de las artes que presentamos a continuación no son sino breves indicaciones de lo que, en los diferentes campos artísticos, el niño y el adolescente deben aprender, así como los desafíos que presenta una enseñanza de calidad que los ayude a apoderarse del lenguaje propio de la disciplina estudiada. Una enseñanza basada en el aprendizaje de la creatividad, que borre las delimitaciones entre las materias y aspire a la interdisciplinariedad: éstos son factores decisivos para que esta enseñanza pueda despertar en el niño curiosidad e interés por el conocimiento y sus diferentes ramas.

48. Ver artículo en esta misma publicación.

49. Ver bibliografía.

A. La enseñanza de las artes plásticas⁵⁰

1. Consideraciones sobre prácticas educativas y desafíos de la enseñanza

Frecuentemente, el arte en la escuela transmite una visión limitada, parcial y artificial del lugar que ocupan las artes en la sociedad. Por lo tanto, uno de los grandes desafíos de la educación artística es acercar las diferentes formas artísticas presentes en la sociedad a las prácticas artísticas enseñadas.

En el mundo contemporáneo se observa una disolución de las fronteras entre Ciencia, Arte y Tecnología, así como entre los varios campos del conocimiento, entre los diferentes lenguajes artísticos y las producciones de distintos grupos culturales – Arte docto, Artes tradicionales, Artes de cultura de masa. Sin embargo, la educación artística actual no tiene en cuenta esta nueva configuración y, en consecuencia, no responde adecuadamente a las necesidades del mundo contemporáneo. Por ello, otro desafío para la enseñanza de las artes será promover la interdisciplinariedad entre los distintos lenguajes artísticos, las ciencias y las nuevas tecnologías.

Un tercer desafío será promover una enseñanza de las artes más reflexiva y crítica, cuya finalidad no sea únicamente desarrollar las habilidades técnicas del alumno. Se trata de llevar a cabo una reflexión sobre los procesos internos de subjetivación; una reflexión desarrollada a partir de la producción, de la apreciación, de la comprensión y de la valorización de las diferentes formas contemporáneas del arte incluyendo las producciones artísticas de los alumnos, las diversas formas de expresión y contextos en los cuales se manifiesta el fenómeno artístico (artes populares o tradicionales, manifestaciones de la industria cultural, de la cultura de masa y el arte vinculado a museos y galerías).

Otro desafío será el de promover una educación artística proyectada en tres ejes: Producción, Apreciación Crítica y Comprensión de las Artes en su contexto sociocultural. La valoración de cada uno de estos ejes puede variar

50. Texto elaborado según las recomendaciones del grupo conformado por Célia M. de Castro Almeida (Brasil), Hartley Alleyne (Barbados), Luis Hernán Errázuriz (Chile), Miriam Martins (Brasil), Rachel Mason (Reino Unido), Ramón Cabrera (Cuba), Uberaba, 2001.

dependiendo de las habilidades e intereses del docente, de los alumnos, del contexto escolar y de la situación en que se da la enseñanza/aprendizaje. No existe un modelo ideal a seguir. Debe evitarse que uno de los ejes desaparezca completamente, aunque es posible que cada uno tenga un peso diferente dentro del conjunto educativo. Es importante resaltar que –independientemente del énfasis o valoración que se les haya otorgado– estos ejes no se deben considerar separadamente. Es así como la producción se combina con la apreciación y la contextualización; la lectura con la producción, etcétera.

Concebir y tratar los contenidos partiendo de los intereses y experiencias de los alumnos es otro de los desafíos. Esto requiere una actitud de investigación: profesores y alumnos deberán ser capaces de resolver problemas, buscar datos, registrar, analizar, elaborar informes escritos o iconográficos, etcétera.

Dichos desafíos implican modificaciones en la formación del profesorado, la elaboración e implementación de nuevas propuestas curriculares, producción de materiales didácticos, financieros y apoyo institucional al trabajo pedagógico.

2. Aptitudes y perfil artístico del docente

La enseñanza de las artes requiere, de la parte de los docentes, las aptitudes y percepciones siguientes:

- Observar una actitud investigadora frente a los fenómenos artísticos y educativos –mostrar interés en conocer, saber cuestionar– y ser capaz de estimular dicha actitud en los alumnos
- Ser capaz de apropiarse y generar conocimientos escolares, y de promover el desarrollo de estas capacidades en los alumnos
- Comprender los procesos de producción, apreciación crítica y contextualización sociocultural de las artes en sus distintas manifestaciones
- Ser portador de una sensibilidad estética y comunicársela a los alumnos en lo que se refiere a la apreciación y experiencia del mundo natural y cultural

- Ser creativo e imaginativo, utilizando el pensamiento visual y metafórico en la práctica educativa.

3. Sobre la formación del docente de arte

Dadas las particularidades de los diferentes sistemas escolares, cada país debe encontrar sus propias soluciones en cuanto a la formación de sus docentes para los niveles primario y secundario. No obstante, algunas recomendaciones se configuran a los variados tipos de cursos de formación de profesores.

La formación inicial:

- Es necesario un equilibrio entre los contenidos pedagógicos y artísticos de la formación; es fundamental establecer un diálogo efectivo entre estas dos grandes áreas del conocimiento – Arte y Educación
- El docente de Arte exige una formación distinta a la del artista, pues no se trata de formar un artista en sí sino de capacitar un docente que mediará la interacción del alumno con la cultura audiovisual
- Es fundamental que el futuro docente tenga en el curso de sus estudios una experiencia docente en las escuelas bajo la tutoría de profesores de la universidad y/o de las escuelas especializadas.

La formación continua:

Es imprescindible una formación continua por medio de cursillos especializados de perfeccionamiento dictados por profesores más experimentados o por formadores. La autoformación continua, realizada a través de grupos de estudio es de gran relevancia y permite:

- La presentación y análisis crítico de las experiencias de los docentes, basados en diversas formas de registros sistemáticos (audiovisuales, escritos, etc.) del trabajo desarrollado con los alumnos
- El aprendizaje y la evaluación colectiva, a través de una reflexión propia, confrontada a la experiencia de los otros miembros del grupo.

La formación continua del profesorado también se manifiesta en otros ámbitos curriculares, es decir en la colaboración con otras áreas del conocimiento, en la visita a museos, galerías, centros culturales, y aún más, en las relaciones establecidas con la comunidad local y asociaciones y organizaciones artísticas.

4. Sobre las propuestas curriculares, recursos y apoyo institucional

Es fundamental que los profesores conozcan, debatan y evalúen las propuestas curriculares ya existentes, estableciendo un diálogo con éstas, a fin de implementarlas según las diferentes realidades educativas.

También es necesario fomentar el desarrollo de nuevas propuestas curriculares a fin de enriquecer las prácticas educativas de las diferentes localizaciones socio-culturales.

Se debe recalcar el sinnúmero de factores que interfieren de forma negativa en las prácticas educativas como la carga horaria de cursos insuficiente en todos los niveles de escolarización, los bajos salarios y la falta de recursos materiales y de apoyo institucional, etc. Para lograr una educación de calidad es fundamental superar estos problemas, ya que extrapolan el campo de decisiones y acciones el cual atañe a la competencia de los profesores.

B. La enseñanza de la música⁵¹

La importancia de la enseñanza de la Música en la escuela de formación general del niño y del adolescente para el desarrollo de la percepción, las capacidades expresivas y creativas, el sentido crítico y la ampliación del universo cultural ha sido ya demostrada y planteada en abundante literatura.

Su enseñanza debe contemplar actividades de producción, creación musical, apreciación y reflexión.

Según las tendencias contemporáneas de la educación, el proceso educativo musical de los niños y adolescentes debería ser responsabilidad compartida de los sistemas formal y no formal de educación.

51. Texto elaborado según las recomendaciones sobre la enseñanza de la música formuladas por el grupo que conformaron Maura Penna (Brasil), Paula Sánchez (Cuba), Fanny Luckert (Venezuela), Ana Lucía Frega (Argentina), Luis Alfonso Estrada (México) y Clyve Bowen (Jamaica), Uberaba, 2001.

1. La Situación Actual de la Enseñanza de la Música

De manera general es posible afirmar que no todos los países de la región cuentan con suficiente cantidad de profesores de música calificados para desempeñarse en la escuela de formación general.

En términos de formación, es deseable que sean especializados tanto musical como pedagógicamente. Pero en la emergencia y mientras se implementa dicha formación sería necesario que se cultivara la formación musical del ciudadano mediante una preparación de los docentes generalistas con habilidades adecuadas para desarrollar aspectos musicales fundamentales. Estos estarían convenientemente apoyados por músicos docentes que elaboraran materiales adecuados y que apoyaran técnicamente a los generalistas. Además, se promovería que los medios masivos de comunicación fueran convocados a colaborar con los procesos educativos musicales aquí sustentados.

2. Concepciones acerca de la Música y su Enseñanza

En la actualidad y en vista de la necesidad de promover la diversidad cultural como factor esencial de la creatividad, es necesario sobrepasar la polarización entre Música culta y Música popular.

La Educación Musical necesita contemplar la diversidad de producciones musicales, ya sean populares, folclóricas, cultas, etc., a fin de contribuir a una participación más amplia del alumnado en su medio sociocultural. Este punto es de gran importancia puesto que en muchos espacios escolares de América Latina y el Caribe, aún predominan modelos tradicionalistas en la enseñanza de la Música, no adecuados a los objetivos de la formación general.

Aún más, en algunas partes de América Latina existe desconocimiento y desvalorización de las tradiciones culturales regionales y locales, y de los grupos minoritarios⁵². Se observa escasa bibliografía sobre las expresiones

52. Al respecto ver el artículo según C. Paula Sánchez Ortega a continuación.

musicales regionales y su correspondiente implementación didáctica. Por eso hay urgencia de impulsar la realización y edición de estudios sobre los acervos musicales regionales y elaborar material didáctico basado en ellos.

Por otra parte, cabe notar que las propuestas curriculares recientemente elaboradas en algunos países y que toman en cuenta la diversidad musical nacional y regional no generan muchas veces cambios objetivos y reales en la práctica pedagógica en las aulas de la escuela general.

A ello hay que añadir que en muchas localidades, las condiciones de trabajo son muy desfavorables (falta de materiales, de espacio físico adecuado, grupos numerosos, etc.)

3. Formación de Profesores

La calificación del profesor de Música y el perfeccionamiento continuo de su práctica pedagógica parecen ser indispensables para asegurar una enseñanza de calidad que tenga un verdadero impacto sobre los alumnos.

Por esta razón, se necesita concebir la formación del profesor de Música como un proceso permanente, que contemple cursos de formación básica y cursos de formación continua, (actualización, complementación, etc.), como apoyo pedagógico musical para su trabajo con los escolares.

Por otro lado, la formación básica del profesor de Música debe garantizar el dominio del lenguaje musical en equilibrio con su formación pedagógica, orientado hacia la práctica educativa en diversos espacios escolares. Además, la formación básica del profesor, en la medida de lo posible, debería incorporar el trabajo de investigación en Música y en Educación Musical.

Finalmente, la formación continua del docente debería realizarse, preferencialmente, a partir de su práctica profesional, teniendo en cuenta los problemas y necesidades de su práctica escolar cotidiana.

Notas acerca de la tradición musical latinoamericana y del Caribe

Según el artículo
“Tradición y creación musical en América Latina y el Caribe”
de la Dra. C. Paula Sánchez Ortega⁵³

La heterogeneidad de tradiciones culturales aborígen, española, africana, inglesa y francesa, entre otras, han conducido en América Latina y el Caribe a un ininterrumpido intercambio e integración de culturas, lo que ha conllevado la creación de nuevas formas artísticas musicales propias de cada región o país, en correspondencia con sus influencias culturales y musicales. Es interesante mirar con detenimiento algunas de las nuevas formas musicales que surgieron como consecuencia de este proceso.

La música cubana es uno de los ejemplos de esta compleja síntesis de interacciones culturales. Con el paso del tiempo se fue creando una nueva cultura musical, sobre la base de su propio folclore expresado en nuevos géneros, reflejo de una identidad cubana y de elevada calidad. Las múltiples migraciones provenientes de diferentes zonas geográficas de Europa, Asia, regiones americanas y otras islas del Caribe, han ido conformando la música cubana.

La tradición africana se mantuvo siempre en cabildos y barracones conservando una música ritual y festiva que se mezcló con la cultura española. El canto alternante entre solo y coro, más el acompañamiento instrumental de membranófonos e idiófonos, son características comunes de las distintas formas africanas que se insertan en la música cubana.

Otra creación importante en la música popular en la segunda década del siglo xx es el complejo genérico del son, el más importante de la músicaailable cubana. Sintetiza diferentes elementos culturales y presenta inter-influencias con otros géneros cubanos y caribeños. Forma parte de la salsa, que recorre América Latina en la actualidad. Otros géneros cubanos de trascendencia nacional e internacional, que reflejan elementos innovadores en la creación musicalailable son el mambo y el chachachá.

53. Para el artículo completo ver en la página <http://www.unesco.org/culture/lea/>

El Mozambique también se observa en la música de concierto de vanguardia, entre otras.

En la música centroamericana se da otro ejemplo importante, concretamente en Guatemala. Los instrumentos –o combinaciones de instrumentos– nacionales son la marimba de tecomates, con un solo ejecutante, los dúos de pito y tambor, y el xul (flauta transversal y marimba). Se utilizan en géneros propios de toques ceremoniales, de procesión, de Semana Santa y de cofradía. Las composiciones tienen como características generales el ritmo asimétrico, la pentafonía, los compases de amalgama y la producción final es una música melancólica. En la garífuna está todo mezclado con ritmos africanos sincopados, más las cadencias y giros melódicos caribeños de ascendencia hispánica.

En Sudamérica, un ejemplo importante lo constituye la música ecuatoriana, cuyo sistema musical está basado en la escala pentafónica. La canción típica incaica que ha llegado hasta nosotros es “Yupaichishca”, que significa adorable. Con la colonización española se fue generando una nueva música criolla y se fue dando una nueva producción de danzas, alejándose poco a poco de la modalidad indígena. Los españoles introdujeron guitarras, bandolín, arpas y construyeron órganos, en Ecuador y en otros países de la región, con finalidad religiosa. Estos instrumentos forman ahora parte de la cultura musical latinoamericana.

En Ecuador, al igual que otros países de América Latina y el Caribe la música folclórica y sus danzas forman casi siempre una unidad con fiestas de santos de la iglesia católica o en general fiestas de origen religioso, tales como el Carnaval, Corpus, Finados, Navidad, San Juan, San Pedro. También hay músicas para casamiento, cosechas, etc., en las que se va produciendo un sincretismo que incorpora nuevos elementos creativos. Sus ritmos musicales característicos son el yumbo, el yaraví indígena y el yaraví criollo, este último más complejo por la influencia europea.

La tradición y creación musical en América Latina y el Caribe, ha sido y es un proceso que se ha desarrollado durante siglos en la diversidad y en la unidad de culturas. En él han interactuado la población autóctona y los profesionales de la música, enriqueciendo lo tradicional, alcanzando una música propia, criolla, con elementos comunes y particulares de América Latina y el Caribe, pero conservando su propia idiosincrasia, e identidad, y manteniendo las tradiciones musicales de cada país.

C. La enseñanza del teatro⁵⁴

Desde una perspectiva pedagógica, Teatro y Arte Dramático han sido utilizados en las diferentes culturas con diferentes concepciones y significados. El Teatro es un área de adquisición y construcción de conocimiento en la escuela, por lo que debería estar presente en el currículo escolar, y recibir la misma importancia que otras áreas de conocimientos.

1. El teatro en la educación básica

En la educación básica (inicial, primaria) el Teatro debería ser parte de un área de conocimiento denominada Arte, junto con Danza, Música y Artes Visuales, dentro de un programa integrado e interdisciplinario. Debería estar presente cada vez que se conciba un programa multidisciplinario, puesto que esta disciplina ofrece una metodología de enseñanza de la educación básica.⁵⁵

En los últimos años de enseñanza básica, así como a lo largo de la enseñanza secundaria, el Teatro debería ser considerado como una disciplina autónoma, de forma articulada con los otros lenguajes artísticos.

2. Formación de profesores de teatro

Para desarrollar habilidades de enseñanza del teatro, existen al menos dos modelos de formación, uno de carácter general, dirigido a la educación básica, y otro con carácter de especialista, para los últimos años de enseñanza primaria y para la enseñanza secundaria.

La formación de profesores de teatro tiene en este caso dos períodos:

- a) *Pre-servicio, o formación inicial antes de la profesionalización.* En la formación del profesor generalista, el área del Teatro debe formar parte del currículo junto con otros lenguajes artísticos – Danza, Música y Artes

54. Texto elaborado con base en las recomendaciones del grupo conformado por Ingrid Dormien Koudela (Brasil), Arao Paranaguá de Santana (Brasil), Nolma Coley-Agard (Jamaica), Liliana Galván (Perú), con la colaboración de dos observadores, Larry O'Farrell (Canadá) y Tintti Karppinen (Finlandia), Uberaba, 2001.

55. Ver texto Tintti Karppinen.

Visuales. (Destinar un mínimo de 60 horas anuales para la enseñanza del Teatro y 60 horas más para la elaboración de proyectos interdisciplinarios con las otras artes.)

- b) *En-servicio o formación continua, que ocurre en cualquier momento de la carrera.* Todos los profesores de educación primaria (incluso aquellos que han recibido un curso en cada uno de los leguajes artísticos) deberían ser incentivados a participar en cursos de formación continua en Artes. Los modelos específicos de desarrollo profesional, a ser considerados por los profesores, pueden incluir lo siguiente:
- Presentaciones, conferencias y seminarios para dar al profesor las habilidades básicas para enseñar el presente programa.
 - Participación de profesores especialistas en teatro para coordinar talleres y dictar cursos.
 - Participación de artistas del teatro en talleres.
 - Inclusión de programas culturales, sobre todo en el área del teatro.

Los programas formativos deberían enfatizar la relación entre la teoría y la práctica, el estudio de metodologías específicas y la relación entre enseñanza e investigación.

3. Estrategias para la implementación de clases de teatro

La implementación del currículo de Teatro puede contar con aspectos como invitar a profesores especialistas para coordinar talleres de teatro; contratar a artistas del teatro para enseñar teatro en la escuela, o para organizar talleres para profesores; involucrar a los padres o miembros de la comunidad con habilidades en teatro; incluir currículos culturales integrados en actividades de las escuelas, universidades, conservatorios, museos, etc., con el objetivo de ampliar las oportunidades para el aprendizaje del teatro.

Así mismo, se debe procurar establecer acuerdos cooperativos entre los profesores y los museos que usan el teatro para mantener viva la historia y la cultura; entre los profesores y teatros profesionales, proporcionando a los alumnos un seguimiento del proceso de producción de una obra teatral, una discusión con los actores o el director, incluyendo este tema en las clases de teatro.

Además, es importante que los alumnos participen en festivales de teatro de alta calidad, puesto que éstos tienen un propósito educativo; y también que se presenten en hospitales, asilos, fábricas u otros locales comunitarios. Igualmente, deberán incentivarlos a desarrollar y a presentar escenas en eventos locales, históricos y otros.

4. Elementos del currículo de teatro para la educación básica

Objetivos

Al final del programa, los alumnos deben estar aptos para:

- Crear teatro a partir de historias y juegos tradicionales, o bien de la propia imaginación.
- Experimentar con varias formas de presentación del teatro.
- Realizar actividades de mímica, con base en la experiencia personal.
- Estructurar presentaciones teatrales en las que se utilicen elementos diversos como narración, muñecos, objetos animados y vestuarios diversos.
- Improvisar diálogos, y luego escribirlos y grabarlos.
- Interactuar con otros personajes en escenas improvisadas y escritas.
- Reconocer algunas de las maneras en las que el teatro afecta la vida.
- Aprender a apreciar y criticar su presentación dramática y la de sus compañeros.
- Participar en funciones y festivales escolares y comunitarios.
- Aprender a apreciar la contribución de artistas del teatro en el desarrollo de ese lenguaje artístico.

Propuestas metodológicas

- Investigación y exploración de juegos tradicionales, juegos teatrales, canciones, proverbios, gestos y lenguaje corporal en talleres pedagógicos de teatro.
- Investigación y exploración de ejercicios sensoriales-corporales, con la voz y el espacio escénico.
- Investigación y desarrollo de la concentración (enfoque), instrucción y evaluación en el juego teatral.
- Investigación y experimentación con algunas formas poéticas en la exploración del cuerpo y la voz (narrativa, texto dramático, poemas, cantos).
- Creación y animación de objetos, vestuario y escenarios.

- Investigación y exploración del espacio en los talleres pedagógicos de teatro y en los espectáculos teatrales realizados con los alumnos.
- Creación y animación de escenas y episodios a partir de estímulos oriundos (en el lenguaje de origen) a través de la integración de los lenguajes artísticos.
- Secuencia de escenas y episodios para representar un espectáculo teatral
- Investigación y experimentación de la relación: actor y audiencia.
- Visita a teatros, circos, eventos musicales y de danza, museos y otros centros artísticos y culturales.
- Entrevista con productores y artistas del teatro.
- Experimentos con proyectos multiculturales y diseños interculturales en los talleres pedagógicos de teatro.

D. La enseñanza de la danza⁵⁶

1. Principales desafíos que debe enfrentar la enseñanza de la danza

En América Latina, la enseñanza de la danza como disciplina artística ha ocupado siempre un lugar secundario frente a las demás artes. Su inclusión dentro de los currículos escolares es poco frecuente, incluso en escuelas en las que se ha otorgado mayor importancia a la enseñanza de las artes en general.

Primero que todo, como en las demás disciplinas pero en particular en el caso de la danza, hay diferentes conceptos de danza. Cada grupo, sean profesores, alumnos o la sociedad, tiene su propia idea de lo que es o debe ser la danza. Esta diversidad tiñe la calificación y formación de profesores, dentro de los cuales existe una gran diversidad de perfiles. Por tanto, es necesario salvar distancias entre los diferentes conceptos de danza existentes, de modo que se pueda establecer relaciones claras entre ellos. De este modo se llegará a ampliar los conceptos y se hará más uniforme la calidad de los perfiles.

56. Texto elaborado según las recomendaciones sobre la enseñanza de la danza formuladas por el grupo de trabajo que conformaron Isabel de Azevedo Marques (Brasil), Víctor Fuenmayor Ruiz (Venezuela), Alba Vieira Souza (Brasil), Yara Rosas Peregrino (Brasil) y Tereza Wagner (UNESCO), Uberaba, 2001.

Otro problema importante en relación con la danza consiste en los valores y actitudes familiares y sociales en relación al cuerpo y a la danza, en cuanto respecta a géneros, creencias, religión. Por ello es particularmente problemática la inserción, comprensión y valoración de la danza en el contexto escolar.

Otro obstáculo de igual importancia es de tipo pedagógico. Se trata de la elaboración, implementación y evaluación de directrices para la enseñanza de la danza en las escuelas, trabajo que se ha realizado parcialmente en un número extremadamente reducido de países, entre otros Brasil. Es necesario plantear claramente la relación e integración de la misma con los demás lenguajes artísticos y contenidos escolares, evitando que pierda su especificidad.

Cabe también ver los problemas de estructura, condiciones físicas y equipamientos adecuados para la enseñanza de la danza, lo cual obliga a realizar proyectos de mejora de las condiciones y de los recursos materiales necesarios para el proceso.

Finalmente, otro gran desafío que enfrenta la enseñanza de la danza está relacionado con la formación del docente. Su formación teórico-práctica en los diversos lenguajes artísticos para establecer principios que orienten la práctica pedagógica y la frecuentación y contacto directo del profesor con la producción artística de la danza son elementos necesarios para la inserción de la danza en la escuela. Con el propósito de subsanar las fallas en la formación continuada, se propone la creación de fondos que subsidien las instituciones públicas para implementar acciones formativas conjuntas para profesores especialistas, profesores generalistas y la comunidad. Otra posibilidad es propiciar el trabajo cooperativo con artistas, de manera que el profesor actúe como interlocutor del artista-residente, cuya presencia sea entendida como alternativa metodológica del profesor y no simplemente como una exhibición personal del artista.

2. Elementos curriculares de la danza para la enseñanza escolar:

- Conocimiento de posibilidades y habilidades del cuerpo (anatomía y quinesiología)

- Conocimiento de las posibilidades de movimiento del cuerpo en el espacio y en el tiempo (coreología)
- Conocimiento de técnicas de danza que incentiven la percepción corporal, la interpretación y la creación
- Conocimiento de improvisación y composición
- Conocimiento de diferentes repertorios (del clásico al popular).

3. Apreciando la danza

- Saber cómo analizar y describir el movimiento y la danza
- Experimentar y diferenciar la interpretación y el juicio
- Conocer y crear maneras de escribir y registrar aquello que fue visto
- Saber cómo hablar y escribir sobre danza basado en el conocimiento y en la experiencia en danza.

4. Contextualizando la danza

- Relacionar el conocimiento en historia de la danza con lo que está siendo creado y/o apreciado
- Reflexionar sobre el papel del cuerpo en la sociedad
- Comprender críticamente y relacionar la danza con arte en la vida en sociedad.

Conclusión

Al finalizar la reunión de educadores en las artes llevada a cabo en Uberaba, Brasil, surgieron diversas propuestas con respecto a los planes de acción que se deberían tomar para dar continuidad a lo planteado. Muchos maestros se mostraron motivados a continuar discutiendo acerca del tema, por medio de diversos espacios que UNESCO podría facilitar.

UNESCO, con el apoyo de autoridades gubernamentales, educacionales, culturales, así como comunidades, educadores y profesionales de otras áreas, ha establecido una política más orgánica y permanente de apoyo a la educación artística, instaurando acciones tales como publicaciones y encuentros de especialistas, docentes, responsables gubernamentales, etc.

UNESCO contribuye a la divulgación de experiencias de educación artística a través de informes acompañados de análisis críticos que muestran las cualidades y defectos de cada uno, de forma que éstas no se presentan como prácticas de excelencia, sino como material para la discusión.

La creación de la página web LEA Internacional⁵⁷ ha sido otra de las contribuciones de UNESCO para propiciar la continuación de la discusión. En el sitio internet de UNESCO es posible acceder a las ponencias presentadas durante la conferencia de Uberaba, hacer comentarios y recibir retroalimentación acerca de inquietudes que puedan existir relacionadas con el tema de la educación artística.

57. <http://www.unesco.org/culture/lea/>

Bibliografía

General

- Analice D. Pillar y Denise Vieira (1990). *O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte*. Porto Alegre: Fundação Iochpe.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Arts Perceptions*. Berkeley: University of California Press.
- Brent, W. (1997). *The Quiet Revolution: Changing the Face of Arts Education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need : personal essays*. Portsmouth, NH: Heinemann
- _____ (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: McMillan.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books.
- _____ (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- _____ (1982). *Art, Mind and Brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard/El maestro ignorante. 2003. Barcelona: LAERTES.
- UNESCO EFA Global Monitoring Report 2002. [Educación para todos. Reporte de monitoría global 2002].
- _____ Conferencia Regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe, Universidad de Uberaba, Brasil, Octubre 2001. Disponible en internet: <http://www.unesco.org/culture/lea>
- _____ "Educación en las artes en el ambiente escolar" en <http://www.unesco.org/culture/lea/>

Música

- Dunbar-Hall, P. 1993. Designing a teaching model for popular music. *International Journal of Music Education* 21:16-24.

- Ferraz, Maria Heloísa C. T.; Siqueira, Idméa S. Próspero. Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático? São Paulo: Loyola, 1987.
- Frega, Ana Lucía. (1997). Metodología comparada de la Educación Musical (Tesis de Doctorado en Música). Argentina, Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Hentschke, Liane; Oliveira, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.), A educação musical em países de línguas neolatinas. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- Nettleford, R. 1999. The Caribbean artist's presence and education for the third millennium. *Caribbean Quarterly* 45 (2, 3): 1-9.
- Swanwick, K. 1979. *A BASIS for MUSIC EDUCATION*. The NFER-Nelson Publishing Co.

Artes – Bibliografia recomendada por Rachel Mason

- Baba, M. (2000). Skill and Intuition: a new technology culture at the intersection of different cultures, in Ian Inkster and Satofuka Fumihiko (eds.) *Culture and Technology in Modern Japan*, London: IB Tauris, pp. 25-32.
- Beck, J. (1996). Nation, curriculum and identity in conservative cultural analysis: a critical commentary, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 2, pp. 171-198.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. & Dasen, P. (1992). *Cross-cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boughton, D. & Mason, R (Eds.) (1999). *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives*, Berlin: Waxmann.
- Collins, G. & Sandell, R. (1987). Women's achievements in arts: an issues based approach to the classroom, *Art Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 12-21.
- Dormer, P. (Ed.) (1997). *The Culture of Craft*, Manchester: Manchester University Press.
- Lutz, C. & Collins, J. (1993). *Reading National Geographic*, Chicago: University of Chicago Press.
- McFee, J. & Degge, R. (1977). *Art, Culture and Environment: A Catalyst for Teaching*. Belmont California: Wadsworth.

- Merelman, R. (1995). *Representing Black Culture*, New York: Routledge.
- Mason, R. (1995). *Art Education and Multiculturalism* NSEAD: Corsham.
- Mason, R. (1994). *Artist in Education Training Project: Final Report*, London: Arts Council of Great Britain.
- Mason, R. (1998). *Pupils as Makers*, London: Crafts Council.
- Mason, R., Nakase, N. & Naoe, T. (2000). Craft education in lower secondary schools in Britain and Japan, *Journal of Comparative Education*, Vol. 36, No. 4, pp. 397-416.
- Mason, R. & Richter, Y. (1999). Celebrating artful experience in the home: case studies from Brazil, *Journal of Research in Art and Education*, Vol. 1, pp. 141-153.
- Streuning, K. (1996). Feminist challenges to the new familiarism: lifestyle experimentation and the freedom of intimate association, *Hypatia*, Vol. 20, No. 3, pp. 441-420.
- Taylor, C. (Ed. A. Gutman) (1994). *Multiculturalism*, Princeton: Princeton University Press.

Danza – Bibliografía recomendada por Isabel Marques

- Barbosa, A. M. (2002). (ED.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* [Inquietudes y cambios en la enseñanza del arte]. São Paulo: Cortez.
- _____. (1991). *A imagem no ensino da arte*. [La imagen en la enseñanza del arte]. São Paulo: Perspectiva.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. arte*. Brasília: MEC/SEF.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. [Pedagoga del oprimido]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. [Autoridad somática y el mito del cuerpo ideal en la educación en danza]. *Dance Research Journal*, 31(2), 80-100.
- Laban, R. (1948). *Modern Educational Dance*. [Danza educativa moderna]. UK: Northcote House
- Marques, I (1999). *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. [Enseñanza de la danza hoy en día: textos y contextos]. São Paulo: Cortez.
- _____. (1998). Dance Education in/and the Post Modern. [Educación en la danza en/y la post-modernidad]. En S. Shapiro (ed.). *Dance, Power*

- and Difference* [Danza, poder y diferencia] (pp. 171-185). Champaign: Human Kinetics.
- _____ (1997). A dança criativa e o mito da criança feliz [La danza creativa y el mito del niño feliz]. *Revista Mineira de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa* 5 (1): 28-39.
- Preston-Dunlop, V. (1998). *Looking at Dances: a Choreological perspective on choreography*. [Observando la danza: una perspectiva coreológica sobre la coreografía]. UK: Verve Publishing.
- Rios, T. (1995). *Ética e Competência* [Ética y competencia]. São Paulo: Cortez.
- Shapiro, S. (1998). Towards transformative teachers: Critical and Feminist Perspectives in Dance Education. [En busca de maestros transformadores: Perspectivas críticas y feministas en la educación en la danza]. En S. Shapiro (ed.). *Dance, Power and Difference* [Danza, poder y diferencia] (pp. 7-22). Champaign: Human Kinetics.
- Stinson, S. (1998). Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance. [Buscando una pedagogía feminista para la danza infantil]. En S. Shapiro (ed.). *Dance, Power and Difference* [Danza, poder y diferencia] (pp. 23-48). Champaign: Human Kinetics.

Teatro – Bibliografía recomendada por Tintti Karppinen

- Boal, Augusto (1995). *The Rainbow of Desire*, London: Routledge.
- _____ (1992). *Games for Actors and Non-Actors*, London: Routledge.
- _____ (1979). *Theatre of the Oppressed*, London: Pluto Press.
- Bolton, Gavin (1984). *Drama as Education*, London: Longman.
- David Davis (edit.) (1997). *Interactive Research in Drama in Education*. London : Trentham Books.
- Jackson, Tony (edit.) (1993). *Learning through Theatre*, London: Routledge.
- Johnson, E. & O'Neill, C (edit.) (1984). Dorothy Heathcote : *Collected Writings on Education and Drama*, London : Hutchinson
- Johnstone, Keith (1999). *Improvisation for Storytellers* London: Routledge.
- _____ (1979). *Improvisation in the Theatre* London: Faber and Faber Ltd.
- Neelands, Jonathan (1984). *Making Sense of Drama* London: Heinemann.
- O'Neill, C. & Lambert, A (1982). *Drama Structures* London: Hutchinson.
- O'Toole, J. & Donelan, K. (edit.) (1996). *Drama, culture and Empowerment*, Brisbane: IDEA Publications.

- Owens, Allan & Barber, Keith (1997). *Dramaworks*, London : Caryl Press.
- Spolin, Viola (1985). *Theatre Games for Rehearsal*, Evanston (Illinois): Northwest University Press.
- _____ (1963). *Improvisation for the Theatre*, Evanston (Illinois): Northwest University Press.
- Stenberg-Garcia (1989). *Sociodrama*, London: Praeger
- Way, Brian (1972). *Development through drama*, London: Longman

Personas que contribuyeron con este documento

- ◇ Hartley Alleyne, directora Barbados Community College, St Michael, Barbados
- ◇ Célia M. de Castro Almeida, Universidad de Uberaba, Minas Gerais, Brasil
- ◇ Ana Mae Barbosa, doctora en educación artística, Universidad de Sao Paulo, Brasil
- ◇ Clyve Bowen, Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, Kingston, Jamaica
- ◇ Ramón Cabrera, Ministerio de Cultura, La Habana, Cuba
- ◇ Nolma Coley-Agard, Ph.D., Oficial de Educación – Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, Kingston, Jamaica
- ◇ Alison Cox, Directora de Composición en el Purcell School, Londres, Reino Unido
- ◇ Milagros del Corral, Subdirectora General Adjunta de Cultura de la UNESCO
- ◇ Ingrid Dormien Koudela, PhD. Universidad de Sao Paulo, Brasil
- ◇ Luis Hernán Errázuriz, representante de América Latina ante el Consejo Mundial de INSEA, Sociedad Internacional de Educación por el Arte y Profesor del Instituto de Estética, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
- ◇ Luis Alfonso Estrada, Director, Escuela de Música, Universidad Autónoma de México, México D.F., México
- ◇ Verónica Fajardo, División de Arte e Iniciativas Culturales, UNESCO
- ◇ Ana Lucía Frega, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, Argentina
- ◇ Víctor Fuenmayor Ruiz, doctor en filología y bailarín, Maracaibo, Venezuela
- ◇ Liliana Galván, educadora artística en Drama/Teatro, Lic. en psicología educacional, Directora del Departamento de Calidad Educativa, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú
- ◇ Tintti Karppinen, profesora de teatro en Helsinki, Finlandia
- ◇ Fanny Luckert, Consejo Nacional de la Cultura, Caracas, Venezuela

- ◇ Regina Machado, cuentista, profesora de capacitación de maestros, Sao Paulo, Brasil
- ◇ Isabel Marques, directora de Caleidos, Arte y Enseñanza, Sao Paulo, Brasil
- ◇ Miriam Martins, especialista en artes visuales, Sao Paulo, Brasil
- ◇ Rachel Mason, PhD, Universidad de Surrey Roehampton, Reino Unido
- ◇ Larry O'Farrell (Canadá) Profesor de la facultad de Educación, Queen's University, Kingston, Canada
- ◇ Alda de Jesús Oliveira, Escuela de Música de la Universidad Federal de Bahía, Brasil
- ◇ Arao Paranaguá de Santana, Universidad Federal de Maranhao, Brasil
- ◇ Maura Penna, profesora del departamento de artes de la Universidad Federal de Paraiba, Brasil
- ◇ Yara Rosas Peregrino, especialista en danza, Recife, Brasil
- ◇ Nick Rampley, Director de Finanzas y Administración en el Purcell School, Londres, Reino Unido
- ◇ Álvaro Restrepo Hernández, bailarín y director de la Escuela del Cuerpo en Cartagena de Indias, Colombia
- ◇ C. Paula Sánchez Ortega, profesora de música, Ministerio de Educación de Cuba, La Habana, Cuba
- ◇ Alba Vieira Souza, profesora de danza, Vicosá, Brasil
- ◇ Tereza Wagner, División de Arte e Iniciativas Culturales, UNESCO