

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Arte y educación de adultos. Editor invitado: JM Gutiérrez-Vázquez

2 Carta del editor

3 Arte y educación: pasos, andamios y despeñaderos

JM Gutiérrez Vázquez/México

12 Las artes plásticas en la educación de adultos

María Visitación Martínez Samplón/España

17 El arte gráfico MINKA en la educación campesina andina

Gloria Miranda Zambrano y Jesús Lindo Revilla/Perú

22 Teatro-conferencia: una alternativa de educación comunitaria para adolescentes, jóvenes y adultos

Martha Elena Barrios Díaz/México

26 Arte y conciencia en la tercera espiral de la vida

Mael Arenas Fuentes/México

32 Esculturas y relieves en pasta de caña de maíz

Pedro Dávalos Cotonieto/México

37 Vivir la aventura de enseñar

Raquel Giménez/Argentina

42 Pintura y salud mental: experiencias de un taller

Ana María Costantini/Italia

49 El dibujo en la educación popular

María de los Ángeles Varea Falcón/México

55 Sentidos y sinsentidos en la educación de la sensibilidad

Alejandro Reisin/Argentina

62 Abstracts

65 Testimonios

67 Acerca de los autores

69 Reseñas bibliográficas

72 Eventos

75 ¿Ahora qué?



La versión digital se puede consultar en: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Editor general

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Editor invitado

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Editora adjunta

CECILIA FERNÁNDEZ

Editora asistente

ESPERANZA MAYO

Editor asociado

FRANCISCO JAVIER GALVÁN

Diseño de la versión digital

DAVID SERVÍN

VERÓNICA MESA

ARIEL DA SILVA

Investigación de arte

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Fotografía

CARLOS BLANCO

Diseño

VALENTÍN JUÁREZ

Composición electrónica

ALEJANDRO AGOSTA

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Carlos Zarco

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Liliana Francis Turner

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS S/N * COL. REVOLUCIÓN * C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 71

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>**Distribución y suscripciones**

GABRIELA ARÉVALO

garevalo@crefal.edu.mx

Si usted está interesado en participar como corresponsal o promotor de la revista, o desea hacernos un comentario, por favor escribanos: jmgv@crefal.edu.mx, emayo@crefal.edu.mx, cfernandez@crefal.edu.mx

*

Precio por ejemplar: \$ 30.00, US \$ 3.00

www.crefal.edu.mx

ISSN 1665-7446

Decisio SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, septiembre-diciembre 2005. Editor responsable: Humberto Salazar Herrera. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2002-07031706-4500-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas s/n, Quinta Eréndira, Col. Revolución, Pátzcuaro, Mich., CP 61609. Distribuidor: MEXPOST.

Impreso en México

Carta del editor

Lectores y editores celebramos el cuarto aniversario de **Decisio** con este número que da cuenta de un amplísimo campo de estudio, de experimentación, de gozo y de desarrollo personal, profesional y colectivo: el arte y la educación de los adultos.

Con frecuencia la relación entre arte y educación ha sido reducida al ámbito de una malentendida educación artística: la adquisición de algunas destrezas para el canto o el dibujo; sin embargo, como se podrá apreciar en las páginas de la revista, el arte tiene una gran significación en la educación, desde el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad en general hasta la terapia artística.

En los diez artículos que conforman este número se afirma, desde diversos enfoques, que la experiencia artística no es inocua, es decir, que tanto quien la contempla como quien la produce pone en juego su inteligencia, su historia, su emotividad, su realidad interior, sus anhelos e ideales. Es por ello que tanto la apreciación estética de la obra de arte como la expresión artística, concentran un enorme potencial transformador de todas las dimensiones de la persona.

El artículo introductorio de JM Gutiérrez-Vázquez, editor invitado para este número, es un trabajo provocador que no se preocupa por las definiciones sino por reflexionar acerca del arte y la experiencia estética y artística como vehículos de comunicación y de aprendizaje. Es desde esta mirada que se afirma que el arte, al interpretar y recrear la realidad, convierte a autores y receptores en coautores de la obra, proceso en el cual ambos aprenden, es decir, cambian y crecen.

Los artículos de María Visitación Martínez, Gloria Miranda, Ana María Costantini, Martha Elena Barrios, Pedro Dávalos Cotonieto y Ma. de los Ángeles Varea ofrecen al lector una amplia gama de posibilidades para el trabajo concreto y refieren cinco experiencias de aplicación del arte en educación de adultos: la recreación de obras del siglo XII y del Modernismo en Cataluña, la recuperación del arte ancestral *MINKA* con propósitos de educación para el desarrollo local con población andina en Perú, una experiencia de arteterapia en Italia y, en México, la aplicación del teatro en la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, la recuperación de una técnica antigua para la elaboración de esculturas y, con ella, el desarrollo comunitario, así como la utilización del dibujo y la historieta en un ejercicio de diagnóstico participativo.

La mirada desde la práctica que ofrecen estos cinco artículos se complementa con los aportes más teóricos de Mael Arenas y Alejandro Reisin, en los que el lector podrá encontrar valiosas reflexiones acerca de la creatividad, la sensibilidad y la vivencia artística.

La diversidad de visiones y experiencias que hemos tenido la oportunidad de reunir en esta edición no deja dudas respecto de la necesidad de redimensionar las posibilidades del arte en la educación tomada en su sentido más amplio.

Cecilia Fernández Zayas

Arte y educación: pasos, andamios y despeñaderos

J.M. Gutiérrez-Vázquez

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/PÁTZCUARO, MÉXICO
jmgv@crefal.edu.mx



Introducción

El campo del arte en la educación de adultos es tan vasto como cualquiera de los abordados en los números anteriores de *Decisio*, aunque presenta una complejidad sustantiva que le es peculiar: las numerosas y diversas disciplinas, territorios, profesiones y oficios que están directamente involucrados en la actividad artística. Cuando decimos arte nos referimos a la pintura, la escultura y la arquitectura, tanto como a la música, la literatura y la poesía. Pero entonces, ¿qué hacemos con la danza y el teatro? ¿Dejaremos fuera artes más

modernas pero tan bien establecidas como la fotografía y el cine? ¿El diseño, en sus tan variadas empresas? ¿Y el video y la instalación? Y, asunto no banal, ¿incluimos o ignoramos la extraordinaria riqueza del arte popular y del arte de los pueblos originarios? La pretensión de presentar una visión problematizadora de todo ello dentro de la educación de adultos, de manera sistemática y descriptiva, es labor que rebasa con mucho las dimensiones de este artículo, por lo cual he preferido adelantar un intento de análisis abordando unos

cuantos aspectos que considero cruciales para la relación entre el arte y la educación en general.

Pero aún hay otra cuestión que me preocuparía cuando menos tanto como la anterior, y es que en muchos trabajos, discusiones y consideraciones, cuando se habla de educación artística, los interesados se refieren a la enseñanza del arte o, en el mejor de los casos, al aprendizaje del arte, como una actividad o conjunto de destrezas a ejercer. Esto es que los adultos (y en su caso niñas, niños y jóvenes) se las arreglen pintando alguna ilustración, trazando dibujos, escribiendo textos y composiciones varios, modelando objetos o cantando canciones, cuando lo que nos quita el sueño en educación no es el aprendizaje de los contenidos (y eso debería valer para todas las asignaturas y áreas), sino su uso y aprovechamiento en la formación, en el pensar, el sentir y el actuar de quien aprende. En este punto tan principal, y considerando el espacio disponible ahora, también puede arrojar-se más luz planteando unos pocos problemas fundamentales que haciendo un reconocimiento panorámico del terreno.

Por si faltaran razones, agregaría yo una tercera: si logro que el educador tenga consideración por las preocupaciones que voy a plantear, cada una de ellas le servirá de herramienta para examinar de manera crítica y reflexiva su quehacer y su vivir personal y colectivo, propósito formador que no siempre se consigue describiendo exhaustivamente el campo y sus problemas.

Comencemos entonces con las tribulaciones y los desasosiegos, y usemos la luz que esto nos arroje para ver con mirada más incisiva nuestra labor de educadores y los aspectos estéticos de nuestra propia vida.

Arte

La noción de lo que es el arte es una de las más complejas y esquivas en toda la historia del pensamiento humano, sobre todo, claro, desde una perspectiva conceptual. No voy a dar aquí definiciones de diccionario, pero confío en que al final de esta tirada el lector haya logrado esmerarse en su

propia visión. No faltan incluso expertos y eruditos que afirman que el arte, como tal, no existe; lo que existe son los artistas y sus obras. Y si Feynmann (Premio Nobel de física en 1965) dijo que la física es lo que hacen los físicos, nosotros podríamos decir también que arte es lo que hacen los artistas. En todo caso, voy a tratar brevemente del arte, por un lado, como una cosa concreta, como pintura o escultura que se contempla, como arquitectura que se observa y se habita, como música que se ejecuta y se escucha, poesía que se canta, cerámica que se ve y se palpa y se usa, danza que se mira y se baila, en fin; no hay ninguna obra de arte que no nos llegue, primariamente, a través de los sentidos (incluyo entre éstos, por supuesto, al sexto sentido, el quinestésico, el que nos permite sentir y expresarnos a través de músculos, tendones, articulaciones, huesos y los canales semicirculares del oído interno). Por el otro, también me referiré a lo estético como la capacidad que todos tenemos de percibir la belleza de las cons-



trucciones y estructuras naturales, de los sonidos de los árboles movidos por el viento, del ritmo que existe en el andar de los animales, de la serenidad del bosque y la montaña, de la travesía de las nubes y de las estrellas por el cielo, para después poder contemplar y excitarnos y gozar con la belleza de las formas, de los sonidos, de los ritmos, del sosiego o la exaltación de un poema, un cuadro, una escultura, una construcción, un canto o un gesto. Esto no dejará satisfechos a todos, bien lo sé, pero tampoco es ese mi propósito.

Siempre que nos refiramos al arte como una cosa concreta, fatalmente tendremos que referirnos a la forma. Este es un asunto crucial en el arte: toda obra de arte tiene una forma que le fue dada por el artista que la elaboró y cuyos cánones han venido siendo desarrollados y establecidos a través de los trabajos y el denuedo de todos los artistas que en el mundo han sido. Tal disposición puede estar bien lograda o mal lograda, pero el caso es que toda obra de arte tiene una forma, un orden, una estructura, ya sea un cuadro, un edificio, una sinfonía, una escultura, un poema, un cuento, una danza, un drama, una fotografía, una película o una artesanía. Y una buena obra de arte



se distingue de una mala, no únicamente pero de manera muy principal, por su conformación, por su hechura, por su ordenamiento, por la forma en la que está dispuesta. Claro que intervienen otros muchos factores, pero un buen retrato de Judas Iscariote será siempre superior a uno malo de Jesu el Cristo, cinco minutos de *El séptimo sello* de Bergman están muy por arriba de toda la producción televisiva nacional, hay más arte en un buen son calenteño tradicional de la zona del río Balsas (México), por dar un solo ejemplo, que en las obras completas de José Alfredo Jiménez, y cualquier aria de *La flauta mágica* de Mozart se encuentra a perpetuidad por encima de los himnos nacionales de todos los países. Y es justamente ésta una de las cosas que de manera más poderosa ligan al arte con la educación: el arte nos enseña no solamente a percibir la belleza de lo bien hecho, sino a intentar hacer las cosas bien nosotros mismos. A un buen cuadro ni le falta ni le sobra una pincelada, como a una buena pieza musical no le falta ni le sobra una sola nota, ni un silencio siquiera, y como a un buen poema no le falta ni le sobra ya no digamos una palabra, pero ni siquiera una sílaba, un punto o una coma.

De todas maneras, el artista utiliza la forma para decirnos algo, y esto es también muy importante. Además de la sensación de gozo por lo bien logrado de su disposición, nuestra educada sensibilidad va a ser capaz de percibir el mensaje que la obra lleva consigo. En algunas creaciones el contenido es básicamente intelectual, está formado por pensamientos, ideas, conjeturas, inferencias y deducciones (y no tiene que tratarse de una obra con contenido verbal, sea literaria, poética, dramática o cinematográfica: muchas pinturas y esculturas, diversas obras musicales o coreográficas, tienen contenidos intelectuales muy ricos y complejos). En otras obras el contenido es más bien afectivo, se mueve dentro del mundo de los sentimientos, de los estados de ánimo y de los valores (alegría, optimismo, gusto, pena, dolor, pesar, tristeza, aflicción, gozo, amor, aborrecimiento, odio, enojo, temple, arrojo, valor, compasión, bondad, solidaridad, responsabilidad, cordialidad, justicia, prudencia, fortaleza, en fin). En otras se nos expresan sensaciones con respecto a formas, colores, sonidos y eventos del mundo exterior, de ahora o del pasado, o bien del mundo interior individual o colectivo, de la imaginación, de la fantasía e in-

cluso de regiones de nuestra mente de exploración no sencilla, como las que forman parte del inconsciente. Y en otras más el artista nos transmite sus intuiciones formales, sus hallazgos en cuanto a la disposición de los espacios, conformaciones, colores, texturas, secuencias, armonías, estructuras y la belleza que hay en todo ello; es la hechura de algo expresándose a sí misma. Claro que también hay muchas obras en las que varios o todos estos aspectos se encuentran presentes. Pero, en todo caso, es por ello que se dice entonces que el arte es una forma de comunicación (entre otros, Mussorgsky lo dijo muy claro: el arte no es un fin en sí mismo, es un medio de comunicación entre los seres humanos); la obra de arte siempre intenta decirnos algo que, si es percibido y reelaborado y reconstruido por nosotros, nos va a cambiar la vida, entre otras muchas cosas porque nos va a cambiar la manera que hasta ese momento hayamos tenido de ver los cuerpos y eventos que ocurren en la naturaleza o los realizados por los seres humanos, incluyendo por supuesto lo que hacemos nosotros mismos.

La relación entre la forma y el contenido constituye una tensión siempre presente en toda obra de arte, sus componentes formales invariablemente significan algo, no solamente representan algo. Abrasar los sentidos con luz (esto es, la forma) e infiltrar amor en los corazones (esto es, el contenido), ya lo dice Mahler en su *Octava Sinfonía*.

¿Por qué nos gusta algo?

¿Cómo distinguir una buena forma de una mala forma en arte? No es asunto banal ni en el que yo podría profundizar, pero sí puedo anticipar, cuando menos, que la referencia última para los problemas formales en cualquier manifestación artística es la naturaleza misma. De ninguna manera quiero decir que el arte debe imitar a la naturaleza, por lo que el aserto que hago ahora es para mí muy importante: el arte nunca trata de reproducir fielmente lo que llamamos real, ni siquiera en un *trompe l'oeil* o en el ultrarrealismo; lo recrea, lo reacomoda, lo reelabora, lo modifica, toma su esencia, juega con ella,



pero no la reproduce ni la replica. La obra queda como el artista quiere que quede, no como la realidad es. Sin embargo, y quizá no tan sorpresivamente como podría pensarse, los aspectos esenciales de la realidad natural o social seleccionados por el artista quedan fatalmente reflejados en la obra. Pocas composiciones nos hablan de la inmanencia de la naturaleza como lo hace la *Sinfonía Pastoral* de Beethoven; y para extender el ejemplo a la vida social, si queremos saber, y sobre todo sentir e imaginar, cómo era la vida en el México de la segunda mitad del siglo XIX, por supuesto que podemos consultar los libros de historia respectivos, pero también podemos leer los cuentos y novelas de Altamirano, Riva Palacio, Payno, Cuéllar e Inclán, obras de ficción todas ellas.

Lo que estoy intentando decir es que la naturaleza, que comprende cuanto existe y ocurre en el universo, desde el movimiento de las galaxias hasta la estructura de átomos, células y tejidos, sus formas, sus arreglos y disposiciones, sus proporciones, sus colores, sus texturas y sus movimientos e interacciones, constituye el punto de toque final para toda obra de arte. Está claro que ni tales proporciones nos son sugeridas explícitamente por la naturaleza (como a veces se afirma de la sección de oro o regla de oro en pintura, escultura y arquitectura, conocida desde Euclides, en la que una línea se divide de tal manera que la parte menor es a la mayor como la mayor es al todo; esta proporción resulta grata para nuestros sentidos y se encuentra en muchas formas naturales, tanto en plantas como en animales), ni el artista se ha puesto a buscarlas sistemáticamente estudiando astrofísica, anatomía vegetal o histología. Y esto nos lleva de la mano a la siguiente cuestión: la sensibilidad del artista le ha permitido percibir de manera intuitiva las características materiales que le producen placer, combinándolas e integrándolas mentalmente, para construir a partir de ellas las formas y estructuras, más o menos elaboradas, de las obras que produce.

Así que el artista tiene, en primer lugar, la sensibilidad, con cuya potencialidad ha nacido pero que ha educado de manera sostenida al ejercer asiduamente su oficio, sensibilidad gracias a la cual percibe la belleza de las formas, los ritmos y

los movimientos de lo que le rodea, y los recrea, los combina y los modifica en su imaginación; y, en segundo lugar, el talento, también puesto a prueba con el ejercicio sostenido de su trabajo, de plasmar tales elaboraciones intelectuales, y otras creadas a partir de ellas, en las obras concretas que compone.

Y, ¿por qué a nosotros, que no somos artistas, nos gusta algo? Pues porque también, como el artista, hemos entrenado no solamente nuestros sentidos sino nuestras capacidades perceptivas (que incluyen por supuesto nuestras competencias reflexivas, gracias a las cuales construimos percepciones determinadas y precisas a partir de un caos de sensaciones) para aprehender la belleza tanto en las cosas, los seres y los hechos naturales como en aquellos elaborados o efectuados por los seres humanos, y conforme logremos una visión más penetrante y educada, podremos percibir y gozar con la belleza de creaciones cada vez más elaboradas o más simples, o bien ocultas e intrincadas. Para ello tenemos que aprender a observar natura y cultura, lo que existe en el universo y las obras creadas por los seres humanos y sus acciones (hay acciones bellas y hay acciones horribles, ¿no es así?), proceso que ocurre a lo largo de toda la vida; tenemos que aprender a observar utilizando todos nuestros sentidos y nuestro pensamiento y nuestra asiduidad, fijándonos bien en lo que vemos y en lo que escuchamos, comparando, distinguiendo, identificando semejanzas y diferencias, estableciendo relaciones, analizando las cosas, observando repetidas veces desde ángulos y con percepciones diversas el asunto o la obra de que se trate, poniendo en juego todo lo que hemos observado antes. Resulta claro que observamos con nuestra mente, que los sentidos, indispensables como son, no resultan más que instrumentos de nuestra inteligencia, y que es con ella



con la que percibimos la belleza de una obra de arte y la belleza en general, de manera que al educar nuestra sensibilidad y nuestras competencias perceptivas estamos encaminando toda nuestra vida, todo nuestro hacer, nuestro pensar, nuestro sentir y los valores con base en los cuales establezcamos nuestras relaciones unos con otros y con el medio natural y social del que formamos parte. Es claro que educarse para apreciar el arte no se reduce simplemente a educarse dentro de un campo artístico específico: nos estamos educando en la vida y para la vida.

Podemos afirmar entonces que el arte no está solamente en el artista, no está solamente en la obra de arte misma, también está en cada uno de



nosotros, en los que gozamos con el arte. “La belleza sólo le pertenece al que la entiende, no al que la tiene”, dijo alguna vez Carlos Fuentes. No somos, pues, receptores pasivos, ni el artista se dirige a nosotros como tales. Al gozar con una creación artística meritoria nosotros estamos poniendo belleza en ella. Pocos ejemplos tan claros como en la literatura, en la poesía, en el teatro y en el cine, en donde podemos decir que quien lee o quien asiste en calidad de público participa en la obra, sea ésta comedia, tragedia o drama; el lector, o el espectador en su caso, va a hacerse con el discurso escrito o hablado o gestual que está leyendo o está escuchando o está observando, no como un ente neutral, como una *tabula rasa*, sino desde su propia cultura, poniendo algo de sí mismo, construyendo significados, suscitados por el artista, pero que son propios del lector, del escucha o del especta-

dor. Así que, si ponemos nuestra vida en ello, nosotros venimos a ser una suerte de coautores de la obra de arte de que se trate. Y por eso podemos decir que, al educar nuestro sentido estético, al aguzar nuestras competencias perceptivas, al aprender a mirarlo y a escucharlo y a reconocerlo, hemos aprendido a llevar el arte permanentemente en nuestros sentidos, en nuestro pensamiento y en nuestro corazón. La dimensión de esta nuestra fortuna no tiene término ni colmo ni medida.

¿En dónde se encuentra el arte?

Ya se imaginará el lector con lo que llevo dicho en estas líneas que no voy a hacer aquí distinciones de valor entre las llamadas bellas artes y las artes populares. Por supuesto que hay diferencias entre unas y otras y también las hay entre un artista y un artesano: aquél explora sistemáticamente la

historia de su quehacer, conoce las diferentes escuelas de épocas y lugares diversos, está al tanto de lo que se produce en su momento y analiza todo ello de manera reflexiva y sistemática, teoriza a profundidad sobre su oficio y sobre su propia obra y la de los demás y busca siempre nuevos caminos y nuevos procedimientos; el artesano no hace necesariamente todo eso y en general tiende a preocuparse más por el aquí y el ahora, tanto en su quehacer como en la obra que produce. Pero en el trabajo de ambos hay arte, existe la búsqueda permanente de formas y ordenamientos, de materiales y maneras de utilizarlos, de modos y de estilos que lleven a la producción de una obra bien hecha que exprese una visión de las cosas, de la vida, de los afanes, las necesidades, los sueños y los días, de las mujeres y los hombres de hoy y de siempre. Y por eso es que decimos que el arte está en todas partes.

No hay ningún lugar de la Tierra en el que se asienten y prosperen los seres humanos en el que no encontremos objetos diseñados no solamente para ser útiles sino para que nos gusten, para que plazcan a nuestros sentidos y a nuestra percepción estética. Los muebles, por rudimentarios que sean, la loza en la que cocinamos y comemos, nuestra propia ropa del diario y de los días de fiesta y ceremonia, los juguetes de los chicos, los diversos recipientes que contienen los productos que adquirimos, los libros que leemos, los adornos que colgamos en las paredes o ponemos en las repisas, hasta los implementos de trabajo sean éstos carretillas o computadoras, todos están diseñados con la pretensión, lograda o no, de servir y de gustar, las dos cosas, de estar bien hechos en ambos sentidos. Lo mismo sucede con edificios, con parques y jardines, con periódicos y revistas, estatuas y monumentos, e igualmente podríamos seguir con los anuncios que vemos, las canciones que escuchamos, las películas y las comedias de la televisión. Todo esto representa una gran oportunidad para ir educando nuestro sentido estético, para refinar nuestra apreciación de formas y estructuras, para percibir mensajes y contenidos, para aguzar nuestra competencia para distinguir lo que está bien hecho de lo que está mal hecho y rechazar lo malo y aceptar y gozar y ser educado con lo bueno. No se trata de aceptar pasivamente todo lo que se nos ofrece en el cine, en la radio o en la televisión, en la calle o en las tiendas, en revistas o en periódicos, pues mucho de ello es basura. Y entonces, si hemos educado nuestro sentir, podremos pasar, armados de mejores ingenios, al arte que quizá no es el de todos los días pero que puede serlo si nos lo proponemos, el de las grandes obras de la música, de la pintura, de la escultura, de la arquitectura, de la poesía, de la literatura, del teatro, de la danza y, por qué no, de la fotografía, del cine y del arte popular. Iluminada nuestra sensibilidad, dejaremos de consumir la escoria estética tan a menudo promovida por los medios y la publicidad con el pretexto de que producen lo que “le gusta a la gente”, esto es, a nosotros, pues eso es lo que somos para ellos, “la gente”, y buscaremos con exigencia, en nuestra vida



de todos los días, lo que realmente tenga calidad estética, ya que habremos aprendido a reconocerlo por costumbre.

Antes de terminar con esta letanía sobre la ubicuidad del arte, permítaseme señalar que en muchas otras actividades consideradas no artísticas también hay encanto, también hay perfección, también hay gracia y gallardía. Ya se dijo que hay orden, belleza y esplendor en muchas formaciones naturales, en muchos de los sucesos y movimientos que podemos percibir en el universo, y no estoy hablando de la supuesta sabiduría de la naturaleza y mucho menos de la abominación del pensamiento que intenta sustituir al darwinismo y a la evolución del espacio y la materia por el así llamado “diseño inteligente”. Pero también hay seducción y halago en el pensamiento de hombres y mujeres que estudian e intentan desentrañar las leyes y principios de acuerdo con los cuales se comporta el cosmos: hay belleza y elegancia e ingenuidad en

los códigos propuestos por la física, en las predicciones astronómicas, en las nociones fundamentales de la química y de la biología, y por supuesto que las hay en el teorema y los desarrollos matemáticos. Y algo en lo que no podré extenderme dadas las dimensiones de esta contribución asaz modesta: hay una estrecha relación entre arte y moral, no solamente en cuanto a los contenidos o mensajes enviados por la obra de arte, sino en cuanto a su pura disposición formal, en la apreciación de sus virtudes figurativas y estructurales tanto en el tiempo como en el espacio. Ya he dicho que gracias a todo ello el arte nos enseña a hacer las cosas bien, y con esto me refiero no solamente a la ejecución de los productos materiales de nuestro trabajo, sean bizcochos, sillones, disposiciones burocráticas o contabilidades bancarias o hacendarias, sino a todos nuestros actos. Obras son amores, bien lo dice el refrán, y el arte nos enseña no solamente a gozar con buenas pinturas, construcciones, poemas y sinfonías, y con estrellas y atardeceres y bosques y trigales, sino a realizar actos, tareas y hazañas que deben estar bien ordenadas, bien estructuradas y bien dirigidas a fines nobles, justos, serviciales y bondadosos. *Ars* y *moris*, entonces, van ambos tomados de la mano.

Educación

No tratándose de una ciencia exacta, no siendo siquiera una disciplina, el término *educación* puede definirse de muy diversas maneras de acuerdo con la posición de quien lo use. Para algunos la educación es el proceso mediante el cual nuestra herencia cultural pasa de una generación a la que sigue. La penuria de esta noción es evidente: considera que la herencia cultural ya está allí, es supuestamente dominada por los mayores “que saben” y debe ser adquirida dócilmente por quienes carecen de ella, esto es, las “nuevas generaciones”; la figura clave no es quien aprende sino quien enseña y la autoridad con que se desenvuelve; los educadores que sustentan su trabajo en esta noción contemplan un cierto ideal de homogeneización, de uniformidad, y por lo tanto a menudo nos hablan de un perfil a lograr en el educando, que así nos llaman a quienes aprendemos. Para otros la educación es el proceso mediante el cual todos podemos seleccionar y extraer de las tradiciones los componentes que mejor sirven a nuestra visión individual, desarrollando en el proceso nuevas y valiosas maneras de pensar, de sentir y de hacer, que van a enriquecer la consideración de los modos establecidos; como puede verse, esta noción de alguna manera engloba a la anterior, pero la hace avanzar muy sensiblemente y no implica que unas generaciones ya estén educadas y otras no. Y para otros más la educación es el proceso permanente mediante el cual se promueve o favorece, a lo largo de toda la vida, el crecimiento y desarrollo individual y colectivo en todos los aspectos físicos, intelectuales, afectivos, sociales y morales de la persona humana; este significado comprende a los dos anteriores, los hace ir todavía más adelante y tiene entre sus valores torales el de la diversidad cultural individual y colectiva. En las últimas dos concepciones la figura clave es quien aprende y la creatividad y solicitud que ponga en juego como individuo y como grupo, auxiliado, pero no necesariamente, por tutores perceptivos y cuidadosos.



Para el caso del arte estas diferentes nociones son de gran consecuencia: si la tradición y la cultura heredadas son simplemente adoptadas e imitadas, quédanse convertidas en carga indolente e infructuosa, lo que ocurre a menudo en academias y dependencias administrativas públicas y privadas; bien sabemos que no hay arte a menos que normas y usos se utilicen creativamente y en libertad, con frescura, de manera personal, como un medio para la expresión del artista en tanto individuo. Las tensiones que existen entre las tres nociones esbozadas en el párrafo anterior, tanto como su turbadora complementariedad, son innegables.

Abordando el mismo problema desde otra cota, podría decirse que los educadores nos movemos siempre dentro de dos posibilidades que de alguna manera resultan irreconciliables pero que también vuelven a ser complementarias. Por un lado, se dice que los seres humanos debemos ser educados para llegar a ser lo que realmente somos, lo que cada quien es en el fondo, esto es, para que cada uno de nosotros pueda desarrollar, dentro de una trama social lo suficientemente libre como para promover una gran diversidad individual, todas las potencialidades que uno trae dentro de sí y que constituyen un valor positivo para la persona y de hecho para la sociedad; esto nos habla de una educación para la diversidad. Pero, por el otro, también se afirma, aunque implícitamente, que debemos ser educados para llegar a ser lo que no somos, esto es, que las personas deben desarrollarse de acuerdo con un carácter o perfil ideal determinado por las tradiciones de una sociedad de la que el individuo forma parte involuntariamente; para ello, el proceso educativo debería ser capaz de ir eliminando lo que sería característico o peculiar de cada persona; y esto nos habla de una educación para la uniformidad. ¿Es la sociedad, o debe ser, una comunidad rica y diversa de personas diferentes que buscan un equilibrio complementándose y ayudándose unas a otras, o es una colección de personas a las que se les pide (o se les obliga a) que se ajusten tanto

como sea posible a un ideal determinado? Traigamos a cuento una vez más la educación de nuestra sensibilidad: ¿vamos a reaccionar todos de la misma manera ante las mismas obras? ¿Debe el artista ajustar su trabajo a los dictados de la moda, de sus patrocinadores o del poder? Si bien es cierto que toda sociedad tiene un cierto perfil ideal de lo que es un buen ciudadano, debería resultar claro que dicho ideal nunca ha de considerarse como ejemplar la uniformidad de las personas.

Pasemos a otra cuestión. Quien se educa, esto es, quien aprende, es una persona de cualquier edad que va encontrando su propio camino al lado o no de personas con más experiencia que ya han encontrado el suyo y que le orientan como maestros o tutores. Esto es que no somos objetos pasivos de nuestro proceso educativo, somos sujetos que participamos de manera propositiva, reflexiva y creativa en nuestra propia educación. Durante nuestra educación, esto es, durante toda nuestra vida, el proceso formativo no supone el simple dominio de una disciplina, un campo o un área del conocimiento o del quehacer humano, sino también, y de manera fundamental, el proceso inverso, esto es, el dominio de nosotros mismos en función de los saberes, los valores y las actitudes desarrollados. No queremos convertirnos en eruditos de gran instrucción y muchos conocimientos, sino en personas sabias que dominamos el saber y que no solamente sabemos algo, sino que sabemos cómo hacer las cosas, por qué hay que hacerlas, para qué y cuándo. Por lo demás, el saber implica no solamente tener el conocimiento sino el uso que se le dé a tal saber en el mundo real; es claro que no conocemos bien algo mientras no sepamos cómo el uso de ese conocimiento puede afectar y afecta a las personas y a las comunidades. En el caso del arte este asunto es de enorme complejidad y adscribe al artista, o a quien pretende serlo, una carga y una complejidad mayores. Es clara, por supuesto, la irresponsabilidad parcial o total de los medios y de no pocos sectores del Estado, incluyendo el educativo, en su manejo de los aspectos estéticos, y las consecuencias que esto tiene sobre la educación de la sensibilidad de quienes se encuentran sometidos a este dominio, niñas, niños, jóvenes, madres, padres y público en general. Por desgracia, en este caso, y tal como lo

afirmó Oscar Wilde, la vida imita más al arte que lo que el arte imita a la vida. Y peor cuando se trata de malas artes.

Se dice que la educación no consiste en llegar a la meta sino en el proceso que seguimos para llegar a ella. La educación es entonces comparada con un viaje: lo que enriquece es la travesía, no el arribo a la terminal; de allí que se insista en que la calidad del proceso (la educación) determina la calidad de los productos parciales y finales (el aprendizaje, los saberes logrados, la consolidación de una posición crítica, reflexiva e independiente). La educación de la sensibilidad forma parte irremplazable de este viaje.

Conclusión

Todos los educadores tenemos necesidad y obligación, como profesionales y como individuos, de encontrar y fundamentar nuestra posición dentro de las cuestiones planteadas, tanto para el arte como para la educación, y de actuar en consecuencia con las personas que se educan a nuestro lado. Cualquiera de nosotros es capaz de gozar y educarse con el arte, y, al hacerlo, la calidad de lo que hagamos, de lo que pensemos y de lo que sintamos, se desarrollará y mejorará de manera muy sensible, incluyendo la calidad moral de nuestros actos. El arte no se encuentra confinado en museos, galerías y salas de concierto, mucho menos en las ostentaciones de personas acomodadas: está en todos lados, nos rodea, nos invita en todo momento a apreciarlo, a gozar con él, a utilizarlo para que nuestro sentido de lo bello se desarrolle y crezca sano y fuerte, nos enseñe a distinguir el oro de lo que solamente relumbra sin serlo, nos oriente para rechazar lo que corrompe y degrada así como para aceptar y asimilar lo que enaltece nuestra vida y hace noble nuestro aliento.

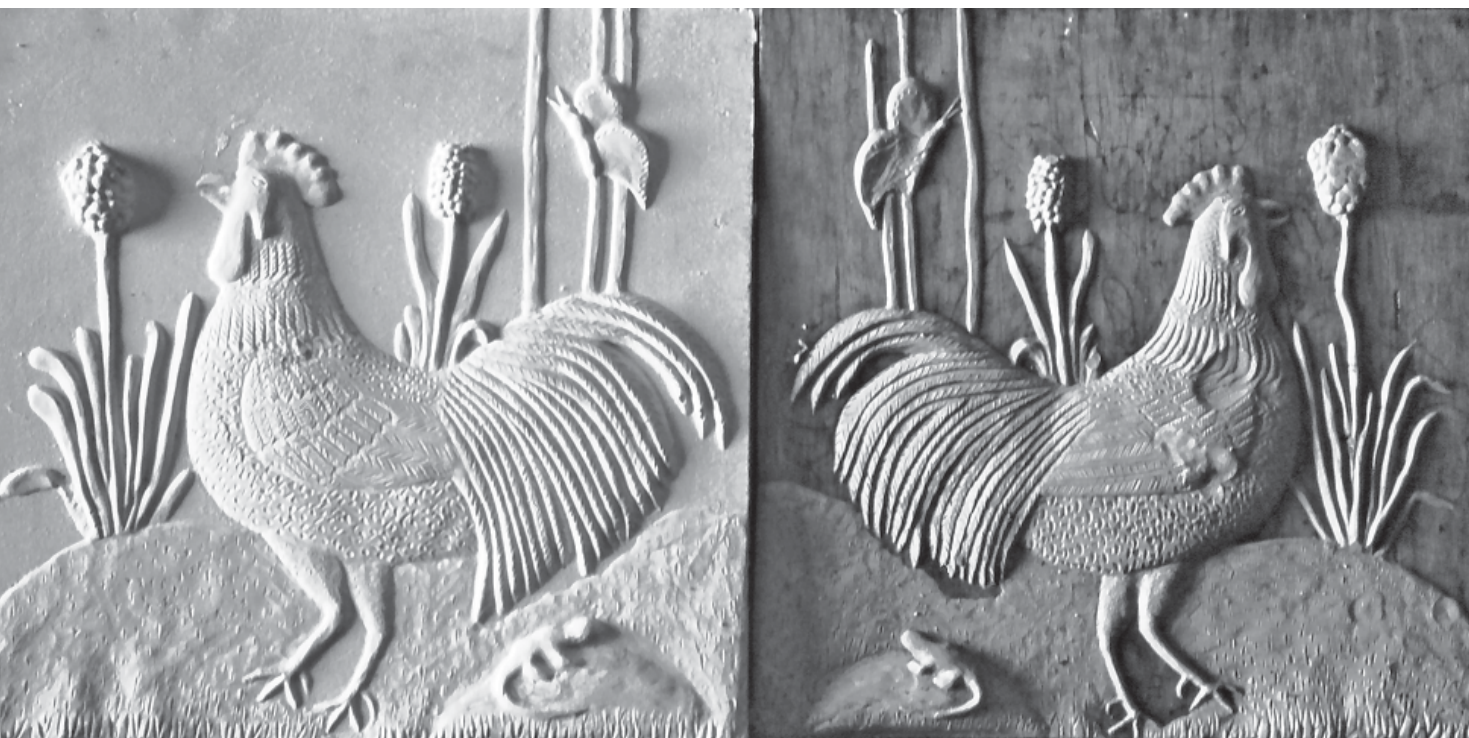


Las artes plásticas en la educación de adultos: Dos ejemplos de una misma metodología

María Visitación Martínez Samplón

CENTRO DE FORMACIÓN DE ADULTOS JUAN CARLOS I/LLEIDA, ESPAÑA

aricas@menta.net



Introducción

Los alumnos del Centro de Formación de Adultos Juan Carlos I elaboraron una revista para conmemorar los 10 años de la puesta en funcionamiento de la escuela. En ella recordaron los principales eventos vividos durante esta década, haciendo especial hincapié en lo que se refiere a las actividades vinculadas con las artes plásticas, uno de los aspectos principales que se trabajan en el marco de la educación de adultos en Cataluña.

En este trabajo analizo dos de estas experiencias artísticas, una sobre el Románico y otra sobre el Modernismo, los dos estilos que en Cataluña se manifestaron con la mayor importancia desde los

puntos de vista arquitectónico y pictórico. En ambos casos veremos cómo el proceso de trabajo con los adultos fue el mismo: primero, documentarse; segundo, procesar la información adquirida; y, tercero, aplicar lo que han aprendido, convirtiéndose en auténticos recreadores de las obras ideadas en su día por los artistas. Cabe mencionar que nuestros alumnos cursaban diferentes niveles educativos, desde la alfabetización hasta la secundaria. Evidentemente la investigación documental estuvo a cargo de quienes sabían ya leer y escribir con fluidez, pero los que se iniciaban en el desarrollo de tales competencias discutían la informa-

ción documental con quienes la habían obtenido y todos ellos tomaron parte en la recreación de las obras respectivas.

Actividades y resultados

I. Románico: Pantocrátor de Sant Climent de Taüll

Parte teórica: el papel del arte románico en Cataluña

Cataluña, tras la progresiva independencia política lograda con respecto al dominio franco y después de las últimas incursiones islámicas del año 1003, inició un proceso integrador de sus territorios, potenciado por la pujanza económica y la estabilidad política del momento.

El arte románico catalán —que se extendió por todo el país— recogió, como el del resto de Europa, los elementos formales de los estilos medievales anteriores (en nuestro caso concreto el visigodo, el carolingio y el mozárabe) y del arte romano provincial. El artista recreaba en toda su obra la visión y los condicionamientos que recibía del mundo que le rodeaba y reproducía el esquema feudal, tanto en los volúmenes de los diferentes cuerpos y en la distribución de los espacios de las obras arquitectónicas, como en los esquemas de las pinturas que decoraban los ábsides, en las cuales todos los elementos se subditaban a la figura notable del Cristo en majestad. El arte románico tenía un carácter fundamentalmente docente y se dirigía a un público que ya conocía el símbolo representado. La obra, pues, se debe entender como un esquema que se ofrecía al espectador de los siglos XI y XII para que se aproximara a la idea de Dios y de la salvación.

Parte práctica: recreación

del Pantocrátor de Sant Climent de Taüll

Intentar evocar de la manera más fidedigna posible una obra maestra de la pintura románica como es el Pantocrátor de Sant Climent de Taüll es una tarea ardua, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de los alumnos que participaban en esta iniciativa eran meros aficionados a las artes pictóricas o querían empezar a introducirse en su conocimiento. Por esta razón, se concibió una aproxi-

mación en la que, de igual manera que el artista que confeccionó esta obra en el siglo XII, sus nuevos autores se imbuyeran plenamente del significado de esta creación en el marco de la realidad que existía en aquella Cataluña tan cristiana tras ser reconquistada a los árabes. Así, los neófitos en el arte románico —que era prácticamente la totalidad del alumnado— se sumergieron en este mundo y tuvieron que documentarse desde el punto de vista gráfico y escrito para descubrir y comprender otras creaciones artísticas que también querían explotar esta misma faceta docente de la pintura en un mundo en el que el analfabetismo era la tónica imperante.

Como no siempre basta con documentarse, se decidió complementar la información con dos excursiones clave para cerrar el círculo. Así, por un lado se viajó hasta Barcelona para visitar el Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC) que atesora la mayoría de las obras maestras del románico autóctono, entre ellas, el Pantocrátor de Sant Climent de Taüll; allí, los alumnos pudieron comprobar, incluso, cuáles eran las técnicas que empleaban los pintores del medioevo y cómo obtenían aquella paleta de colores tan característica de su obra y que la distingue de las de otras épocas. Después de ver las pinturas auténticas y descubrir cómo se crearon, la segunda salida fue hasta Taüll, en el Pirineo leridano, para ver la réplica que existe en el ábside original de la iglesia de Sant Climent que, no en vano, forma parte del conjunto de templos románicos que en el año 2000 fueron reconocidos por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad.

Tras esta ingente recogida de información se pasó a la segunda y definitiva fase de la creación artística. En primer lugar, se eligió una pared del aula del centro educativo de adultos en la que se ubicaría la réplica. Tal y como hizo hace más de 800 años el maestro de Taüll, primero se esbozó con un carbón el dibujo y se fue retocando hasta que quedó encuadrado en el espacio que se le había destinado, recordando que en el original no había margen para el error, ya que tenían que ajustarse exactamente dentro del marco que ocupaba el ábside. Después, poco a poco, se fueron trabajando los colores y se realizaron diversas pruebas



sobre la pared hasta que se obtuvieron prácticamente los mismos tonos que se habían utilizado en el siglo XII. A partir de allí, y tras varias semanas de trabajo, los alumnos —bajo la supervisión de la profesora— fueron elaborando el pantocrátor hasta que se llegó a su conclusión.

El resultado fue espléndido y la copia era, salvando las lógicas distancias, prácticamente idéntica al original y tuvo tanto éxito entre la concurrencia que ya ha quedado definitivamente integrada en el centro de adultos como una parte más de su decoración, con carácter definitivo.

Pero al margen de que los alumnos disfrutaran con lo que hacían y alcanzaran un resultado pictórico que podríamos calificar de notable si nos basamos en sus conocimientos y destreza con la paleta, lo que en realidad les potenció e incentivó más fue el conocimiento de la información que gira alrededor del arte románico, ya que gracias a ella se vieron a sí mismos como los creadores artísticos de antaño. Con la vista devoraron fotos y textos para saber el máximo posible antes de pasar a la parte práctica. Ahora, muchos de ellos presumen de conocer cómo se pintaba en el siglo XII, hasta el punto de que más de uno se ha ofrecido para hacer de guía ocasional en algunas otras excursiones en las que también se han visitado templos o pinturas románicas.

2. Modernismo:

La ornamentación en estado puro

Parte teórica: el papel del Modernismo en Cataluña

El Modernismo es un movimiento que surge en Europa a finales del siglo XIX y principios del XX (como *Art nouveau* en Bélgica y en Francia; *Jugendstil* en Austria), que afecta a todas las manifestaciones del arte y del pensamiento, aunque será en la literatura, la arquitectura y en las artes plásticas donde mostrará su mayor auge. En Cataluña tiene unas dimensiones y una personalidad especial, que hace que podamos encontrar manifestaciones plásticas en cualquier parte de la geografía y en edificaciones diversas: fábricas, cooperativas agrícolas, ateneos, mercados y viviendas. El momento histórico es idóneo: Cataluña se encontraba en pleno crecimiento económico y de reafirmación nacional.

En Cataluña se modernizan las técnicas de construcción (uso del hierro en las estructuras y

elementos prefabricados) aunque se conservan elementos tradicionales y evocaciones del estilo gótico. Los arquitectos son, a menudo, también decoradores de interiores y diseñan todos los detalles: mobiliario, vidrieras, mosaicos y forja o herrería. El estilo modernista se define por el predominio de la curva sobre la recta, la asimetría, el dinamismo de las formas, el detallismo de la decoración en la búsqueda de una estética propia y el uso frecuente de motivos vegetales y naturales y las figuras de mujer. La cronología podemos situarla entre 1888 (coincidiendo con la Exposición Universal de Barcelona) y 1906, con un epílogo hasta 1926, fecha de la muerte de Gaudí.

Parte práctica: aproximación a las artes decorativas modernistas

Tras la experiencia tan positiva que tuvimos en el Centro con el Pantocrátor de Sant Climent de Taüll, al curso siguiente se decidió impulsar una nueva iniciativa, intentando seguir los mismos cánones de la anterior por el éxito que había generado entre los alumnos y, a la vez, porque desde el ámbito de la docencia del centro se quería ratificar su validez pedagógica.

En esta ocasión, la elección temática recayó sobre el Modernismo y Gaudí, ya que con motivo de los 150 años del nacimiento de su principal exponente en Cataluña, fueron generadas múltiples iniciativas para divulgar esta experiencia artística, iniciativas que llegaron a todos los sectores de la población. El bombardeo informativo sobre el Modernismo era constante, circunstancia que también facilitó que los alumnos de artes plásticas se encontraran plenamente imbuidos de esta temática.

De hecho, cuando se hizo público que se organizaría una macroactividad teórico-práctica alrededor del arte modernista, la cifra de alumnos interesados se disparó en una semana escasa, por lo que nos vimos obligados a separarlos en dos aulas distintas ante la imposibilidad de poder atender las clases prácticas de todos a la vez.

Una vez cerrado el cupo se explicó que, en líneas generales, la metodología que se aplicaría sería muy similar a la empleada en el Pantocrátor de Sant Climent de Taüll. De esta manera, primero se les facilitó un mínimo de material teórico y práctico y se les dieron las primeras indicaciones de las



bibliotecas y librerías especializadas en las que podían complementar su información, ya que uno de los aspectos que se querían potenciar era que aprendieran por sí mismos a documentarse.

Acto seguido se realizó un viaje a Barcelona, que es el lugar en el que se concentran la mayor parte y las mejores muestras del Modernismo en general y de Gaudí en particular. A pesar de que la mayoría de los alumnos las había visto antes desde fuera durante alguna visita previa a la capital catalana, la sorpresa que se llevaron al visitar los interiores de la Casa Pedrera o la Casa Milà, por poner dos ejemplos, fue mayúscula, ya que descubrieron la otra cara de este arte, aquel que está basado en la artesanía cuando se trata de desarrollar todos los elementos ornamentales, en lo que

suponía una clara oposición a la producción industrial tan en boga a principios del siglo pasado.

En esta segunda experiencia también habíamos previsto otro cambio con respecto a la primera. Así, mientras en aquella estaban claras las partes teórica y práctica, en ésta optamos por decidir la praxis con base en las reacciones de los alumnos hacia las sensaciones que les producía el conocimiento de este movimiento artístico y, tras la experiencia de Barcelona, se optó por potenciar las artes decorativas hasta el punto de transformar buena parte del espacio interior de nuestro Centro de adultos.

Tras conocerse los diseños propios del Modernismo, a los alumnos se les encargó que crearan elementos decorativos inéditos —aunque de ca-

racterísticas estéticas similares a los modernistas— y así, con un proceso similar al del Pantocrátor, primero se esbozaron y se pulieron diversos diseños con la ayuda del profesorado y después cada alumno fue encargado de pintar su propio diseño. Una vez que se finalizó el proceso, las obras sirvieron para empapelar todas las columnas que hay en el pasillo del edificio y también hicieron las funciones de guirnalda en los cristales de las ventanas.

Además, para complementar el evento, en el pasillo del Centro y junto a dichas columnas se colocaron paneles con las fotos del viaje a Barcelona y del proceso creativo para la confección de las guirnaldas y el papel pintado, lo que provocó la admiración y cierta sana envidia del resto de los compañeros del Centro, en lo que sin ningún género de dudas se convirtió en una nueva y exitosa experiencia educativa.

Recomendaciones para la acción

1. Fomentar lecturas de fácil comprensión para introducir a los alumnos en las materias que nos ocupan. En este campo, como en otros, también es importante que se acostumbren a consultar libros en bibliotecas, pues esto les ayuda a crear el hábito respectivo. En muchos casos los alumnos descubren un mundo de infinitas posibilidades hasta entonces desconocido.
2. Tras este ejercicio de investigación documental, realizar salidas a los lugares directamente relacionados con los temas a trabajar para que los alumnos conozcan de primera mano la magnitud del arte a evocar. Es importante que en dichas tomas de contacto cuenten con el apoyo de un especialista para poder satisfacer su sana curiosidad y enriquecerse culturalmente en un momento en el que sienten dicha necesidad.
3. Al regreso de estas salidas, y sin dejar pasar muchos días, hay que discutir en una mesa redonda los conocimientos adquiridos —vía lectura y vía salida—y, tras el debate, decidir con el máximo de consenso posible la práctica que se va a desarrollar.
4. A partir de allí, y al margen de que el trabajo se desarrolle de forma más o menos acabada desde el punto de vista artístico, lo fundamental es

que el grupo esté cohesionado y se ayuden unos a otros, discutiendo y apoyándose, fomentando la solidaridad en el aprendizaje cooperativo y marcando plazos de finalización que también estimulen el sentimiento de responsabilidad entre los alumnos, quienes siempre deben ser conscientes de que lo que están llevando a cabo es importante.

5. La conclusión a la que se llega con esta iniciativa docente es que el alumnado descubre que pintar no es sólo coger un pincel, sino que antes hay que leer, hay que estudiar y pensar, hay que aprender a documentarse en bibliotecas y observar edificios y creaciones artísticas desde un punto de vista seguramente distinto al que se tenía antes de iniciar el estudio.



Lecturas sugeridas

Existe un sinnúmero de publicaciones sobre el arte románico y el modernismo, pero para documentarse de la manera más rápida y eficiente recomendamos dos portales en Internet en los que se hallará mucha información gráfica y escrita. Si aún así fuera insuficiente, en dichos portales existen enlaces para ampliar datos:

Románico: dentro del portal www.arteguias.com existen dos enlaces fundamentales: uno sobre la importancia de este estilo medieval en Cataluña www.arteguias.com/romanico_catalunya.htm y otro genérico de pintura románica, con un apartado dedicado al Pantocrátor de Sant Climent de Taüll www.arteguias.com/pintura.htm

Modernismo: www.gaudiallengaudi.com
Es el portal más completo sobre Gaudí y el Modernismo en Cataluña; está en español, en catalán, en inglés y en francés.

No leas como lo hacen los niños, simplemente para divertirte, o como las personas de ambición lo hacen para instruirse. No, lee para vivir.

Gustave Flaubert, escritor francés, 1821-1880.

El arte gráfico *MINKA* en la educación campesina andina

Gloria Miranda Zambrano y Jesús Lindo Revilla

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA ANDINA "TALPUY"/HUANCAYO, PERÚ
gloriamiranda@hotmail.com



Introducción

Desde 1982, el Grupo de Investigación de Ciencia y Tecnología Andina "Talpu", asentado en los Andes centrales, valle del Mantaro, Perú, se ha dedicado a la revitalización del mundo andino especialmente en lo tecnológico-productivo y socio-espiritual, teniendo entre sus objetivos la motivación, fortalecimiento y toma de decisiones que orienten la autonomía y autogestión de la familia, el *ayllu* (familia grande o extensa), los barrios, la comunidad campesina en general y toda organización de base. De esta manera se pretende responder creativamente a la amenaza de la econo-

mía neoliberal y del mercado mundial que tiene como afán homogenizar sociedades, productos, cosmovisiones, ideales y conductas, y que trata de conseguir un Perú "moderno" con base en "alinear" lo "atrasado".

La propuesta pedagógica artística *MINKA*

En esa lógica de trabajo, de labor sostenida, el Grupo ha editado los Materiales Educativos-Eco-

lógicos *MINKA* que comprenden 40 ediciones de revistas (con tiraje de 6 mil ejemplares), 18 calendarios agroecológicos, 15 carteles (afiches) educativos y siete manuales técnicos, todos sobre diferentes temas, que muestran alternativas para el desarrollo de la agroecología y el desarrollo humano a partir de los aportes de nuestra cultura andina de 8 mil años de antigüedad, muchos de ellos validados con los aportes de la ciencia universal actual y culturas similares a la nuestra. *MINKA* da testimonio del registro y estudio del estado actual de las potencialidades, posibilidades y alternativas que encierra nuestra cultura viva actual en agricultura, ganadería, forestería, manejo de suelos, fertilización, aguas, semillas, biodiversidad, aguas, etc., abordados desde su arista tecnológica, pero envueltos con aspectos históricos, festivos, educativos, de identidad, organizativos y de la tradición oral, entre otros, aspectos todos pertenecientes a manifestaciones de la cosmovisión y racionalidad andina. *MINKA* fue creado para ser devuelto a los protagonistas del mundo andino, pero también es utilizado por instituciones educativas y de promoción.

En sus años de experiencia, el balance es positivo; de allí la continuidad de sus ediciones. La llegada e impacto de esos aportes ha desarrollado una metodología pedagógica para el proceso de edición y promoción de *MINKA*, expresada, aparte de sus contenidos textuales que también son importantes, en una pedagogía gráfica y artística que, a decir de sus lectores, es lo *sui generis*, novedoso e impactante de dichos materiales.

Actividades: los fundamentos del arte gráfico *MINKA*

Los códigos visuales *MINKA* tienen un común denominador en el lenguaje plástico utilizado en revistas, calendarios, carteles (afiches) y manuales. Su reto ha sido identificar, analizar, evaluar y sistematizar los aportes expresivos de la iconografía de las artesanías populares campesinas. Se tomó el corpus de tratamientos y codificaciones del arte plástico popular utilitario o artesanías de nuestra localidad, para incluirlo a la propuesta gráfica, te-

niendo como finalidad dialogar en el mismo lenguaje artístico de las poblaciones etnocampesinas. *MINKA* es un medio de comunicación que cumple la función de emisor-mensaje-receptor y que, además de presentar arte y contenidos estéticos, es también utilitaria. Educa a través del arte revitalizando contenidos y valores tecnológico-productivos, morales, sociales, económicos, políticos y religiosos que responden a nuestra identidad cultural.

Tomamos conciencia que para comunicarnos correctamente con nuestros interlocutores, debíamos conocer más el lenguaje plástico utilizado por

los artistas campesinos del valle del Mantaro, reparando en cómo, por qué, para qué, quiénes, con qué lo hacen, qué instrumentos y técnicas emplean, y en particular la obra misma como un todo que encierra identidad cultural, su forma de expresión (estilo), su soporte estético, su visión del mundo y su lenguaje artístico (utilización de líneas, manchas, ritmos)

en cada una de sus composiciones. El arte popular andino generalmente es utilitario a la vez que decorativo, aunque también hay material puramente decorativo, como el caso de los mates burilados que nacieron como recipientes para servir comida.

En el valle existen comunidades enteras que se dedican a un determinado tipo de artesanía según sus recursos y la tradición del lugar. Entre ellas tenemos la talla en madera (Molinos-Jauja), la alfarería (Aco y Quicha), la platería de filigrana (San Jerónimo), los tejidos (Hualhuas y San Agustín de Cajas), los burilados de mates (Cochas Chico y Grande), los bordados (Huancán), las fajas, mantas y pullos (Viques, La Breña) y la florería (Huarisca y Angasmayo), entre otros.

La visión es bidimensional y plana, con imágenes de contorno cerrado y cerrado atmosférico que insinúa volumen, como en los bordados. En el caso del tallado en madera y la platería, éstos tienden a ser realistas y anecdóticos. Los colores van desde “lo serio”, como los negros, marrones, azules y grises, a lo festivo, contrastando el dorado y el plateado. Cada zona o comunidad tiene preferencias armónicas determinadas.

Históricamente, y en el marco de la cosmovisión andina, la población etnocampesina mantiene una convivencia con su entorno, reconociendo





una relación panteísta con la naturaleza a quien considera viva, por lo cual unas veces es sagrada, otras profana. Las montañas (*wallalla*), los cerros (*huamanís*), las lagunas (*qochas*), puquiales (*pacarinás*) y bosque (*mallqui*), tienen sus nombres, sus fiestas, sus ofrendas, pero también padecen y gozan todo lo que el humano goza y padece. El manejo del espacio es vertical, y la “mirada” (como el cóndor o el águila) es de arriba hacia abajo. Por ello lo que suceda arriba afectará a la parte de abajo, razón en la que se fundamenta la mística y visión andina de la integralidad (naturaleza-hombre) con la *malka* o *marka* (comunidad-naturaleza). Toda planificación agropecuaria festiva está relacionada a la cosmovisión andina.

El comportamiento psico-social, ancestral, y sus reminiscencias étnicas de carácter local identificados en lo pucarino, chonguino, huarisquino, chu-paquino y sicaíno, identifican una tipicidad de *ayllus* con ciertos rasgos psicosomáticos locales que se expresan en los apellidos, destrezas, habilidades, variedad lingüística del “wanka”, la vestimenta, su historia y su ecología. Todo ello se distingue en las artesanías. Prima el sentimiento telúrico y de sangre. “Somos así porque somos de allí”, “soy así, porque soy de allí, a mucho orgullo”, “yo soy huancaíno por algo”.

En dieciocho años de trabajo con *MINKA*, fue cimentándose la concepción de una nueva propuesta educativa sobre la base de la estética andi-

na. Como afirman nuestros interlocutores campesinos, expertos e intelectuales, *MINKA* no sólo educa, sino de por medio rescata y revaloriza nuestra identidad haciendo compatible el arte como un medio para la transformación técnica y tecnológica.

Resultados: los aportes del arte pedagógico *MINKA*

a. Principios y contenidos técnico-valorativos

La evaluación y monitoreo de la experiencia gráfico-artística de las publicaciones de *MINKA*, desarrollados tanto en poblaciones etnocampesinas como en centros educativos del medio rural, nos arrojaron los siguientes resultados, útiles para cualquier material de objetivos similares dirigidos al campo.

1. *Principio de identidad e identificación*: el sujeto (adulto, joven, niño) respeta sus tradiciones ancestrales, por lo que una imagen correctamente realizada produce empatía entre su ser y la propuesta.
2. *Principio de autenticidad*: el interés o “curiosidad”, conlleva un mensaje útil, real, actual, comprometido con su familia y comunidad. Ejemplo: *MINKA* números 14, 17, 18, 19 y otros.
3. *Principio de veracidad*: cauta en lanzar propuestas o alternativas, la imagen es clara, sin ambigüe-



dades, muestra los límites y las bondades del asunto, es decir, es objetiva.

4. *Principio de verosimilitud*: las imágenes que presentan personas del campo no son deprimentes, ni grotescas, por lo contrario son enaltecidas, elevadas, pero sin dejar de ser creíbles. Ejemplo, cualquier carátula de *MINKA*.
 5. *Principio de impacto*: el gráfico de fácil decodificación por sus formas y trazos grandes y de color, motiva a una o varias personas a la vez, suscitando interés por adquirir y conocer todo el mensaje.
 6. *Principio de calibración*: sopesa la imagen entre lo ideal real y lo ficticio; es decir, adecua la expresión gráfica al entendimiento campesino, ponderando lo necesario para no crear tergiversaciones o “irse por las ramas”.
- b. Los recursos didácticos presentados en las imágenes**
1. *Lo alegórico*, dando una dimensión razonable a los personajes para mostrar el contenido o tema central. Ejemplo, las carátulas *MINKA*.
 2. *Lo anecdótico*, ilustrando la vivencia tradicional, para revalorar y dar una dimensión científica a los conocimientos.
 3. *Las historietas*, que observando “chirigotas” y soslayando la historieta trágico-cómica de los almanaques “Reuter” que aparecieron hace años en periódicos y revistas en el campo, se quedó como una forma más de comunicación, a través del humor. En *MINKA* las tenemos, a partir del número 2, en la página central.
 4. *Los cuadros secuenciados*, que explican hechos o acontecimientos culturales y procesos técnicos. Ejemplo, afiche *MINKA* número 22 y todas las contratapas que presentan juegos de niños, jóvenes y adultos.
 5. *La calendarización*, mostrando actividades diversas durante los doce meses del año, en la cual se identifican las cuatro estaciones y las fechas cívicas, festivas y patronales en forma circular. Ejemplos, afiche *MINKA* número 17, calendarios *MINKA* 1985, 1986, 1990, 1992, etc.
 6. *Lo simbólico*, que sintetiza un comportamiento social ancestral y que posee valores superiores así como sabiduría en sus conocimientos tradicionales. Ejemplos, carátula de las revistas números 37, 39 y los calendarios 1993, 1995, 1996 y 1997.
 7. *Lo ilustrativo*, que da objetividad, relaciona, dimensiona y muestra. Ejemplos, todos los ca-

- lendarios y afiches *MINKA*, que privilegian lo gráfico-pedagógico y artístico.
8. *Lo irónico*, como medio psico-social, que muestra conductas distorsionadas, ridiculizando, exagerando, mofando y burlándose de determinados personajes. Ejemplos, *MINKA* número 23, pp 17 y 19; *MINKA* número 13 “Educación campesina”, pp 17, 18, 19; y otros.
 9. *Lo ejemplar*, entendido como la plasmación de un sentimiento valioso que sirve de modelo a generaciones venideras. Ejemplo, todos los materiales *MINKA*.
 10. *Lo comparativo o de contraste*, como medio visual valioso para identificar, diferenciar, discriminar, evaluar, analizar, ponderar, inquirir y decidir por las alternativas correctas. Dentro de las propuestas y opciones didácticas se plantean siempre alternativas.
 11. *Compara el pasado, presente y futuro*, por ejemplo lo positivo de la tecnología andina y lo negativo del modernismo. Varios afiches.
 12. *Discrimina* comportamientos comunales, adecuados e inadecuados. Por ejemplo afiches sobre el “Manejo adecuado e inadecuado de recursos”, “Mal uso y el buen uso del riego” y otros.
 13. *La autonomía versus la dependencia*, denunciando la existencia de agentes externos en la comunidad que originan la dependencia del desarrollo comunal. Por ejemplo, el afiche *MINKA* número 29 y otros.
 14. *La comunicación moderna y andina*, que revalora todas las formas de la comunicación actual con sus aportes tecnológicos y los aportes nuestros expresados en el folklore, la lengua materna, etc. Afiches *MINKA*.
5. La objetividad de los mensajes gráficos es determinante en la aceptación, identificación y seguimiento de estos materiales.
 6. Para precisar mejor el mensaje visual, y alcanzar conocimientos de mayor profundidad, necesariamente deben adjuntarse textos al gráfico.
 7. Tomar en cuenta la “chispa”, la broma, la doble intención (humor), la suspicacia para plantear propuestas de imagen motivación-aprendizaje.
 8. Fomentar el *willanakuy* (comunicar, avisar) siempre lo novedoso, lo provechoso.
 9. Dirigirse especialmente a los niños, niñas y jóvenes. Se estará estimulando su compromiso e importancia en la comunidad, a la vez que se internalizará y fortalecerán los valores socioculturales de la comunidad.
 10. En todos los casos resaltar lo positivo, las alternativas, las posibilidades, los potenciales, las fortalezas. Quedarse en la problemática conduce al desánimo.
 11. Resaltar la lógica de lo versátil y flexible, partiendo de lo general a lo particular o la inversa; de lo singular a lo metafísico (trascendental, pararnormal). Por ejemplo, hablando del *ampulo* (semilla) de la papa, pueden incorporarse aspectos sobre su mejoramiento, la “semilla, botánica” como elemento en el enamoramiento, su origen, su aporte al mundo, etc.
 12. Todo gráfico debe estar calibrado al entendimiento campesino. Ello motiva, estimula, enseña e impacta en la conciencia etnocampesina.

Recomendaciones para la acción

1. Las poblaciones etnocampesinas aprenden, internalizan y hacen suyas las propuestas, privilegiando primero una detenida observación.
2. Aprenden más rápido viendo imágenes graficadas claras y fáciles de entender.
3. Las imágenes deben responder al contexto determinado del lector y siempre con objetividad.
4. Se sienten cómodos al verse graficados o representados positivamente, nunca denigrados.



Lecturas sugeridas

Grupo Asociado TALPUY, 1982-1999. Revistas, calendarios, afiches o carteles y manuales *MINKA*. Grupo de Investigación y Desarrollo de la Ciencia y Tecnología Andina “Talpuy”. Huancayo, Perú.

Muestras de estas publicaciones pueden conseguirse dirigiéndose a las autoras en: gloriamiranda@hotmail.com

Teatro-conferencia: Una alternativa de educación comunitaria para adolescentes, jóvenes y adultos

Martha Elena Barrios Díaz

TEATRO Y TÍTERES LABERINTO, TEATRO Y SIDA, A.C./Cd. DE MÉXICO, MÉXICO
itzamnaac@yahoo.com.mx



Introducción

Nuestra institución se fundó en 1990 con profesionales del teatro, la educación y la salud, con el fin de crear materiales didácticos innovadores y creativos, así como impartir cursos, talleres y conferencias relacionadas con dos áreas que nuestro grupo ha logrado fundir: el teatro y la salud sexual y reproductiva. Nos propusimos, además, crear espectáculos de teatro con actores y títeres que

hicieran más accesible la información sobre salud en general y salud sexual y reproductiva en específico, para llegar a poblaciones con poco acceso a información razonable, veraz y creativa sobre estos temas, en particular los adolescentes y jóvenes.

Nuestro grupo nace también como una respuesta a la necesidad de educar sobre cómo ejercer nuestra sexualidad y erotismo de manera libre,

placentera y responsable, libre de infecciones de transmisión sexual (ITS), incluyendo el VIH/SIDA, libre de embarazos no planeados o no deseados, previniendo situaciones de violencia en el noviazgo, en el hogar o en la vida en pareja, y promoviendo el pleno ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

Realizamos también trabajo con niños, adolescentes, jóvenes y adultos por medio de diferentes actividades donde el teatro de actores y títeres es nuestra principal herramienta de trabajo y sensibilización. Siempre intentamos acercarnos a los grupos sociales a los que menos les llega información.

¿Por qué teatro?

El teatro, como su propia historia lo refleja, ha sido un espejo de la sociedad que, a partir del juego dramático, nos permite la recreación estética de situaciones en torno a diferentes temas. El teatro ha sido durante muchos años movilizador de conciencias, de sentimientos e ideas; es un fenómeno cultural colectivo, que en diferentes países del mundo y en diferentes épocas ha sido utilizado como medio para difundir valores e ideologías, para reforzar conceptos, para realizar campañas de alfabetización, para que las personas opten por un partido, para ir a la huelga, para aceptar la anti-concepción, para criticar al gobierno, para difundir conocimientos... En fin, el teatro se ha utilizado de diferentes maneras y con diferentes recursos tanto para divertir como para educar, sensibilizar y concientizar al espectador.

Con el teatro sobre temas de salud sexual y reproductiva pretendemos sacar de la clandestinidad a muchos asuntos importantes. El teatro de actores y de títeres nos permite plantear problemáticas y promover cambios de actitudes hacia las mismas. Cuando el espectador lo mira y lo escucha queda atrapado por su magia y se compara, se cuestiona y piensa, ¿qué haría yo en ese lugar y situación?

Por esta propiedad que tiene el teatro de tocar las fibras más íntimas del espectador, es que creemos profundamente que su utilización en la educación es un acierto, y además de un acierto un éxito, ya

que el teatro de actores y de títeres constituye un vehículo para acceder al sentimiento, la emoción y la identificación del espectador con la problemática planteada.

¿Qué es teatro-conferencia?

Es un término que acuñamos en el grupo y nos sirve para definir nuestra labor y nuestra línea de trabajo; el teatro-conferencia implica que el espectador no está “pasivo” sino que participa activamente, cuestionándonos sobre lo presentado, opinando, aportando, etc.

El teatro-conferencia implica que siempre, al término del espectáculo, exposición, curso o taller, abrimos un diálogo-debate con el público asistente, contestamos dudas, escuchamos opiniones, aclaramos conceptos, canalizamos a quien lo requiera y siempre enseñamos el uso correcto del condón masculino y femenino, porque creemos firmemente que si no lo hiciéramos nuestro trabajo no estaría redondeado.

Actividades

Utilizamos el teatro de actores y de títeres como herramienta educativa en nuestro proyecto: Teatro-conferencia: una alternativa de educación comunitaria para adolescentes, jóvenes y adultos.

Actualmente contamos con cuatro espectáculos en la modalidad de teatro-conferencia: *El SIDA... sombras y reflejos* espectáculo en teatro de sombras que nos habla de las vías de transmisión y prevención del VIH/SIDA; *¡¡¡Lotería!!!*, espectáculo de teatro, títeres, máscaras y zancos que nos habla de la probabilidad de embarazo no planeado o no deseado en los adolescentes, la probabilidad de adquirir alguna infección de transmisión sexual (ITS) incluyendo el VIH/SIDA por no utilizar un condón y de las formas de utilización de los condones; *¡¡¡Es... porque te quiero!!!*, espectáculo de teatro y títeres sobre el tema de la violencia psicológica y el abuso sexual en las parejas y en la familia; *Juan y Virginia se aman*, espectáculo de actores, música y baile, del grupo Juglares, que nos habla





sobre la adolescencia y sus problemáticas: adicciones, embarazo, noviazgo, VIH/SIDA, métodos anticonceptivos, etc. Estos cuatro espectáculos son aptos para toda la familia pero están dirigidos especialmente a adolescentes, jóvenes y adultos.

Resultados

El teatro de actores y títeres sobre los temas relacionados a la salud sexual permite acercar conceptos, ideas y valores a todo el público, demostrando que estos temas se pueden y se deben abordar en pareja, con amigos y amigas y con la familia de una manera amena, divertida y sobre todo creativa. Creemos firmemente que la utilización del teatro como herramienta educativa dentro del campo de la salud sexual y reproductiva, ayuda a plantear temas que por tradición son “de

casa”, “son íntimos” o son temas de los cuales de plano no se habla, pero que debemos en algún momento conocer, y sobre los cuales tener una opinión para en su momento poder tomar una decisión adecuada en nuestra vida.

El teatro de actores y de títeres, por su estructura y convencionalismo, nos permite poner en escena esos temas de una manera divertida, quitándole el halo de prohibido y permitiendo a las personas acercarse, mirar, escuchar y compartir la experiencia, comprender y reflexionar sobre esos temas, sufrir igual o peor que el personaje o personajes en las situaciones que se presentan, conocer diferentes formas de solución a un conflicto o situación determinada e incluso pronunciarse sobre algún tema.

Elegimos el teatro de actores y títeres como medio de expresión y como técnica facilitadora de educación, porque se ha comprobado a lo largo de los años que



se trata de un auxiliar de primera necesidad en las escuelas para alcanzar sus metas educativas, informativas y formativas y porque a los profesores les proporciona una idea de las alternativas que existen para trabajar las diferencias entre las falsas creencias y la información veraz de una manera creativa y que llame la atención. Es por esto que resulta especialmente pertinente para la educación sexual y reproductiva.

Hemos presentado Teatro-conferencias en el DF y en diferentes estados de la República Mexicana, en la frontera norte y sur de México, así como en la frontera sur de Estados Unidos y la frontera norte de Guatemala. Hemos recibido diferentes premios y reconocimientos por nuestro trabajo en la prevención del VIH/SIDA, principalmente, y algunos sobre el trabajo en los otros temas relacionados a la salud sexual. Ya no sólo producimos espectáculos, sino que organizamos festivales de teatro, elaboramos material didáctico, escribimos guiones para radio y hemos producido también dos programas radiofónicos, uno sobre VIH/SIDA y otro sobre la salud sexual y reproductiva en, con y para adolescentes y jóvenes. Los reconocimientos han sido otorgados por instituciones como CENSIDA, ONUSIDA, Rockefeller Foundation, FONCA, Fundación Packard, etc. Hemos dado aproximadamente 700 Teatro-conferencias con la participación aproximada de un público de 145 mil ado-

lescentes, jóvenes, adultos y niñas y niños.

Recomendaciones para la acción

Si requiere hacer llegar conceptos, ideas o temáticas que son difíciles de abordar con sus alumnos, con sus maestros o con los papás de sus alumnos, el teatro es una herramienta excelente para educar, sensibilizar e informar. El teatro permite dar información clara, precisa y actualizada así como sensibilizar al público asistente; en la temática que nuestro grupo aborda nos permite, sobre todo, llevar esas temáticas a diferentes grupos de población en riesgo de padecer infecciones de transmisión sexual, VIH/SIDA, de ser víctimas de violencia o de tener embarazos no planeados o no deseados, como son los migrantes, adolescentes, amas de casa, etc.



Lecturas sugeridas

MEXFAM, 1991. *La planeación familiar en el teatro*, México.
mexinfo@mexfam.org.mx

MARTHA ELENA BARRIOS Y JUAN MANUEL VILLAVERDE, 1995. *El títere como apoyo didáctico para la capacitación de personal: Una propuesta para su implementación (tesis)*, UNAM. Se consigue en la Facultad de Psicología de la UNAM o con la autora.

VALENZUELA, TERESA, 2004. *Jugar con títeres*, Editores Mexicanos Unidos, S.A., México.
www.editmusa.com.mx

VÉLEZ, ANA, *Teatro escolar*, 2004. Editores Mexicanos Unidos, S.A., México.
www.editmusa.com.mx



Aunque parezca paradójico, y las paradojas son siempre cosas peligrosas, es sin embargo cierto que la vida imita más al arte de lo que el arte imita a la vida.

Oscar Wilde, escritor, dramaturgo y poeta irlandés, 1854-1900.

Arte y conciencia en la tercera espiral de la vida

Mael Arenas Fuentes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD AJUSCO/CD. DE MÉXICO, MÉXICO
etceteraesmas@yahoo.com.mx



Introducción

En este ensayo desarrollo primero la conceptualización de lo que, desde la perspectiva de la psicología cognitiva-humanista, puede ser la función de

una vivencia, convertida en experiencia, para la conciencia humana. Después abordo brevemente el concepto de arte como un conjunto de diferen-

tes lenguajes específicos de expresión y contención de las vivencias a través del acercamiento a una experiencia estética, definiendo a ésta en cinco tipos diferentes. Y finalmente propongo, de cara al animador de grupos de la tercera edad, el trabajo educativo: actividades específicas de mediación entre el arte, las experiencias de vida, las experiencias artísticas y el “bien-estar” y el “bien ser” en esta edad.

La función de una vivencia, convertida en experiencia, para la conciencia humana

La vida humana empieza con la percepción de las propias vivencias que acontecen en tiempo y espacio y que se seducen unas a otras para amarse frente a la sensibilidad que las observa.

En tanto suceso que acontece en tiempo y espacio, el destino de toda vivencia que se convierte en experiencia de vida es expandir y contraer la conciencia humana; expandir y contraer dos tiempos, dos movimientos complementarios que se persiguen instintivamente a través de la espiral de la vida —desarrollo humano— hasta el infinito.

Y con ellas, con las experiencias de vida hechas conciencia en la voz (o en cualquier otro lenguaje) se aprende, al son del propio ritmo y tiempo, a nombrar (expresión inagotable) el frío, experiencia de los sentidos, con la palabra invierno; la plenitud, experiencia del espíritu humano, con la palabra amanecer; la inmensidad, experiencia mística, con la palabra halcón; y en una atrevida e irreversible metáfora se siembra en la conciencia la existencia total del universo.

Luego, ya con esta conciencia, se vuelve a percibir desde otro nivel el universo y la vivencia que lo hace visible a los sentidos humanos; aparece entonces la nueva experiencia, aparece el escenario y el actor, se pinta la escalera, la estatua, el muro y luego la nada, y en este eterno devenir de experiencias y metáforas que expanden y contraen la conciencia nacen en ella el equilibrio y la armonía.

Por otra parte las elecciones (entiéndase experiencias de vida) que la conciencia humana en tér-

minos genéricos ha hecho para expandirse y contraerse y así desarrollarse hasta alcanzar la trascendencia, parecieran estar determinadas por la misma herencia evolutiva del ser humano a partir de las actitudes de alerta, curiosidad y de apertura perceptiva ante lo desconocido.

Así, bien puede ser que la primera elección perceptiva —experiencia conciente— que haya hecho el ser humano sea el reconocimiento de la mirada del otro, enfrentando en ella el nacimiento y la conciencia misma de su individualidad, pero también, en ella, de su soledad. Igual puede ser que otra de las primeras elecciones haya sido la percepción de la belleza, como algo que evoca protección y paz ante lo desconocido y ante la adversidad. La belleza denuncia la armonía cósmica e inalterable del universo entero.

Llámesela individualidad o percepción de la belleza cósmica, no hay que olvidar que toda vivencia de vida es fugaz y está atrapada en la momentaneidad de la relación tiempo y espacio que la contiene. No obstante esta momentaneidad de la vivencia, la reflexión de la conciencia sobre ella, cualquiera que ésta sea, permite, utilizando como contenido a la experiencia, la creación de obras que por su naturaleza atemporal trascienden la momentaneidad.

Entendemos así que toda vivencia que se convierte en experiencia de vida incrustada en la conciencia otorga al ser humano nuevas posibilidades de percibir, conocer, entender, interpretar y recrear los múltiples estados visibles e invisibles de la materia con la que el universo está hecho, y cuyo fin último es la trascendencia.

Así, sólo se trasciende la momentaneidad en la reflexión y en la flexión. Cualquier proceso mental o cognitivo es casi entendible como una suerte de movimiento mental en virtud del cual la vivencia, atrapada en su momentaneidad, se convierte en experiencia de vida conciente, gestadora de posibilidades de comprensión y de transformación y por tanto de obra, misma que se convierte en instrumento del pensamiento porque resignifica la individualidad y la soledad, resignifica la belleza y lo amoroso, la miseria y el gozo y todas las vivencias y emociones para elevarlas al terreno de lo imaginario y por tanto indestructible ante el paso del tiempo.





El arte como un lenguaje específico de expresión, contención y formación de las vivencias y experiencias de vida

El arte, analizado desde la perspectiva del proceso que lo genera, es un proceso de la conciencia, de la conciencia que reflexiona sobre las multiformas en las que la materia física y espiritual se manifiesta y se transforma. Entendido así, el arte es un proceso que crea y da estructura, armonía y ritmo a los mundos posibles que la conciencia humana, en su evolución, expansión y contracción, a partir

de la reflexión sobre sus vivencias, puede anticipar. Nace así la obra de arte.

Puede entonces pensarse en que el acercamiento a la obra de arte permite, al ser humano que la contempla, al que la padece y al que la crea, el encuentro y la expresión universal con y de sus mundos interiores posibles y, como tales, con sus estados de conciencia en armonía, derivados de la reflexión de sus vivencias de vida.

Bajo este prisma las obras de arte son la continuidad equilibrada y tangible de las experiencias de vida más allá de la momentaneidad, más allá de un tiempo que se agota día a día. Las obras de arte

simbolizan así la trascendencia del pensamiento humano universal.

Ahora bien, si se buscara un hilo conductor entre estos dos aspectos que he desarrollado brevemente, por una parte la reflexión sobre las vivencias-experiencias de vida, como motor intrínseco de la expansión, contracción, crecimiento y trascendencia de la conciencia humana, y por la otra el arte como expresión tangible en tanto proceso y en tanto producto de los estados universales de la conciencia develados por las vivencias, lo que nos faltaría sería encontrar un medio que las vincule. Derivamos así en lo que he denominado una *vivencia artística*.

Son vivencias artísticas *la sensibilización*, cuyo aprendizaje o experiencia posible es el uso pleno de todos los sentidos humanos incluyendo el llamado sexto sentido; *la contemplación*, cuyo aprendizaje o experiencia posible es valorar la apertura de los sentidos; *la expresión*, cuyo aprendizaje o experiencia posible reside en aprehender los propios mundos, a veces ocultos a la conciencia de la propia imaginación o de las maneras de darle sentido propio, resignificando lo que nos acontece a diario; *la apreciación*, cuyo aprendizaje o experiencia posible es reflexionar y comprender conceptual y técnicamente las diferentes formas de expresión o de resignificación de las vivencias-experiencias humanas universales (el amor, la guerra, el placer, la partencia, el dolor, la paz), lo invisible a los sentidos conocidos pero presente en algún otro lugar del tiempo y del espacio; y, finalmente, *la creación* propiamente dicha. Ésta es la más elevada vivencia artística, en tanto que unifica sensibilidad, contemplación, expresión y apreciación. El aprendizaje o experiencia posible de esta vivencia consiste en entender que se tiene el poder para construir puentes perennes entre lo que se sueña ser y lo que se es, entre lo que se percibe y lo que se imagina. La creación permite al espíritu humano aprender una forma de acceder a su propia elevación o trascendencia a través de sus producciones concretas.

Son vivencias-experiencias más ligadas al desarrollo de la afectividad humana las de sensibilización, contemplación y expresión, y son vivencias-experiencias más ligadas al desarrollo del entendi-

miento o la cognición humana las de apreciación y creación, sin entender por ello la incompatibilidad de unas con respecto a las otras, sino una necesaria suerte de acuerdos y confidencias mutuas.

Así, las vivencias artísticas invitan a la conciencia de quienes las viven con reflexión a expandirse y a contraerse —sensibilidad y cognición— y en estos dos movimientos la centran, la equilibran sin saturarle, siempre a niveles superiores de entendimiento y cuestionamiento.

En este sentido, desde una perspectiva pedagógica, estas vivencias artísticas son recursos didácticos que, bien trabajados por los animadores de grupos de la tercera edad, pueden contribuir a que los adultos mayores adquieran experiencias de vida que les ayuden a percibir, a expresar y a estar en su vejez con armonía presente y con plenitud perenne.

El adulto mayor ante la reflexión de las vivencias artísticas

De cómo se trabajen las vivencias en el transcurso de la vida depende el crecimiento de la conciencia. Hay vivencias que jamás llegan a ser experiencias de vida. Hay sensaciones que se abandonan en alguna parte del tiempo. Pero hay también sensaciones que, en virtud de la reflexión de la que son objeto, se convierten en experiencias de vida.

Una sensación, una emoción, un pensamiento, un dolor, una añoranza, una felicidad sin reflexión —sin luz— es una sensación, una emoción, un pensamiento, un dolor, una añoranza y una felicidad inerte, muerta, sin arte, sin posibilidad de movimiento, sin posibilidad de ascender: se repite a sí misma, quedando atrapada en el primer peldaño de la espiral de la vida.

La falta de reflexión sobre una vivencia, sobre una sensación, construye una “conciencia” simple que forma y obtiene al mismo tiempo una visión simple, pobre e ingenua del mundo. Una visión que niega, porque no tiene cómo percibirla, la hermosa complejidad armónica que habita en el mundo y de la cual el propio ser humano es producto.

Por fortuna existe dentro del ser humano una tensión reflexiva imbatible desde que nace hasta



que muere. Es esta tensión reflexiva la que permite resignificar emociones y vivencias para convertir las en experiencias de vida, experiencias que permiten construir peldaños siempre más fuertes para admirar la vida a mayores alturas.

Así, el adulto mayor es portador de numerosas experiencias que le han servido para hacer la vida; si bien su tiempo de estancia en la tierra, en el

mundo material, se agota, no así (a excepción de personas con enfermedades mentales) su tensión imbatible de reflexión.

La vejez como etapa natural del desarrollo humano guarda en sí misma numerosas emociones sobre las cuales a menudo el adulto mayor, por estar pendiente sólo de lo que se agota en él, no reflexiona, no arroja luz. Estas emociones perma-



necen junto a él enjauladas en la celda de la oscuridad, en la celda de la soledad, dando vueltas y vueltas sobre sí mismas hasta consumirse.

Orientaciones conceptuales y metodológicas para una pedagogía de las vivencias artísticas en grupos de la tercera edad

En este contexto de ideas podemos orientar el trabajo con adultos mayores para ofrecerles experiencias de vida vinculadas con las vivencias artísticas de sensibilización, contemplación y apreciación de obras de arte y expresión y creación de su propia sensibilidad artística.

Para ello es necesario que los “animadores” de grupos de la tercera edad se acerquen a una formación conceptual y metodológica que les permita una mejor comprensión de las ideas desarrolladas arriba.

En las líneas que siguen abordaré brevemente los conceptos de sensibilización, contemplación, apreciación, expresión y creación como aspectos conceptuales, y los conceptos de mediación y de reflexión como aspectos metodológicos.

La *sensibilización* artística es la acción de sentir lo material con los sentidos físicos. La *contemplación* artística es la acción de “templar” el mundo interno a partir de la *admiración* y el *disfrute* de la observación de la materia que ya ha sido templada y armonizada por la naturaleza en su infinita evolución, o bien por otros seres humanos cuyos espíritus han alcanzado estados de elevación inmaterial. La *apreciación* artística es la acción de aprehender los criterios formales (técnicos y conceptuales) y sensibles (emociones y sentimientos) con los que se puede templar o armonizan la materia. La *expresión* artística es la acción de expulsar las significaciones o interpretaciones propias sobre lo percibido, en forma templada o armonizada, utilizando medios o técnicas diversas. La *creación* artística es la acción de construir un puente tangible y templado entre las ideas, las percepciones y los conocimientos. La *mediación* es la acción pedagógica, con fines formativos, de mediar entre un estado de conocimiento o de conciencia de un sujeto y una realidad o contenido. En nuestro caso el

sujeto es una persona de la tercera edad y el contenido son las vivencias artísticas.

La *reflexión* es uno de los instrumentos asociados al sujeto de la mediación. Sin embargo, no hay reflexión sin pregunta. La *pregunta* es uno de los instrumentos asociados con el facilitador pedagógico de la mediación. La *reflexión* es así, en otro tenor, una estrategia del pensamiento, maniobra final del artista o de cualquier ser humano para invocar la memoria de su experiencia donde quiera que se dé y también allí donde se cree olvidada, en la vejez, en el ocaso, en la del deterioro de las potencias físicas. La *reflexión* es casi entendible como una suerte de movimiento mental en virtud del cual la vivencia-experiencia, atrapada en su momentaneidad, se convierte o se puede convertir en conciencia contempladora y gestadora de obra.

Recomendaciones para la acción

Quienes se dedican a trabajar con grupos de la tercera edad deberían de recordar en cada proyecto que conciben, en cada asilo que visitan, ante cada persona que les pregunta, que dentro del ser humano vive por siempre una tensión reflexiva imbatible desde que se nace hasta que se muere.

Y que esta tensión se puede utilizar para que, a través de las preguntas de mediación sobre las vivencias artísticas, las personas de la tercera edad desarrollen su sensibilidad para contemplar y apreciar su estado físico de vejez con nuevos y más elevados estados de su conciencia.



Lecturas sugeridas

GARCÍA RANZ, ANGELES, 1999. *El artista interior*, Editorial Piensa, México.

Este título puede conseguirse escribiendo a:
Editorial Piensa
Juan Sánchez Azcona No. 1720
Colonia del Valle
México D.F., C.P. 3100

KANDINSKI, WASSILY, 1994. *De lo espiritual en el arte*, Ediciones Coyoacán, México.

www.cosmoslibros.com.ar/Coyoacan.htm

Esculturas y relieves en pasta de caña de maíz

Aprendizaje de una técnica que se perdió 200 años

Pedro Dávalos Cotonieto

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA, CENTRO REGIONAL MICHOACÁN/MORELIA, MÉXICO
cotonieto44-@hotmail.com



Introducción

La cultura de las comunidades rurales de América Latina, que es considerada por sus pobladores como su mayor riqueza, está sufriendo un deterioro sostenido. Esto nos obliga a diseñar acciones que se propongan la salvaguarda del patrimonio local a través de la vinculación de las comunidades hacia sus bienes culturales tangibles e intangibles. Un ejemplo de ello son algunos programas de educación continua que responden a la realidad cultural de las comunidades.

La mayoría de los pueblos de Michoacán han perdido muchos de sus conocimientos ancestrales, entre ellos la práctica de técnicas y oficios sobre la escultura en caña de maíz, misma que viene desde los antiguos p'urhépechas. Afortunadamente, aún es tiempo de recuperar este legado para las generaciones futuras.

En este artículo relato una serie de experiencias con las que se pretende resucitar la práctica de referencia en el medio rural, con el propósito

de que se convierta en una actividad sustentable para sus habitantes en el futuro. A través de esta actividad se están formando nuevos escultores y artesanos, además de propagar y afirmar las raíces culturales de la región y de promover la educación estética en la población en general.

Nuestro trabajo abarca desde la plantación de la caña de maíz hasta la construcción de talleres autosuficientes y espacios comerciales para vender lo que los talleres producen, lo cual esperamos que contribuya al desarrollo económico de la zona. Estas actividades están siendo respaldadas por la asociación civil “Donde florece la cultura, AC” y por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, con el apoyo ocasional de los gobiernos estatal y municipal, en la tenencia de Santiago Tupátaro, municipio de Huiramba, que en p’urhépecha significa “cañaveral”. Esta comunidad está formada por mujeres, niños y ancianos, ya que la mayoría de los hombres emigran a los Estados Unidos en busca de mejores oportunidades económicas. La población se asienta en un valle rodeado por parcelas sembradas de maíz, lo que representa la principal actividad de la comunidad. Santiago Tupátaro cuenta con un templo, una plaza, una oficina de asuntos municipales, un jardín de niños, una escuela primaria y una tele secundaria.

El antecedente directo de nuestras actividades fue el hallazgo, en 1994, por el personal de la Coordinación Nacional de Restauración del Patrimonio Cultural del Distrito Federal, de un frontal (relieve que se aplica en la escultura en un plano o superficie) elaborado a mediados del siglo XVIII y que fue encontrado en completo abandono en el templo de Santiago apóstol. Antes de proceder a su restauración se realizaron las investigaciones pertinentes para conocer los materiales de que estaba hecho y las proporciones de los mismos, de los que depende la textura, el color y la consistencia de la obra. Una vez restaurado y cuando el frontal, ante el asombro de los feligreses del templo, fue regresado a su sitio original en 1998, la comunidad solicitó a los restauradores tener acceso a la enseñanza del uso de la pasta de caña de maíz para la elaboración de *Cristos*, más como una novedad en su vida que por la trascendencia que esto pudiera traer a su pueblo.



En el mismo año de 1998, gracias a un apoyo otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo, se impartió en el pueblo el primer curso sobre la elaboración de frontales y esculturas con procesos de manufactura de hace más de 200 años, con dos objetivos: la capacitación de la comunidad para elaborar objetos de pasta de caña de maíz y reproducir modelos ya existentes y la generación de proyectos viables en beneficio de las comunidades y de la cultura del país. Durante el periodo 1999-2000 se desarrolló una serie de cursos, al cabo de los cuales uno de los profesores (autor de este artículo), a petición de los alumnos, decidió quedarse a vivir en el poblado y continuar con esta enseñanza. Esto ha permitido que el taller permanezca abierto, que la enseñanza tenga continuidad y que se incremente la experiencia de los participantes. Como parte del proyecto se creó la sociedad civil “Donde florece la cultura AC”, mencionada líneas arriba.

Actividades

El trabajo del taller gira actualmente en torno a la elaboración de esculturas de 360° y frontales en pasta de caña de maíz con procesos de manufactura y acabados más avanzados pero muy cercanos a los siglos XVII-XVIII. Las actividades se efectúan de lunes a viernes y, ocasionalmente, hasta los sábados y domingos; participan personas de todas las edades (de los tres hasta los 75 años), aunque la mayoría de los participantes son jóvenes y mujeres solas con hijos. Aunque el taller no está incorporado al sistema de educación formal, ha desarrollado y establecido propósitos, contenidos, metodologías, recursos didácticos y procedimientos de evaluación.

En la primera fase del aprendizaje el propósito es llegar a manejar conceptos y procedimientos básicos del dibujo, dibujo de la figura humana, manejo del color y escultura, lo cual se logra en sesiones teórico-prácticas en las que los alumnos desarrollan sus primeros diseños para los frontales y las esculturas en pasta de caña. El profesor establece y acompaña un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se toman en cuenta

las habilidades individuales y la edad de todos los participantes. La sensibilidad visual se desarrolla con visitas a los campos de cultivo, al río o simplemente estando a campo abierto, con lo que se va apuntalando una nueva mirada hacia un entorno que de tan cotidiano es poco valorado visualmente; posteriormente los alumnos plasman este entorno en el dibujo y la pintura. No seguimos reglas rígidas, se trata de un ejercicio lúdico en el que prevalece una relación de empatía y respeto para la interpretación de cada participante.

En una segunda fase el objetivo es el dominio del sistema de reproducción de los diseños (elaborados en papel) en “vaciados” o moldes. De nuevo el aprendizaje es directo y participativo: todo se aprende haciendo y dialogando. El trabajo en equipo es fundamental, lo que también contribuye a reforzar la creatividad colectiva, los lazos de amistad entre los participantes y la cordialidad en el grupo. Las alumnas más aventajadas brindan asesoramiento en cuestiones técnicas a los nuevos alumnos con poca o nula experiencia. Este período de trabajo coincide con la cosecha del maíz, fase en la que la mayoría de las mujeres jóvenes y maduras van a buscar caña de maíz a los campos de cultivo, la seleccionan y la muelen para ser usada en los frontales; también limpian la caña y elaboran los “cañotes” (caña de maíz limpia unida entre sí por hilo de algodón y baba de nopal) para armar *Cristos* y esculturas diversas.

La tercera fase comprende el armado de un frontal con la participación de todos y el acabado de las esculturas individuales. En el frontal cada integrante contribuye con el mejor relieve elaborado. En esta etapa es necesario lograr equilibrio en la composición, lo que en las artes plásticas denominamos áurea (llamado número o sección de oro; representa la relación de proporciones de tamaños entre dos líneas de medidas diferentes o entre dos cuerpos poliédricos de medidas diferentes, de tal manera que estas medidas son perpetuas; su número de oro es 1.618). Se concluye con la aplicación de pintura al temple (mezcla de yema de huevo, barniz Dammar, aceite de linaza y agua) y hoja de oro y plata sobre la superficie del frontal elaborado. Durante todo el proceso se registran y evalúan los diseños y relieves creados por los participantes, de donde se hace una selección para



los frontales. Todo el trabajo queda registrado en video grabaciones y material fotográfico, así como en una carpeta que reúne diseños y dibujos.

Paralelamente a los trabajos anteriores se desarrollan círculos de lectura con temas diversos como historia, literatura, poesía y medio ambiente. Los participantes, que por lo regular son analfabetas funcionales, inician con lecturas en voz alta de cinco minutos que a lo largo del tiempo aumentan en duración y grado de complejidad, añadiendo rondas de preguntas para la comprensión de la lectura del día. Las alumnas también escriben y elaboran ensayos con temas diversos (experiencias de la niñez, usos y costumbres del pueblo, anécdotas diversas). Durante estas actividades se pone especial énfasis en el desarrollo de la sensibilidad y la conciencia de los participantes con respecto al cuidado del patrimonio cultural tangible e intangible, para lo cual nos auxiliamos de videos, visitas a museos, templos, monumentos coloniales, exposiciones, etc. Los alumnos participan en exposiciones temporales, obras de teatro, bailes regionales, la exposición del Día de Muertos y otras.

Resultados

La permanencia continua del profesor en el poblado y el funcionamiento permanente del taller de recuperación de técnicas y oficios perdidos en la caña de maíz se ha reflejado en la conducta y actitudes de la comunidad, principalmente entre los jóvenes y niños. Varios de los integrantes que iniciaron siendo adolescentes fueron motivados y acuden hoy a la preparatoria e incluso a la universidad; muchos niños y adolescentes se incorporan al taller en sus ratos libres; quienes han permanecido en el taller por espacio de siete años tienen sólidas competencias y conocimientos en el manejo del dibujo, la pintura y la escultura, y sus trabajos han tenido gran aceptación en la comunidad. Hemos participado en ocho exposiciones diversas durante los últimos tres años, obteniendo un premio de artesanías a nivel estatal, lo que ha fortalecido la autoestima de los participantes y la confianza de la comunidad hacia el taller y hacia su profesor. Las actividades del taller, la visita muy frecuente de personas de fuera y la participación de los miembros del taller en numerosos eventos

en la capital del estado han ampliado el horizonte cultural de los participantes y de la comunidad misma, que ahora discute sobre los temas más diversos que otrora le eran ajenos.

El taller cuenta hoy con una pequeña biblioteca, lograda a base de donaciones, que ha servido para que los asistentes regulares y ocasionales puedan consultarla e incluso elaboren allí las tareas escolares, además de realizarse en ella círculos de lectura. Los asistentes al taller y el pueblo en general tienen hoy en día mejor cuidado y conciencia hacia su templo, que antes era tan sólo parte de la rutina diaria.

Muchos son los obstáculos que han tenido que sortearse. Existen sectores de la población, hombres de edad madura o de la tercera edad, que han mostrado rechazo a la presencia del taller en el poblado; por lo general estas personas participan en programas oficiales o privados en los que reciben un apoyo económico directo y en los que por lo tanto se fomenta la dependencia; afirman que no colaborarán mientras no reciban dinero por ello. Otras personas, dado el enorme rezago educativo y cultural en la zona, no están dispuestas a dejar



sus usos y costumbres a los que tan habituados están. También hay un grave problema de alcoholismo y drogadicción, que impide o entorpece la participación de los afectados. Sin embargo, se ha logrado algún éxito con estrategias tales como la realización de entrevistas no estructuradas y conversaciones abiertas con personas de la tercera edad, que conforman el sector más vulnerable ya que por lo general se trata de personas solas y enfermas que se acercan al taller cuando se realizan bailables, obras de teatro o la exposición de Día de Muertos. Conversando sobre sus tradiciones y sus recuerdos, se han convencido de la importancia de todo ello para la comunidad de jóvenes y niños del lugar.

Otro problema serio es la migración y las consecuencias que acarrea a los pobladores de Santiago Tupátaro. Muchas de las personas que se van y regresan al poblado traen vicios y costumbres ajenas y dañinas que imponen cambios en la manera de pensar y actuar, todo bajo el signo de los dólares, erosionando la cultura y la identidad locales.

Recomendaciones para la acción

1. Para que un programa sobre la recuperación de técnicas y oficios perdidos, en este caso de la caña de maíz, tenga impacto dentro de las comunidades rurales, es indispensable un programa sostenido y a largo plazo que no responda a intereses políticos ni a tiempos o plazos oficiales.
2. El trabajo en equipo es una condición necesaria para el desarrollo del taller. Dicho taller es la pieza fundamental para la obtención de resultados a corto, mediano y largo plazo.
3. Si bien es cierto que la permanencia y constancia del profesor y de un grupo de alumnas dentro del poblado ha sido fundamental, los resultados favorables obtenidos han dependido en gran parte del apoyo de organismos oficiales estatales y federales que nos ha sido posible conseguir. Las ayudas y apoyos no llegan por sí mismos.
4. Es igualmente importante la difusión de la experiencia hacia otros poblados y rancherías cercanos, y hacia la capital del estado, con ayuda

de los alumnos más experimentados. La participación de ellos en las labores de difusión y disseminación debe formar parte del proceso de su entrenamiento continuo y su educación.

5. La experiencia debe constituirse en parte de la búsqueda de alternativas útiles para minimizar problemas como el alcoholismo, la drogadicción y la migración provocados por la falta de expectativas y la pérdida de confianza en las instituciones.



Lecturas sugeridas

AGUILAR BALLARDO, CLAUDIA, 2003. "La nueva utopía".

mimorelia.com/vernota.php?id=4441

AGUILAR BALLARDO, CLAUDIA, 2004. "La sociedad civil tiene que recuperar la cultura".

<http://mimorelia.com/vernota.php?id=6313>

ALCALÁ, JERÓNIMO DE, 2000. *La relación de Michoacán*, coordinación de edición y estudios de Moisés Franco Mendoza, El Colegio de Michoacán, Zamora, México.

<http://jmvelazco.cnart.mx/cnca/nuevo/2001/diarias/jun/140601/larelaci.html>

NOVAL VILLAR, B., E. MACÍAS GUZMÁN Y P. DÁVALOS COTONIETO, 2001. "Proyectos de conservación con comunidades rurales en México y su relación con la preservación de piezas manufacturadas con caña de maíz", en

Imaginería indígena mexicana. Una catequesis en caña de maíz, Publicaciones de la Obra Social y Cultural Caja Sur, Córdoba, España.

www.ctv.es/eyp/moderno/america.htm

VELARDE, SOFÍA I., 2003. *Imaginería en caña de maíz para Michoacán*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México.

www.analesie.unam.mx/pdf/84_207-237.pdf (p. 213).

Vivir la aventura de enseñar

Raquel Giménez

INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA/VILLA DE MERCEDES, PROVINCIA DE SAN LUIS, ARGENTINA
 gimenezr@sinectis.com.ar



Introducción

Lo que me propongo en estas líneas es invitar a aquellos que se desempeñan de manera directa en el campo educativo a vivir *la aventura* de enseñar. Aventurar significa *ir hacia algo que uno no sabe qué va a ser, correr riesgos. Decir alguna cosa de la que se tiene duda o recelo.*

La posibilidad de abordar el espacio de la didáctica en la formación de docentes de artes visuales a través de un proyecto compartido a lo largo del cuatrimestre con los estudiantes posibilitó pensar en alternativas educativas diferentes. Una de las dificultades de los estudiantes en el ámbito en donde se desarrolla este proyecto es cómo hacer para salirse del corset o de la jaula para expresar sentimientos, ideas y emociones;

cómo lograr que los futuros docentes, y aún los docentes en ejercicio, generen propuestas para las prácticas, construyan criterios y fundamentos que justifiquen y guíen su acción con menor resistencia y con placer. Hay una cotidianeidad que invade, acartonada, determina mecánicamente nuestros actos, imprime ciertos clichés a los que seguramente nos acomodamos. La cuestión es compleja pero vale la pena hacer el intento de transitarla, para lo cual habrá que modificar tiempos, programas y rutinas para dejar entrar otros aires.

En la sociedad actual la comunicación entre las personas se ve fuertemente fragmentada por los distintos códigos grupales y mediatizada por los medios de comunicación masiva con su sobrecar-

ga de información y el alto desarrollo tecnológico que globaliza las relaciones humanas y distancia a las personas. La práctica de los lenguajes artísticos restituye el valor de los vínculos humanos en el plano de la inmediatez y en la “comunidad perceptual directa y viva”.

En esta propuesta el arte se concibe como una forma de conocimiento y de producción de sentido. Cuando los estudiantes llegan a esta instancia de formación la mayoría no tiene un registro de lo que cada uno puede expresar a través del lenguaje corporal, visual, musical. En sus prácticas escolares (el círculo de los colores: primarios y secundarios; representaciones de alguna fecha patria; memorizar y cantar una canción; expresar con su cuerpo y su voz un sentimiento desde una dimensión diferente a la instituida) la mayoría no ha tenido la oportunidad de descubrir lo que implica la posibilidad de expresión en forma personal, grupal y comunitaria y de desarrollar criterios de apreciación de producciones artísticas.

El trabajo sobre la desinhibición es una de las instancias a abordar intensamente y para ello es necesario crear confianza en cada uno y en los otros para poder realizar sus propias incursiones. Iniciarse en el juego de andar, amasar, retroceder, construir, romper y volver a construir, amasar, moldear, modelar con un trozo de arcilla, con formas y colores, con el cuerpo y el movimiento, con sonidos y palabras desde la experimentación es entrar en su juego y dejar que esa experiencia inquiete y suspenda lo que ya sabemos y lo que ya comprendemos. Es aprender desde otros espacios, de otra manera y con la singularidad del que se permite aventurar.

El desafío es superar el plano eficientista de una práctica diseñada en función de objetivos prefijados y avanzar en un sentido epistemológico, ético y racional analizando lo que sea digno de conocer-se. “Si bien habíamos compartido con el grupo la elaboración de los objetivos, hacia donde estaba focalizada la propuesta, aún así desconocía totalmente a lo que se quería llegar...”

Las dudas están presentes a lo largo del proceso dado que en cada encuentro el centro de la escena es *lo imprevisible*, representado en las consignas, las reacciones del grupo, los vínculos, las competen-

cias que se despliegan frente a los otros. Las imágenes que se producen no son vistas sólo desde un punto de vista formal, sino interpretadas por cada uno y completadas por quienes las predijeron. Esto habilita y resignifica *el lugar de la interpretación* como lo personal y singular; en el intercambio también se habilita la posibilidad de disentir, es decir, de sentir y pensar de otra manera con el otro. Las prácticas de representación no impuestas animan a la búsqueda de las que cada uno puede representar y producir más allá de si el resultado reúne o no las expectativas imaginadas. Al inicio cada imagen está cargada de esquemas que cada uno fue construyendo en su devenir, en la búsqueda y buceo personal y con el grupo; en donde se ponen de manifiesto representaciones propias que muchas veces asombran.

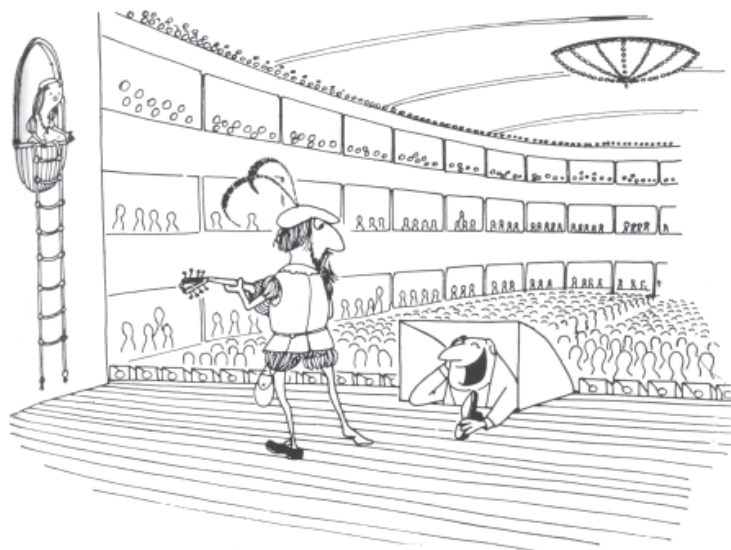
La complejidad que produce lo impredecible, la inmediatez, la simultaneidad, los cambios, las interferencias de diferente índole pueden *inmovilizar* y *movilizar* para resolver cada uno de estos micro sucesos. Recuperar el proceso de lo experimentado, preguntar-se, detener-se para revisar lo que no quedó claro, aclarar conceptos, ir a las fuentes en búsqueda de información, escuchar lo que se dice, provocar cuestionamientos y complejizar las propuestas que parecen resueltas, son algunas de las posibles alternativas para movilizar-se. “...el trabajo avanzaba y tomaba sentido; no sólo lo plasmado en el cartón, sino el hecho, la interacción, el clima que se generaba, que era placentero, contenedor y divertido...”

La invitación es encontrar los caminos para remover el vivir escondidos tras costumbres y opiniones ajenas. La invitación es a animarse a caminar en zigzag, en círculos, en diferentes niveles, corriendo o lentamente, respetando el propio tiempo y percibiendo el de los otros. Quizás encontremos otras jaulas cuya propuesta es habitarlas, experimentarlas y transitarlas en una construcción de sentidos nuevos.

Actividades

El trabajo desplegado en un cuatrimestre fue intenso y comprometido con la asistencia que man-





© Joaquín Salvador Lavado (QUINO), Mundo Quino, Tusquets Editores, México, 1963.

tuvieron todos los estudiantes, nadie quiso quedar afuera, más allá de lo que indica la resolución académica en cuanto al presentismo. La pertenencia al proyecto fue creciendo y la multiplicidad de los sucesos no dejó afuera la reflexión sobre el vínculo docente-alumno-saber en ese determinado contexto y estuvo atravesado por expresiones culturales e ideológicas que se evidenciaron durante el proceso.

Al inicio se les solicitó a los estudiantes que se reunieran de a dos por intereses comunes para elaborar y presentar una semana más tarde un proyecto cuya temática tuviera que ver con contenidos referidos a la especialidad del área de artes visuales. Cada pareja presentó el proyecto en donde había una breve introducción que fundamentaba los por qué y para qué, los objetivos, contenidos, recursos y tiempos.

El día de la presentación el grupo analizó cada proyecto, destacando lo que no quedaba claro y también lo más novedoso del mismo. Una de las exposiciones suscitó en los grupos mayor curiosidad, decidiéndose desde allí su selección. En esa oportunidad los estudiantes que llevarían adelante la propuesta pidieron los recursos a utilizar y pusieron en acción el proyecto.

Las dudas estuvieron presentes a lo largo del proceso vivido dado que en cada encuentro el centro de la escena fue *lo imprevisible*, la primera consigna era que cada uno dibujaría el contorno del cuerpo del otro en una enorme soporte que se

había dispuesto en el piso; la segunda que se tenían que descalzar, pintarse los pies con un rodillo y estampar el fondo de blanco que quedaba entre las figuras que se habían dibujado.

El docente a cargo y el ayudante alumno cumplen tres funciones, observar, asistir y guiar, en donde se pone de manifiesto la información que cada uno posee y aporta el conocimiento de dinámicas de grupo, de contenidos específicos, de didáctica y los principios básicos pedagógicos, sociales, psicológicos y antropológicos en los que se apoya.

La resistencia estuvo presente en algunos de los componentes del grupo

desde la primera consigna. ¿Por qué acostarse, contornear la imagen de un compañero de otro género, sacarse los zapatos y las medias para pasarse ténpera? El grupo estaba constituido por estudiantes de 22 a 35 años que desde los vínculos, las competencias que unos desplegaban frente a los otros, las imágenes que producían, las lecturas y argumentos que sostenían al evaluar cada encuentro se convertían en nudos problemáticos que daban cuenta de la complejidad de análisis y de las múltiples lecturas que la práctica genera y de las teorizaciones que de la misma surgen.

La constitución de los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC)

Cuando se crearon los IFDC no había en la provincia de San Luis, Argentina, profesores especializados para todas las asignaturas; varios de los que concursaron provenían de diferentes lugares geográficos y tuvieron que concentrar su actividad en un día, en dos o en tres, como es el caso particular de quien relata esta experiencia. Esto dio a los profesores y a los estudiantes la oportunidad de estar en una comunicación más intensa y directa.

El trabajo en equipo

La innovación se transita en otros espacios, en un contexto de reflexión y de discusión que se fundamenta sobre todo en el trabajo conjunto del equipo de profesores, que contó con la posibilidad de acomodar horarios comunes de reunión y

así lograr una comunicación interna y externa con los otros equipos que pertenecen a diferentes áreas.

Resultados

Los estudiantes produjeron textos a lo largo del curso, corroborando que el trabajo en equipo les permitió el despliegue de estrategias de asimilación de contenidos; como método, la producción y discusión de textos resultó eficaz para la comprensión de lo que implica enseñar y aprender.

La mirada de la cotidianidad desde perspectivas diferentes amplió el marco de referencia de algunos de los participantes y permitió que experimentaran la sensación de libertad en relación a la tarea "...ya que todos podíamos opinar y consultar con el resto de los compañeros..." En la búsqueda y aventura de incursionar "...hacia algo que uno no sabe qué va a ser, arriesga...", se recupera el juego de la imaginación y ahí se activan los motores de la subjetividad, el objetivo en cierta

forma es desarrollarla y potenciarla. Con esta actividad el sujeto necesita buscar una solución o resolución a un planteo previsto de antemano y para ello los caminos son innumerables.

Las experiencias realizadas a lo largo del curso posibilitaron visualizar que tanto el docente como el estudiante tienen que estar atentos a las situaciones problemáticas que se van sucediendo "...en un primer momento sólo me daban ganas de trabajar en aquello en lo que en general coincidía con mis ideas o, en donde podía meter algún bocado que destaque mi pensamiento, pero luego me cansé de mi mal genio y mi egoísmo y participé del proyecto, dejándome llevar por la misma dinámica del grupo y quedando satisfecho con el resultado..."

¿Podríamos afirmar que los estudiantes no tienen metas, o en realidad no dejamos que las desarrollen, los apabullamos con nuestras intervenciones y toma de decisiones? Lograr que ellos las formulen a partir de sus necesidades, reconocer la situación singular por la que cada uno atraviesa y entender lo que ello significa en ese momento y contexto llevará más tiempo pero los resultados serán otros; tendrán que ver con sus pertenencias y sus pertinencias.

La práctica confirma que al volver sobre los procesos éstos se modifican y se producen nuevas prácticas, que "... cuando nos interpelan nuestros compañeros, nos constituyen como sujetos..." y que el diálogo es la reciprocidad y es la clave. Estos nuevos contratos sociales tienen que entrar en la escuela para transformar el paradigma de la igualdad de los sujetos en la escuela, en el rescate de las diferencias de cada uno.

Para ello es necesario dejar hacer para favorecer la autonomía y el vínculo placentero en el hacer con otros, reivindicar lo lúdico y lo artístico para que se convierta en algo necesario para el día a día, reconocer que lo que cada uno expresa tiene





que ver con la historia, los miedos, los prejuicios, las ideologías, las emociones de cada uno. Volar es posible cuando se transita por los lenguajes artísticos no desde la imposición de una forma sino desde la búsqueda de la creación de la forma que será singular y por lo tanto única, parecida pero no igual a ninguna. También es necesario incluir la pregunta de *cómo nos sentimos* para escuchar *lo que dicen* los estudiantes, *no lo que queremos escuchar*. La confianza en el otro dejará hacer, avanzar y mostrarse. Al principio, el registro de los procesos produce escritos poco comprometidos y representativos de lo acontecido; sin embargo, cuando se avanza y se descubre el sentido de la necesidad de no *perder la ruta* de las prácticas, los registros adquieren otra dimensión.

Recomendaciones para la acción

1. Instalar la práctica de las preguntas en los estudiantes y reflexionar sobre las mismas.
2. Salir del lugar “de lo que me parece” para que surja lo que le parece al otro.
3. Permitir que la pasión nos embriague
4. Intervenir cuando el docente considere que es el momento dada su experticia.
5. Generar actividades lúdicas y creativas ya que ofrecen una forma de vínculo con lo interior y

lo exterior y convocan a cuestiones propias y profundas.

6. Para salir-se del corset o de la jaula hacen falta grupos y docentes que contengan y abracen, que sostengan y apoyen, que comprendan e incluyan el sentido de cada uno y el de los otros.
7. Escuchar las ideas, pensamientos y sentimientos de los estudiantes e intervenir preguntando para ayudar a discriminar y aclarar dudas.
8. Jugar a aprender desde lo singular y encontrar nuevas posibilidades de vida.
9. Volver sobre los procesos y analizar las causas que aportan a la transformación.
10. Explicitar las valoraciones para comprender el verdadero sentido de las mismas.
11. Confrontar y revisar con los pares los proyectos e incorporar las diferentes miradas.
12. Recuperar la angustia e impotencia que provocan las diferentes situaciones que se producen en los espacios de enseñar y aprender como parte del proceso.
13. Recuperar en cada acción el relato escrito de los procesos de cada estudiante y analizarlos a la luz de los procesos de los otros.



Lecturas sugeridas

ANTELO, ESTANISLAO, 2002. *Lo que queda de la escuela, lo que queda del maestro*, Laborde Editor, Buenos Aires.
www.labordeeditor.com.ar

FILLOUX, JEAN CLAUDE, 1996. *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
www.noveduc.com.ar

GUZMÁN, LILIANA Y LARROSA, JORGE (comp.), 2001. *Camino y metáfora*, Ensayo sobre estética y formación, Nueva Editorial Universitaria, San Luis (Argentina).
www.neu.unsl.edu.ar

Describe tu aldea y describirás al mundo.

León Tolstói, escritor ruso, 1828-1910.

Pintura y salud mental: Experiencias de un taller

Ana María Costantini

CENTRO DIURNO DESII TRES, UNIDAD DE SALUD MENTAL PARA ADULTOS/PISTOIA, TOSCANA, ITALIA
anamariacostantini@tiscali.it



Introducción

Considero antecedentes directos de lo que voy a exponer mi experiencia de trabajo en Argentina, en 1983, como estudiante universitaria de ciencias de la educación, con familias en condiciones de

pobreza extrema y escuelas en barrios marginales; esto me marcó de una manera existencial. Ya en Italia, propuse en 1996 el proyecto de un taller de pintura para trabajar con adultos que sufren de

trastornos psiquiátricos graves en el Centro Diurno Dessi, Unidad Funcional de Salud Mental, Servicio Sanitario Nacional Público de Pistoia, Toscana. El Taller de Pintura estuvo abierto a la comunidad y trabajó particularmente con mujeres, extendiendo las experiencias creativas a la realización de *performances* (salir-adentro) de pintura realizadas en la ciudad y con la ciudad. Así mismo, mi trabajo cobra profundidad con mi formación permanente en *counselling* y supervisión realizada a partir de 1997 en el Instituto Gestalt de Florencia.

De acuerdo con Benedetto Sarraceno, lo social no es corolario y no constituye una dimensión paralela o que sigue al tratamiento médico; es parte integrante del tratamiento. Esto es que lo social pertenece a la salud pública, lo social es terapia. Por otra parte, Franco Basaglia, autor de la Ley que reforma al manicomio y que lleva al cierre del hospital psiquiátrico en Italia, afirmaba que la locura es una condición humana y que existe entre nosotros de la misma manera en que existe la razón; la razón está presente tanto como la locura, y la sociedad, si es realmente civil, debería aceptar a la locura tanto como a la razón y no encargar aquella a la psiquiatría con el propósito de eliminarla; el manicomio no tiene, pues, razón de ser.

La reforma en Italia permitió una mayor participación democrática de los servicios psiquiátricos, un mayor respeto por la dignidad humana y una mayor participación de los operadores mismos, que ayudaron a implementar el cambio. Por supuesto que esta reforma no ha sido lograda en todo el territorio italiano, pero constituye una tendencia que convive con otras concepciones más tradicionales y que permite intervenciones de mucha mejor calidad, basadas en una filosofía fenomenológica existencial de mayor compromiso e inclusividad que toma en cuenta la diversidad profesional.

Lukács nos ha enseñado que un ser humano completo se nos muestra en las actividades de la vida cotidiana. Y Marx nos ha dicho que al ver, escuchar, olfatear, gustar, tocar, pensar, intuir, sentir, actuar y amar, la persona se encuentra en un mundo concreto, en el aquí y el ahora, sintetizando en sí mismo la unicidad de lo particular y de lo



universal del género humano, expresando sus necesidades en el contexto social de las relaciones humanas.

Todas las actividades de los seres humanos tienen como propósito satisfacer sus necesidades vitales. Estas actividades no se encaminan necesariamente al consumo o a objetos masificantes que implican comportamientos alienantes. Se dirigen a entrar en relación con los otros y esto se acerca mucho a mi idea de lo que es realmente la actividad artística: un hacer creativo que desarrolla un lenguaje analógico, no verbal, que incluye a la fantasía, la intuición, la percepción visual y olfativa, la comunicación, el lenguaje corporal y otras. Cada individuo utiliza sus propios medios según el principio de su necesidad personal, de su realidad interior; este principio es, entonces, peculiar de la persona de que se trate.

En la pintura, que es expresión de una necesidad profunda, el color es fuerza simbólica y expresiva que se envuelve en la representación artística; con el color la luz incide en la obra y con cada pincelada expresa su sentir. El color, según Kandinsky, suscita dos tipos de efectos: uno externo, material, que produce sensaciones puramente físicas que duran poco y cuyo efecto prácticamente desaparece al cesar el estímulo; y uno interno, un efecto psíquico, donde el color adquiere un sentido interior y hace que el alma se emocione. Esto enfatiza el valor del tema de que ahora trato, ya que el contacto eficaz con la armonía del color propicia un profundo contacto con nosotros mismos, con nuestra propia realidad interior. Toda esta riqueza potencial es un patrimonio de cada uno de nosotros, aunque por desgracia no es utilizado por la mayoría de las personas. De todas maneras, quiero dejar claro que la práctica artística ayuda a mujeres y hombres concretos a tomar conciencia de sus posibilidades y a realizar una transformación creativa de sí mismos.

Actividades

El taller de pintura

El hacer pintura con la modalidad de Taller reconoce un espacio de relación. El sujeto transforma

su relación con los otros, consigo mismo y con respecto al espacio en que se encuentra; vive un espacio al principio impersonal que se va transformando en un lugar personalizado y significativo. El sujeto se encuentra frente a sí y con los otros, y en esta situación descubre y asimila los saberes técnicos y artísticos mientras al mismo tiempo los experimenta en su hacer creativo y valora lo que sucede en el aquí y el ahora: la complementariedad, la construcción, la corrección, el cambio, la estimulación, la interacción, el reflejo del trabajo de unos en los otros.

La práctica artística

Desde los primeros encuentros los participantes experimentan algo muy especial: los varios modos de sentir, de percibir y de hacer. Mil y una huellas se improvisan, se mezclan, se transforman en figuras que se van modificando en tantas otras huellas y formas, a veces formas sin forma, figuras indefinidas, a veces objetos reconocibles, personajes fantásticos, paisajes cercanos y lejanos. Este quehacer artístico va integrando experiencias y conocimientos al hacer, experimentar, persistir e ir encontrando el propio estilo personal en una situación de apoyo pedagógico, expresivo y relacional.

Considero puntos esenciales de la praxis artística:

- La toma de conciencia de los propios modos de contacto.
- El desarrollo de la capacidad emotiva.
- El desarrollo de la capacidad evocativa.
- El desarrollo de la percepción visual, de la fantasía y de lo imaginario; de metáforas visuales (ver imágenes, crear imágenes, componer, integrar y descomponer, ver por analogías y configuraciones imaginativas, etc.).
- El desarrollo expresivo del color.
- La materialización y representación de imágenes en obras pictóricas.
- El desarrollo de recursos, habilidades y actitudes propios.
- El desarrollo de posibilidades y potencialidades creativas.
- La asimilación y el desarrollo de nuevos recursos e instrumentos técnicos artísticos y expresivos.



La composición de los grupos

Los grupos están formados no solamente por personas que manifiestan un impedimento o desventaja, sino por individuos portadores de experiencias diferentes, que han desarrollado una identidad diferente y que van a tener como estímulo principal la exploración de su propio mundo, experimentando nuevas formas de aprendizaje en una dimensión de relación con los otros.

Tanto en Italia como en otros países, las intervenciones que usan el arte con finalidades terapéuticas cuentan con la participación mayoritaria de mujeres (hasta un 60 y un 70 por ciento), ya sea como adultos participantes, como terapeutas o como técnicas especializadas en el trabajo con grupos de mujeres. Podría decirse que en nuestros grupos la participación de mujeres es mayoritaria, pero siempre hay una proporción importante de hombres que muestran un enorme interés en las actividades.

La mujer y la creatividad

En el trabajo que realizo con mujeres, algunas sin ninguna patología, otras con afecciones psiquiátricas y/o de adaptación social (depresión, desajuste de la personalidad, jóvenes adolescentes que manifiestan malestar en su intento por adaptarse a algunos modelos sociales y de consumo que les hace manifestar una falsa identidad), observo que la mujer con poca posibilidad de manifestar y comunicar el propio dolor y sufrimiento, se expresa a través del color de manera más natural, entrando en contacto con la propia necesidad de su realidad interior. De esta manera va desarrollando experiencia, dejando fluir las emociones mediante el contacto con el color; se expresa dejando salir lo que aparece gracias a esta práctica y, si así lo decide, puede elegir cambiar su propia realidad emotiva, transformándola y recreándola en la representación estética.

Consideraciones metodológicas

Kandinsky nos alertaba que no debemos engañarnos y pensar que sólo recibimos la pintura por el ojo. No, la recibimos, sin darnos cuenta, por todos nuestros cinco sentidos. El color es la tecla, el ojo es el martillo y el alma es un piano que tiene muchas cuerdas. El artista es la mano que, tocan-

do esta tecla o aquella, hace vibrar el alma.

El recurso de la pintura ayuda a evocar una forma natural de aprendizaje: el sujeto entra en contacto con sus impresiones, el color se vuelve experiencia interior. El ojo es atraído por los diversos colores y por las infinitas tonalidades, pero el ojo, a su vez, entra en relación con los otros sentidos. El color es un medio fuerte, que da un efecto y da un valor, condiciona la experiencia interior y puede hacer emerger una mayor sensibilidad psíquica y emotiva. Puede hacer emerger un modo más natural de responder y de satisfacerse a sí mismo en cada nueva necesidad interior.

Según Kandinsky cada forma exterior encierra necesariamente en sí misma una interioridad; en este sentido, cada forma tiene un contenido interior, más o menos evidente. Pienso que, de hecho, la forma es sólo la expresión del contenido interior, una impresión interior que se expresa con una gama amplia de emociones sutiles, en contacto con las infinitas tonalidades del color. Es así como cada sujeto realiza una experiencia artística fundada en un profundo contacto consigo mismo y con su necesidad interior, un ejercicio que lo lleva a objetivar, un proceso de continua exteriorización que es al mismo tiempo un permanente proceso de reproducción individual; es una inmersión (hacia adentro) en las impresiones y en la sensibilidad de la realidad interior, a la vez que una emergencia (hacia fuera), una salida en la expresividad, con la propia estética de la propia realidad creativamente transformada. Considero que el contacto con la experiencia del color efectúa, metafóricamente, una síntesis, como si fuese la armonía de una melodía propia con las infinitas combinaciones de formas y colores.



Resultados

Narro aquí brevemente las experiencias individuales de algunos participantes.

Lisa manifiesta dolor, sufrimiento y variabilidad de estados de ánimo; pasa por estados depresivos y eufóricos. Comienza a escuchar el propio sentir, a escuchar y ver sus emociones y pinta. El uso del color le permite la posibilidad de modificar y transformar creativamente su sentir, su vivencia, con una gama muy rica de color, que va desde las sintonías e infinidad de tonalidades con colores tenues, pasteles, hasta colores brillantes



intensos y colores oscuros y claros, manifestándose de manera más cálida y/o más fría. *Lisa* entra más en contacto consigo misma, se conoce mejor en sus diversos estados de ánimo. La materialización pictórica, como representación de partes de sí misma, se manifiesta de manera sorprendente y, para ella, creativa.

Noelia, durante la realización y el desarrollo de una obra de pintura, usa ricas tonalidades de color, aplica el color en capas. Según su necesidad y su inspiración desarrolla cada obra en varias fases durante el lapso de un mes; cada semana observa lo que ha logrado y lo re-elabora, de manera que si lo desea, puede cambiar, transformar, variar tonalidades y colores, figuras y formas. A medida que compone y materializa, evoca las propias vivencias del momento, del aquí y el ahora, convierte el producto en una auténtica representación de estados de ánimo, representación que ayuda al reconocimiento de otras partes de sí misma.

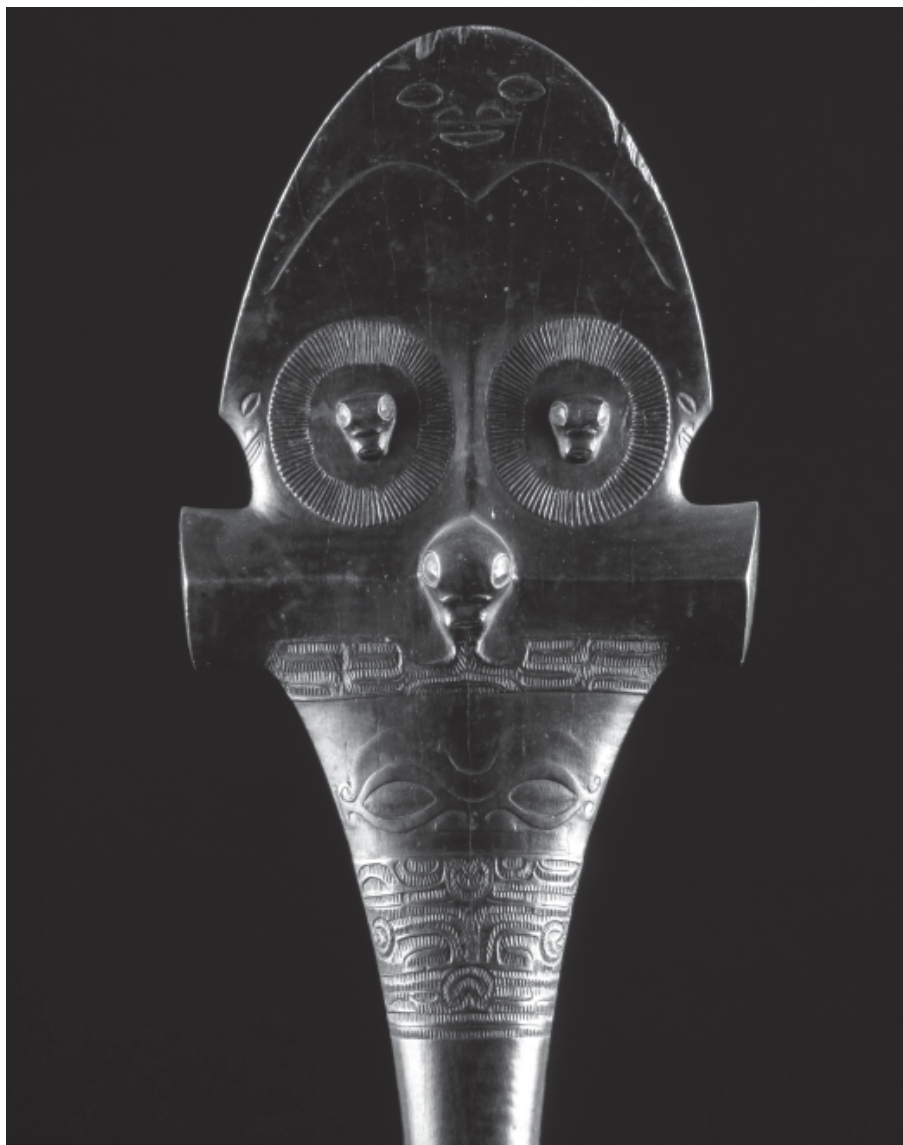
Soriano dice que no sabe dibujar ni pintar, la pintura le parecía algo lejano, no conoce el uso del color y por un tiempo esto parece condicionarlo: usa un color por vez. Elabora dibujos pobres con líneas simples, con poca atención a los detalles y pinta de manera apresurada y repetitiva como si el pintar fuese una más de las tareas diarias que desempeña en su vida cotidiana. El contacto con el color, el estar en relación consigo

mismo y con el hacer artístico, el entrar en relación con los otros, la práctica creativa misma, lo ayuda poco a poco a favorecer una nueva manera de notar, de percibir, de ver líneas, formas, colores, imágenes de objetos reales e imágenes imaginadas e historias inventadas. Comienza a reconocer que tiene posibilidades y a interesarse en el dibujo, en la reproducción, en la pintura en particular. Participa en visitas guiadas a exposiciones de diversos pintores (Botticelli, Magritte, Kandinsky, Van Gogh, Monet, Degas, Boldini, Klee y otros) y en varios itinerarios artísticos culturales y *performances* de pintura. Continúa con su actividad de manera entusiasta y elabora dibujos con líneas complejas que forman nuevas configuraciones; compone dibujos ricos en detalles, pinta con variadas tonalidades y produce obras tanto abstractas como figurativas. Vive un proceso en

el que implica su creatividad y logra con entusiasmo una producción que le es muy propia.

Ariana, participa esporádicamente en el taller, pero poco a poco va viviendo la experiencia como una posibilidad para expresar sus vivencias sin dificultad. Trabaja entrando en relación consigo misma. Con mucha imaginación dibuja y pinta historias que recuerda o que inventa y realiza trabajos significativos para ella misma. Esta práctica pictórica la ayuda a expresar las emociones y el propio sentir, le permite observar, reflexionar, construir y conocer. Realiza trabajos con la técnica del co-





llage, experimenta cambiando formas, figuras, colores e imágenes. Elabora composiciones con pedacitos de papel: este modo de hacer le permite des-componer, re-componer y re-elaborar una nueva configuración logrando una totalidad que da sentido a su sentir. Realiza otros trabajos de collage, de dibujo y de pintura durante un cierto tiempo y luego los abandona para realizar otra cosa, pero más adelante retoma lo que dejó. Para *Ariana* este modo de trabajar es intenso y a la vez transformador, ya que le permite experimentar un proceso de rehabilitación. *Ariana* está en tratamiento con el psiquiatra responsable del Centro Diurno; esto suministra intrincadas historias que ella narra y construye, dibujando y haciendo elaborados collages que se relacionan con el trabajo que realiza

en terapia, sin ninguna intencionalidad de mi parte.

Mario, solitario, es tímido, sensible y frágil; tiene dificultad para estar junto a los demás y no aprecia las cosas que él realiza. Cuando inicia la experiencia no logra permanecer el tiempo que dura cada sesión, se queda sólo lapsos de diez a veinte minutos (la actividad dura tres horas). Manifiesta ataques de pánico y realiza pequeñas fugas que lo alejan del grupo y de la actividad. Dibuja con lápiz, elabora dibujos técnicos inventados por él, mostrando una capacidad técnica y representativa de gran precisión; por ejemplo, dibuja una motocicleta con todos sus detalles y dice: “no sé dibujar...”. Realizó un trabajo centrado en las habilidades que le fueron reconocidas, pero se le estimuló a usar el color. *Mario* comienza ahora a pintar, pero le es muy difícil

estar en contacto con su sentir, manifiesta malestar psico-físico y comunica que no puede producir artísticamente. De manera lenta y gradual, *Mario* inicia un recorrido muy estimulante en el que recurre a imágenes y al uso del color; comienza a permanecer por más tiempo en el grupo-taller y demuestra empeño y placer en el hacer pictórico. Me pide enseñarle nuevas técnicas para usar el color y realiza una fase con pintura al óleo. Aprende a estar en relación con sí mismo y logra entrar en relación con los otros. Un aspecto importante es que comienza a reconocer sus posibilidades y capacidades: se re-conoce y se expresa libremente. Realiza un viaje simbólico dentro de sí mismo, tanto interior como exterior, entre figura y fondo, entre dibujos figurativos y pintura abstracta, mo-

viéndose en una interfase entre la imaginación, la fantasía y la realidad.

Recomendaciones para la acción

Ciertamente esta experiencia da cuenta, por un lado, del encuentro del sujeto con el arte; por el otro, de cómo el arte ayuda a la transformación creativa del propio sujeto. En este sentido, recomendando el desarrollo de acciones para:

- Favorecer en el sujeto una mayor valorización de sus propias posibilidades, sin necesidad de realizar interpretaciones y lecturas superficiales. Ayudar a descubrir habilidades y formas nuevas de comunicación expresiva y creativa, ayudar a ampliar el campo perceptivo y comunicativo de la propia experiencia interior y favorecer un modo de expresión más satisfactorio para la persona.
- Tener en cuenta el efecto expresivo y benéfico del color, en correspondencia con las infinitas tonalidades y vibraciones que los colores provocan en relación con la posibilidad de suscitar emociones y sensaciones en el sujeto.
- Apreciar la originalidad de cada individuo, tomar en cuenta la propia experiencia, la propia realidad interior y la propia fantasía. Apuntalar el desarrollo de la imaginación, que permite la manifestación de emociones que están relacionadas con ella.
- Considerar la obra artística no como producto o resultado final, sino como resultado de un proceso de motivación continua para explorar de una manera cualitativamente distinta, de activación y desarrollo de sí mismo, de aprehender y explorar el tiempo y el espacio en una tensión creativa.
- Desarrollar una intervención para lograr un diálogo o relación dialéctica entre las diversidades de género, considerando a todos sujetos como portadores de derechos y de responsabilidades.
- Comprender la cultura de cada persona en el respeto, la consideración y la tolerancia de las diferencias, dando valor a la diversidad, que debe ser entendida como riqueza. Esta valoración

se traduce en convivencia social y en relación intercultural.

- Liberar el arte de los espacios “cerrados” a la diversidad y descubrir modos relacionales no convencionales.
- Favorecer experiencias formativas innovadoras con aproximaciones creativas y artísticas dirigidas a personas de diversas profesiones y oficios en los diferentes sectores, en los lugares que estén en contacto con ámbitos sociales y de salud para la rehabilitación así como en espacios educativos y culturales.



Lecturas sugeridas

ARTE TERAPIA, 1987. “Experiencias de un curso de formación”.

Escribir a la autora: anamariacostantini@tiscali.it

BASAGLIA, FRANCO, 1953 a 1988. *Obras completas*, Einaudi Editore, Torino.

Escribir a la editorial, via Biancamano 2, 10121 Torino, Italia; einaudi@einaudi.it o consultar el sitio www.einaudi.it

COSTANTINI, ANA MARÍA, 1995-2004. Notas, análisis y verificación de experiencias con formas artísticas con la pintura y la creatividad con pacientes psiquiátricos y grupos-taller con identidad diferente.

Escribir a la autora: anamariacostantini@tiscali.it

DUROS, P., 2004. Psicoterapia ad orientamento fenomenologico esistenziale ed arte, *Formazione In Psicoterapia, Counselling, Fenomenologia*, No. 3.

Escribir a: igf.roma@iname.com o consultar en www.igf-gestlt.it

QUATTRINI, PAOLO, 2004. Psicoterapia ad orientamento fenomenologico esistenziale ed arte, *Formazione In Psicoterapia, Counselling, Fenomenologia*, No. 4.

Escribir a: igf.roma@iname.com o consultar en www.igf-gestlt.it

El dibujo en la educación popular

María de los Ángeles Varea Falcón
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD AJUSTO/CD. DE MÉXICO, MÉXICO
sitagros@yahoo.com.mx



Introducción

Quienes hemos realizado investigación en el contexto de la educación popular no dudamos acerca de las ventajas de introducir actividades relacionadas con las artes. La educación plástica es un instrumento privilegiado para el conocimiento del entorno, además de relacionar diferentes maneras de percepción, representación, expresión, apreciación y comprensión de la realidad.

El nexos con las artes permite a los alumnos reflexionar sobre sus condiciones de vida y les abre el camino para preguntarse sobre los procesos que les han conducido y mantenido ahí, tomando conciencia crítica del contexto, privilegiando la creatividad, la solidaridad y la cooperación. Al acercarnos al trabajo comunitario hallamos deficiencias serias en el manejo de la lectoescritura, de manera

que el empleo de la imagen para reforzar el discurso o, de plano, hacerla operar como suplemento de la letra, suele ser un auxiliar invaluable, al mismo tiempo que permite introducir un aspecto lúdico para desatar la participación.

Por otra parte, el actual mundo globalizado agudiza sus contrastes; hoy nuestra sociedad está más polarizada entre mestizos e indígenas: los unos integrados a la modernidad, la ciencia, la alta tecnología, con una mayor y mejor gama de oportunidades; los otros viviendo en medio del abandono y la discriminación, con bajo grado de escolaridad, técnicas arcaicas, escasas posibilidades de acceso a la tenencia de la tierra, al crédito, al financiamiento y al desarrollo en general; segregadas entre los oprimidos están las mujeres indígenas, cuyos derechos más elementales les son escamoteados aún en sus propias comunidades.

El propósito de nuestro estudio fue analizar las condiciones para hacer viable el Proyecto de Ahorro y Crédito Popular y Microfinanzas Rurales en los estados de Chiapas e Hidalgo, para favorecer el empoderamiento de las personas que podrían participar en él. Se realizó en dos partes, la primera consistió en caracterizar a la población con base en datos censales y otros provenientes de varias fuentes. La segunda se dirigió hacia la consulta popular: es ahí donde se introdujo al dibujo.



ller entre cuyas técnicas se incluyó la observación participante. Sus objetivos fueron: 1. Conocer y recuperar las prácticas que las propias comunidades han establecido para sus formas de ahorro y 2. La consulta para apoyar con programas de capacitación y asistencia técnica sobre el ahorro.

Como el grado de analfabetismo es alto y el manejo del español defectuoso para la mayoría de quienes acudirían, se planteó una estrategia para

fomentar la interacción entre las personas participantes y la coordinación grupal, sin distorsionar, en la medida de lo posible, las opiniones, sentimientos y actitudes vertidas a lo largo del mismo; por ello se decidió llevar a cabo la aplicación del método inductivo con dinámicas destinadas a registrar elementos sobre dos momentos de la vida en la comunidad: vida productiva y formas de ahorro.

Se diseñó y elaboró una historieta donde se recogerían aspectos del acontecer familiar y económico de su modo de vida, a partir de la revisión de estudios etnográficos existentes, para permitir el encuadre en un ambiente conocido y vivencial, crear nexos, acercar a la inducción y obtener información promoviendo la reflexión y el análisis.

Se diseñó y elaboró una historieta donde se recogerían aspectos del acontecer familiar y económico de su modo de vida, a partir de la revisión de estudios etnográficos existentes, para permitir el encuadre en un ambiente conocido y vivencial, crear nexos, acercar a la inducción y obtener información promoviendo la reflexión y el análisis.

La intervención educativa

La experiencia de Chiapas se llevó a cabo en marzo de 2002 en San Cristóbal de las Casas; la de Hidalgo, en Huejutla (quince días después), tomó como modelo a la primera. Aquí describiré, por cuestiones de espacio, sólo la de Chiapas.

Asistieron 23 personas, nueve hombres y 15 mujeres, 17 de ellos originarios de culturas indígenas (siete tzeltales, seis tzotziles, tres zoques y un cho'l). Por su trabajo tuvimos ocho artesanas, cuatro agricultores, tres asesores, dos participantes en labores educativas, dos consejeras financieras, tres presidentes de organización y uno dedicado al turismo ecológico. El promedio de edad es de 36.7 años, es decir, una referencia más bien madura, aunque este dato oscila entre los 24 y los 50 años; los jóvenes quedan bien representados.

El taller se organizó en dos fases: 1. Las nociones de ahorro y crédito tal y como lo conciben e instrumentan los participantes, y 2. La promoción del ahorro. En la primera los temas centrales fue-

Actividades

El diseño de los talleres

Los talleres fueron precedidos por una investigación en gabinete y campo acerca del modo de vida de la gente a quienes se dirigían. El equipo se conformó por una socióloga, un psicólogo, una maestra en educación, dos antropólogos, una escritora, un administrador y una artista plástica, todos bajo mi coordinación.

Tanto por el tema (consulta sobre las formas de ahorro de las organizaciones indígenas y los momentos destinados para ello), como por la limitante de considerar una muestra pequeña de una gran población, se optó por un enfoque cualitativo de investigación. Así se decidió realizar un ta-



ron “mi día en la comunidad” y “el año en la comunidad”, para conocer el uso del tiempo, los ciclos productivos, coyunturas críticas, posibilidades y momentos del ahorro, y el para qué del crédito.

En ambas etapas se dividió al grupo en equipos. En la primera se les solicitó que elaborasen un collage donde representarían ambos ciclos —día y año—; para ello se les proveyó de una colección abundante de recortes de imágenes, unos quince por cada participante, marcadores de colores, lápices, tijeras y pegamento.

Para la segunda se utilizó la historieta con una dinámica de corrillos y una plenaria. Dicha historieta fue redactada en castellano, pues además del tzeltzal en algunas zonas, es la lengua franca en

una región en la que sus habitantes son a menudo políglotas, incluso las mujeres. El manejo en corrillos permitió que quienes sabían leer y hablaban castellano hicieran llegar el contenido al resto.

Resultados

Las actividades y recursos mostraron ser adecuados, pues el trabajo grupal se centró sobre una tarea que, si bien se propuso desde afuera, pronto se hizo propia; prácticamente todos y todas se manifestaron muy activos e interesados: empezaron con timidez, pero el carácter lúdico obró su efecto para que la actividad se realizara con intensidad.

Para estas comunidades, el sentido y concepto del tiempo se mide por ciclos económicos, más que por el día y el año. El tiempo cobra sentido en períodos más bien estacionales: siembra, cosecha (un año son una o dos cosechas, según condiciones de clima y suelo).

Con relación a la necesidad del crédito y el ahorro las respuestas especifican que el momento en que la comunidad necesita dinero, pero no forzosamente crédito, es al preparar la siembra, para la compra de semillas, lo cual ocurre en la primavera (los meses más críticos son febrero, marzo y abril); en agosto se cosecha, el excedente se destina al

ahorro para comprar semilla y nuevamente repetir el ciclo.

Al contrario de lo supuesto inicialmente por el equipo de investigación, manifestaron que durante el trabajo de campo no requieren de crédito, pues el financiamiento sale del fondo familiar; en realidad les interesaría el apoyo crediticio para mejorar la explotación de la tierra, los canales de comercialización, para evitar el coyotaje, tener la posibilidad de crecer, de producir más. Sus quejas son similares a las de los organismos enfocados al campo: escasa asesoría técnica, falta de caminos para sacar a vender la cosecha y falta de conocimientos



para realizar trámites, llenar formatos o cubrir requisitos para solicitar créditos.

Con la aplicación del folleto-historieta en la segunda parte del taller se detectó que la anécdota presentada en él les resultaba sumamente familiar: “es la verdad de nuestras vidas” dijeron las y los asistentes indígenas. Les permitió identificarse con una realidad que los retrata, en donde manifiestan rasgos de una capacidad de ahorro solidario y colectivo. Hay respuestas que apuntan a destacar la importancia de apoyar a los compañeros y de aplicar el ahorro en compras colectivas para el beneficio de todos.

Hay dos tipos de respuestas de por qué la gente ahorra: las de las personas cercanas a los asesores técnicos van por el lado de atender enfermedades, ampliar los ciclos de cosecha, comprar herramienta y materia prima, la educación de los hijos. Pero en las de la gente de base hay un giro: su concepto de ahorro no tiene relación con el de la cultura hegemónica, ni siquiera le llaman ahorro, nos corrige un productor: aportación, no se dice ahorro, certificado de aportación se dice. Aportan cuotas para compras colectivas o para apoyar a algún socio frente a una emergencia.

La mujer intenta ser líder, pero su potencial se disminuye por el excesivo tiempo destinado a las labores domésticas, la ideología del hombre y la poca aceptación de las autoridades locales. A pesar de ello en porcentaje relativo (pues vino casi el doble de mujeres que de hombres) se advierte que la mayoría de las organizaciones de la región está formada por mujeres y con mujeres; pudimos verificar que las organizaciones también se estructuran por condición de género y giro productivo, lo cual se explica claramente pues hay una tajante asignación de roles en el uso del tiempo.

Las formas organizativas para ahorrar también son variables: van desde las informales, desaprovechando el potencial de 800 a 3 mil personas con interés en saber cómo podrían organizarse, hasta comunidades que tras 15 años de experiencia quieren formar un microbanco y conocer la nueva ley de microcréditos y microbancos.

Llamó mi atención un equipo de artesanas con el nombre poético de “Tejiendo la historia”; sólo una, Margarita, hablaba español: leía de corrido una viñeta, se aseguraba de haberla comprendido



para sus adentros y luego la traducí a sus compañeras; a continuación todas señalaban los dibujos con sus diversos elementos y comentaban en tzotzil; cuando se sentían satisfechas de sus reflexiones pedían a Margarita que continuara

con la lectotraducción. Sin prisas realizaron la tarea, lograron concluirla en un cuarto de hora más que el resto del grupo, pero a tiempo, y después ya no dejaron de participar.

De la evaluación recojo sólo las sugerencias de quienes participaron en torno a la historieta; lo que sigue es textual:

- Da ideas de cómo organizar y aprovechar; ninguna autoridad lo dice, nosotras mismas tenemos que aprender a ahorrar, qué tipos de ahorro, también se pueden ver ayudas, entre todas si tenemos se ahorra.
- Existe gente en las comunidades que tiene problemas como en el cuento, mucha gente te presta pero cuando no puedes pagar te quita 15 ó 20 por ciento. No es viable así.
- Es importante para hacerla en las comunidades, para no estar esperanzados en lo que nos llegue; es importante divulgarlo porque se requiere de asesoría sobre un grupo de trabajo para capitalizarse con recursos propios.
- Podría usarse para capacitar sobre los créditos, debería complementarse con una experiencia.
- Está basada en la realidad.
- Llevarla a nuestra comunidad para que entienda la gente sobre el ahorro, para aprender nuevas formas, entender un poco para llevar a nuestras compañeras unas pocas palabras para que poco a poco aprendan.

Recomendaciones para la acción

1. Antes de realizar la selección y elaboración de imágenes para una técnica didáctica, es imprescindible contar con una investigación actualizada sobre las condiciones de vida de las personas a quienes va dirigida; se trata de que quienes participan encuentren en las imágenes elementos para reconocerse a sí mismos y a su entorno.

2. Es necesario desprendernos de nuestros prejuicios y no olvidar que los medios de comunicación bombardean con todo tipo de imágenes a la mayor parte de la población de la aldea global; por ello es conveniente incluir algunas imágenes neutras o aún totalmente ajenas al contexto de referencia para no sesgar la elección y búsqueda de sentido.

3. Para elaborar una historieta o *comic*, como dicen los anglófilos, la imagen tiene que seguir unas cuantas reglas:

- La riqueza de trazos debe atarse a los referentes cotidianos de la gente; un exceso distrae. Si no se enlaza con el tema y los objetivos que nos ocupan, no tiene sentido la ornamentación en el vestido o en las paredes. Introducir elementos sobre el estado de las redes comunitarias de servicios puede dar lugar a la reflexión.
- Es conveniente que las viñetas no tengan una distribución o diseño monótono, pero se ha de cuidar que un exceso de movimiento en ellas induzca a confusión.
- Las ropas y rasgos de los personajes deben coincidir con los de la población de referencia: los jóvenes urbanos vestirán y llevarán el pelo arreglado de una manera distinta a los usos del medio rural; entre los indígenas a menudo se conservan ciertos atuendos que son diferentes entre etnias diversas, aunque hay etnias que se visten al modo urbano.
- Los diálogos orientan la reflexión, mas no la sustituyen; serán cortos, claros, sin palabras difíciles; más que responder preguntas buscan plantearlas; en la medida de lo posible no deben contener conclusiones, a ellas deben de llegar por sí mismos quienes participen en la actividad. Es conveniente usar algunos giros coloquiales de la zona, sin abusar; para ello lo mejor es realizar un poco de análisis de contenido a partir de alguna grabación o registro escrito.
- Un exceso de color o su ausencia también distraen, por ello los colores vivos y brillantes se han de reservar para lo que deseamos poner de relieve. El blanco y el negro no sólo enmarcan, también dirigen la mirada, así como la distribución estratégica de los elementos que conforman el dibujo de la viñeta.
- Es mejor una historieta a color que en blanco y negro, pero si los recursos no dan para ello, no

hay que olvidarse de los juegos de sombras y los tonos de gris.

- Finalmente es conveniente evitar la caricaturización y los trazos infantilizados: no olvidemos que nuestros sujetos son adultos y como tales esperan ser tratados.



Lecturas sugeridas

GARDNER, H., 1987. *Arte, mente y cerebro*, Paidós, Buenos Aires.

www.libreriapaidos.com.ar

LOWENFELD, V. Y L. BRITAIN, 1980. *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires.

www.kapelusz.com.ar

READ, H., 1982. *La educación por el arte*, Paidós, Barcelona. www.libreriapaidos.com.ar

READ, H., 1990. *Arte y sociedad*, Península, Madrid.

Estar alerta para el duro remar; y toda el alma abierta de par en par.

Nicolás Guillén, poeta cubano, 1902-1989.

Sentidos y sinsentidos en la educación de la sensibilidad

Alejandro Reisin

PRIMERA ESCUELA ARGENTINA DE ARTETERAPIA/BUENOS AIRES, ARGENTINA
alereisin@cardioweb.net.ar



Introducción

En este trabajo me propongo analizar y discutir algunos temas y problemas pertinentes en la educación de la sensibilidad. Tales asuntos tienen que ver con la naturaleza de la sensibilidad, con sus grados de presencia y con sus expresiones; también son relevantes al discutir las cuestiones de una educación que se halle comprometida con una manera de pensar que enmarque el sentido de la sensibilidad en la subjetividad. Considero que la educación de la sensibilidad es fundamental para

la vida misma, así como para el ámbito educativo, artístico y arteterapéutico.

Algunas consideraciones fundamentales

El movimiento, la expresión, el continuo trabajo de asimilación y acomodación entre el mundo interno y el mundo externo, son condiciones de lo

que consideramos vital. La sensibilidad es un grado de lo vital que cumple con una importante función, ya que da cuenta de cómo es la interrelación entre el organismo y el mundo.

La sensibilidad como condición de lo vivo y de lo subjetivo determina la singularidad de cada persona. No somos todos sensibles en el mismo sentido. Tenemos ciertas marcas históricas, sociales, culturales, familiares e individuales que hacen que la apreciación de lo interno y lo externo no sea la misma para cada uno de nosotros. Desde un espíritu positivista y racionalista a ultranza, sería preferible un hipotético ideal de control de todas las variables que marcan diferencias entre los sujetos, para lo cual habría que “despojar” sus sensibilidades para igualarlas, y así tener un control riguroso de cada situación, intercambio, producción, conocimiento, acción y efectividad. En oposición a la igualación de todos, es decir, a la aniquilación de las diferencias, la realidad nos muestra que somos seres únicos, que nuestra visión es característica de todos y de cada uno de nosotros, y que resulta indispensable aprender a integrar las diferencias en nuestro diario convivir no solamente con los otros sino con nosotros mismos.

De acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, hay quienes son más sensibles a lo artístico, otros a lo racional, otros al deporte, otros a lo vincular, etc. Además, podemos pensar complejas combinaciones, donde una sensibilidad potencia a las otras y éstas lo hacen con diversas funciones superiores, tales como la cognición, la memoria, el pensamiento, el aprendizaje, el lenguaje y otras.

Lo sensible es una pieza clave para el desarrollo vital de los humanos, tanto en sus dimensiones expresivas y creativas como en la comunicación y en el aprendizaje. Y éstas a su vez se encuentran presentes tanto en la educación como en la producción artística y creativa y en el trabajo terapéutico.

Como si de una piel se tratara, la sensibilidad tiene beneficios y tiene desventajas: sin piel, una brisa nos lastimaría; mas una piel muy gruesa nos impediría registrar el entorno, a los otros. En ambos extremos casos podríamos encontrarnos en graves peligros. Esta mirada implica dar una di-

mensión al alcance de la sensibilidad. Si hay una dialéctica en la formación y educación de la sensibilidad, también hay una dialéctica en las razones de los grados de lo sensible, diríamos durezas de la piel, que protegen otros tejidos y órganos, los cuales peligrarían sin esa protección. Es decir, no se trata de destituir la piel-barrera que protege, sino de optimizarla a piel-contacto, dialectizarla, abrirla al encuentro con lo otro, ampliarla, hacerla crecer. No se trata de tener una piel permeable (la piel es lo más profundo, decía Paul Valery) o una piel impermeable, donde el otro, lo otro, no llega al corazón.

¿Qué se opone a la sensibilidad? En una época en la que se pretende educar principalmente, o solamente, a la razón, que se halla sobrevaluada, la sensibilidad está devaluada. Para una política de puro capital, de pura cápita, cabeza, los seres más sensibles se tornarían “peligrosos” para ciertos intereses del *establishment*; peligro de que sujetos no adormecidos, de seres cuestionadores, de seres en contacto y relacionados con su mundo, pudiesen ser modificadores de tales intereses. Ser sensible es opuesto a ser dormido, dominado por los medios de masas, seres éstos no pensantes, seres que no hacen cuestión ni se cuestionan sobre sus condiciones de vida o sobre los otros.

Asimismo, hay cuestiones éticas que se involucran directamente con las lógicas de la sensibilidad subjetiva: véanse por ejemplo los problemas que podrían surgir entre seres humanos nacidos naturalmente con respecto a seres humanos clonados y el ideal de algunos sectores de la ciencia cognitiva: imitar al ser humano, esto es, la robótica. Estamos lejos de pensar en la responsabilidad de las sensibilidades de cada cual. Tenemos de todas maneras

problemas más actuales en los que pensar... todos nosotros, ¡seres únicos y originales por cierto!

En la educación de la sensibilidad se ponen en juego ideologías, concepciones de lo humano, de lo sensible y de lo inteligible. ¿Es tan dañina la *irracionalidad* como la *insensibilidad*? Tenemos distintas sensibilidades frente a las desigualdades en las condiciones de vida que prevalecen en el mundo de hoy, aún cuando hay suficientes conocimientos y medios tecnológicos para eliminarlas. Hace





veinte años lo que se gastaba en el mundo en un día de armamento era el equivalente de dar de comer a toda la población del planeta por un año. En un mundo tan tecnocratizado, donde las comunicaciones se han informatizado tanto, las dimensiones sensibles, vinculares, expresivas y comunicacionales se han visto notablemente devaluadas,

en pos de una sobrevaluación de los contenidos digitales, el objeto o asunto que debe ser informado y la racionalidad de la causalidad lineal: causa-efecto (o acción-resultado). La causalidad compleja es propia de la vida social y afectiva; la sensibilidad es ineludiblemente un requisito para nuestra vida humana.



No hablamos de *enseñanza* de la sensibilidad sino de *educación* de la sensibilidad. ¿Cuál es la diferencia? De alguna manera, enseñar es adoctrinar, del latín *insignare*, señalar, de *in*, en y *signum*, signo; así que enseñar es mostrar. Educar, del latín *educare*, es guiar hacia afuera, conducir, sacar de adentro.

Podríamos ver en fotos, en relatos o en películas, una gran cantidad de cuestiones que tienen que ver con la sensibilidad, por ejemplo ver el llanto de alguien que sufre, o de alguien en un estado de pérdida o de apasionado amor. De hecho, las imágenes de la televisión muestran éstas y muchas

otras muy intensas, que bien podrían “afectar” la sensibilidad de muchas personas (de los niños, ni hablar...). Podríamos ubicar el término “enseñar” como lo que se *muestra*. Pero de una enseñanza no se desprende necesariamente un aprendizaje. Hay propagandas que muestran lo dramático que puede resultar el uso indebido de drogas y sin embargo, no educan; ¡a veces incluso estimulan aún más el uso de las mismas! La TV enseña muchas imágenes de la vida cotidiana y de situaciones inventadas. Creo que todos coincidiríamos en negar un carácter educativo de la televisión en estos tiempos de la sociedad de consumo. ¿Qué se ofrece, se muestra, se enseña para el consumo? Las lógicas que gobiernan a las producciones sociales son absolutamente mercantilistas y alejadas de cualquier sentido educativo.

En cambio, el término educación supone un acrecentamiento de la experiencia interior en relación al desarrollo y apropiación de saberes, supone lo significativo, la subjetividad y lo evolutivo. ¿Coincidiríamos en creer que la educación tiene como fin la construcción de saberes (tanto teóricos como prácticos) gracias al vínculo del educador y el educando con los fines de la libertad de los sujetos a través del conocimiento? ¿O se trata acaso de acumular cultura para ser un capitalista simbólico exitoso?

En el hipotético caso de que estuviéramos dando un *sentido* a la educación entre nosotros, estaríamos haciendo referencia a cuestiones metateóricas, netamente ideológicas. Es decir, ¿para qué educar? Luego de esta pregunta, le siguen ¿qué educar?, ¿cómo educar?, ¿con quién?, ¿cuándo?

Pensando de manera positiva en la educación de la sensibilidad, es posible decir que está enmarcada en el sentido filosófico y social, y por lo tanto político y cultural, del acto pedagógico. No se puede ser ingenuo respecto del compromiso ideológico que subyace en la educación de la sensibilidad. Ésta posibilita la visión que cada quién tenga del mundo, el pensamiento propio, la ética de la acción responsable y el respeto por el otro.

En la actualidad existe una supremacía de la imagen visual por sobre otros lenguajes que estimularían otras vías sensoriales (tacto, olfato, gus-

to, oído). ¿Cómo se puede pensar una educación de la sensibilidad a distancia a través de Internet, donde el vínculo con el otro es puramente virtual?

Si oponemos la opresión o la represión a la *expresión*, nos encontramos con una merma en la sensibilidad, necesaria para tolerar el mantener la barrera que divide lo interno de lo externo. Esto implica un proceso de desensibilización. ¿Cuál es el proceso inverso a la sensibilidad que sucede con muchos adultos a lo largo de la vida? La sensibilidad se educa, se reeduca, pero también se anestesia, se oprime, se oscurece. Anestesiarse es un “mecanismo” que aparece necesario para preservar al sujeto del peligro que vivencia frente a lo que la sensibilidad despertaría en él. ¿Cómo desarticular los procesos que interfieren en nuestra capacidad de darnos cuenta de nuestro estado sensible interior, y el del otro?

La sensibilidad no debería oponerse a la razón.

No sólo eso: debería elevarla, refinándola, ligándola al mundo, con sus condiciones concretas de existencia y sus potencialidades. La percepción de la cualidad con la que uno se encuentra en el mundo y su posibilidad de pensar esa cualidad, ese encuentro y ese mundo, hacen

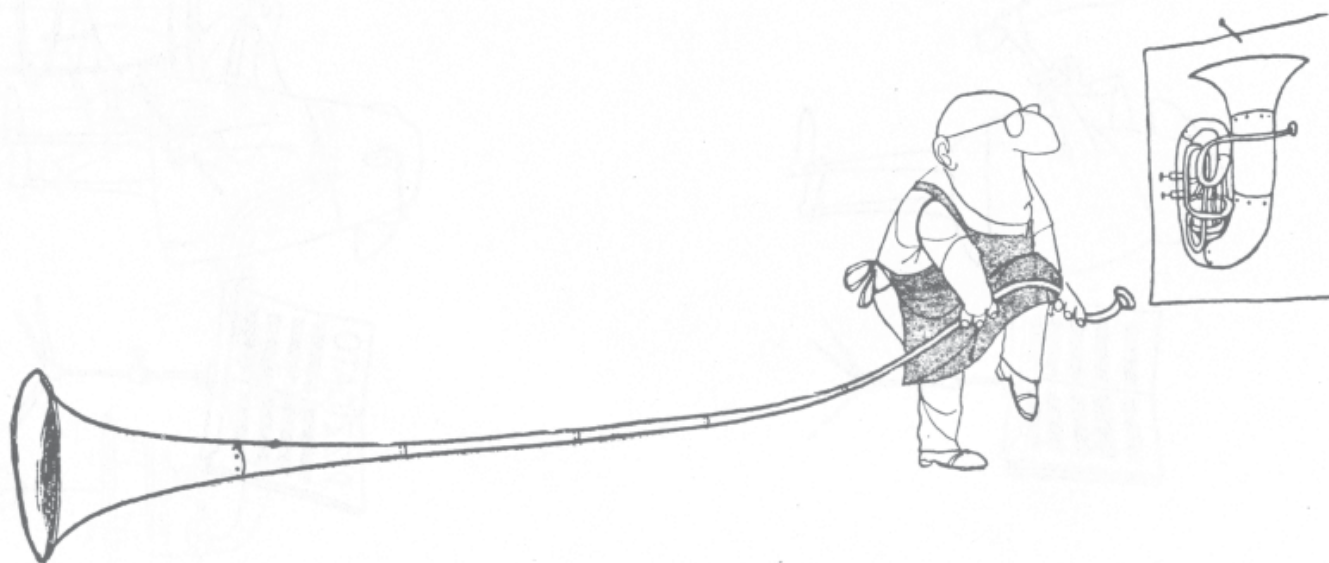
de nuestro ser la esencia de lo humano, la distinción con lo animal. Pero hay animalidades muy elevadas y hay razones muy animales, alejadas de la sensibilidad.

La sensibilidad habilita el pensamiento creativo y éste es fundamental para poder tener una visión crítica del mundo. Para aprender, para poder enfrentarse a los problemas de la cotidianidad y la toma de decisiones que supone vivir en el mundo, es necesario tener registro de los otros, de las relaciones, de las situaciones y de los objetos. Lo sutil, lo mínimo, lo singular, tienen aquí un lugar máximo y universalizable, es decir, extendible a los otros seres también “sensibles”.

Hay una profunda relación entre la sensibilidad y la racionalidad, ambas colaboradoras de una inteligencia que integre lo práctico y lo teórico con lo contextual e intersubjetivo.

¿Educación de la sensibilidad o sensibilidad en la educación? Los seres sensibles deberían tener acceso a una educación gracias a la cual el sujeto





© Joaquín Salvador Lavado (QUINO). Mundo Quino, Tusquets Editores, México, 1963.

recupere su singularidad de las condiciones concretas de existencia en las cuales se desarrolla su convivir, y abra un espacio para que las voces subjetivas, sensoriales, expresivas, comunicacionales, pensantes, creadoras, se expresen y digan sus verdades.

El educador de la sensibilidad debe ser sensible a las diferencias en las sensibilidades de sus educandos. Esto implica tratar diferentemente sus sensibilidades. Como se trata del encuentro sensible con el otro, nadie sabe qué va a pasar en el acto educativo, pero se puede pensar que la actitud educativa implica ponerse a la disposición del otro.

Las *sensaciones interoceptivas* pertenecen al organismo (son difusas) y la mayoría de las veces no son concientes. Muchas enfermedades podrían prevenirse y/o evitarse, adiestrando estas sensaciones. Para los niños pequeños, estas sensaciones acaecen como cúmulo inexplicable que surge de su interior. Sea el caso de cuando tienen hambre, sueño, algún dolor, por los que se ponen irritables o se sienten molestos. Si pensáramos en motivaciones más sutiles, tendríamos que ubicar allí las cuestiones emocionales y vinculares que determinan su vida. Las *sensaciones propioceptivas*, son base afrente del movimiento y se perciben a través de los sentidos receptores periféricos. Las *sensaciones exteroceptivas* se agruparían en sensaciones por contacto (tacto, gusto) y sensaciones a distancia (vista, oído y olfato). Lo verbal se encuentra tanto como infraestructura como superestructura de las sensaciones.

Actividades posibles

¿Cómo pensar la educación de la sensibilidad? Entrenar el ojo para ver, con distintos lentes, las enormes variaciones de lo sutil, de lo pequeño. Encontrar diferencias en las cosas, en las acciones, en las emociones, en las ideas.

Le proponemos las siguientes frases para percibir las desde su subjetividad:

Una suave brisa de frente, caminando por la playa.
Alguien susurra nuestro nombre en una noche de nostalgia.
Un aroma de nuestro lugar natal, luego de la lluvia.
Una superficie rugosa con algunos ángulos filosos (la reconocemos con la mano).
Flotamos en el espacio, dando vueltas en todas direcciones y miramos a lo lejos, las profundidades.
Nos atraviesan haces de colores por diversos lugares del cuerpo.
Nos desplazamos gelatinosamente.
Vemos un día de nuestro vivir cotidiano en una pantalla grande enfrente de nosotros.
Un día sediento, de mucho calor, tomamos la bebida que menos nos agrada.

Imaginemos ahora si viéramos todo solamente en blanco y negro. Imaginemos luego toda la gama de grises. Nuestra vida cotidiana, en silencio y en escala de grises... Supongamos ahora que pudiéramos ver en blanco y negro y además en los colores primarios, rojo azul y amarillo. A esta altura sa-

brán que el paso siguiente es apreciar sensiblemente las distintas gamas de todos los colores... todas las gamas del verde en un bosque, por ejemplo.

Hay navegantes de la polinesia que se desplazan guiados por los colores del agua, aquellos que denotan los movimientos de las corrientes. Podemos reconocer en la voz de nuestro ser querido, por teléfono, si está triste, alegre, enfadado, aburrido, apurado. Un buen cocinero reconoce en una comida los componentes, un músico escucha los instrumentos que suenan simultáneamente en una orquesta y un pintor reconoce la paleta con la que se logró determinado color. Un educador percibe dónde está aquello que el otro no entendió, por su mirada. Un terapeuta encuentra en un leve cambio de brillo de los ojos cuando se rozan cuestiones que angustian a su paciente.

Sabemos que los niños son naturalmente sensibles y perciben aún sin inhibiciones. Pero este cúmulo de sensaciones acaecen espontáneamente, complejamente, sin una organización que permita identificarlos o, unidos al entendimiento, coincidir en una acción pertinente. Nadie dudaría en que un recién nacido llora porque algo le sucede: hambre, dolor, sueño, etc. El bebé recibe la sensación, es sensible a la percepción de lo que le desequilibra la homeostasis y llora...

¿Cómo abordar una educación de la sensibilidad que introduzca categorías, respete la singularidad y forme a un sujeto desde el punto de vista social? Percepción y categorización, sensibilidad y entendimiento, emoción y comprensión; si entre ellas hubiera fluidez, comunicación, integración, el mundo sería muy diferente. Y aquí la educación tiene una importante tarea para realizar, en todos los niveles.

¿Qué procedimientos psíquicos son los utilizados para cualificar o caracterizar las cosas? ¿Cómo pensar, sin el desarrollo de la sensibilidad, en conceptos tales como observar, reconocer, identificar, explorar, organizar, seleccionar, representar, imaginar, emplear, diseñar, evaluar, intuir, predecir, identificar, discriminar, interpretar, valorar? Una educación de la sensibilidad íntegra puede mejorar la capacidad intelectual general (procesos complejos entre los hemisferios derecho e izquierdo, en la estimulación de las diversas áreas especializadas de la corteza cerebral).

Recomendaciones para la acción

¿Para qué educación de la sensibilidad?

1. Sensibilizar para recuperar el "sens": el sentido y el sentir de la vida.
2. Sensibilidad en la educación para dar sentido humano al vivir con otros.
3. Sensibilidad para la creatividad, para otorgar sentidos humanos, no mecánicos, no alienados.
4. Sensibilidad para formar artistas, a través de las vías de lo sensible.
5. Sensibilidad para que los individuos puedan formarse como sujetos libres y concientes de sus capacidades, sus posibilidades y sus límites.
6. Entre la sensibilidad de uno y de otro es posible encontrar una interfase subjetiva responsable que implica un ejercicio de la libertad, del conocimiento y de una ética de encuentro con el semejante.



Lecturas sugeridas

REISIN, A., 2005. *Arteterapia. Semánticas y morfologías*, edición del autor, Buenos Aires.

Se consigue con el autor en www.alejandroreisin.tk o escribiendo a su correo electrónico.



Siempre tiende a elogiarse demasiado un libro largo simplemente porque uno ha sido capaz de leerlo hasta el final.

E. M. Forster, novelista y crítico inglés, 1879-1970.

JM Gutiérrez-Vázquez
***Art and education:
 pass ways, scaffolds
 and cliffs***

After analyzing the extensive field, which makes a systematic revision of the same difficult, the author discusses the relationship between form and content in the work of art and its implications in the education of the person who applies his or her sensitivity to the observation of art-work. The article describes the different types of content in works of art and examines how the development of aesthetic sensitivity reflects on the general education of the individual and the community. Art is, in the end, a form of communication and those who appreciate a work of art participate in the cycle initiated by the artist when it was conceived. The author also deals with the presence of aesthetic components of signification in everyday objects, in the actions of individuals, in the methods and results of science, as well as in the structures and events of nature. It closes with an examination of several conceptual contradictions in education that leads to two viewpoints that, although antagonistic, are complementary: education for uniformity and education for diversity.

María Visitación
 Martínez Samplón
***Plastic arts in adult
 education: two examples
 of the same methodology***

The author narrates two experiences in art education in the *Centro de Formación de Adultos Juan Carlos I* in the city of Leida in Catalonia. The first experience refers to the study of Catalanian Romanesque art (11th and 12th centuries) centered on the study and recreation of the Pantocrator of Saint Clement of Taüll. The students were required to do research using bibliography and through museum visits, including a visit to the church of Saint Clement itself. In the second phase of the course the students recreated the work of art following the footsteps of the original artist. The second experience dealt with Art Nouveau and included the same stages as the other exercise, but focused on the work of Antonio Gaudí. The article emphasizes the fact that artistic education implies not only plastic practices, but also that students become involved in the history and contexts in which a work of art is produced.

Gloria Miranda Zambrano
 Jesús Lindo Revilla
***MINKA graphic art in
 Andean rural education***

The authors deal with the work performed by “Talpu”, the Andean Science and Technology Group, based in the central Andes in Perú, referring specifically to their experiences with the use of graphics. “Talpu” has been promoting autonomous and self promoted development of base roots organizations in the rural Andean population. In the course of their work, they have published a series of *MINKA* ecological educational materials, including magazines, calendars, posters and manuals. The *MINKA* visual codes are based on expressive contributions from the iconography of the local “popular” plastic arts and handicrafts; with these elements as a foundation, the group was able to develop an original graphic and artistic pedagogy which, while educating, also rescues Andean art and cosmic vision.

Martha Elena
Barrios Díaz
**Theater-conference:
an alternative in
community education
for adolescents, young
people and adults**

This article deals with work developed by the group “Theater and AIDS” in Mexico that has over ten years of experience educating on topics related to sexual and reproductive health through theater, with actors and puppets. The group has developed a didactic resource that they call the “theater-conference” which propitiates dialogue and discussion with spectators. Through this resource, spectators become involved in topics such as HIV and AIDS, sexually transmitted infections, teenage pregnancy and domestic violence, breaking with the cultural prohibition surrounding the topics of sexual and reproductive health while at the same time promoting changes in the consciousness and attitude of the spectators.

Mael Arenas Fuentes
**Art and consciousness
in the third spiral
of life**

The author of this article develops the concept of *artistic life experience* from two perspectives: first through reflections on life experiences as motors of expansion, contraction, growth and transcendence of human consciousness, secondly through art as a process that creates and gives structure, harmony and rhythm to possible worlds that human consciousness is capable of anticipating. Diverse artistic life experiences include sensitivity, contemplation, expression, appreciation and creation, all of which are explained by the author. The article argues that artistic life experiences constitute didactic resources that, specifically in the case of older adults, can contribute to life experiences that will help them to perceive, express and live their old age in harmony and plenitude.

Pedro Dávalos Cotonieto
**Corn paste sculpture and
reliefs. The learning of a
technique lost for
200 years**

This article narrates the process of rescuing a pre-Columbian technique for sculpture that used as its primary ingredient corn stalks. This experience was carried out in the Tarascan town of Santiago Tupátaro, Michoacán, México. After the discovery in 1994 of an 18th century frontal sculpture that had been made using this technique, the educational process of re-learning was begun with the local inhabitants. The author of the article currently leads a workshop in which the participants (mainly women and youths) learn to deal with procedures and concepts related to drawing and working with color and sculpture; the workshop includes reading and writing groups which deal with topics such as history, poetry, literature and environment as well as visits to museums and historic monuments. Over the last three years, the workshop has participated in eight craft exhibits and won a prize in one of them.

Raquel Giménez
**Living the adventure
of teaching**

This article summarizes the reflections of the author on the results of a series of four three month courses for the training of teachers in visual arts in the *Instituto de Formación Docente Continua de Villa de Mercedes*, in the province of San Luis, Argentina. In this proposal, art is conceived of as a form of knowledge and production of meaning. The purpose of this experience was to favor autonomy and the pleasurable nexus derived from doing with others, revaluing the playful and the artistic, as well as to recognize that each one expresses that which is related to their history, fears, prejudices, ideologies and emotions. During the course the students designed their own goals, produced texts, played with their imagination to detonate their subjectivity, took on and discussed problema-

tic situations and opened themselves to dialogue with others in a climate of trust that favored a lack of inhibition as well as the search for new expressive alternatives.

Ana María Costantini
*Painting and mental
health: experiences
of a workshop*

The author of this article narrates the experience of art-therapy work with adults suffering from psychiatric disorders in the Dessi Day Center in Pistoia, Toscana, Italy. For her, artistic activity is a creative one that develops an analogical non verbal language that includes fantasy, intuition, visual and olfative perception, body communication and language. Following Kandinski's assertion that color produces psychic effects on people, the author coordinates a painting workshop in which the participants (60 to 70% of whom are women) unfold their creativity, express their emotions, relate to each other and change their inner reality. The article describes the favorable results achieved in the cases of five people who participated in the workshop.

María de los Ángeles
Varea Falcón
*Drawing in education
for the poor*

This article deals with an experience in participative research in the *Universidad Pedagógica Nacional* in Mexico City, that had as objectives learning about the practices of saving in rural indigenous communities as well as consulting the population for the development of qualification and technical assistance programs related to saving. Given that the groups that participated in the workshops had serious deficiencies in literacy, the image was used to facilitate reflection and to introduce a playful aspect that would release participation. According to the author, the nexus with the arts allowed the participants to critically reflect on their life conditions and develop creativity and cooperation. The article concludes with recommendation on line, color, texts and images for the use of comic strips in education for the poor.

Alejandro Reisin
*Meaning and
meaninglessness in
education for sensitivity*

The author notes the importance of sensitivity for the vital development of human beings, both in their expressive and creative dimensions as well as in communication and learning. In a technocratic world like ours, the sensitive, relational, expressive and communicational dimensions have been devalued in favor of an overvaluation of information and lineal cause-effect (or action-result) rationality. To educate in sensitivity allows for the development of creative thinking, which at the same time is fundamental in order to have a critical view of the world. On the other hand, being sensitive allows us to recognize the existence of others and to enter into contact with them. For the author, education in sensitivity is a key aspect in learning in all of its dimensions.

Traducción: Catherine R. Ettinger



El teatro: arte para la educación

Una conversación con Alejandra Camarena Meza, de Nierika Teatro Exploración, en el Área de Investigación, Documentación y Divulgación Teatral, Morelia, México.
nierikateatro@yahoo.com

La educación y sus rezagos e inconsistencias en todos los ámbitos y niveles es algo que nos preocupa a todos. En el mejor de los casos, la educación tiende a priorizar los aspectos racionales y cognitivos mediante procedimientos que reducen la participación de los alumnos a la de receptores pasivos. El teatro, como una de las disciplinas artísticas, permitiría introducir una visión diferente al quehacer educativo, ya que se trabajaría la educación como un proceso de reconocimiento que cada persona hace de sí misma y, a partir de allí, construirnos y recrearnos involucrando nuestro cuerpo, nuestra mente y nuestra sensibilidad. Como lo dijo Antonin Artaud, el teatro es el estado, el lugar, el punto en donde se puede aprehender la anatomía humana y a través suyo sanar y dirigir la vida.

Nierika Teatro Exploración, en su área de investigación, documenta y divulga iniciativas del quehacer artístico y cultural de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. El caso del que hablamos ahora se trata de la formación de un grupo de teatro en el Centro de Rehabilitación Social (CERESO) de dicha ciudad, bajo la dirección de la maestra Mayra Girón (egresada de la Licenciatura en Teatro de la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana en Morelia y diplomada en la Escuela Nacional de Arte de La Habana, Cuba). Nosotros pensamos que el acercamiento al teatro puede ser logrado por toda persona que decida aprender sobre sí misma y sobre la condición humana por medio de la experiencia escénica. Hemos tratado de vincular al teatro con procesos de integración y readaptación social en centros penitenciarios, aprovechando que tanto la ley como los reglamentos de las instituciones respectivas las obligan a que los reclusos accedan a los beneficios de la cultura. Para ello se ha contado con el apoyo y respaldo de la Secretaría de Cultura y de la Dirección de Prevención y Readaptación Social, ambas del Gobierno de Michoacán. El Taller de Teatro, que tiene ya más de un año de impartirse a los reclusos, desarrolla en ellos herramientas básicas en torno a su formación como actores de teatro, en torno a la técnica, teoría y praxis escénica. Una vez que los participantes avanzan en el dominio de las técnicas y los procedimientos, continuamos con el montaje de una obra en la que se tratan sus propias problemáticas, mismas que de alguna manera tuvieron que ver con su encarcelamiento.

La puesta de estas obras obliga a la reflexión sobre lo que es la cárcel, lo conduce a examinar los porqués de la prisión, los propósitos ideales y reales del encarcelamiento y sus consecuencias. Muchos participantes, a decir de ellos mismos, ven la prisión como una represión, como una agresión a su persona, y no relacionan la reclusión con el delito cometido, es decir, con la conducta delictiva que asumieron.

La exigua cultura valoral, y las condiciones de vida, llevan a los seres humanos a cometer actos que se consideran ilícitos. A través de su trabajo teatral, de su vivencia dramática durante el Taller, los reclusos logran una visión más penetrante al interior de sí mismos y una mirada más clara de su relación con el entorno que les rodea.

Dentro del CERESO de Morelia se ha formado un grupo de teatro llamado “Compañía Libertad”, y los testimonios de los reclusos que participan nos hablan de las posibilidades de reflexión y de expresión que han desarrollado gracias al teatro. Ellos dicen que el teatro los ha hecho verdaderamente libres, que su experiencia dramática les ha permitido atravesar por grandes experiencias y desafíos; insisten en que este espacio cultural les ha hecho encontrar la libertad, una libertad espiritual, una libertad que surge a partir de la creación, de haber desarrollado actitudes de disciplina y esfuerzo, y de una nueva necesidad de hacer las cosas bien; han debatido los retos que les propone el formarse como seres más integrados a través del teatro. Su propia sorpresa fue un factor importante: se han enfrentado con algo que de ninguna manera tenían contemplado experimentar. Con sus propias palabras los reclusos participantes nos dicen que a partir de su experiencia teatral han logrado salir adelante, que esto les ha servido para mejorar las relaciones con sus compañeros, para conocer a nuevos amigos, para aportar algo de sí mismos a los demás. Trabajar en el teatro me ha ayudado a ser una mejor persona, me dijo un participante.

En el auditorio del CERESO se estrenó la obra dramática *Hombres del Alba*, del dramaturgo y poeta michoacano Ernesto Hernández Doblás. Se trata de la historia de tres ex-convictos que asumen su realidad de manera diferente; es una pieza realista que pretende mostrar la existencia humana en diferentes contextos. También se han llevado a escena montajes como la pastorela *Tres ventanas* que participó en el Festival Hispanoamericano de Teatro Penitenciario y la obra *Vivencias, reflexiones y soledades. Monologando*, escrita por los mismos internos.

La propuesta es generar un proyecto de Formación Integral Actoral Formal dentro del CERESO y gestionar su acreditación en la Secretaría de Educación en el Estado, conformar dentro del mismo reclusorio el Laboratorio de Investigación Teatral (Investigación Metodológica de Actuación), y crear una Compañía Teatral de Exconvictos. Todo ello sería apoyado y difundido mediante una estrategia de divulgación y difusión por medios escritos y audiovisuales; estamos buscando ya la participación de la Secretaría de Educación y de la Secretaría de Cultura, así como de otras instituciones que deseen sumar esfuerzos.

Para nosotros es evidente que a través del arte podemos lograr la formación y el fortalecimiento de una diferente visión de la vida.

Acerca de los autores



Mael Arenas

Mexicana. Por mi formación soy psicóloga, doctorada en lo mismo; soy reflexiva y analítica por naturaleza. Casi todas las acciones que he realizado en mi vida han estado guiadas o protegidas por tres valores en los que creo profundamente desde muy joven: el ejercicio de la inteligencia, la búsqueda de la armonía y la manifestación de la bondad hacia otros.

Martha Elena Barrios

Mexicana, titiritera, psicóloga, viajera por trabajo y diversión; me encanta llevar mi trabajo a todos los rincones. Disfruto de la naturaleza, de los paisajes y de conocer gente nueva. Mamá de un adolescente, me entusiasma trabajar y compartir lo que hago con niños, niñas y jóvenes, maestros y maestras, personal de salud, mamás y papás. En cursos, talleres, conferencias y teatro-conferencias, trato que todos nos desarrollemos y seamos creativos, solidarios, divertidos y sensibles y pensemos en vivir en la equidad de género, sin violencia y sin VIH/SIDA.

Alejandra Camarena

Mexicana, actriz, periodista y promotora cultural. Maestra y facilitadora de procesos y experiencias creativas en el ámbito de la Nueva Pedagogía Teatral. Imparto modelos de entrenamiento hacia la formación del “intérprete”, con el trabajo corporal-vocal. Directora de Nierika Teatro Exploración y Coordinadora de la Comisión de Cultura y Arte en la organización Thuiime Proyecto de Desarrollo e Integración Juvenil. Un gran amor hacia la naturaleza, la autenticidad, las artes y la colaboración para lograr una sociedad más justa e igualitaria, esto es lo que me mueve en la vida.

Ana María Costantini

Argentina, consejera y arte-terapeuta especializada en técnicas de aproximación expresivo-creativas con la pintura. Soy hija de inmigrantes italianos y vivo en Italia desde hace 15 años. Amo y me falta mi América Latina. Vivo como una viajera a veces con destino y a veces sin él, viajera melancólica, curiosa, con el corazón abierto a las experiencias humanas y al mundo.

Pedro Daválos Cotonieto

Mexicano, escultor, reproductor y conservador de bienes culturales, artesano, maestro, torero y corredor de autos. Cuando tenía cinco años (ahora tengo 60) mis padres quisieron que dejara de dibujar, cosa que nunca lograron. Hoy, pintura, escultura e historia siguen enriqueciendo mi vida. Vivo en el medio rural, compartiendo lo que sé con niños, adolescentes, adultos y ancianos sin importar escolaridad, sexo o credo. Para aprender sólo se necesita voluntad y deseos de cambiar.

Raquel Giménez

Argentina, docente de arte visual, psicóloga social, defensora de los derechos del niño y del hombre. Siento, deseo, me apasiono con lo que hago, sea cuidar una planta, hacer una comida, construir una imagen, dramatizar, hablar con mis hijos, ver una película, estar con mis amigos y enseñar la didáctica de las artes. Hoy denuncio el atropello que sufre la educación artística en los ámbitos educativos de mi país.

JM Gutiérrez-Vázquez

Mexicano, microbiólogo y educador. Desde los diez años (ahora tengo 77) me apasionan, entre otras cosas y sin ningún recato, las personas, las ciencias, las artes y la educación. Para mi fortuna (no sé si para la de los demás), me ha sido posible combinar todo ello en mi vida, en mi trabajo y en los resultados y productos que logro, sean dibujos, pasteles, canciones, ensayos, artículos, relatos, libros, conferencias, clases, talleres y relaciones de lo más diverso.

Jesús Lindo Revilla

Soy de Huarisca, una comunidad campesina de los Andes peruanos. Amo la vida sencilla y las expresiones artísticas y de vida de nuestros pueblos, que se vinculan estrechamente con la majestuosidad de nuestra madre naturaleza. Por esa razón estudié Bellas Artes y me dediqué a difundir el arte gráfico-pictórico de la cultura andina viva, especialmente con *MINKA*, a través de la docencia y las exposiciones. Estoy convencido de que el mundo andino, y otras culturas milenarias, tendrán, en el futuro, un papel protagónico en el mundo.

María Visitación Martínez Samplón

Española. Toda mi vida docente (más de 40 años) la he dedicado a la educación de adultos, dando clases en multitud de centros educativos a más de 7 mil alumnos, que no son pocos, sin olvidar las clases que he dado en los centros penitenciarios y en el ejército. Mi vocación es grande y no puedo plantearme la vida al margen de la docencia, que es la pasión de mi vida y a la que siempre me he entregado en cuerpo y alma. Mi tesis doctoral, como no podía ser de otra manera, versó sobre la historia de la educación de adultos en Lleida, Cataluña, la ciudad donde siempre he vivido.

Gloria Miranda Zambrano

Peruana, antropóloga, con estudios de turismo y ahora disfrutando México en mi compromiso con la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco en Desarrollo Rural. Soy amante de todo lo que es vida; disfruto observando y compartiendo la alegría y el amor; además me encanta la familia, el hogar y la cocina. Mis grandes maestros son las enseñanzas cosmovisionales y de alma que encierran nuestras culturas milenarias, la diversidad que expresan, sus logros, sus alternativas, su humildad, su apuesta por la vida.

Alejandro Reisin

Argentino, músico, psicólogo, amante de la naturaleza, sobre todo de las ramas de los árboles, que siempre desafían la geometría estudiada. Creo que la educación tiene como sentido la construcción de una libertad intersubjetiva a través de la construcción de los saberes del mundo. Y no hay educación desprovista del deseo, del amor, de lo vincular.

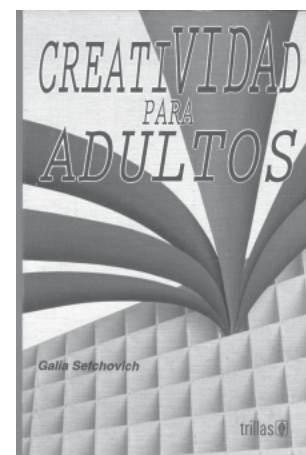
Ma. de los Ángeles Varea Falcón

Mexicana, arquitecta y pintora con dos maestrías (sociología y educación de adultos). Tras unos veinte años de cultivar la investigación y la educación de personas jóvenes y adultas, he logrado conjuntar mis facetas en el binomio arte y educación; tengo la perversa intención de consagrar mi futuro a ello en cuantos ámbitos me sea posible: estoy segura de que es la mejor vía para impulsar la creatividad en nuestros pueblos y uno de los vehículos privilegiados para comprender y apreciar las múltiples diversidades que nos acompañan como personas.

Reseñas bibliográficas

Sefchovich, Galia, 1993.

Creatividad para adultos, Editorial Trillas, México. 169 pp.



El sistema educativo tradicional se sostiene en la idea de producir aprendizajes iguales en alumnos de los que se esperan respuestas iguales. Dentro de este ideal de uniformidad es claro que las expresiones que salen de lo esperado son castigadas o, al menos, reprimidas. El paso por la escuela representa, así, un largo proceso en el que se va mirando la capacidad expresiva y creativa de las personas. En la actualidad, a pesar del interés por las teorías constructivistas en educación, los sistemas educativos de nuestra región latinoamericana en general no consideran que el desarrollo de la creatividad en la escuela sea una prioridad.

Preocupada por este motivo, y convencida de que la expresión de la creatividad es un derecho de todas las personas, Galia Sefchovich nos ofrece un manual cuyo propósito es que docentes, promotores y facilitadores cuenten con una rica propuesta metodológica para la promoción de la creatividad en el trabajo educativo con jóvenes y adultos.

El libro está basado en la vasta experiencia de la autora en desarrollo creativo y técnicas de expresión global, y transita desde un recorrido teórico de las concepciones oriental y occidental de la creatividad hasta la descripción detallada de un taller de creatividad en 16 sesiones, incluyendo una enorme variedad de ejercicios.

Las propuestas metodológicas que se hacen en este libro se relacionan con las posibilidades crea-

tivas y expresivas de la persona adulta, en el sentido de recuperar o desbloquear procesos naturales inhibidos por el temor en cualquiera de sus manifestaciones, y sensibilizar al adulto en la autoobservación y la observación del entorno, tanto con fines de desarrollo personal como de facilitar el de otros adultos: el educador necesita desarrollar su propia creatividad para propiciar la de sus alumnos.

El trabajo con las técnicas de expresión global se apoya en el uso de la expresión plástica (dibujo, pintura, recorte y pegado, modelado, etc.), la escritura libre, la técnica de lluvia o tormenta de ideas, el manejo de energía, técnicas de relajación, trabajo con fantasía e imaginación y otros. El trabajo se organiza en forma individual, en parejas, triadas y gran grupo, en un clima de seguridad psicológica que propicia estados de ánimo distintos, ya sea el profundo, silencioso, meditativo y reflexivo o bien el acelerado, lúdico o jocoso.

Las técnicas que Sefchovich desarrolla en la segunda y tercera parte de su obra integran dos aspectos insolubles: por un lado el proceso creativo en sí mismo y por otro lo que ella llama el “proceso de recuperación creativa”, es decir, la reflexión personal y grupal del proceso, lo que posteriormente se expresa en cambios de conductas, actitudes y hábitos.

El espacio grupal, en este sentido, es el lugar idóneo para crear una atmósfera de calidez y con-

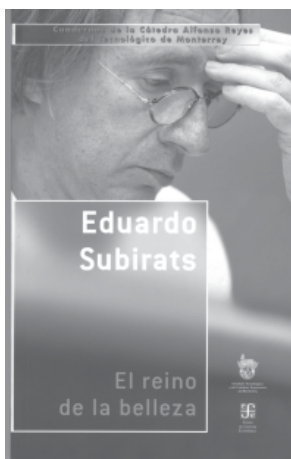
fianza, de manera que reduzca, o haga desaparecer, la sensación de soledad y el miedo a expresar auténticamente lo que somos. El miedo a ser quien somos, y a expresarnos como somos, se va construyendo a lo largo de la vida y en la edad adulta representa una coraza que nos impide no sólo expresarnos, sino también reconocernos. En opinión de la autora, éste es el principal inhibidor de la creatividad.

El taller que se ejemplifica en la obra ofrece a los docentes la oportunidad de reencontrarse con habilidades y posibilidades olvidadas: recordar experiencias anteriores y modificar la ruta, proponer, evaluar, retroalimentar el proceso personal y las acciones concretas de la vida profesional; en palabras de la autora, “ver lo mismo, pero desde otro lugar, con otros ojos”.

La propuesta de Galia Sefchovich es atractiva porque nos lleva de la mano desde el por qué desarrollar la creatividad (la filosofía) hacia el cómo desarrollarla (la metodología) y, posteriormente, con qué desarrollarla (la didáctica). Es una obra abierta a ser enriquecida con nuevas técnicas y ejercicios.

El desarrollo de la capacidad creativa constituye un asunto de supervivencia del género humano; necesitamos romper los límites de lo estereotipado o conocido y explorar terrenos nuevos para así ampliar nuestras potencialidades, redescubrirnos y descubrir al otro en su originalidad y dignidad.

Reseñado por *Cecilia Fernández Zayas*



Subirats, Eduardo, 2003.

El reino de la belleza, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Fondo de Cultura Económica de España, México. 110 pp.

Los cuadernos de la cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey nos han dado ya varias publicaciones valiosas, entre las que destacan las de Sergio Pitol y Juan Goytisolo. En esta ocasión la cátedra fue impartida por Eduardo Subirats sobre los caminos recorridos por las vanguardias europeas de principios del siglo pasado, referida básicamente a las artes plásticas y reconociendo en ello el papel protagónico de la pintura (aunque a menudo se menciona a Schönberg y su obra), asunto ni lejanamente agotado y que el librito de Subirats nos invita a transitar una vez más estimulados por los frescos e incisivos atisbos del autor.

Inevitablemente, se dedica gran parte del análisis al problema de la forma y la voluntad de los

vanguardistas de reflexionar sobre las raíces de la misma, incluidos ritmo y color, armados de categorías tales como la pureza, la elementariedad, la originalidad y la radicalidad. Se destaca así mismo a la espiritualidad como un momento culminante del arte moderno, no como arte religioso ni mucho menos, sino como trascendencia artística, concepto que ya había sido desarrollado desde el romanticismo. De acuerdo con el autor, el arte moderno reclama una espiritualidad fuera de los dogmas y de la falsa conciencia instaurada y controlada por las burocracias sacerdotales. El artista moderno busca en la obra de arte la expresión de un nuevo orden de valores espirituales y morales, para alcanzar a través de ellos una nueva armonía en el

orden de la sensibilidad, de la interacción social y de la relación con la naturaleza, una espiritualidad necesaria para redefinir el futuro de la humanidad.

Subirats aprovecha, también con sabiduría y sentido de la oportunidad, para fustigar a tantos artistas de hoy en día, que él califica de “no-artistas” postmodernos, y a quienes llama funcionarios académicos de saberes especializados, autores al servicio de los agentes comerciales de la industria cultural, cuya conciencia de sí mismos es tan mediocre como la de los artesanos que prácticamente trabajaban en régimen de esclavitud para la Iglesia católica en la Europa de la Edad Media o en la modernidad colonial estadounidense; su oportunismo y su cinismo han vaciado interiormente sus expresiones artísticas o intelectuales. Por el contrario, el artista de la vanguardia europea del siglo veinte asume plena confianza en el poder de la razón y de la imaginación del ser humano para dar un sentido al mundo, y ese es el nuevo valor universal que le dieron al arte y con él a la humanidad que este arte definía. Volviendo a los asuntos de forma y estructura, el autor habla de las soluciones formales y las propuestas de armonía, orden espacial o ritmo temporal capaces de definir ese sentido del mundo en el terreno específicamente artístico, en el ámbito de los lenguajes y de los sistemas que utiliza para percibir y ordenar la realidad.

Con herramientas tan agudas en la mano, Subirats va repasando, capítulo a capítulo, temas tan cruciales para el examen de los movimientos vanguardistas de principios del siglo veinte como los son el asunto toral de la abstracción; la revolución lingüística referida una vez más básicamente a las artes plásticas y al atonalismo de Schönberg (y en donde critica sabrosamente el comportamiento de los que el autor llama funcionarios de aduanas para temas artísticos, que se conforman con poner etiquetas de «cubismo analítico», «cubismo sintético», «presencia de elementos totémicos de origen africano», «cubismo híbrido», etc); el gran discurso formalista de la modernidad y su nueva gramática estilística; el futurismo, el surrealismo, el dadaísmo y la estética antiestética de Grosz (artista que es de la particular predilección de quien esta nota escribe).

No necesariamente estamos de acuerdo con todo lo que dice Subirats. Nos parece excesivo y

reduccionista poner en un solo cajón al desarrollo de los acontecimientos en el mundo del arte (y en cualquier otro aspecto) en la Alemania nazi y en la Rusia soviética (en este último caso no menciona siquiera el calificativo de “formalista”, el más frecuentemente usado por Stalin, Zhdanov y su pandilla de husmeadores de toda heterodoxia en el mundo del arte y la literatura). Tampoco creemos que los conceptos de análisis y de síntesis hayan de ser referidos necesariamente a los restringidos usos y costumbres de los laboratorios de química, pues son de empleo común, tanto los términos como los conceptos, en muchas otras disciplinas y campos del saber desde tiempos inmemoriales. Pero estos desacuerdos palidecen ante algo que me parece mucho más importante: el descuido editorial de la obra, esmero del cual evidentemente no estuvo a cargo el autor. Es conocimiento común que el lenguaje hablado difiere del escrito y, si bien es saludable el intento de mantener la frescura del habla en la transcripción de una conferencia, ocurre que en ocasiones se cuelan, en las no bien cuidadas versiones escritas, sintaxis que están pidiendo más claridad, párrafos que podrían estar mejor estructurados, ordenamientos del discurso que podrían haber sido más limpios y eficaces. Para remate, en este caso, las palabras incompletas al final de una línea en ocasiones son separadas incorrectamente por el guión respectivo; el título del Capítulo III, p. 47, no corresponde con el que aparece en el sumario, p. 7, lo cual ocurre una vez más con el del Capítulo IV (pp. 7 y 75); la obra carece de toda noticia biográfica o académica del autor, y no se proporciona al lector ni siquiera la institución en la que trabaja; cuando pensamos que el libro carece de prólogo, venimos a encontrarlo al final, al terminar de leer la obra; y se incluye entre él y el texto un comercial de mal gusto sobre el Tec de Monterrey y la Cátedra Alfonso Reyes, de tono rutinario y simplista, escrito al uso y sabor de funcionarios y burócratas.

Reseñado por *JM Gutiérrez-Vázquez*

II Congreso Nacional y Latinoamericano: Salud, Arte y Educación

Se llevó a cabo del 12 al 15 de mayo de 2005 en las provincias de Río Negro y Buenos Aires, con la idea de que la salud, la educación y la creatividad son derechos inherentes del ser humano y, como tales, deben formar parte no sólo del currículo sino de la agenda pública de todo gobierno que se considere democrático.

Durante los tres días del evento se reunieron más de setenta educadores en torno a temas como las inteligencias múltiples, la actividad artística y musical como espacio de prevención y contención de problemáticas en la escuela, estrategias creativas para el aprendizaje matemático, la sensorialidad en la escritura o la música y salud, entre otros.

CREARTEDUCA, Asociación para la Creatividad, el Arte y la Educación
www.crearteduca.com.ar

I^{as} Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Del 26 al 30 de septiembre de 2005 se llevaron a cabo en Madrid, convocadas por el Ministerio de Educación y Ciencia español y a las cuales asistieron directores de educación de adultos y representantes de los ministerios y secretarías de educación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay. En este encuentro también participaron representantes de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Chile (OREALC), de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Mediante la exposición de las experiencias, problemáticas, avances y retrocesos en los procesos de educación de jóvenes y adultos que se llevan a cabo a nivel gobierno en los países participantes en la reunión, el evento tuvo como objetivo final la conformación de una red de cooperación intergubernamental para apoyar y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en Iberoamérica.

Algunos de los acuerdos relevantes fueron:

1. Afirmar el compromiso de los países asistentes en pro del proceso de una educación para todos, sustentado en una educación de calidad.
2. Concebir la educación de jóvenes y adultos como un proceso integral que incluye todas las modalidades e itinerarios, desde la alfabetización hasta lograr el certificado de educación básica y media, incluyendo la formación para el trabajo y para la participación social.
3. Articular armónicamente todos los componentes de la educación de jóvenes y adultos, entendiendo que constituyen un derecho fundamental y un instrumento eficaz y permanente de lucha contra la pobreza y la exclusión social.
4. Reconocer como un logro el trabajo realizado en El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana, Perú, Paraguay y España, durante los últimos trece años, en el desarrollo y consolidación de los sistemas de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos a través de los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBA).
5. Reconocer la necesidad de intercambiar experiencias entre todos los países, así como la continuidad, ampliación y nuevos proyectos de cooperación que permitan la institucionalización de la educación de jóvenes y adultos y la reducción significativa del analfabetismo.
6. Impulsar la creación de una Red Iberoamericana de Cooperación Educativa en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (RIEJA).
7. Indagar, difundir, intercambiar y validar experiencias, métodos e innovaciones de educación de jóvenes y adultos que se hayan mostrado

eficaces para alcanzar los objetivos de educación para todos, a lo largo de toda la vida, con los cuales se comprometieron los asistentes a las Jornadas.

Por último, cabe señalar que se prevé que el tema de las II Jornadas, a realizarse en 2006, será la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. Además, se espera que a este segundo encuentro asistan representantes de los gobiernos de Bolivia y Venezuela, únicos países latinoamericanos faltantes en la primera reunión.

Agradecemos
la colaboración de Gabriela Arévalo Guízár
en la redacción de la reseña de este evento.

I^{er} Coloquio Internacional Arte y Educación

Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional se llevó a cabo los días 14, 15 y 16 de noviembre de 2005 en la ciudad de México; tuvo el propósito de analizar algunas de las múltiples maneras de vinculación entre el arte y la educación, en virtud de que en nuestros días el “saber” se centra en el ámbito tecnocientífico, olvidando que las artes expresan gran parte del sentido que le damos a la vida y que nos proveen el vehículo privilegiado para la creatividad, sin las cuales difícilmente se podría revolucionar algún tipo de conocimiento.

Las mesas temáticas del Coloquio fueron:

- Función social del arte: vida cotidiana y diversidad cultural
- Educación para las artes y el arte de enseñar
- Procesos creativos en arte y educación
- Formación de artistas y profesionales de las artes

Además de las conferencias y mesas redondas el Coloquio contó con laboratorios didácticos, talleres y una exposición de arte efímero.

Para información de los resultados del coloquio sugerimos comunicarse con Ma. de los Ángeles Varela, de la UPN, e-mail: sitagros@yahoo.com.mx

2^{as} Jornadas Nacionales y I^{as} Jornadas Latinoamericanas sobre Arte, Educación y Comunicación

San Luis, Argentina

9, 10 y 11 de marzo de 2006

La aparición de los nuevos e ineludibles paradigmas filosóficos y epistemológicos de nuestro tiempo ha situado a la educación en constantes y complejos desafíos, principalmente en materia de atención a la población marginada, excluida o en situación de desventaja educativa y cultural. Desde esta perspectiva la Universidad de San Luis convoca a docentes, estudiantes, investigadores, directivos, funcionarios y toda aquella persona que se interese por un futuro mejor de nuestra niñez y juventud.

Las Jornadas se proponen ser un espacio para el encuentro, el debate, la reflexión, el disenso y la participación individual y grupal alrededor del arte, la educación y la comunicación, pero no como conceptos aislados sino considerando a estos tres ámbitos constitutivos de una misma realidad compleja del ser humano.

Desde el punto de vista de los organizadores, el arte es entendido como una construcción simbólica y por ello producción comunicativa, en tanto que la educación es considerada como un proceso para formar individuos críticos, solidarios y participativos. Se trata de una educación problematizadora, que interroga permanentemente a su realidad, que dialoga, intercambia y comparte; en este sentido la educación es también un proceso de comunicación entre personas.

Las Jornadas convocan a formadores de formadores, estudiantes, investigadores, directivos, autoridades educativas y, en general, a toda la población interesada en la promoción educativa y cultural de la población marginada en nuestra América Latina.

Sus principales objetivos son los siguientes:

- Propiciar el desarrollo de innovaciones educativas a partir del arte, la educación y la comunicación.
- Potenciar el debate sobre los nuevos paradigmas filosóficos-epistemológicos que inciden en el arte, la educación y la comunicación.

- Estimular la difusión de investigaciones y de proyectos innovadores en los campos del arte, la educación y las comunicaciones.
- Favorecer el intercambio de diferentes temas, problemas y desafíos del arte, la educación y las comunicaciones a través de diversas instancias de participación individual y grupal.

Los ejes temáticos que serán abordados son:

Arte y educación: Filosofía del arte; historia del arte; procesos creativos; arte y diversidad; patrimonio cultural e histórico; políticas del arte y la cultura.

Procesos de formación en y para el arte: Teatro y educación; cine y educación; plástica-visual y educación; música y educación; didáctica de la educación artística.

Literatura y educación: Literatura infantil; literatura juvenil.

Arte y comunicación: Medial y multimedial.

Comunicación, cultura y educación: Comunicación cultural; comunicación educativa y educación popular.

Prácticas docentes y profesionales e inserción laboral: Artistas, educadores y comunicadores.

Las personas interesadas en presentar ponencias pueden ponerse en contacto con Norma Chillemi de Lucero.
e-mail: chillemi@unsl.edu.ar
<http://arteyeducacion.unsl.edu.ar>

V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental

“La contribución de la educación ambiental para la sustentabilidad planetaria”

Joinville, estado de Santa Catarina, Brasil
5 al 8 de abril de 2006

Promovido por diversas instancias gubernamentales brasileñas, en coordinación con la Red de Formación Ambiental del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA/ORPALC), este Congreso pretende reunir a representantes de gobiernos iberoamericanos, instituciones

públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, empresarios, sindicalistas, comunidad académica, educadores, profesores y estudiantes, además de representantes de organismos internacionales y regionales para discutir las potencialidades de la educación ambiental en la construcción de la sustentabilidad planetaria.

Los contenidos del Congreso se enmarcan en el debate de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable, así como en el proceso de revisión del Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, que tendrá lugar en Río de Janeiro, a 20 años de la Cumbre de la Tierra de 1992.

La Comisión Temática, que asesora la definición de la estructura del evento, de los ejes temáticos y demás actividades que integran el programa, está compuesta por 75 miembros de 13 países de la región iberoamericana.

Dentro del programa del Congreso identificamos los siguientes temas:

- Educación, medio ambiente y globalización en el contexto iberoamericano.
- Sociedad civil: el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global y la Carta de las Responsabilidades Humanas.
- Educación para Todos, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sustentable: Debatiendo estas vertientes en la Década de las Naciones Unidas.
- Políticas de fomento para la educación ambiental: Necesidades y compromisos.
- El papel de la educación ambiental en el enraizamiento de las convenciones internacionales en la sociedad.
- Educación ambiental, ética y “sustentabilidades”.
- Educación ambiental y sustentabilidad cultural: identidad(es) y diversidad(es).

Para mayor información, consúltese la página web del Congreso: <http://www.5iberoea.org.br>

¿Ahora qué?

Debido al enorme potencial que la aplicación del arteterapia tiene en la educación de jóvenes y adultos, en las líneas que siguen encontrará el lector la oportunidad de conocer más acerca de este campo, así como diversas opciones de estudio.

El origen de la arteterapia se ubica a mediados del siglo XX, aunque el interés de los psiquiatras europeos por las expresiones artísticas de los enfermos mentales se remonta al siglo XIX.

La terapia artística, o arteterapia, consiste en la utilización del arte, con todos sus recursos expresivos y creativos, para la resolución de los conflictos psíquicos o emocionales. Se caracteriza por dar ma-

yor importancia al proceso de creación que al producto artístico, bajo el supuesto de que su desarrollo favorece el surgimiento de soluciones creativas en todas las áreas de la vida. El énfasis se hace en la creación espontánea, sin importar el grado de pericia de los ejecutantes, con un objetivo más bien expresivo.

El arteterapia parte del principio de que todas las personas tenemos la capacidad de proyectar bajo formas creativas nuestro rico mundo interior, y que el despliegue de esta capacidad tiene efectos benéficos tanto en términos físicos como psicológicos. Es una herramienta de desarrollo personal para todas las personas de todas las edades.

www.acledima.org

Es la página de la Asociación Castellano Leonesa para el Estudio, Desarrollo e Investigación de la Musicoterapia y la Arteterapia en la que puedes encontrar mucha información acerca de eventos, cursos y experiencias en el tema. ACLEDIMA es un punto de encuentro de estudiantes y profesionales de la musicoterapia y otras terapias artísticas creativas que se formó con fines de motivación y formación, además de que recoge iniciativas, emprende programas de intervención y ofrece un espacio para conseguir asesoría, para publicar y, en resumen, para compartir y enriquecer las experiencias de las personas que en todo el mundo se interesan por estos temas.

www.arteterapiahumanista.com

Es la página del Centro de Arteterapia con sede en Madrid. Este Centro se inspira en la psicología humanista gestalt y ofrece oportunidades de formación a través de seminarios, así como servicios de supervisión a arteterapeutas.

www.badth.org.uk/Dth/therapy.htm

En la página web de la Asociación Británica de Dramaterapia puedes encontrar información acerca de qué es la dramaterapia y su historia. También encontrarás las relaciones entre la dramaterapia y la psicología, la antropología y la literatura. La página está en inglés.

www.iadb.org/NEWS/display/

En la página del Banco Interamericano de Desarrollo encontramos un breve artículo sobre la experiencia Arts in Action, un programa que se desarrolla en Trinidad y Tobago y que recurre a talleres y representaciones teatrales para concienciar a los jóvenes sobre temas sociales y educativos, como el riesgo del VIH-SIDA y cómo prevenirlo.

Otros sitios de interés sobre el tema del arte en la educación:

www.crearteduca.com.ar

CREARTEDUCA (Asociación para la Creatividad, el Arte y la Educación) es una organización docente argentina que se creó hace cinco años para promover el arte en las salas de clases. Esta organización conforma una red a través de la cual se contactan diversas organizaciones dedicadas a la educación, a las artes y a la defensa de los derechos de los niños y las niñas. Además imparte talleres creativos en escuelas y bibliotecas a través de los cuales se pretende contribuir al fortalecimiento de la multiculturalidad y la diversidad. CREARTEDUCA publica *Retablo de las Maravillas*, revista de literatura infantil que se distribuye gratuitamente en hogares y escuelas públicas. La revista también cuenta con versión digital y con un espacio solidario en Internet para enlazar escuelas pobres con personas interesadas en proporcionarles apoyo.

www.educartechile.cl

La Sociedad Chilena de Educación por el Arte es una organización educativa, sin fines de lucro, destinada a estimular y promover el desarrollo de la educación por el arte en el terreno práctico y teórico. Sus objetivos son agrupar a profesores del área artística, artistas y otros profesionales a fin de promover el desarrollo de la educación por el arte; proporcionar a sus socios oportunidades para estudiar, discutir e intercambiar experiencias sobre aspectos profesionales de interés común; y mantener vínculos con organismos profesionales nacionales e internacionales que se preocupen por la educación artística, ya sea a través de la participación en conferencias internacionales, el intercambio de información, trabajos especializados o colaboración en alguna actividad conjunta. En esta página puedes consultar en línea los números 26 al 30 de la *Revista Educarte* (2003 al 2005).

www.uned.edu.es

Recurrimos de nuevo a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) para invitarlos a revisar su oferta educativa en el tema de la educación en el arte. En esta ocasión les recomendamos visitar el Programa de formación del profesorado y formación continua, en el que encontramos los siguientes cursos:

- “Abre los ojos”. El cine como arte, forma de conocimiento y recurso didáctico para la enseñanza primaria, secundaria y superior.
- “Cámara ... ¡acción! El cine en el aula”.
- “Didácticas de la educación musical. Lo que sea sonará”.
- “Educar la mirada. El carácter disciplinar de la educación plástica y visual”.
- “El teatro como recurso educativo”.
- “La educación estética”.
- “Pensar las artes: historia de la estética filosófica”.