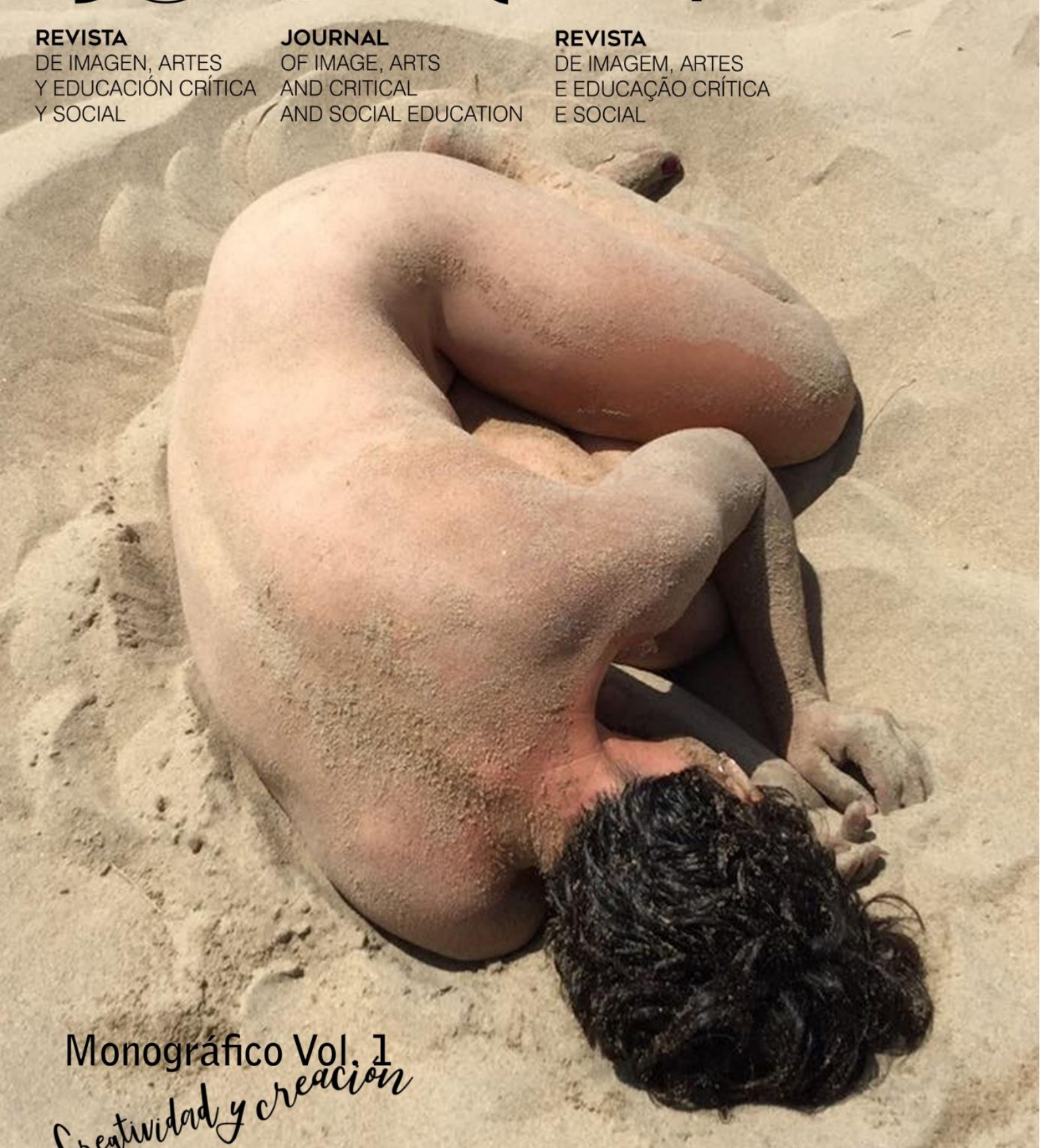


COMMUNIARS

REVISTA
DE IMAGEN, ARTES
Y EDUCACIÓN CRÍTICA
Y SOCIAL

JOURNAL
OF IMAGE, ARTS
AND CRITICAL
AND SOCIAL EDUCATION

REVISTA
DE IMAGEM, ARTES
E EDUCAÇÃO CRÍTICA
E SOCIAL



Monográfico Vol. 1
Creatividad y creación

IMAGEN de IMAGEN de IMAGEN por **ROCÍO ARREGUI** de una intervención artística de de uma intervenção artística de from an artistic intervention by **VEREDAS LÓPEZ** para for **#LaCabañaParaCrear** de/by **ROSA VIVES** · 2017

COMMUNIARS

REVISTA DE IMAGEN, ARTES Y EDUCACIÓN CRÍTICA Y SOCIAL | REVISTA DE IMAGEM, ARTES E EDUCAÇÃO CRÍTICA E SOCIAL | JOURNAL OF IMAGE, ARTS AND CRITICAL AND SOCIAL EDUCATION

eISSN: 2603-6681

Revista de acceso abierto coordinada por | Revista de acesso aberto coordenada por | Open acces journal edited by: **Communiars**

Editada por: Universidad de Sevilla | Universidade de Sevilha | University of Seville

Ayutada por | Apoiado por | Supported by: Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual y Departamento de Educación Artística. Facultad de Ciencias de la Educación (Dpto. Educación Artística). Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnia s/n 41013 Sevilla. España

EQUIPO EDITORIAL | CONSELHO DE EDITORES | EDITORIAL BOARD

Coordinación general | Coordenação geral | General coordination
Colectivo Communiars | Coletivo Communiars | Communiars Group

Editor jefe | Editor-Chefe | Editor in chief
Carlos Escaño. Universidad de Sevilla. España.

Editores asociados | Associate editors
Julia Mañero Contreras. Universidad de Sevilla. España.
Ana Maeso Broncano. Universidad de Almería. España.
José María Mesías Lema. Universidade da Coruña. España.
Rafael Marfil Carmona. Universidad de Granada. España.

Editores temáticos | Thematic editors
Sidiney Peterson Ferreira de Lima. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" | UNESP. Brasil.
Roberto Marcelo Falcón Vignoli. Université René Descartes, La Sorbonne, Paris V, y Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Sociétés. France.
Apolline Torregrosa. Université de Genève. Suisse.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>
Email: revistacommuniars@gmail.com

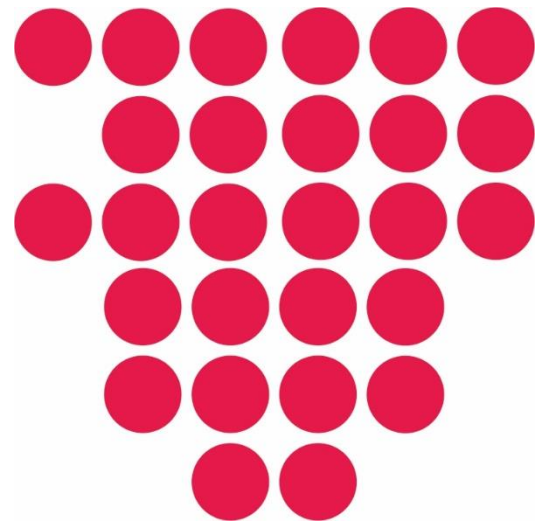


Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita. | Os textos e imagens publicados nesta revista estão sob uma licença Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), exceto aquelas obras que o autor indica com outra licença e permissão. Neste caso, a coordenação da revista é isenta da responsabilidade legal que dela deriva e se não for uma licença aberta, o trabalho será publicado com direito a citação. | The texts and images published in this journal are under a Creative Commons license (BY-NC-SA. 4.0 International), except for those works that the author indicates with another license and permission. In this case, the coordination of the journal is exempted from the legal responsibility that derives from it and if it is not an open license the work will be published with the right to quote.

«La imagen no es el signo de lo que está distante, sino el emblema de lo que es vivido hic et nunc, de lo que permite de cualquier forma hacer cuerpo».

Michel Mafessoli,
1990, p.122

Maffesoli, N. (1990). Au Creux des apparences.
Plon.



Comité asesor científico | Comitê Consultivo Científico | Scientific advisory committee

Peter McLaren. University of Chapman. USA.

Ana Mae Barbosa. Universidade de São Paulo. Brasil.

Teresa Eça. Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual- Apecv | Portugal

John Steers. Secretario General de NSEAD - National Society for Education in Art and Design (30 años hasta 2011). United Kingdom.

Kerry Freedman. Northern Illinois University. USA.

Petar Jandrić. Tehnicko Veleuciliste u Zagrebu · Zagreb University of Applied Sciences | Hrvatska · Croatia

Dipti Desai. New York University. USA.

Zaida García Valecillo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Roberto Marcelo Falcón Vignoli. Université René Descartes, La Sorbonne, Paris V, y Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Sociétés. France.

Roberto Aparici Marino. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.

Apolline Torregrosa. Université de Genève. Suisse.

María Valdez. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

Zacarías Calzado Almodóvar. Universidad de Extremadura. España.

Ángeles Saura Pérez. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Ricardo Marín Viadel. Universidad de Granada. España.

Sara Osuna Acedo. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.

Dolores Álvarez Rodríguez. Universidad de Granada. España.

Ricard Huerta Ramón. Universitat de València. España.

Lidia Cáliz Vallecillo. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras.

María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén. España.

Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I. España.

Sergio Villalba Jiménez. Universidad de Sevilla. España.

Cristina Portugal. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil.

Alicia Mercedes Guzmán. Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

Lilian Amaral. Universidade Federal de Goiás. Brasil.

Sidiney Peterson Ferreira de Lima. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" | UNESP. Brasil.

Beatriz González Fulle. Ministerio de las Culturas. Chile.

Núria Rajadell Puiggròs. Universitat de Barcelona. España.

Gabriela Augustowsky. Universidad Nacional de las Artes. Argentina.

Francisco Maeso Rubio. Universidad de Granada. España.

José Luis Crespo Fajardo. Universidad de Cuenca. Ecuador.

NÚMERO · ISSUE 5**PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION**

- Creatividad y procesos creativos para la invención de otros mundos posibles 07
SIDINEY PETERSON LIMA · ROBERTO MARCELO FALCÓN

ARTÍCULOS

- Educación artística en Brasil: creatividad colectiva 11
ANA MAE BARBOSA

- Arte, criação e criatividade: entre a utilidade e a inutilidade na epistemologia ocidental 27
JOSÉ AFONSO MEDEIROS

- Cultural mediation and its creative potency in collaborative and participative processes in educators' formation 38
VALERIA PEIXOTO DE ALENCAR

- Entre los hermanos Lumière y TikTok. Apuntes didácticos para una educación audiovisual en la infancia 54
GABRIELA AUGUSTOWSKY

- A arte (auto)educação para a consciência de si e do outro 71
MARIA DAS VITÓRIAS NEGREIROS DO AMARAL

SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL

- Pósters · "Création – créativité: entre formation et recherche" 85
CLARA DEGUINES GUILLEM · ROSA VIVES ALMANSA · MATILDE ROSELLO

ZONA REMIX

- Arte, género y diseño en educación digital 90
MARÍA JOSÉ GÓMEZ AGUILELLA

PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION



Creatividad y procesos creativos para la invención de otros mundos posibles

La creación y la creatividad están en el centro de nuestros trayectos como artistas, educadores e investigadores, sobre todo cuando estamos inmersos en sociedades que son un mosaico cultural y que, desde diferentes posiciones de poder, siempre se les ha querido homogeneizar. Dentro de esta situación, la belleza de lo heterogéneo discretamente va reencantando, recreando y reinventando la vida cotidiana, las relaciones personales, el conocimiento y todas las manifestaciones artísticas sostenidas por diversos procesos creadores. Dentro de este dinamismo societal, la creatividad personal y colectiva nos invita a eludir todo *pensamiento conformista*, para probar y sumergirnos en otros horizontes experimentales, donde el conocimiento sensible y activo es esencialmente fértil. La creación y la creatividad en el campo de la investigación y la formación artística ligadas a la vida cotidiana, nos lleva a otros caminos de aprendizajes que, uniendo práctica y teoría, nos invitan a indagar en regiones del saber no exploradas, donde emerge un conocimiento sorprendente y sobre todo, no esperado. Así la experimentación, la errancia y el error, se revelan como formas de alabar los caminos rígidos de investigación, para navegar en territorios que nacen en los puntos ciegos de la razón. Estos procesos erráticos establecen trayectos intuitivos para la recreación de metodologías y conocimientos, donde la comprensión es holística e imaginal, devolviendo a la creación y la creatividad sus raíces aéreas, sus esencia desconocida y misteriosa. La investigación y la formación vivificadas, reencantadas por esta experiencia con lo desconocido, retoman su lugar dentro de trayectos creadores; generando desde lo interdisciplinar, resonancias en la salud personal, colectiva y societal.

Con este espíritu errante y científico se celebró el Coloquio “Création – créativité : entre formation et recherche” [Creación – Creatividad: entre formación e investigación], que estuvo organizado por la Dra. Apolline Torregrosa, el Dr. Sidiney Peterson F. de Lima y el Dr. Roberto Marcelo Falcón, desde el Laboratoire Adaptations Travail, Individus (LATI), Université Paris Descartes y las Écoles supérieures d’arts appliqués de Paris: École Boule, École Duperré, École Ensaama et École Estienne; con la colaboración de la UNESP, Universidad Estatal Paulista y el FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Celebrado en los días 20 y 21 de noviembre de 2017 en le “Carreau du Temple” París, el cual adoptó un enfoque interdisciplinario y convergente de la creatividad y la creación, que abrió un espacio común donde se entretejieron diferentes trayectos de investigadores, profesores, estudiantes y artistas.

El congreso nace fundamentalmente de la colaboración entre diversos investigadores franceses y brasileños, que dieron vida al encuentro, en cuyos debates emergieron cuestionamientos de *cómo la creación y la creatividad pueden renovar las prácticas pedagógicas, de investigación y de procesos de terapias; cómo éstas prácticas se involucran en la creación y la creatividad; cómo es posible abordar la investigación a través de la creación y la creatividad; cómo crear métodos y*



metodologías de investigación a partir de lo artístico; qué lugar ocupa la creación en el campo de la investigación y cómo se conforman los procesos creativos y participan de los procesos de aprendizajes interdisciplinarios. Preguntas que ayudaron a repensar prácticas, aprendizajes e investigaciones, desde experiencias creadoras entrelazadas en procesos de formación, de salud e investigación; donde las relaciones entre arte y educación se reinventan desde las diferentes realidades contextuales y sociales.

Es esta resonancia la que nos impulsa a publicar gran parte del trabajo compartido en el congreso, en *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, de la Universidad de Sevilla, quien acoge estas comunicaciones y las ofrece al más amplio público de la comunidad científica, educativa y artística, abriendo de este modo, otra dimensión del congreso vivido. Por lo tanto, los trabajos, las experiencias y las diferentes nociones que se ponen en circulación, fueron presentadas y discutidas durante el evento. En este primer volumen de dos que serán publicados, se ofrecen las conferencias, comunicaciones y posters de diferentes personas participantes en el coloquio, así como otras invitadas.

En esta primera entrega se pueden leer los textos y posters de las siguientes personas dedicadas a la investigación, el arte y su enseñanza: **Dra. Ana Mae Barbosa**, con el trabajo *Educación artística en Brasil: creatividad colectiva*, en el que ofrece la importancia a la modernización de la educación artística y la creatividad colectiva, explicando los problemas provocados por la dictadura en el país. Ofreciendo enfoques de la cultura visual, abordaje triangular, interculturalismo, ecología y movimiento de *Regreso a la Creatividad*. **Dr. José Afonso Medeiros**, con el artículo *Criação e criatividade: entre a utilidade e a inutilidade da imaginação na arte*, donde expone cómo se construyeron históricamente los conceptos relacionados con la creación en el arte. **Dra. Valéria Peixoto de Alencar**, con el artículo *Cultural mediation and its creative potency in collaborative and participative processes in educators' formation*, que presenta reflexiones sobre el trabajo colaborativo en los procesos de formación de educadores, donde la mediación cultural es estrategia y fuerza creativa. Se presentan dos casos: el curso de formación para mediadores para la 32ª Bienal de Artes de São Paulo y el curso Aprender con Arte en la Fundación Volkswagen en alianza con el Instituto Arte na Escola. **Dra. Gabriela Augustowsky**, no participó en el coloquio de París, pero por su afinidad temática y vínculos conceptuales, se le invita a participar en este monográfico presentando el artículo *Entre los hermanos Lumière y TikTok: apuntes didácticos para una educación audiovisual en la infancia* que convoca a discutir acerca de los propósitos, contenidos, estrategias y sentidos de una educación audiovisual contemporánea para niñas y niños. En su artículo se presentan tres perspectivas teóricas: el cine como arte, encuentros con la alteridad y la experiencia creadora; el cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales; la creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos. Con el título *A (ARTE) Autoeducação para a consciencia de si e do outro*, a **Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral** empieza su trabajo diciendo que, para adentrarnos en aguas profundas, tenemos que sumergirnos en nuestras propias imágenes. Las imágenes que se crearon para este artículo, que se presentara en el coloquio *Création-créativité*, en el Carreau du Temple, en París, en 2017, fueron muy diferentes a las imágenes que se presentan hoy. En ese momento, estábamos libres, íbamos a museos, caminamos por las calles, nos detuvimos en los cafés; a pesar de toda la tensión de un congreso académico internacional, hablado en idiomas (francés e inglés) que no son los nuestros. Hoy, en 2021, en medio de la pandemia del Covid-19, imágenes de tristeza, pérdida, soledad y desesperanza, paradójicamente se van

transformando en posibilidad de desconfinamiento de un tiempo moderno ligado a un futuro racionalista, hacia un tiempo presente donde renacen y circulan lazos afectivos que van reencantando las formas de estar juntos.

Los trabajos continúan, en este volumen de la revista *Communiars*, con la presentación de la sesión de algunos posters¹ que se compartieron las intervenciones de **Clara Deguines Guillem**, Universidad de Granada, con el Proyecto Olma et Ofe. *Libros ilustrados/ vs/ Ejercicios de coloriage dentro de la educación artística*; **Dra. Rosa Vives Almansa** (Universidad de Sevilla): *La cabaña para crear*; **Matilde Rosello** (Universidad Católica de Montevideo): *Museos vivos, museos inclusivos*.

Esperamos que con estos dos números se amplifique en diferentes realidades contextuales y societales, los procesos interdisciplinarios de reflexión colectiva que hemos iniciado en este congreso de Creatividad y Creación. Invitando a la comunidad científica a dejar las puertas abiertas a lo inesperado, a las identificaciones móviles, al pensamiento holístico, a las dependencias creadoras como trayecto de creación libre, a las palabras visuales, performáticas y experimentales. Finalmente, facilitar la presencia de un *crisol heterogéneo del saber* que recree los caminos de investigación, donde las fuerzas imaginables y sensibles retomen su lugar en la creación y circulación de un conocimiento íntimamente ligado a las cambiantes formas de estar juntos en lo actual y lo cotidiano.

Dr. Sidiney Peterson Lima y Dr. Roberto Marcelo Falcón



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

¹ Otros se presentarán en el segundo volumen que la revista *Communiars* publicará en diciembre de 2021, con el objetivo de debatir sobre la creación y la creatividad, presentados en el Colóquio de París, en 2017.

ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES



Educación artística en Brasil: creatividad colectiva

Educação artística no Brasil: criatividade coletiva | Arts education in Brazil: collective creativity

ANA MAE BARBOSA | anamaebarbosa@gmail.com

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI | BRASIL

Received · Recibido · Recebido : 02/12/2020 | Accepted · Aceptado · Aceito: 30/03/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Barbosa, A.M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 11-26.

Traducción de artículo del francés:

M^a Cristina Hernández Domínguez | mcristinahdezdmiguez@gmail.com
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA | ESPAÑA

Resumen

Este artículo da una gran importancia a la modernización de la educación artística y de la creatividad moderna, dando explicación a los problemas causados por la dictadura en Brasil. Se definen enfoques actuales como, por ejemplo, la cultura visual, el *abordaje triangular*, el interculturalismo, el ecologismo y el movimiento de *Vuelta a la Creatividad*.

Palabras claves: Educación artística. Creatividad colectiva. Apordaje triangular. Interculturalismo. Arte/Educación. Brasil.

Resumo:

Este artigo dá grande importância à modernização da educação artística e da criatividade moderna, explicando os problemas causados pela ditadura no Brasil. O texto define abordagens atuais como, por exemplo, a cultura visual, a *abordagem triangular*, o interculturalismo, o ecologismo e o movimento de *Volta à Criatividade*.

Keywords: Educação artística. Criatividade coletiva. Abordagem triangular. Interculturalidade. Arte/Educação. Brasil.

Abstract:

This article gives great importance to the modernisation of arts education and modern creativity, explaining the problems caused by the dictatorship in Brazil. Current approaches such as, for example,



visual culture, the *triangular approach*, interculturalism, ecologism and the *Back to Creativity* movement are defined.

Palavras-chave: Arts education. Collective creativity. Triangular approach. Interculturalism. Art/Education. Brazil.

• • •

«Arte/Educación» como expresión libre valorando la expresión de la espontaneidad y la creatividad

Una orientación basada en la libre expresión y en la acción de la espontaneidad guiaba las clases para niños que Anita Malfatti (1860-1964) en 1930 mantenía en su taller y clases, creadas en la *Biblioteca Infantil Municipal* [Biblioteca Infantil Municipal] por el *Departamento de Cultura de São Paulo* [Departamento de Cultura de São Paulo] cuando Mário de Andrade era su director (1936-1938).

La contribución de Mário de Andrade ha sido muy importante para que nosotros comenzáramos a considerar la producción pictórica de los niños con los criterios más científicos y a la luz de la filosofía del arte.

El estudio comparado de la expresión de la espontaneidad, de la normatividad del dibujo infantil y del arte primitivo fueron el punto de partida de sus cursos de filosofía y de historia del arte en la *Universidade do Distrito Federal*.

Por otra parte, él dirigió una investigación preliminar sobre la influencia de los libros y el cine en la expresión gráfica libre de los niños de 4 a 16 años de la clase obrera y de la clase media, de los alumnos de guarderías y de la Biblioteca Infantil de la *Biblioteca Infantil de São Paulo*.

Sus artículos han contribuido mucho al desarrollo de la actividad artística de los niños como lenguaje complementario, como arte desinteresado y como ejemplo de la expresión de la espontaneidad expresionista que debe cultivar el artista. Las actividades de las *Escolas de Pintura al Aire Libre* de México son fuertes influencias para la interpretación del dibujo infantil propuesta por Mário de Andrade.

De 1937 a 1945, el estado político dictatorial implantado en Brasil, llamado *Estado Novo* [Estado Nuevo], alejó de las cúpulas directivas a los educadores de la acción de renovación, obstaculizando el desarrollo de la arte/educación y consolidó algunos procedimientos, como el dibujo geométrico en la escuela *secundária* [instituto] y en la escuela *primária* [colegios], el dibujo pedagógico y la copia de estampas utilizadas para las clases de composición en lengua portuguesa.

Este es el principio de la “pedagogización” del arte en la escuela.

Arte para la liberación emocional – 1948

El argumento de que el arte es una forma de liberación emocional estaba presente en todo el movimiento de valoración del arte de los niños y adolescentes durante el periodo de vuelta a la democracia que siguió al *Estado Novo*, que, no sin coincidencia, acabó al mismo tiempo que la Segunda Guerra Mundial, en 1945. A partir de 1947, los talleres para niños comenzaron a surgir en muchas ciudades de Brasil, en general orientadas por los artistas que tenían como meta liberar la expresión del niño haciendo que ellos se manifestaran libremente, sin interferencia del adulto. Se trata de una especie de neoexpresionismo que ha dominado Europa y los Estados Unidos de la postguerra y demostró ser muy poderoso en Brasil, el cual acababa de salir de la asfixia y de las dificultades de la dictadura.

De estos cursos, aquellos dirigidos por Guido Viaro (Curitiba) y por Lula Cardoso Ayres (Recife) son ejemplos significativos. El primero todavía existe hasta hoy, mantenido por el municipio y hasta principios de los años 90. La última vez que lo visité, realizaban un excelente trabajo. La escuela de Lula Cardoso Ayres, creada en 1947, tuvo una corta existencia y su propuesta básica era el lápiz de colores y la tinta con los que los niños se expresaban libremente. Siguiendo el mismo principio, el también pernambucano Augusto Rodrigues, creó la *Escolinha de Arte do Brasil* en 1948 y comenzó a funcionar en las dependencias de una biblioteca infantil de Río de Janeiro. A propósito, Lula Cardoso Ayres, durante una entrevista, me dijo que Augusto Rodrigues, antes de haber creado la *Escolinha de Arte do Brasil*, había visitado su *Escolinha* y quedó encantado, pero no mencionó jamás su existencia antes.

La iniciativa de Augusto Rodrigues, a la que estaban conectados Alcides da Rocha Miranda y Clovis Graciano, recibió la aprobación y el estímulo temprano de los educadores involucrados en el movimiento de vuelta a la democracia educativa, como Helena Antipoff y Anísio Teixeira, el cual había vuelto de la Amazonia donde estaba refugiado en la época del *Estado Novo* y finalmente logró ser un exitoso hombre de negocios.

Después de haber comenzado sus cursos de formación de profesores, la *Escolinha de Arte do Brasil* mantuvo una enorme influencia de multiplicación. Profesores y exalumnos de la *Escolinha* crearon las *Escolinhas de Arte* por todo Brasil, al punto de haber existido ciento cuarenta y cuatro *Escolinhas* en el país, una en Paraguay, dos en Argentina y una en Portugal.

Utilizando principalmente argumentos psicológicos, las *Escolinhas* comenzaron a tratar de convencer a la escuela común de la necesidad de dejar a los niños expresarse libremente utilizando lápiz, pincel, tinta, arcilla etc. Comienza el periodo de valoración de la creatividad, siendo la originalidad y la fluidez los valores desarrollados por el modernismo hacia las vanguardias.

En ese momento, parecía un discurso para convencernos de ese vacío, ya que los programas publicados por las *Secretarias de Educação* (departamento que se ocupa de la educación) y por el Ministerio de Educación debían ser seguidos por las escuelas reduciendo la autonomía del profesor.

En esa época hubo una gran preocupación por la renovación de estos programas. Lúcio Costa (autor del plan urbanístico de Brasilia) fue llamado para elaborar el programa de diseño de la escuela *Secundaria* [instituto] (1948). Su programa revela una cierta influencia de la Bauhaus, principalmente en la preocupación por articular el desarrollo de la creación y la técnica y

desarticular la identificación del arte y la naturaleza, guiando la experiencia a través del artefacto. Este programa nunca fue formalizado por el Ministerio de Educación y solo comenzó a influir en la enseñanza del arte a partir de 1958. Ese año, una ley federal permitió y reguló la creación de clases experimentales.

Las experiencias escolares que surgieron en esta época tenían como objetivo sobre todo investigar las alternativas, probando variables para los currículums y programas determinados como norma general por el Ministerio de Educación. La presencia del arte en los currículums experimentales ha sido la tónica general.

Merecen ser recalçadas las experiencias dentro de la arte/educación de siguientes escuelas: *Colégio Andrews* (Río de Janeiro), *Colégios de Aplicação* (anexos a las facultades de educación de Río de Janeiro, Pernambuco, Paraná, etc.), *Colégio Nova Friburgo* (Río de Janeiro), *Escolas Parque* (Salvador y después Brasilia), *Centro Educacional Carneiro Ribeiro* (Bahia), *Escola Guatemala* (Río de Janeiro), *SESI* (especialmente de Pernambuco), *Ginásios Vocacionais* (São Paulo), *Coégio Sousa Leão* (Río de Janeiro), *Escola Ulysses Pernambucano* (Recife), *Grupo Escolar Regueira Costa* (Recife), *Grupo Escolar Manuel Borba* (Recife), *Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais* (São Paulo), *Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educativas* [Escuela de Demostración de los Centros Regionales de Investigaciones en Educación], *Instituto Capibaribe* (Recife), etc.

Estas escuelas han contribuido a aplicar algunas metodologías de enseñanza introducidas durante la década de 1930, como el método naturalista de observación y el método del arte como expresión de clase, ahora bajo la designación de arte integrado en el currículum, es decir, conectado con otros proyectos que incluyen varias disciplinas.

Se han realizado algunos experimentos, aprovechando las ideas lanzadas por Lúcio Costa en su programa de diseño para la escuela *Secundaria* de 1948. Sin embargo, la practica que ha dominado la enseñanza del arte en las clases experimentales ha sido la exploración de una variedad de técnicas de pintura, diseño, impresión, etc. Lo importante es que a final de año los alumnos hayan tenido contacto con una larga serie de materiales y hayan utilizado una secuencia de técnicas establecidas por el profesor.

Para determinar esta secuencia, los profesores hacían referencia a la necesidad de respetar las etapas de la evolución gráfica de los niños. El libro de Victor Lowenfeld, traducido al español, *Desarrollo de la capacidad creadora*, que establece estas etapas, se ha convertido en una especie de biblia de los “arte/educadores” de vanguardia. Herbert Read también fue frecuentemente citado, pero para el análisis de programas raramente había sido utilizado como base teórica.

Noêmia Varela, fundadora de la *Escolinha de Arte do Recife* y después directora técnica de la *Escolinha de Arte do Brasil* para los *Cursos Intensivos de Arte Educação* [Cursos Intensivos de Arte/Educación] que organizaba en Río, fue una gran influencia de la educación artística orientada hacia el desarrollo de la creatividad y que ha caracterizado el modernismo en arte/educación. Tres mujeres hicieron de las *Escolinhas* la gran escuela modernista de la educación artística en Brasil: Margaret Spencer, quien creó la primera *Escolinha* con el artista plástico Augusto Rodrigues, era una americana que conocía las *Progressive Schools* y el movimiento de la arte/educación ya bien desarrollado en los Estados Unidos —según el testimonio de Lúcia Valentim—. La segunda de estas mujeres en hacer la *Escolinha* fue la propia Lúcia Valentim, quién tomó el control de la dirección de la *Escolinha de Arte do Brasil*

durante un viaje prolongado de Augusto Rodrigues al extranjero. Influenciada por el artista Guignard, de quien ella había sido estudiante, orientó de una manera más sistemática la *Escolinha* y se enfrentó a Augusto cuando él volvió a tomar el control. Entonces, entró en escena Noêmi Varela. Augusto Rodrigues logró convencerla de que dejara Recife, donde tenía un puesto en la Universidad Federal de Pernambuco, la propia *Escolinha de Arte do Recife*, y se fuera a Río de Janeiro.

Ella se convirtió en orientadora técnica y práctica de la *Escolinha* con total responsabilidad para la programación en la que estaba ya incluido el citado *Curso Intensivo em Arte Educação*, que formó a toda una generación de arte educadores en Brasil y muchos otros en la América Latina Española.

La visibilidad de Augusto Rodrigues fue mucho mayor que la de estas tres mujeres. En relación con esto, de Margaret Spencer no se supo nada: ella fue borrada de la historia de la arte/educación en Brasil. Augusto fue una excelente figura de relaciones públicas en su *Escolinha*, dirigida en la práctica y orientada teóricamente por estas tres mujeres. Noêmi Varela fue la que se quedó más tiempo, administrando tanto la teoría como la práctica por más de veinte años en la *Escolinha de Arte do Brasil*. Hoy, gracias a las reconsideraciones feministas, ella tiene su merecida plaza en la historia de la educación artística. Una lectura frecuente en los cursos intensivos de la *Escolinha* fue un texto escrito sobre la inglesa Marian Richardson, cuyo conjunto de ideas influyó en nuestra educación artística modernista.

Augusto Rodrigues tuvo una personalidad carismática, seducía por su elocuencia e iconoclasia. Utilizó frecuentemente su expulsión de la *Escola* como ejemplo de la ineficacia del sistema escolar, ya que triunfó en la sociedad a pesar de la *Escola*, lo cual ilusionaba a los jóvenes profesores decepcionados con el sistema. Por otra parte, sus buenas relaciones con la burguesía o la clase alta protegieron a la *Escolinha* de las sospechas durante la Dictadura Militar en Brasil (1964-1983).

En los años 60 y principios de los 70 se publicaron algunos libros sobre artes plásticas en la escuela, escritos por brasileños. Sin embargo, estos textos eran reductores: todos tenían como núcleo central la descripción de las técnicas. El origen de esta sistematización de las técnicas fueron las apostillas distribuidas por la *Escolinha de Arte do Brasil* en los años 50. Las técnicas más utilizadas fueron la tiza de cera y la anilina, la tiza de cera y "Varsol" [marca registrada de un disolvente], dibujar con los ojos cerrados, impresión, pintura con el dedo, mosaico en papel, corte y collages colectivos en papel negro, sello de patata, bordado creativo, dibujo de cero, dibujo con tiza húmeda etc.

La ley de *Diretrizes e Bases* [Líneas directrices y Bases] (1961), eliminando la estandarización de los programas escolares, permitió la continuidad de muchas de las experiencias comenzadas en 1958, pero la idea de introducir el arte en la escuela común de manera más extensiva no germinó.

La dictadura militar de 1964 a 1984

A partir de 1964 la Dictadura Militar persiguió a los profesores, y las escuelas experimentales fueron poco a poco desmanteladas sin muchos esfuerzos. Solo era necesario estandarizar y estereotipar sus currículums. Incluso las escuelas de educación infantil estaban cerradas. A partir de este momento la práctica artística en las escuelas públicas de “Primária” [Infantil y Primaria] estuvo dominada en general por la sugerencia de temas y por dibujos alusivos a las conmemoraciones cívicas, religiosas y otras fiestas.

Sin embargo, hacia 1969, el arte era parte del currículum de todas las escuelas privadas de prestigio, siguiendo la línea metodológica de variación de técnicas. Sin embargo, rara vez fueron las escuelas públicas las que desarrollaron obras de artes. A finales de la década de los 60 y principios de los 70 (1968 a 1972), dentro de la *Escolinha de Arte de São Paulo*, algunas experiencias comenzaron a tener lugar, en el sentido de vincular los proyectos de arte de clases de niños y adolescentes con el desarrollo de procesos mentales involucrados en la creatividad, o con la teoría de la fenomenología de la percepción o, de nuevo, con el desarrollo de la capacidad crítica, de la abstracción y también con el análisis de los elementos del dibujo. El contextualismo social comenzó a dar una dirección a la educación artística especializada. Podemos, entonces, detectar las influencias de Paulo Freire.

La *Escola de Arte do Brasil* (São Paulo), la *Escolinha de Arte do Brasil* (Río de Janeiro), y la *Escolinha de Arte de São Paulo*, el *Centro Educação e Arte* (São Paulo), el *NAC – Núcleo de Arte e Cultura* (Río de Janeiro) – fueron algunos centros especializados que tuvieron un efecto multiplicador a finales de los años 60, influyendo en los profesores que actuarían activamente en las escuelas a partir de 1971, cuando la educación artística se convirtió en asignatura obligatoria en los currículums de “1º e 2º graus” [infantil, primaria y secundaria].

La Reforma Educativa de 1971 estableció un nuevo concepto de educación artística: la práctica de la polivalencia. De acuerdo con esta reforma, las artes plásticas, la música y las artes escénicas (teatro y danza) debían ser enseñadas juntas por el mismo profesor del primer al octavo año de primer grado [escuela e instituto].

En 1973, se creó la “licenciatura” [titulación para poder ser maestro] de educación artística —con una duración de dos años (cursos de licencia corta para ser profesor)— para preparar a estos profesores polivalentes. Después de estos cursos, el profesor podía continuar sus estudios para obtener la llamada licencia “plena” y convertirse en maestro con la habilitación específica en artes visuales, dibujo, artes escénicas o música. Educación artística era la nomenclatura que se designó a la enseñanza polivalente de artes plásticas, música y teatro.

Las “Secretarías de Estado” (Educación y/o Cultura) que desarrollaron un trabajo muy efectivo de actualización y acogida de los profesores de educación artística fueron las de Río de Janeiro, Río Grande del Sur y Minas Gerais. No es, pues, casualidad que experiencias como la *Escola de Artes Visuais* y la del *Centro Educacional* de Niterói, en Río de Janeiro, y en Minas Gerais la del *CEAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte)* y de las *Escolinhas de Arte em Porto Alegre* fueran posibles en los años 70.

Un ejemplo de éxito cuantitativo, donde ampliamos a un mayor número de profesores las temáticas discutidas antes por un pequeño grupo, fue el primer encuentro *Latino Americano de Arte Educação* [Latinoamericano de Arte Educación] que reunió en torno a cuatro mil

profesores en Río de Janeiro (1977). Durante este encuentro fue demostrada la ausencia y la falta de investigaciones sobre educación artística. Las únicas investigaciones existentes eran de carácter histórico, financiadas por la *Fundação Ford* y *FAPESP*, otra de *IDART São Paulo*, limitada solamente en la recolección de testimonios. *FUNARTE* y el *INEO* colaboraron eventualmente con un pequeño porcentaje de fondos para el registro, documentación o la descripción sistemática de algunas experiencias intuitivas en arte/educación.

A pesar del gran número de profesores, esta reunión evitó la reflexión política, ya que fue organizada por la mujer de un político muy comprometido con la dictadura.

No fue hasta 1980 que en otro congreso se tratase las cuestiones políticas de la arte/educación, convirtiéndose en el congreso de arte más importante realizado hasta hoy en Brasil. Esta es la *Semana de Arte e Ensino* [Semana de Arte y Enseñanza]. La organización del *Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo* [Grupo para la Asociación de Arte/Educadores de San Pablo] resultó de este Congreso. São Paulo estaba bajo el control de un político de derechas, Paulo Maluf, y, como tocaba el piano, manipuló a los arte/educadores sugiriéndoles que enseñaran, durante el año escolar, a los alumnos a cantar algunas canciones que serían presentadas en un coro de diez mil niños, acompañados por él al piano, en la víspera de Navidad, en un estadio de fútbol. Como premio, los profesores que preparasen a sus niños tendrían 5 puntos para acceder a la carrera de agregado cuando un máster valía 10 puntos.

Los arte/educadores se rebelaron, pero la única asociación de clase existente en la época era la *Sobrearte* (1970), considerada la filial de la *International Society of Education through Art* (1953), la cual no ayudó a los profesores de São Paulo, porque, además de reducir su acción principalmente a Río de Janeiro, estaba manipulada por la mujer del político de la dictadura, a la que ya he hecho referencia.

La única solución fue crear la *Associação de Arte Educadores de São Paulo* [Asociación de Arte/Educadores de San Pablo], que unida a la *Associação de Corais* [Asociación de Coros] resultaron victoriosas de su primera lucha, acabando con la promesa de mayor salario a los profesores que participasen en el coro de Maluf en el estadio de Pacaembú. La celebración tuvo lugar, pero nadie ganó los cinco puntos, debido a la campaña crítica.

Postmodernismo: abordaje triangular; interculturalismo 1980

Veinte años después de la Dictadura, el primer movimiento de vuelta a la democracia de la arte/educación en Brasil comenzó en los años 80, fue la *Semana de Arte e Ensino* [Semana de Arte y Enseñanza] que reunió a más de tres mil profesores en el campus de la *Université de São Paulo*.

Este evento fortaleció políticamente a los arte/educadores y, ya en el 82, fue creada la *Pós Graduação em Artes* [Máster y Doctorado en Artes], y la línea de investigación en *Arte Educa o* [Arte/Educación] en la Universidade de São Paulo (USP), donde estaba el curso de Doctorado, Máster y Especialización, con la dirección de Ana Mae Barbosa. Inmediatamente, dos brillantes ex estudiantes, María Heloisa Toledo Ferraz y Regina Machado, pasaron a formar

parte del equipo, ya que la última se ocupó también de los Cursos de Especialización. Por tanto, durante quince años la *Pos-Graduação* de la USP fue la única en formar a los maestros y doctores en arte/educación. Para acoger a los diplomados de curso de licencia para ser profesor en artes plásticas, el número de plazas en las *Pós-Graduações* sigue siendo insuficiente, creando así un embudo en la formación de arte/educadores.

Es importante observar que no hay ningún Máster o Doctorado autónomo en Arte/Educación. Todos los Máster y Doctorados son de líneas de investigaciones en programas más generales en artes visuales y uno en Educación. Esto no parece ser un estorbo a la consolidación teórica del campo.

El desarrollo de la educación artística en Brasil debe mucho a la investigación realizada en las *pós-graduações*. Otros factores que influye positivamente en la calidad son la acción política desencadenada por varios congresos y festivales, entre ellos la *Semana de Arte e Ensino* [Semana de Arte y Enseñanza] y el primer FLAAC, organizado por Laís Aderne, así como la actuación de las *Associações Regionais e Estaduais* reunidas en la *Federação de Arte Educadores do Brasil*. Por poner un ejemplo, yo diría que ochenta investigaciones de maestría y doctorado fueron producidas en Brasil entre 1981 y 1993. En los años 2000, se crearon líneas de investigación en educación artística en unos dieciocho másteres y doctorados en artes visuales, que aún son muy pocos.

Muchas de estas investigaciones analizan los problemas conectados entre ellos con el *abordaje triangular*. La propuesta triangular fue sistematizada a partir de las condiciones estéticas y culturales de la postmodernidad. En Brasil, la postmodernidad en arte/educación se ha caracterizado por la entrada de la imagen, su decodificación e interpretación en el aula con la ya conquistada expresividad y también con la relación establecida entre lo erudito y lo popular en el arte local e internacional y por la atención al contexto, incluso el más marginal.

En Brasil, la idea de antropología cultural nos hizo analizar varios sistemas y sistematizar de nuevo el nuestro, que no se basa en disciplinas, pero sí en acciones: hacer-leer-contextualizar y tomó el nombre de abordaje triangular.

El abordaje triangular, llamado también propuesta triangular, comenzó a ser sistematizado en 1983 en el *Festival de Invierno de Campos de Jordão*, en São Paulo, y fue intensamente investigado entre 1987 y 1993 en el museo de *Arte Contemporânea de l'Université de São Paulo* y dentro de la "Secretaria de Educação" de la Villa de São Paulo cuando Paulo Freire fue secretario de Educación.

El abordaje triangular es una perspectiva en *proceso*, por tanto, en cambio continuo, por ser una perspectiva cuya génesis epistemológica se basa en su carácter esencialmente contextual, para el desarrollo de la identidad cultural y de la cognición/percepción. Dada su génesis contextual, el abordaje triangular completa una red sistemática, flexible y mutante, y a causa de esto, viva, orgánica y, por tanto, pulsante.

Después de ser adoptado durante 20 años por muchos profesores, por decisión propia y no por imposición gubernamental, una investigación publicada titulada *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* [Abordaje Triangular en la Enseñanza de Artes y Culturas Visuales] (Barbosa & Cunha, 2010) investigó su uso, desde la educación infantil a la universidad, incluyendo varias disertaciones al respecto.

Cuando, en 1997, el Gobierno Federal, por las presiones externas, estableció los “Parâmetros Curriculares Nacionais” [parámetros de los currículos nacionales] (PCN), la propuesta triangular era la agenda oculta del dominio del arte. En estos “Parâmetros”, no estaba considerado todo el trabajo de revolución del currículum que Paulo Freire desarrolló cuando fue *Secretário Municipal de Educação* (89/90), con un amplio equipo de consultores y una evaluación constante. Los “PCNs” brasileños establecidos por un educador español, desarraigan la historia de nuestra experiencia educativa para ser presentados como una novedad y una receta para el rescate de la Educación Nacional. La nomenclatura de los componentes del *Aprendizaje Triangular*, diseñada como *Hacer del Arte (o Production)*, *Lectura de la Obra de Arte* y *Contextualización* ha cambiado por *Producción, Apreciación y Reflexión* (de 1º a 4º año) o *Producción, Apreciación y Contextualización* (5º a 8º año). Desafortunadamente, las PCNs no tienen efecto, y la prueba es que el Ministerio de Educación incluso publicó una serie diseñada de *Parâmetros em Ação* [Parámetros en acción] que es una especie de apostilla para el uso de los PCNs, determinando la imagen a ser “apreciada” e incluso la cantidad de minutos para la observación de la imagen, además del diálogo a seguir. En 2015, los *Parâmetros Curriculares* fueron retirados del sitio del Ministerio de Educación. No ha habido investigaciones que demuestren su eficacia y ya estaban descartados. El arte continúa siendo obligatoria en la “Escola Fundamental” [Primaria y Secundaria]. Sin embargo, una nueva base del currículum fue aprobada en 2017 la cual retiró el estatus de disciplina de artes y consideró artes visuales, teatro, danza y música como subcomponentes del currículum, y retiró también la obligación de tener educación artística en el “Ensino Médio” [escuela secundaria].

Sin embargo, a pesar de la errónea política educativa del gobierno que siempre opta en imitar los sistemas educativos de Europa y de los Estados Unidos, reduciéndolos, tenemos experiencias de gran calidad, tanto en la escuela pública como en la privada y, principalmente, en las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de los excluidos, gracias a las iniciativas personales de directores y de profesores e incluso de artistas.

Cultura visual, arte y ecología, educación en los museos

En Brasil, la cultura visual vino después del multiculturalismo e interculturalismo, siendo sedimentada por estos movimientos. A partir de los años 80, la preocupación por la imagen producida por los diferentes medios de comunicación comenzó a penetrar en la educación. Las escuelas de comunicación creadas en esa época promovieron la TV, la radio, la informática y el lenguaje digital, e influyeron mucho en la educación artística, especialmente en la Escuela de Comunicación y Arte de la Universidad de São Paulo, en aquella época la única que tenía una Maestría y un Doctorado en “Arte/Educación”. En el ECA/USP, la crítica social y política eran fuertes composiciones, especialmente en el período del retorno a la democracia, después de la Dictadura Militar, durante la lucha contra el poder ilegalmente constituido. El análisis crítico de revistas, periódicos, programas de televisión, así como la producción de vídeos y cómics ya era una práctica utilizada en las clases de Arte. La revista *Critical Inquiry* la leían los profesores de arte que sabían inglés. La cultura visual estaba ya integrada en la práctica hacia 2005, cuando un grupo comienza a estudiar en Barcelona y vuelve con la misión de implantar la cultura visual en las Universidades y escuelas “Fundamentais” [colegio e instituto], posicionándose contra la arte/educación. El discurso para convencer estaba basado en la destrucción del pasado. Aquellos que practicaban ya la cultura visual, fueron

abandonados por este grupo, pero siguieron siendo practicantes y seguidores, sin alardear, de la Cultura Visual.



Figura 1. Collage de una estudiante de 14 años de la *Escolinha de Arte de São Paulo*, 1970. Después de examinar las imágenes, los periódicos y las revistas semanales, realiza una crítica de la situación política.

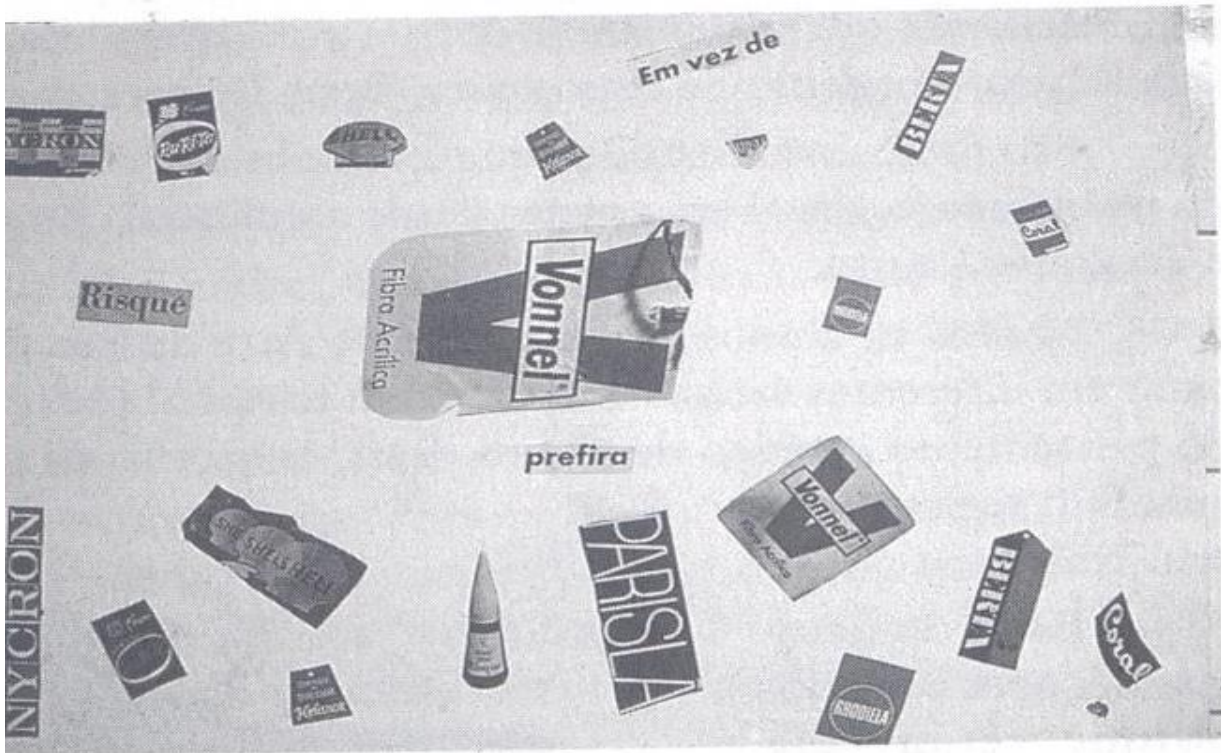


Figura 2. Cultura visual antes de la cultura visual – La misma joven criticando la publicidad – 1970.

Brasil es un país pop, el Carnaval es un documento de nuestra identidad pop, no podríamos subestimar jamás la cultura visual, pero siempre ha habido dos tendencias: aquellos que

hablan de educación para la cultura visual y aquellos que hablan de educación para las artes y la cultura visual. La principal diferencia es que los primeros valoran más la imagen de los medios de comunicación, menospreciando el saber hacer artístico, y cuando ellos trabajan con el arte, consideran solamente el arte contemporáneo. Los otros valoran las artes como la producción humana más importante, hablan sobre el arte en todos los períodos y de diferentes códigos culturales —la elección depende del contexto—, utilizan diferentes métodos críticos e interpretativos, e introducen el pensamiento crítico en las imágenes de otros medios de comunicación y de expresión.

En los años 90, las tendencias de arte/educación y ecología eclosionaron en Brasil. Numerosos proyectos se desarrollaron en las escuelas y centros culturales. El Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo realizó un gran proyecto que incluyó una exposición sobre *La Mata* [El bosque], un seminario sobre arte/educación y ecología, y una instalación con escolares de escuelas públicas, ideado y realizado por Otávio Roth, artista visual. Dibujó las ramas de un gran árbol y los estudiantes dibujaron las hojas de este árbol que ha recorrido el mundo. Estuvo expuesto en la sede de la ONU en Nueva York. Antes de entrar en el museo, los alumnos tuvieron una reunión en el *Encontro no Parque Ibirapuera*, entre el museo y el jardín botánico del parque.



Figura 3. El artista Otávio Roth en un proyecto sobre arte y ecología con los alumnos de la escuela pública de “quinto año” [quinto año], el *Musée d’Arte Contemporânea de l’USP*, EN 1991.



Figura 4. Arte/educación y Tecnologías Contemporáneas tiene éxito en Brasil. El interés por la arte/educación en el Museo es también muy extendida entre los jóvenes.

La investigación en arte/educación tiene espacio a partir de 1981, desde el comienzo de los masters y doctorados en artes visuales en la Universidad de São Paulo, hoy casi todas las universidades brasileñas tienen un Máster en Artes. Desde los años 90, tenemos la Investigación Educativa Basada en Artes (*PEBA*) en la USP, por tesis y disertaciones dirigidas por Dulcília Buitoni (tesis de Leticia Viana), Regina Machado (disertación de Ana Amália Barbosa, María Cristina Pesci etc). Yo diría que desde el punto de vista universitario, nos atrevimos y avanzamos, pero las investigaciones académicas difícilmente llegan a la escuela común de niños y adolescentes. Recientemente, se han creado másteres de profesionalización para que los que ya enseñan artes investiguen en el aula y, quizás, a través de estos másteres, la investigación se acerque a la escuela.

Vuelta a la creatividad

El discurso modernista sobre la enseñanza del arte y de la creatividad dominó en Brasil hasta los años 80. En los 90, hablamos muy poco de la creatividad. El discurso modernista de la defensa de la arte/educación para el desarrollo de la creatividad se desgastó y fue remplazado genéricamente por la valorización de la innovación.

Sin embargo, a partir de la primera década del siglo XXI, nos enfrentamos al regreso de la creatividad. Sin embargo, el concepto de creatividad ha cambiado y se ha ampliado. Para la educación modernista, entre los procesos mentales envueltos en la creación, la originalidad y la fluidez fueron los más destacados, según la conexión del modernismo con la idea de

vanguardia. Hoy, gracias al postmodernismo, la flexibilidad y la elaboración son los factores considerados más importantes en el desarrollo de la creatividad.

Deconstruir para reconstruir, seleccionar, retrabajar, distanciarse de lo conocido y modificarlo de acuerdo con el contexto y la necesidad, son procesos creativos fundamentales para la supervivencia en el mundo cotidiano.

Margarete Boden clasifica la creatividad en: *H – creatividad* y *P – creatividad*. La primera es la Creatividad Histórica, ideas muy válidas “que hasta ahora sabemos que nadie ha tenido nunca”. La creatividad P es la creatividad individual, como las ideas de valor psicológico que producen cualidades en la formación de una personalidad. La mayoría de las personas producen solamente ideas moderadas, muchas de ellas son ya conocidas por otras personas, incluso si son nuevas para el individuo. Yo estudio los procesos de la creatividad colectiva y el poder para la transformación personal, social y política. La creatividad colectiva es desarrollada por el activismo político de jóvenes y el compromiso en proyectos colectivos y de comunidad.

De entre los episodios de artivismo político, destaco la *Ocupación de las escuelas* en 2015/2016 en São Paulo. En septiembre de 2015, el gobierno del Estado de São Paulo anunció un plan de reorganización de la red de escuelas públicas de enseñanza, cerrando unas escuelas y aumentando la cantidad de alumnos de otras. Esto demostró ser una acción destinada a la venta de terrenos para la exploración inmobiliaria. La postura de agresión a los estudiantes por el gobierno y la prensa provocó un movimiento sorprendente de ocupación de muchos de los colegios en la capital y en la provincia del Estado de São Paulo, teniendo como divisa “No cierres mi escuela”.

Los alumnos cuidaron mucho de la escuela, preparaban y organizaban sus currículums, invitaron a profesores y artistas para dar clases, coloquios y conciertos. Realizaron marchas y organizaron clases en la calle. Pasaron la víspera de Navidad en las escuelas recibiendo las visitas de la familia y de la comunidad.

El discurso mediático sobre el cansancio de la relación profesor-alumno, el desinterés de los alumnos y la falta de importancia de la escuela pública por parte de la comunidad parece dar un vuelco y tomar protagonismo en el espacio urbano.

Los jóvenes, la gente hicieron que la ocupación interactuara con toda la población en el espacio público de la ciudad.¹

Incluso la prensa dominante, casi siempre en defensa de los intereses de los políticos conservadores y los atentados contra la educación, fueron obligados a reconocer el comportamiento inventivo de los alumnos creando una nueva escuela con el currículum decidido por los propios alumnos. El proceso fue dirigido por las chicas, lo que sorprendió a nuestra sociedad patriarcal.

¹ Débora Mazza y María Helena Santos : notas sobre el movimiento de ocupación de escuelas en São Paulo.



Figura 5. Alumnos en la Avenida Faria Lima. Fotografía: Bruno Santos/Folhapress.



Figura 6. Performance de los alumnos de la Escuela *Estadual Maria José*. (Región Central de São Paulo). Avenida Paulista. Fotografía: Bruno Santos/Folhapress.

Además del activismo político, la creatividad colectiva es actualmente la válvula de propulsión de los proyectos comunitarios de las ONGs. Innumerables proyectos con los niños y adolescentes en Brasil, creados por la comunidad misma, muestran el poder del “orden oculto del arte”, de la estética relacional, de las practicas colectivas, de la radio, de la

producción de la televisión, de la creación de la moda, de la producción gastronómica y del debate, los poderosos ingredientes para liberar la creativa colectiva. Entre ellos, están el Proyecto *Travessia em São Paulo*, *Cria em Salvador*, *Majê Molê*, *Nação Erê*, *Daruê Malungo* y *Arricirco* en Recife, *Casa Pequeno Davi* en João Pessoa y los proyectos de la *Maré*, todos ellos con gran éxito en la reconstrucción social de los adolescentes.

Además, es muy importante la labor de Rosiane y Alemburgo Quindins, en Ceará, que han creado un museo de mitos y arqueología de la región, una radio, un grupo musical, una editorial y una televisión. Roseana, por desgracia, murió prematuramente, pero el proyecto continúa. La dirección de la comunidad prepara a las chicas y chicos de la villa de Nova Olinda, en la Cariri, una de las regiones más pobres de Ceará, a superar el estado de despersonalización, insertándolos culturalmente en el lugar al que pertenecen, pero al mismo tiempo, dándoles fuerza y agrandando sus lazos con el mundo.

El proyecto de Rosiane y Alemburgo es increíblemente barato. Se mantiene con R\$ 40.000,00 al mes (en torno a 10.000 dólares). Todo es hecho por los niños. Ellos producen los programas de radio y de televisión que son transmitidos a toda la comunidad, tienen un taller de *Diseño*, ellos dibujan e imprimen los folletos, coordinan las visitas al museo que ellos organizan, desde la investigación realizada en la región hasta la organización de piezas en el espacio y la producción de narrativas, textos y etiquetas.

Pero no se trata de una cuestión de explorar el trabajo infantil, sino de un proyecto comunitario real. Los niños tienen el poder de decisión, ellos tienen los puestos de dirección y participan en la dirección de la *Fundação Casa Grande* [Fundación Casa Grande], nombre dado al proyecto.

Es muy importante democratizar el poder en los proyectos sociales, la creatividad colectiva se desarrolla en un ambiente democrático.

Las ONGs, (comunitarias), con mucho menos dinero gastado que el Ministerio de Educación para los niños en la escuela, son capaces de tener una mejor educación y combatir la exclusión y la violencia de manera mucho más eficaz.

Estas investigaciones que aún no han sido relatadas aportan la hipótesis de que la autogestión, el cambio de roles en las acciones (no actuar solo en un grupo de trabajo, sino cambiar periódicamente la acción) y el compromiso político y/o comunitario son los principales factores del desarrollo de la creatividad colectiva.

Los gobiernos se suceden y el desprecio por el arte en la educación es siempre el mismo, ya sea en un gobierno de derecha o de izquierda. Recientemente, el gobierno dio la prioridad al apoyo a las industrias creativas, siguiendo la tendencia neoliberal.

La *CNPq* se volvió muy generosa en becas de estudios a los estudiantes en este campo incluso para extranjeros. Sin embargo, las artes fueron excluidas del dominio de las industrias creativas. Esta exclusión de las artes desencadenaron las críticas y comenzó la discusión positiva sobre las posibles relaciones de la creatividad en las artes y en las industrias creativas. El fracaso del proyecto de industrias creativas del gobierno provocó que fuera posible el desarrollo de industrias creativas sin arte. Pero, los profesores de arte, especialmente aquellos de ONGs comunitarias, asociaron su enseñanza de los procesos de creatividad dentro de las artes, las industrias creativas y el trabajo colectivo con gran éxito.

La inmersión dentro de los ámbitos creativos utilizando críticamente los instrumentos de la arte/educación, del arte de todos los tiempos y las industrias creativa, ha demostrado ser muy eficaz para el desarrollo de la creatividad colectiva y, por consiguiente, de la creatividad individual.

REFERENCIAS

- Barbosa, A. M. & Cunha, F. P. (2010). *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. SP: Editorial Cortez.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o Desenho: Educadores, Política e História*. S. Paulo: Editorial Cortez.
- Barbosa, A. M. (1984). Walter Smiths Influence in Brazil And The Efforts By Brazilian Liberals To Overcome The Concept The Arts As An Elitist Activity. *Journal of Art And Design Education (JADE)*, Oxford, 3(2), pp. 233-246.
- Barbosa, A. M. (2001). *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. S.Paulo: Editorial Cortez.
- Boden, M. (2013). *How does It Work?* In KRAUSZ, Michael, *The idea of Creativity*. Leiden and Boston : BRILL.
- Machado, R. (1998). *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Mazza, D. & Santos, M. H. AZZA, (2017). Notas sobre o movimento de ocupação das escolas em São Paulo. <http://jornalggn.com.br/tag/blogs/ocupacao-escolas>

Arte, criação e criatividade: entre a utilidade e a inutilidade na epistemologia ocidental

Art, creation and creativity: between usefulness and uselessness in
Western epistemology | Arte, creación y creatividad: entre la utilidad y la
inutilidad en la epistemología occidental

JOSÉ AFONSO MEDEIROS | saburo@uol.com.br
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ | BRASIL

Recibido · Recebido · Received: 17/01/2021 | Aceptado · Aceito · Accepted: 10/04/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:

Medeiros, A. (2021). Arte, criação e criatividade: entre a utilidade e a inutilidade na epistemologia ocidental. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 5, 27-37.

Resumo:

Tanto para o senso comum quanto para o senso acadêmico, criação e criatividade são, respectivamente, um princípio privilegiado pelo campo da arte e uma habilidade desenvolvida principalmente por artistas. Desse modo, a arte tem sido considerada a atividade por excelência na qual imaginação e criatividade parecem indissociáveis. Essa concepção foi construída plenamente ao longo do século XIX. Entretanto, considerando-se a própria história da arte, nem sempre os artistas e os teóricos deram como certa essa aliança entre imaginação e criatividade no processo de produção artística, pois houve (e há) pensadores que defendem a ideia de que a criação/recriação artística seria inútil na lida do ser humano com o mundo e com a vida e, sobretudo, na constituição do conhecimento.

O presente artigo pretende expor como os conceitos relativos à criação na arte foram construídos historicamente. Platão não reconhecia na arte de seu tempo qualquer princípio inventivo, mas de simulação completamente desnecessária ao conhecimento, enquanto Aristóteles, ao contrário, percebia na atitude mimética uma potencialidade cognitiva comum e necessária a todos os seres humanos. No Renascimento, criar significava sobretudo recriar e ressignificar os princípios da arte clássica, aplicando-os ao contexto moderno. Entretanto, foi nesse período que o artista tomou consciência plena de que seu trabalho, mais que repetição técnica e estilística, exigia criatividade na abordagem dos temas, sobretudo quando esse tema era bem conhecido. Junto com essa ideia de criação começou a se traçar a ideia do artista como gênio inventivo.

Palavras-chave: Arte. Imaginação. Criatividade. Conhecimento.



Abstract:

For both the common sense and the academic, creation and creativity are, respectively, a principle privileged by the field of art and a skill developed mainly by artists. Thus, art has been considered the activity par excellence in which imagination and creativity seem inseparable. This conception was built up in its entirety throughout the 19th century. However, taking into account the history of art itself, artists and theorists have not always taken for granted this alliance between imagination and creativity in the process of artistic production, because there were (and are) thinkers who defend the idea that artistic creation/creation would be useless in the human being's dealings with the world and with life and, above all, in the constitution of knowledge.

The aim of this article is to explain how the concepts of creation in art have been constructed historically. Plato did not recognise in the art of his time any inventive principle, but rather a principle of simulation completely unnecessary for knowledge, while Aristotle, on the contrary, perceived in the mimetic attitude a cognitive potentiality common and necessary to all human beings. In the Renaissance, creating meant above all recreating and resignifying the principles of classical art, applying them to the modern context. However, it was in this period that the artist became fully aware that his work, rather than technical and stylistic repetition, required creativity in the approach to the subject matter, especially when that subject matter was well known. Along with this idea of creation, the idea of the artist as an inventive genius began to emerge.

Keywords: Art. Imagination. Creativity. Knowledge.

Resumen:

Tanto para el sentido común como para el académico, la creación y la creatividad son, respectivamente, un principio privilegiado por el campo del arte y una habilidad desarrollada principalmente por los artistas. Así, el arte se ha considerado la actividad por excelencia en la que la imaginación y la creatividad parecen inseparables. Esta concepción se construyó en su totalidad a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, teniendo en cuenta la propia historia del arte, los artistas y teóricos no siempre han dado por sentada esta alianza entre la imaginación y la creatividad en el proceso de producción artística, porque hubo (y hay) pensadores que defienden la idea de que la creación/creación artística sería inútil en el trato del ser humano con el mundo y con la vida y, sobre todo, en la constitución del conocimiento.

El presente artículo pretende exponer cómo se han construido históricamente los conceptos relativos a la creación en el arte. Platón no reconocía en el arte de su tiempo ningún principio inventivo, sino de simulación completamente innecesario para el conocimiento, mientras que Aristóteles, por el contrario, percibía en la actitud mimética una potencialidad cognitiva común y necesaria a todos los seres humanos. En el Renacimiento, crear significaba sobre todo recrear y resignificar los principios del arte clásico, aplicándolos al contexto moderno. Sin embargo, fue en este periodo cuando el artista tomó plena conciencia de que su obra, más que la repetición técnica y estilística, requería creatividad en el planteamiento de los temas, sobre todo cuando ese tema era bien conocido. Junto con esta idea de creación, comenzó a surgir la idea del artista como genio inventivo.

Palabras claves: Arte. Imaginación. Creatividad. Conocimientos.

• • •

Nas sociedades urbanas contemporâneas, a criatividade está em alta. Outrora ligada ao tempo livre das necessidades de subsistência e ao cultivo do espírito, a criatividade tornou-se uma qualidade que, desejável tanto no trabalho quanto no lazer (Russel, 2002 ; De Masi, 1997), mantém a mente alerta contra as mazelas da homogeneidade e a favor da busca de soluções inéditas em vários campos do conhecimento. Fala-se até em uma economia e uma indústria criativas e espera-se que quaisquer profissionais sejam criativos ou inventivos ou engenhosos ou inovadores na lida com o trabalho, com a sociedade e consigo mesmo. Entretanto, essa valorização inédita da criatividade na sociedade contemporânea não está ancorada numa revalorização das trocas simbólicas e do conhecimento em si mesmos, mas, ao contrário, na troca que agrega valor monetário a todos os objetos, relações e produções humanas.

Não podemos afirmar a partir de quando e como a capacidade criativa passou a incidir decisivamente na trajetória do ser humano, mas sabe-se que a partir de 70 mil anos atrás, já dotados de habilidades que garantiam sua sobrevivência (caçar e coletar alimentos; alguma forma de linguagem e comunicação) e na segunda leva em direção às terras europeias e asiáticas, os *homo sapiens* passaram a utilizar diversas capacidades, habilidades e estratégias que, entre outras coisas, propiciaram a costura de roupas, a ritualização da morte de seus entes, a fabricação de objetos com características estéticas aparentemente inúteis, a travessia de oceanos e a submissão e extinção de outras espécies humanas. Embora possamos afirmar que as outras espécies humanas também tinham essas mesmas habilidades, o fato é que as estratégias imaginativas no vestuário, na religião, na arte e na guerra dos *sapiens* – todas ligados à uma capacidade extraordinária de ficcionalizar e necessárias à sobrevivência do grupo – renderam-lhes a abertura do caminho para o topo da cadeia evolutiva.

O que aconteceu com nossos ancestrais *sapiens* entre 70 e 30 mil anos atrás, período que compreende o início da segunda grande migração em direção ao leste e ao oeste do hemisfério norte até a chegada às terras do sul do Pacífico, onde não havia outras espécies humanas? Segundo Yuval Harari (2015) e vários autores¹, aconteceu uma “revolução cognitiva” que permitiu o desenvolvimento das capacidades de comunicar, memorizar e aprender, possibilitando o uso da imaginação não só como estratégia de sobrevivência do grupo, mas como base das relações socioculturais que desde então têm sido a tônica de todas as sociedades humanas. Baseado em estudos da biologia, da antropologia e da arqueologia evolutivas, Harari afirma que foi justamente a partir da comunicação, da memória e do aprendizado que o *sapiens* desenvolveu a capacidade de ficcionalizar, isto é, de criar formas, protótipos, relações, funções e estratégias que não existiam na realidade e que permitiram a sobrevivência da espécie. Com esse “salto da imaginação”, nasceram as mais antigas formas de conhecimento acumuláveis que ainda hoje compartilhamos através da agricultura, da culinária, da arte, do design, da comunicação, da religião, da ciência, da engenharia e da sociologia.

Essa perspectiva histórica é corroborada pelas pesquisas atuais das neurociências através da descoberta de que os nossos lobos frontais (localizados diante de cada um dos dois hemisférios cerebrais, desproporcionais se comparados aos de outras espécies), por si só, não dão conta das habilidades cognitivas superiores (como se acreditava até recentemente); outras áreas “primitivas” do cérebro (como o cerebelo) revelaram-se igualmente importantes para a expansão da inteligência humana e isso tornou-se particularmente verificável nos estudos da

¹ Klein e Blake (2005) ; Janson (2015) ; Picq (2016).

neuroestética desde os anos 1990 (Cappelletto, 2012). Esses estudos asseveram que os estímulos provocados pela arte acionam processos neurofisiológicos ancestrais que, desde então, fizeram com que aspectos genéticos e culturais fossem desenvolvidos em estreita colaboração – Jean-Pierre Changeux (2013) chama esse modo interativo da evolução de “coevolução genes-cultura”.

Os primeiros objetos artísticos que chegaram até nós também surgiram naqueles períodos que denominamos de paleolítico e neolítico. Estatuetas antropomórficas, utensílios decorados e pinturas parietais foram datados além de 30 mil anos atrás e constituem os primeiros testemunhos da capacidade humana de criar ou recriar formas e objetos que, a princípio, não indicam nenhuma função utilitária, embora seja bem conhecida a teoria da função mágico-religiosa desses objetos estéticos pelo simples fato de que vários deles foram encontrados em cavernas de difícil acesso ou próximos de sepulturas. Provavelmente, a maioria daquelas culturas do paleolítico e do neolítico não denominavam de “arte” esse tipo de produção, mas o termo é aplicado retrospectivamente justamente por causa do caráter não utilitário de tais objetos, esculturas e pinturas. De qualquer maneira, é fato que muitos desses produtos que concebemos como testemunhos da gênese artística têm um componente lúdico que os distanciam da realidade. Johan Huizinga, ao defender a ideia de que o *homo sapiens* e o *homo faber* não podem ser compreendidos sem o *homo ludens*, indica que a noção de jogo há muito tempo perpassa as relações humanas e é esta noção que dá sentido à cultura, observando que “o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (Huizinga, 1999, p. 177). A arte nasce do curto-circuito que ocorre quando as capacidades de imaginar, de ficcionalizar, de abstrair e de jogar interagem entre si. Assim, do grafiteiro *sapiens* ao grafiteiro *pop*, a arte parece indicar a necessidade ancestral de ser inútil.

Se a criatividade se tornou moeda forte na sociedade contemporânea assimetricamente globalizada, isso se deve à arte e seus diversos profissionais. É no campo da arte que a capacidade criativa é mais desejada, reconhecida e aplaudida. Talvez por isso mesmo, a criação artística (ou mais precisamente a “utilidade” ou a “inutilidade” que ela produz) foi alvo de muitas contendas nos campos da Filosofia, da Religião e da Ciência, naquilo que Gilbert Durand (1998) chamou de “iconoclastia endêmica do Ocidente” ou que, num outro sentido, Arthur Danto (2014) caracterizou como o “descredenciamento filosófico da arte”. Pelo visto, a imaginação, a criatividade e as formas simbólicas há muito estão no centro das discussões epistemológicas, isto é, no reconhecimento ou não da importância da arte para as formas de conhecimento do mundo e de autoconhecimento.

No Ocidente, essa discussão sobre a importância da arte para o conhecimento remonta a Sócrates e Platão. Para a teoria da mimesis socrático-platônica, o artista (mero imitador) nada sabe sobre as verdadeiras ideias e formas constituídas pelo demiurgo (primeiro e verdadeiro criador) que a alma humana imortal deve reconhecer e contemplar. Assim, a pintura, a escultura e a poesia da contemporaneidade platônica nada mais fariam do que construir simulacros a partir das cópias que o artesão faz das criações demiúrgicas e que, por isso mesmo, eram inúteis. É por essa suposta razão que Platão (2016) “desabilita” o poeta como educador, o condena ao exílio de sua sociedade ideal e, ao mesmo tempo, deixa uma marca profunda na história das mentalidades no Ocidente, qual seja, a de que a arte de caráter naturalista, com sua beleza inútil, manipula dados da experiência através da imaginação e das sensações e oferece entendimentos incompatíveis com a verdade. O fazer do artista

contemporâneo de Platão foi considerado inútil justamente porque este, supostamente, não era sábio ou não tinha ciência das coisas sobre as quais falava, pintava ou esculpia. Funda-se assim, no Ocidente, a ideia de que a criação artística é um esforço cognitivo completamente inútil para a sociedade.

Um século depois de Platão, o filósofo chinês Zhaungzi (“Mestre Zhaung”) reconhecia a inutilidade de um verdadeiro sábio. Dizia que uma árvore só atingia sua plenitude se fosse inútil, isto é, inadequada para uso humano (como alimento ou lenha). Percebendo que a utilidade de uma árvore era a causa de seu infortúnio, Zhaungzi afirmava metaforicamente que “para conhecer o que é útil é preciso saber o que é inútil” (Zhaungzi apud Ordine, 2016, p. 94) – os escritos de Mestre Zhaung tornaram-se uma das fontes para o desenvolvimento posterior do zen-budismo.

Aristóteles (2015), contradizendo Platão, percebe no impulso mimético uma característica humana importante para o aprendizado e para a cultura, entendendo que a verossimilhança poética, lidando com arquétipos e não com particularidades contingenciais, aproxima-se do discurso filosófico na tentativa de desvelar as essências das coisas. Além disso, o discípulo de Platão compreendeu que a catarse, efeito palpável da verossimilhança no ânimo do espectador da tragédia grega, contribuía (enquanto efeito purgatório) para a temperança, o equilíbrio e a harmonia dos espíritos, ou seja, para a “justa medida” moral e intelectual que a beleza, aliada ao bem, deveria imprimir nos humanos e nas relações sociais. Por tudo isso, Aristóteles percebeu na imaginação artística uma utilidade que seus antecessores imediatos não puderam (ou não quiseram) compreender.

E foi esse impulso mimético, aliado ao impulso lúdico que, tendo a arte como manifestação privilegiada, tornaram-se imprescindíveis para a expressão, a comunicação e o aprendizado humanos desde que “a nossa humanidade tornou-se consumada” – segundo as belas palavras de Georges Bataille (2015) referindo-se às pinturas de Lascaux. Mas é necessário notar que a tendência à imitação lúdica, sobretudo através das artes, impulsionou a técnica, conferiu ao homem o refinamento de sua motricidade e potencializou sua capacidade de abstração através da linguagem. A arte de nossos ancestrais espalhados por todos os recantos da terra nos surpreende não só por suas qualidades mais ou menos miméticas, mas também por sua excelência técnica, por sua capacidade de representação e por sua maneira de nos fazer conectar com as profundezas da natureza (humana incluída).

À revelia do gosto artístico de Platão, a arte de seu tempo (que já era um corolário de influências culturais oriundas de outras civilizações mais antigas) tornou-se a mais conhecida e disseminada forma de expressão da antiguidade mediterrânea, estendendo sua influência ao Oriente Médio, à costa norte da África, à boa parte do continente europeu e até, quiçá, ao Vale do Indo e ao Extremo Oriente, também por conta da disseminação promovida primeiro por Alexandre da Macedônia e depois pelos romanos. A história dessa influência foi retomada no século XV e se estendeu (no bojo da colonização europeia) até o século XIX, quando a arte (com o Romantismo) e a filosofia (com Nietzsche) inauguraram a revisão crítica sobre a herança da cultura clássica grega.

No longo interregno que vai do esfacelamento do império romano até o início da colonização europeia moderna, o culto à imagem como revelação do sagrado vicejou na Europa e no Oriente Médio cristãos, nas culturas budistas da Ásia e em várias culturas ameríndias e

africanas, enquanto a representação figurativa do divino estava interdita nas culturas judaicas e islâmicas, gerando uma iconoclastia que adquiriu renovado fulgor com o protestantismo. Em todos esses casos, o que estava em jogo era o poder da imagem como expressão e veículo do conhecimento ou, mais precisamente, o tipo de conhecimento que a imagem pode ou não transmitir e privilegiar. Entretanto, as diversas formas de representação/manifestação do imaginário mágico-religioso seguiam, grosso modo, orientações bem específicas que limitavam a capacidade criativa dos artistas, tanto no cristianismo quanto no budismo.

Na arte cristã, o artista era um técnico, um operário das chamadas “artes mecânicas”. O exercício da criatividade enquanto capacidade interpretativa, mesmo que limitada a uma concepção religiosa da sociedade, era uma prerrogativa dos profissionais das artes liberais ligados às universidades europeias que nascem no século XII a partir de sete disciplinas/assuntos considerados básicos para os estudos superiores: Gramática, Retórica e Lógica (o *trivium*) e Aritmética, Geometria, Música e Cosmologia (o *quadrivium*, que foi formulado inicialmente por Pitágoras por volta de 500 a.C.) (Martineau, 2014). Essa sistematização didática do conhecimento em sete “artes liberais” remonta à Alexandria do início do século II (Joseph, 2008) e estava baseada, em grande medida, na assimilação da herança platônica, aristotélica e estoica pela doutrina cristã. “E foi no principal desdobramento do Humanismo – o Renascimento – que de fato começou a derrotar-se o conjunto das Sete Artes Liberais, especialmente ‘pela mão do teólogo [...] tcheco Jean Amos Comenius (1592-1670), que, em sua principal obra, *Magna Didactica*, não apenas faz pouco das Sete Artes como estabelece as bases das pedagogias modernas”² que irão fomentar o ensino universitário como formação especializada e restrita ao exercício pragmático de diversas profissões. Assim, paulatinamente vai saindo de cena a formação universitária generalista para dar lugar ao conhecimento especializado calcado na divisão racional do trabalho e, conseqüentemente, na divisão de classes que caracterizará o convívio social na modernidade.

Enquanto isso, os artesãos – pintores, escultores e arquitetos, que ainda não eram considerados artistas no sentido moderno do termo – aprendiam o ofício na prática com outros artesãos organizados em oficinas e ateliês e devemos lembrar que pintores e escultores geralmente estavam subordinados aos arquitetos, já que pintura e escultura eram consideradas ofícios complementares à arquitetura e não era raro que esses três ofícios fossem aprendidos conjuntamente. Não havia um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos didaticamente organizados e aplicáveis a todas as oficinas, simplesmente porque a maioria dos artistas europeus era analfabeta, mas a formação do artista nessas oficinas/ateliês era bem sistematizada e compreendia diversas etapas, seguindo mais ou menos as tradições estilísticas locais, passadas de geração em geração. Da Grécia clássica até aquele momento, o artista visual europeu quase nunca foi considerado um erudito, diferentemente de outras civilizações – na Índia, na China e no Islã – que tiveram seus “renascimentos” bem antes do florescimento humanista da cultura europeia. Como bem reafirma Jack Goody, “todas as sociedades letradas têm períodos de evocação do passado, quando às vezes o antigo é restabelecido como uma renovada explosão de energia e leva a um florescimento da cultura. Essas sociedades também têm períodos em que o elemento religioso perde importância, produzindo episódios humanistas que proporcionam mais liberdade ao homem, tanto nas ciências quanto nas artes.

² Nasser *apud* Noygué (“Prólogo”) (Joseph, 2008, pp. 9-10).

Nessas áreas, a suspensão da crença teve sua importância e a evocação dos clássicos pagãos certamente facilitou o caminho” (Goody, 2011, p. 8).

Segundo Goody, um tanto de secularismo (mesmo que relativo), outro tanto de tolerância cultural, algum apreço pelos clássicos do passado e alguma disposição para a inovação técnica e estilística parecem compor a receita dos vários renascimentos artístico-científicos verificados nas sociedades letradas em diversos recantos do planeta e – diríamos – constituem algumas das condições propícias para o exercício da criatividade nas sociedades modernas. Com o renascimento europeu não foi diferente. Em algum momento da virada do século XIV para o século XV, nas pinturas de Jan van Eyck, Fra Angelico, Van der Weyden e Masaccio e nas esculturas de Ghiberti e Donatello, a representação dos corpos (com ou sem vestuário) readquiriram volumetria, a perspectiva (ou o ponto de vista de quem vê) foi retomada, a natureza voltou a ser representada de maneira mais realista, a pintura à óleo foi inventada, e artesanato e pintura e escultura adquiriram autonomia em relação à arquitetura, tornando-se objetos colecionáveis. Ao mesmo tempo, a ideia de artista como “criador” e sua independência intelectual diante da tradição religiosa ressurgem na Europa da época. Misturando cristianismo com paganismo, realismo com idealismo, erudito com popular e arte com ciência, o artista teve que defender sua liberdade de pensamento diante da fúria dos conservadores: Michelangelo, Tiziano, Artemizia, Caravaggio, Veronese e Goya são apenas alguns dos exemplos mais notórios de luta pela liberdade de expressão.

Um dos efeitos mais importantes dessa liberdade plena evocada pela criação artística pode ser percebido na própria formação do artista que, diferenciando-se do artesão e do operário braçal, começa a produzir tratados, manuais e gravuras com fins pedagógicos, utilizados como materiais didáticos em muitos ateliês e nas escolas de arte a partir da Academia de Desenho de Florença, criada por Giorgio Vasari em 1562. Mesmo considerando que nem toda a Europa foi igualmente renascentista ou barroca e que o renascimento italiano não foi a “única chave para a modernidade e para o capitalismo” (Goody, 2011, p. 11), o artista torna-se um *scholar*, um *connoisseur* tão consciente de sua independência intelectual que chega a afrontar não só os cânones artísticos do passado imediato, mas também as interpretações canônicas sobre o homem, a religião e a natureza. Com algum atraso em relação à cultura chinesa, por exemplo, o artista europeu passa a ser considerado como um intelectual, isto é, um produtor de conhecimento.

Esse novo status social do artista vai, então, produzir efeitos mais profundos no campo epistemológico e o primeiro deles se verifica na filosofia de Immanuel Kant que, desviando-se das querelas entre empirismo e idealismo, propõe novos termos para a teoria do conhecimento em sua famosa trilogia crítica. Nessas três críticas (particularmente na primeira)³ publicadas e traduzidas entre o final do século XVIII e o início do XIX, Kant ressalta o papel fundamental da imaginação para a construção do conhecimento como uma espécie de ponte necessária entre a variedade das percepções oriundas da sensibilidade e as sínteses produzidas pelo entendimento. Com Kant, a imaginação é reconhecida como condição inerente a quaisquer processos cognitivos que o ser humano utiliza – Baudelaire a qualifica como “a rainha das faculdades”. É nessa perspectiva que os artistas românticos vão enfrentar as amarras da razão humanista-iluminista e sua consequente tradução no classicismo filosófico e artístico greco-

³ *Crítica da razão pura* (1781; 1787), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica da faculdade do juízo* (1790).

romano. Advogando o seu fazer como produto da imaginação e da genialidade, os românticos se voltam para as tradições locais (pagãs ou cristãs) que haviam sido “esquecidas” pelas tendências classicistas desde o século XV. A necessidade intelectual da arte, assim percebida pelos românticos, ajudou a sustentar a estética de Hegel que admitiu que a arte tornara-se, ao longo da história da humanidade, um veículo privilegiado para a manifestação sensível do espírito em busca de sua maturidade e autoconsciência – questão esta que os estetas zenbudistas chineses e japoneses já tratavam muito antes de Hegel (Ryckmans, 2010).

Paradoxalmente, o romantismo artístico foi um dos primeiros vetores e reflexos tanto do multiculturalismo quanto do nacionalismo, mas aquelas noções de imaginação, de criatividade e de genialidade do artista “que quebra todas as regras e ultrapassa todos os limites” (Croce, 2016, p. 278), sistematizadas ainda no século XIX, serão basilares para o cenário artístico-cultural do século XX. Além do mais, é necessário lembrar que a noção de autoria, tão importante para a modernidade ocidental, foi construída com o decisivo aporte dos artistas, do Renascimento ao Romantismo.

O século XX testemunhou uma explosão criativa no campo das artes sem precedentes, sustentada pelas revoluções industrial, tecnológica e urbana já claramente visíveis no século anterior. Pintura, escultura e arquitetura experimentaram novos materiais e técnicas e/ou encontraram novas aplicações práticas para técnicas centenárias. O design passa a ser diferenciado da arte exatamente por causa de sua função, ou seja, é design tudo aquilo que, dotado de um sentido estético, não abre mão da utilidade do produto – assim, a arte é cada vez mais confinada na categoria do “inútil”. Completamente liberada de quaisquer intenção utilitária, a arte do humano moderno (urbano e industrializado) amplia as frentes para o exercício da criatividade: o corpo, o ambiente urbano e rural, o objeto industrializado, a natureza, o inconsciente e o consciente... Tudo se torna campo de exploração para a arte e, numa atitude que radicaliza as pretensões de genialidade dos românticos, o artista evoca para si o direito de dizer o que é ou não arte e quais os seus limites, independentemente das conceituações que a ciência, a religião, a filosofia, a história, a sociologia ou a psicologia pretendiam dar a ela. Surge a chamada “arte pela arte”, entendida em “seu campo expandido”⁴, isto é, quaisquer aspectos da vida psíquica e social que abarca não só a sensibilidade humana, mas também sua capacidade de transformar a diversidade da vida em processos cognitivos que redundem em conceitos.

Isso significou, por um lado, rupturas agudas e, por outro, retomadas mais ou menos intencionais que causaram grandes impactos nos modos de concepção e recepção da arte. Como todos sabemos, essa expansão criativa da arte no século XX provocou censuras diversas, sendo as mais conhecidas aquelas impostas pelo nazismo, pelo stalinismo e pelo maoísmo, que consideraram essa produção como “arte degenerada” ou “arte burguesa”, ou seja, como “artes socialmente inúteis” e perigosas para a educação das massas. Dos renascentistas aos românticos e aos modernistas, as novas concepções de arte sempre causaram espanto e censura, mas nessa longa trajetória o que de fato se expandiu foi a capacidade criativa do artista, tornando a arte tão diversificada e ecossistêmica que quase já não podemos mais observá-la como um todo uníssono e categorizável.

⁴ Expressão cunhada por Rosalind Krauss em relação à escultura moderno-contemporânea (Krauss, 2002).

A arte de ontem e de hoje sempre nos interpela sobre aquele poder de imaginar que fez com que o *homo sapiens* galgasse o topo da cadeia evolutiva. Por mais que presentemente saibamos que não diferimos quase nada de outros seres vivos, sempre dizemos que os demais mamíferos, por mais inteligentes que sejam, “não comporão uma sinfonia, ou pintarão o teto da Sistina ou escreverão um belo romance”. A arrogância humana, bancada por sua própria criatividade, coloca em risco a sobrevivência do *homo* dito *sapiens sapiens* ao insistir em pensamentos e práticas monoculturais. Tudo é reduzido ao valor monetário – que em si mesmo é pura ficção – e à lógica predatória e genocida do lucro.

Da mesma maneira que o humano vem separando as espécies animais e vegetais em “úteis” e “inúteis” há milênios, os cinco últimos séculos – ditos “da modernidade” – também testemunharam, no bojo do colonialismo europeu, a separação entre conhecimentos “úteis” e “inúteis” (ou entre conhecimentos “civilizados” e “selvagens”), condenando à extinção línguas, saberes e práticas culturais antes mesmo que a maioria da humanidade possa sequer conhecê-las. Por ignorarmos que a evolução opera num ténue equilíbrio entre herança genética e herança cultural, vivemos num tempo não só de genocídios, mas também de esteticídios que colocam em risco a própria sobrevivência do humano. Recorrendo à Darwin e à Lévi-Strauss, Pascal Picq nos lembra que “no entanto, uma espécie não é nada sem todas as relações que a ligam ecologicamente às outras” (Picq, 2016, p. 144).

O mesmo raciocínio coevolutivo é aplicável às artes. A retomada da concepção de arte greco-romana pelos renascentistas e neoclássicos; as formas de apropriação do barroco pelos artistas latino-americanos; a influência da cerâmica chinesa nas artes visuais europeias; a revalorização das artes tradicionais ou pré-rafaelitas pelos românticos; a absorção das lições formais e compositivas da gravura japonesa pelos impressionistas e pós-impressionistas; a influência da escultura africana no cubismo; e a releitura da herança popular e ameríndia na arte modernista latino-americana são provas bem conhecidas de que a imaginação na arte sobrevive graças ao que chamamos de “ecossistemas estéticos” (Medeiros e Pimentel, 2013, pp. 7-13) e que são, em resumo, os responsáveis pelas capacidades de imaginação e criação que o humano vem desenvolvendo há milênios.

Mas os ecossistemas estéticos só podem ser percebidos e usufruídos se atentarmos para aquela advertência que Okakura Kakuzo fez em seu *O livro do chá*: “devemos nos lembrar, contudo, que a arte é valiosa apenas na medida em que ela fale conosco. A linguagem pode ser universal se nós próprios formos universais em nossas simpatias” (Okakura, 2008, p. 89). A própria arte contemporânea – ainda que assimetricamente globalizada – e sua consequente tendência transcultural sustenta-se naquela diversidade de práticas e de saberes que, em última instância, nos dão testemunho de que o espírito criador – que talvez seja a maior de todas as dádivas humanas (Hyde, 2010) – é tanto mais produtivo quanto mais profundo e ecossistêmico for o nosso conhecimento artístico-estético. Para corroborar essa afirmação de coevolução entre conhecimento “útil” e criatividade “inútil” que o humano imprime no mundo e a partir do mundo, recorro, por fim, a Fayga Ostrower: “É isso que cala tão profundamente em nós. Compreendemos que os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si” (Ostrower, 1978, p. 53).

REFERÊNCIAS

- Aristóteles (2015). *Poética*. São Paulo: Editora 34.
- Bataille, G. (2015). *O nascimento da arte*. Lisboa: Sistema Solar.
- Cappelletto, C. (2012). *Neuroestética – L'arte del cervello*. Roma: Editori Laterza, 2012.
- Changeaux, J. P. (2013). *O verdadeiro, o belo e o bem – uma nova abordagem neuronal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Croce, B. (2016). *Estética como ciência da expressão e linguística geral*. São Paulo: É Realizações.
- Danto, A. (2014). *O descredenciamento filosófico da arte*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- De Masi, D. (1997). *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 1997.
- Durand, G. (1998). *O imaginário – ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel.
- Goody, J. (2011). *Renascimentos – um ou muitos?* São Paulo: Ed. Unesp.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens – Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM.
- Huizinga, J. (1999). *Homo ludens – o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Hyde, L. (2010). *A dádiva – como o espírito criador transforma o mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Janson, T. (2015). *A história das línguas – uma introdução*. São Paulo: Parábola Ed.
- Joseph, M. (2008). *O Trivium – as artes liberais da lógica, gramática e retórica*. São Paulo: É Realizações.
- Kant, I. (1994). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (2011). *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kant, I. (2002). *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Klein, R. & Blake, E. (2005). *O despertar da cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Krauss, R. (2002). *Paisajes de la escultura moderna*. Madrid: Akal.
- Martineau, John (org.). (2014). *Quadrivium – as quatro artes liberais clássicas da aritmética, da geometria, da música e da cosmologia*. São Paulo: É Realizações.
- Medeiros, A. & Pimentel, L. (2013). “Ecosistemas estéticos”. In: *Anais do 22 Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Belém: PPGArtes/ICA/UFGPA.
- Okakura, K. (2008). *O livro do chá*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Ostrower, F. (1978). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil – um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar.

Picq, P. (2016). *A diversidade em perigo*. Rio de Janeiro: Valentina.

Platão (2016). *A República*. Belém: Edufpa.

Ryckmans, P. (2010). *As anotações sobre pintura do Monge Abóbora-Amarga*. Campinas: Unicamp.

Russel, B. (2002). *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante.

Cultural mediation and its creative potency in collaborative and participative processes in educators' formation

La mediación cultural y su potencia creativa en los procesos colaborativos y participativos en la formación de educadores | A mediação cultural e sua potência criativa em processos colaborativos e participativos na formação de educadores

VALERIA PEIXOTO DE ALENCAR | valstella7@gmail.com
INSTITUTO ARTE NA ESCOLA – IAE · INSTITUTO DE ARTES - UNESP | BRASIL

Recebido · Received · Recibido: 02/12/2020 | Aceito · Accepted · Aceptado: 30/04/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Como citar este artigo · Cómo citar este artículo · How to cite this article:

Peixoto de Alencar, V. (2021). Cultural mediation and its creative potency in collaborative and participative processes in educators' formation . *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 5, 38-53.

Abstract:

This article presents reflections on collaborative work in processes of educators' formation where the cultural mediation is a strategy and creative potency. Two cases will be presented: the mediators' course formation to 32nd São Paulo Bienal of Arts and the *Aprendendo com Arte* (Learning with Art) course at the *Fundação Volkswagen* (Volkswagen Foundation) in a partnership with the *Instituto Arte na Escola* (Art in School Institute). From the testimonials of some of the mediators in these projects some considerations and reflections will be woven for the issues that moved this article: what is cultural mediation as an educational strategy? What are the relationships between mediation and collaboration in educational processes? And, how such relations reverberate in and beyond the work of mediators.

Keywords: Cultural Mediation. Collaborative processes in education. Educators' formation. 32nd São Paulo Bienal of Arts. Learning with Art.

Resumen:

Este artículo presenta reflexiones sobre el trabajo colaborativo en procesos de formación de educadores donde la mediación cultural es una estrategia y potencia creativa. Se presentarán dos casos: el curso de formación de mediadores para la 32ª Bienal de Artes de São Paulo y el curso Aprendendo com Arte de la Fundación Volkswagen en colaboración con el Instituto Arte na Escola. A partir de los testimonios de algunos de los mediadores de estos proyectos se tejen algunas consideraciones y reflexiones para las cuestiones que han movido este artículo: ¿qué es la mediación cultural como estrategia educativa? ¿Cuáles son las relaciones entre la mediación y la colaboración en los procesos educativos? Y, cómo repercuten dichas relaciones en el trabajo de los mediadores y más allá de él.

Palabras claves: Mediación cultural. Procesos de colaboración en la educación. Formación de educadores. 32ª Bienal de São Paulo. Aprender con el arte.

Resumo:

Este artigo apresenta reflexões acerca do trabalho colaborativo em processos de formação de educadores em que têm a mediação cultural como estratégia e potência criativa. Dois casos serão apresentados: o curso de formação de mediadores para a 32ª. Bienal de Artes de São Paulo e o curso Aprendendo com Arte da Fundação Volkswagen em parceria com o Instituto Arte na Escola. A partir de alguns depoimentos de mediadores nestes projetos serão tecidas algumas considerações e reflexões para as questões que moveram este artigo: o que é mediação cultural como uma estratégia educacional? Quais são as relações entre mediação e colaboração em processos educativos? E, como tais relações reverberam no e para além do trabalho dos mediadores.

Keywords: Mediação Cultural. Processos colaborativos em educação. Formação de educadores. 32ª. Bienal de São Paulo. Aprender com Arte.

• • •

*... a desire of learning is a desire
for new states of existence
(Dennis Atkinson)*

Once I was looking at some Facebook posts and I watched a video about deaf people and their daily problems, banal things for most of the hearing people. This video reminded me about Bruno Vital, a deaf educator that once I had the pleasure to work with, because things like sending audio messages to our WhatsApp group, or showing unsubtitled videos or videos that are not translated into Sign Language makes his world, more specifically our work, inaccessible. I keep with me the lessons I have learned from him and, I believe, all the members of that team work have also changed, even though we don't work together anymore.

I worked with Bruno when I was hired as the educational team supervisor of the 32nd São Paulo Bienal of Arts in 2016. In 1995, I started working as a museum educator. Since 2006, I work supervising or coordinating learning departments for several institutions. In formal

education, I have worked as a professor as well. In all these professional activities I have developed an educational strategy: the «cultural mediation»¹.

This paper is about cultural mediation and its creative potency in collaborative and participative processes in educators' formation. For this, I will discuss two main concepts: cultural mediation and collaborative processes in education and my focus will be in educators' formation. To this purpose, I will take two cases: the 32nd São Paulo Bienal of Arts and the *Aprendendo com Arte* (Learning with Art), an e-learning course by *Fundação Volkswagen* (Volkswagen Foundation) in a partnership with the *Instituto Arte na Escola* (Art in School Institute).

The main questions here are: What's the cultural mediation as an educational strategy? What are the relations between mediation and collaboration in educative processes? And how such relationships reverberate in and beyond the work of mediators, considering the education/life relationship with the example I cited at the beginning of this text.

The analysis of the cases cited is partial. It is important to consider that both in the 32nd Bienal as in the course *Aprendendo com Arte* I was part of the team. Other analyzes were carried out at the time, in collaborative and individual works, this presentation intends to provide some reflections on the issues raised by such projects.

Cultural Mediation or Museum Education?

When I was doing my doctoral research about cultural mediation in history museums and their visuality (Alencar, 2015), every time I needed to translate to English its title or write an article I was often in doubt, then I had a concern: should I use the term 'cultural mediation' or 'museum education'? And why?

In Latin languages as French, Spanish and Portuguese, cultural mediation is a common expression to designate, for example, educational activities in museums. In Brazil, it is more frequent than museum education, and the theoretical discussion about it is also common.

The first time I heard the word mediation or mediator as a noun to describe my function as a museum educator, I pictured that person who stay between two candidates in a policy debate. Indeed, this is mediation and brings with it the idea of a conflict mediation and may cause communication noise, especially when we talk about education as a way to emancipation and dissensus (Rancière, 2011, 2014).

When I was hired as a supervisor and trainer of the mediators' team for the 32nd São Paulo Bienal, the coordination of the educational program issued a notice calling for mediators to the work. I, a cultural mediation researcher, found that to be a breakthrough, a gain for the area, I had no doubt about it. I had been immersed in my doctoral research for four years, still

¹ Although it is not common the usage of the expression, "cultural mediation" in the English Language, it's very habitual in Portuguese, French or Spanish. The same happens to "educator formation", being teacher training commonly preferred. However, beyond semantics issues, these choices were kept in this paper and they are fundamental to understand the educational proposals I will share, as they will be further explained.

accounting for years of work as a cultural mediator and my previous master's research related to these discussions (Alencar, 2008), so I was full of certainties in the “Live uncertainty”². It was when I came across a finding: many of the mediators of the team did not like being denominated like this. They argued that the term educator corresponded to a category of work that should be recognized, besides the very common idea of the mediation of conflicts in education, and they also claimed that education is not about mediation of conflicts. On the contrary, they said that education was provocation, construction of knowledge, it was conflict, which I agreed. But, after all, do we still need to discuss the concept of mediation? It seems so, because it is not a consensus, which is good, because it is the dissent that is in the idea of mediation, which I share.

Mediation as appeasement... – something that the 32nd Bienal educators mediators criticized. I began to wonder if this would not have been the idea when the term started to be used in museums, to appease the multiple possibilities of reading images and objects, the different interpretations and discussions, provoked especially by contemporary art education proposals and, thinking about the history museums, like I did in my research (Alencar, 2015) for the critical historiographical revisions. But this is still speculation on my part.

However, the idea of cultural mediation that I share here has nothing to do with mediation of conflict and appeasement, but rather with causing dissent (Rancière, 2014). The idea of conflict mediation would be closer, for example, to what Bernard Darras described as directive mediation:

In the cultural and artistic domain, two great approaches of mediation can be distinguished. The first is directive and, in its poorest form, provides only an interpretative system, imposing a single kind of understanding of the cultural object. In its richest form, it produces interpretative systems that try to articulate, or not, and work together (Darras, 2009, p.37)³.

So, using the visuality of an exhibition to corroborate a previously elaborated curatorial discourse —previously elaborated by the mediato—, is a form of directive, unilateral mediation. Although mediation strategies may be discussed, for example by asking questions, it can also be a form of directive mediation depending on how the mediator conducts such activity, whether or not he or she actually listens to the spectator's or the visitor's statements and reflections.

To listen to, to consider and to articulate the responses of the spectators, to understand it as an educational work is thinking about the educator as a mediator, since the directive mediation can be a form of acting or even a function of the mediation resources like the texts on the wall and audio guides, for example. However, drawing up a question-based script to reconstruct a previous discourse brings a problem, a single point of view does not consider the different contexts, the different looks for that visuality, for that subject. The context of cultural

² The title of the 32nd São Paulo Bienal of Arts.

³ Free translation of: «No domínio cultural e artístico podem-se distinguir duas grandes abordagens de mediação. A primeira é diretiva e, em sua forma mais pobre, fornece só um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Em sua forma mais rica, produz sistemas interpretativos que tentam se articular, ou não, e trabalhar conjuntamente». (Darras, 2009, p.37).

mediation thus ends up becoming a context of an education that reproduces the values of the hegemonic culture, even when the educator is well-intentioned:

Such is the concern of the enlightened pedagogue: does the little one understand? He doesn't understand. I will find new ways to explain it to him, ways more rigorous in principle, more attractive in form [...].

A noble concern. Unfortunately, it is just this little word, this slogan of the enlightened – understand – that causes all the trouble. It is this word that brings a halt to the movement of reason, that destroys its confidence in itself, that distracts it by breaking the world of intelligence into two, by installing the division between the groping animal and the learned little man, between common sense and science. [...] The child who recites under the threat of the rod obeys the rod and that's all: he will apply his intelligence to something else. But the child who is *explained to* will devote his intelligence to the work of grieving: to understanding, that is to say, to understanding that he doesn't understand unless he is explained to (Rancière, 1991, p.8, italics in original)⁴.

Jacques Rancière's citation criticizes the idea of an apparently progressive education, that is to say, many preoccupations to explain a content, many attempts and proposals that do not take into account the subjectivity of the learner, that do not consider the learning process of the other, because "the little one" only exists for a final conclusion, a consensus: that of the educator/institution/exhibition.

Resuming Darras's (2009, p. 38) mediation approaches, "the second approach of mediation is constructivist. By diverse interrogative, problematic, practical, interactive means, it contributes to the emergence of the construction of one or more interpretative processes by the "recipient of the mediation".

This second approach may also be associated with certain types of mediation devices: some with strong technological appeal nowadays, such as tablet and mobile apps that allow a different way of looking at the exhibition, or even in the display itself, digital materials that present contexts and problems to reflect on the works, or even simple graphic materials that provoke an image reading. Usually such mediation devices can be used by the public in general, with the purpose of making the viewer understand and/or reflect on a particular artwork, object or image.

But it is the action of the educator as a mediator that I want to focus here, the mediator educator is the one who can use the object or the artwork, taking the risk of not knowing, to enhance the autonomy of the visitor's or the student's gaze, to be aware of the fact that the institution and he himself or she herself brings speeches from which he/she must get undressed. It is not about seeking neutrality, but about reflecting on its subjectivity and taking the risk of not knowing (Atkinson, 2011; Didi-Huberman, 2010), allowing the dissent that "puts at stake at the same time the evidence of what is sensible, thinkable, and possible, and the division of those who are able to perceive, think, and modify the coordinates of the common world" (Rancière, 2014, p.49).

⁴ The translator has identified the English version of the citation used by the author in: Rancière, J. (1991) *The ignorant schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, California: Stanford University Press. Translated with an introduction by Kristin Ross.

To provoke dissent goes through putting him/herself at risk of not knowing. As stated by Dennis Atkinson (2011), the “risk taking” is a common notion among Art educators to promote creativity among students, but the proposal is that the students take the risk. What the author provokes us to reflect on is that the educator must also take the risk to promote the “event” for a real learning to take place (Atkinson, 2011).

Collaboration, participation and their relationship with Mediation as a strategy

Earlier I referred to the term cultural mediation as an educational work related to museums and exhibitions. It was in this environment that the concept emerged in my professional life, the same context where most of the debates and researches are also concentrated.

However, in addition to working in museums and exhibitions, I am a professor and teachers’ educator in formal and non-formal education, and from some years to the present I have tried to take ideas about cultural mediation, especially in its constructivist approach (Darras, 2009), to these spaces. Whether in Bachelor's degree courses classroom, or in exhibitions mediators formation courses, or in a distance continuing education course for teachers, such as *Aprendendo com Arte*.

... it is interesting to think that from the start I understood and conceived the mediation as a collaborative process, an encounter between people where everyone is present in the building or creating something. It is almost the same as saying that mediation is a collaborative process (Camila Lia, mediator at *Aprendendo com Arte*).

And in this movement, I began to realize, in agreement with my colleague Camila Lia, that cultural mediation has a close relationship with collaborative and participative processes in education. As Rancière (2009) says when he writes about the distribution of the sensible as the existence of a *common* shared and that,

This apportionment of parts and positions is based on a distribution of spaces, times, and forms of activity that determines the very manner in which something in common lends itself to participation and in what way various individuals have a part in this distribution. Aristotle states that a citizen is someone who *has a part* in the act of governing and being governed. However, another form of distribution precedes this act of partaking in government: the distribution that determines those who have a part in the community of citizens (Rancière, 2004, p.12, italics in original)⁵.

I believe that it is in these collaborative processes that we can exercise the distribution of the sensible, experience a proposal of decolonization of the thought, potentiate a democratization in the construction of knowledge, as Parrilla says: “collaborative groups are those in which all

⁵ The translator has identified the citation in the English version in: Rancière, J (2004). *The Politics of Aesthetics. The Distribution of the Sensible*. London/New York: Continuum. Translated with an introduction by Gabriel Rockhill

share the decisions that were made and are responsible for the quality of what is produced together”⁶ (apud Damiani, 2008, p. 214).

Taking the work of forming mediators for an exhibition or of teachers’ formation as learning processes, “the most significant shifts from a traditional classroom to a collaborative learning experience center on the roles taken up by students and teachers. Hierarchical structures and power relations are modified” (Torres, 2007, p. 340). And I have noticed it is not comfortable neither for the professor/teacher/tutor/trainer/mediator who has to give up his or her role in the process, nor for the students/teachers/mediators who need to take the responsibility for their own learning/formation.

The proposal of cultural mediation in the constructivist perspective, as mentioned previously, can potentialize the collaborative process so that it is necessary for the mediator to actually give up his/her role as a central part in the process, otherwise this proposal would be unfeasible.

It is still worth mentioning the idea of participation suggested in the text. Nina Simon (2010), discusses the real meaning of the participatory museum, saying that the opinions that some museums collect from the visitors or the participation of a small group of the society, or even the displays that care about the interaction aren’t enough. Effective participation would only be possible, she said, when the public can collaborate with the exhibition from the outset so that the community would be heard and encouraged to participate in various ways. This also interferes in power relations, in the “distribution of the sensible” (Rancière, 2009), if we think about the great museums as institutions that, like schools, have emerged with the function of instructing and reproducing the power systems (Alencar, 2015).

In this sense, I will treat the ideas of collaboration and participation as synonyms, since I refer to the characteristic of the “distribution of the sensible” (Rancière, 2009) as the creative power related to cultural mediation.

And it is considering how the collaborative and participatory processes reverberate after the end of a work or a formative process, as the experience of sharing surpasses its own space and time, that I present two experiences in which the idea of the mediation potentialized collaboration and participation in the formation processes, pointing out some cases in which it reverberated and reverberates in other actions.

32nd Bienal’s case and its reverberation

At the beginning of this article I commented on one of the experiences in my work as the mediators’ supervisor and trainer at the 32nd Bienal that has reverberated in my professional and personal life. I do not intend to analyze the work developed, but from the final reports of the mediators who were in my teams, I will make considerations about cultural mediation and its creative power in the collaborative process noticed during the formation course for the

⁶ Free translation of the original citation: “*grupos colaborativos são aqueles em que todos compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto*” (apud Damiani, 2008, p. 214).

exhibition⁷. My work as the mediators' supervisor and trainer continued throughout the exhibition, but due to the large number of visitors of the 32nd Bienal and the frenetic work attending school groups, the characteristics of these two contexts were different, so I will emphasize the formation course.

It should also be noted that we were a group of five supervisors who, along with the coordination of the educational program, decided collaboratively the paths of our work during the formation course and, afterwards, our work during the exhibition. Some guidelines were set by the institution, but within certain aspects, especially regarding the schedule of the guest lecturers, studies on the artists and setting up of the exhibition, we had autonomy to act as trainers. Thus, the processes in the five different teams occurred in a heterogeneous way, not only by their composition, but also by our different experiences as educators' trainers. In this way, I cannot comment on the work of my colleagues, just mine, from my memories and, as I've said, from the reports of the members of my team, written reports in the last two weeks of work, in other words, in the heat of events.

That said, I would like to start by presenting some mediators' perceptions on cultural mediation as a strategy with creative potency in the formation of mediators, based on some testimonials:

The supervision team proposals were great. They contemplated didactic moments with the autonomy of the group, making it easy for each educator to bring mediating practices they already knew to be shared, empowering all of the participants with these practices repertoire - whether they were of welcoming, research or dynamics. Personally, [I believe] it was a key for me to increase my repertoire of practical activities and knowledge as mediating tools.

The discussions were always within the issues addressed and with great space for debating and listening on the part of the supervisor. Also always positioning herself to allow access and equality of speech in the group (Eduardo Palhano).

During the study period, I found it interesting her proposal of each day one different educator starting the activities with poetry, group dance, a popular saying, a text, something that would introduce a discussion about mediation or even about feelings that hovered over the educational body. [...] These activities influenced my visits positively (Karina Costa).

The testimonies of Eduardo and Karina refer to my strategy in the formation of mediators that considers the exchange of experiences, subjectivities, especially listening. If we consider what was said earlier about the idea of mediation with which I share, listening is perhaps the most important action within processes in which mediation is the educational strategy. I can take up Rancière (2011) with emancipatory education, or even Torres (2007) when he talks about the changes in power relations and relate to the autonomy and the horizontality proposed by me as described by Eduardo and Karina.

⁷ It is worth mentioning that the formation course of mediators for the 32nd Bienal lasted 4 months and was considered part of the work, with the same remuneration for the work performed with the exhibition open to the public. My team was composed of 18 mediators, but some of them moved to other teams at the beginning of the exhibition, due to the different schedules and the work shifts according to the attendance of the visiting school groups.

It is also important to consider in their testimonies how much the formative process of each one reverberated for future actions, in my opinion, due to their creative potency.

... we lived a poetic sharing, in which we could understand and welcome our different ways of thinking, feeling and doing things, appreciating the qualities that each member brought to the group. Her sensitivity and listening were keys to help us create bonds between us, the mediators. [...] Valeria brought us some of her proposals, and many of the significant activities we did as a group sprouted from them, but I think the most important thing for the quality of our process at this moment, in the context of many demands I have outlined, was Valeria's generosity to ease the demands that came from outside, to listen to our needs, expectations and anxieties, precisely, giving us space to create the rhythm of the group along with her (Lucas Itacarambi).

Lucas's understanding of sharing is very special, the idea of "distributing the sensible" is so dear to me as Rancière's "emancipatory education" and both have been some of my guiding principles at my mediation work. Also, it is important to highlight the creative perception of the work, when he uses the word "sprouted".

I would also like to draw attention to the perception of collaborative and participatory work, that are facilitated by mediation. As Nina Simon (2010) tells us about how participation works:

There are two counter-intuitive design principles at the heart of successful participatory projects. First, participants thrive on constraints, not open-ended opportunities for self-expression. And second, to collaborate confidently with strangers, participants need to engage through personal, not social, entry points. These design principles are both based on the concept of scaffolding (p. 22).

That is, understanding the participation thrives on constraints is counter intuitive as Simon says, for it may seem that participation, collaboration, must be free. They are, but within a project of creation we have goals and objectives, a collective project must have collective goals and objectives, which isn't easy, but can be built together, as Lucas says in his testimony or even Danielle:

We've built a very beautiful and important exchange field that lasted until the end of the formation course. Valeria left us the will to expose aspects that we wanted to improve and to present to the group our researches and potentialities. [...] we've constructed many maps [conceptual and affective], we talked a lot and had space to propose, too, to build together. Valeria didn't speak to us, she spoke with us (Danielle Sleiman).

Still, taking up Nina Simon (2010), the second principle of participation is the "going social" when she proposes that it is necessary to think about exhibitions where people are meant to meet people, beyond the strategies of the mediator, in other words, to propose that the individual alone makes the "me-to-we" movement. Simon refers to exhibition spaces, but I can make an analogy to the process of the mediators' formation, where my strategy was to interfere as little as possible in the discussions, provoking moments of autonomy and dissent. But for some mediators such strategy wasn't so clear: "It seems aggravating to me that a preparatory course for mediators (although I prefer educators as designation) has so little space to discuss education and educational practices" (Luara Carvalho).

There are two very important points in Luara's considerations. One of them, as I said earlier, the idea of understanding the mediator's work, which was clear to me, a general consensus, I

found out that wasn't. Yes, it was a discovery, several mediators questioned such denomination, and this dissent has reverberated in my actions. Another point was the lack of awareness that the form proposed by me, and also by the coordinators, was that the course itself should be a discussion space about education and educational practices, a kind of metamediation. However, as I've said, this report was written by the end of the exhibition period. Perhaps her perception has changed, or maybe not, but here we are considering the subjectivities in the creative process of educating educators, the noises in communication, important reflections that have also reverberated in my mediating actions.

Aprendendo com Arte: collaborative process in an e-learning course

Aprendendo com Arte is a distance short-term continuing education course for Art teachers provided by Fundação Volkswagen in partnership with Instituto Arte na Escola. It is for free, offered in two modalities: blended (part online, part face-to-face) or totally distance (online), and its targeted audience is Art teachers from public schools throughout Brazil at all levels of basic education, and "aims to involve and assist the educator in a deep understanding of the role of art, culture, and the educational potential of the subject, of the cultural spaces and make a real impact on art teaching in the classroom" (Suzuki, Kenski & Gianotti, 2016, p. 841).

The project has been taking place since 2015 and in 2017 it attended 960 students divided into 24 classes of 40 people each: three classes (120 students) in the blended mode and 21 totally distance groups (840 students).

It should also be noted that the course is divided into six modules⁸, with topics and content considered relevant to teachers today. For each module a specialist is invited to produce a text, from which three short videos that deepen and unfold the ideas presented in the written format are recorded. Each module takes a month and during this period, in addition to the materials offered, the student must work on two activities. To carry out these activities of the course means to also participate in discussion forums, because it is where the course happens: in the experiences exchanges, whether from the course material or from the school routine.

Taking up the issues that move this article regarding cultural mediation as an educational strategy, the relationships between mediation and collaborative processes in education and the reverberation of these relations, I present some examples of *Aprendendo com Arte* about these issues, on two levels:

1. The collaborative process in our formation as mediators and our participation in the construction of the course.
2. The Arts teachers' formation in the Learning Management System.

At first, it is necessary to highlight that since 2017 we have decided to call ourselves mediators and not tutors as it's usual in e-learning courses. And this is not only a semantic issue; it's deeply related to the way we conceive the concept of mediation, as said before. And this can

⁸ The modules of the course are: Technologies and Art Teaching, Cultural Patrimony and Formative Processes, Project Approaches in School Practice, Visual Culture and Work Projects, Hybridisms in the Arts, Art Teaching and the Contemporary School.

be one of the examples of the reverberation of the collaborative and participative process in the construction of the course.

It is also necessary to retake one of the principles of how participation works by Nina Simon (2010), cited above: “participation thrives on constraints”, because the limits function as tools that allow us to focus our discussions. Every fortnight there were meetings⁹ to discuss and study the materials of the modules, raising possibilities for the proposals to be elaborated. Each mediator has autonomy to create the activities of their classes, the pedagogical coordinator comments each one on the language and approach and suggests changes, if necessary, but there is trust and openness for experimentation. There is also in the virtual environment a room of mediators where we discuss the ideas that arise over the weeks and present complementary materials that we offer to the students (Alencar & Frezzatti, 2017).

... ‘**crossings in formation**’, since there is the process of building knowledge shared between the repertoire offered by the course, the one brought by the mediators and that brought by the art teachers that take the course, and how that all goes through and fosters the permanent improvement of the material. We are all professors and students... (Daniele Alves, mediator in *Aprendendo com Arte*).

Mediation has a close relationship with "emancipatory education" (Rancière, 2011), because we must recognize our own learning process when we propose to teach, as Daniele Alves says.

In our team meetings we also discuss issues related to the format of the course, we are asked about changes and definitions that configure its dynamics. Some collective choices are decisive for the development of the pedagogical proposal and how it occurs in practice. One of them is the choice of the environment in which the activities are proposed, since it was decided to use discussion forums. There would be a possibility to use other resources¹⁰, but we recognize that the forum is the best way for the students to share their answers, making them collaborations for the reflections and productions that the group performs, in addition to being able to interact among themselves, considering that it is possible to comment in all posts. Therefore, the choice to use the forum is connected to the idea of mediation that we seek for the course (Alencar & Frezzatti, 2017). And here I bring the second level in which the relationships between cultural mediation and collaborative processes in education take place in *Aprendendo com Arte*: in the Learning Management System.

Considering that *Aprendendo com Arte* is a free course for Art teachers, it is mainly intended to be a space for reflections, but without the burden of the requirements of a postgraduate course, for example, and it is also expected that the discussions raised, commented on and discussed on the platform reverberate in their practices in the classroom. To do so, we mediators are concerned with proposing activities based on their professional experiences and/or their formation paths, without losing sight of the collaborative learning approach that “can be

⁹ The team is formed by mediators from various regions of Brazil, so the meetings happen in a mixed way – those who live in São Paulo participate in presence and those who live in other cities and states join the meeting by video call.

¹⁰ In distance online courses, it is common for the tutor to request a task from the participants who, after completing it, sends a document only to the tutor, without sharing their reflections. Some platforms also count on resources in which it is possible for the class to see the response of all the students, but they are not allowed to comment on each other's posts and there is no interaction between them.

defined as a learning methodology in which, through group work and peer exchange, people involved in the process learn together” (Torres, 2007, p. 399). But how can such interactivity be promoted in a Learning Management System? It is necessary to consider that one of the characteristics of a distance course is solitude, that is, to study alone, and suddenly the participants are invited to experiment exchanges, to collaborate with each other in a learning environment that, *a priori*, would be individualized. But as the title of this article says, there is a creative power in cultural mediation as a strategy, so I would like to cite an example that reverberated positively in this sense in all classes, according to what we have talked about in our pedagogical meetings.

The second module of the course deals with Cultural Heritage and it is especially dear to me, because it is one of my professional activity area and the basic text of this module was written by me (Alencar, 2016). Each mediator, as it was told previously, has the autonomy to carry out its propositions, but in general, the majority ended up choosing a first activity that rescued personal memories.

I took the chance to propose a game that I usually use in classes and lectures on Cultural Heritage, always in face-to-face courses, that’s why I say I took the risk (Atkinson, 2011). The idea was to start from a personal object (in this case, it would be the image of this object) to discuss issues related to memory, heritage and art, but how to make such dynamics in a totally distance mode module? It was a challenge that I combined to the attempt to consolidate the interaction between the students. The proposal of the first activity was, after getting in touch with the material of the module, to do as following:

“Let’s start with our individual memories. Imagine that we will set up an exhibition about the previous formative path of each person. The question that will inspire your action is: What was the first or the most significant contact with art that you have ever had?”

“You have to answer this question with ONLY one image. Choose an object that will be in this "exhibition". An object that, according to your point of view, evokes such memory. It can be any object, bi or three-dimensional, new or old, something that retrieves your first contact with art.

“You should post a photo of the object you’ve chosen in the forum, with a label that says what object is it, of what material and when it was made, like the museum labels.

“ATTENTION!! Do not tell us the reasons that led you to choose the object.

After that, you should comment, read on the object of another colleague. The question that moves this reading is: what history about the formative course can I see in this object? This reading is subjective, doesn’t have to be consistent with what the "owner" of the object intended to tell.

“You have to realize that it is not a matter of “trying to guess” the story of the other, but of perceiving how much personal memories influence the readings, namely, the context of the reception of memories and heritage of the other.

Let’s start?”

Each one should post only one image without any comments and should comment/read the image of a colleague. My mediation started from these comments/readings of images. At first it was complicated because some of the participants did not understand or read the proposal

carefully. I sent private messages talking about the purpose of the activity, so by the end it was working well. The memories emerged during the exercise and supported what would happen in the next two forums of this module¹¹. Questions such as context of reception, subjectivity, the relationships between memory and heritage that was a key point of the material of the module, emerged from people's experiences and they were, somehow, forced to work collaboratively.

The artist teachers could share their work, and other teachers always returned to the Learning Management System to check what had been commented about their image and ended up reading other images. In this process of mediation, the power relations involved in patrimonial and art market issues turned out and reverberated in other forums and modules.



Figure 1. “Crochet quilt” (detail), handmade by Januária Briggs, 1957. Image Source: *Aprendendo com Arte* platform, Jul/2017

This image (figure 1) was posted by one of the students, Soraya Briggs, with the following caption: “Crochet quilt” (detail), handmade by my grandmother Januária Briggs for the wedding of my mother Nadir Briggs in 1957. It was one of the most striking moments of the course, the words tradition and memory were brought to the fore and discussed by all, complicated relationships between art and craft concepts echoed in one of the main subjects of the module: preservation. But whose memory preservation? Whose patrimony? These questions moved the module in the following activities. In the second, when I proposed them to choose a cultural patrimony, or something that they believed should be one, in their own cities, some of the participants stopped considering those issues. Others didn't. But my mediation or, at this point of the process, the mediation of the own participants, brought up

¹¹ The team decided to try, during the second module, the proposition of three activities to deepen the content, but we ended up realizing that many tasks became a problem for the students. After evaluating the module, we decided not to propose three activities, but for the participants who want to do so, there is still the possibility and option to work on all of those three activities.

such provocations. In the third activity, a proposal to work on the chosen cultural heritage with their students, many participants reevaluated their initial ideas of their classes on Heritage, bringing such questions.

Some of the participants were so enthusiastic about the discussions from personal memories and life stories that they drew up their final project¹² inspired on this theme. The crochet also motivated some of the participants of the course to use the embroidery in their projects.

This is an example among so many that wouldn't fit here. But I think it puts cultural mediation in evidence, even in a distance mode course, as a potency in collaborative educational processes that reverberate into practices beyond the measurable.

... Be sure that your guidelines, contributions with texts, videos and images were seeds sowed in the garden of arts education, the fruits will soon be harvested through the changes in the methodology of teaching arts, and society will greatly benefit from this process (Claudineia Ribeiro, student from Amapá).

I enjoyed everything and working on the Final Project made me think a lot and have many insights that I consider to be very transformative. [...] I feel like I've been updated on topics I did not know anything about. I've learned a lot from the content of the course, from the posts of colleagues and much from your mediation - as a teacher, I always like to see how other teachers work. I loved your always dialogical way of intervening - very consistent with what you write and teach (Luana Maribeli Wedekin, student from Bauru/SP).

Wires and hands: text - weave/interlace - images - seams of networks to infinity - sharing

When I asked my colleagues mediators at *Aprendendo com Arte* the relationship between cultural mediation and collaborative processes in education specifically in this work, Daniele Santos wrote the sentence that entitles this conclusion, rather, these final considerations.

From the experience with which I started this text —my work experience with Bruno Vital— to the experience of mediation at *Aprendendo com Arte* distance online courses, through reflections about collaborative processes with the mediators of my team at the 32nd Bienal and the *Instituto Arte na Escola*, all could be in that image of the crochet, in detail: we can't see its end, because the interlacing can be of an infinite network, given the way it reverberates in my own educational practices.

I like to think of the educator as an artist and his/her actions are the artpieces. He or she can create just for themselves, but would it be an educational process? I don't think so. It would be a brutalizing education, to once again quote Rancière. Hence the need for collaborative and participatory processes, hence the creative potency of cultural mediation.

REFERENCES

- Alencar, V. P. (2008). *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte*. (Master Dissertation, Instituto de Artes/Unesp São Paulo, Brasil. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86980>)
- Alencar, V. P. (2015). *Mediação cultural em museus e exposições de história*. Conversas sobre imagens/história e suas interpretações. (Doctoral thesis, Instituto de Artes/Unesp São Paulo, Brasil. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132741>)
- Alencar, V. P. (2016). *Patrimônio cultural: conceituação e discussão para uma proposta de educação emancipadora*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2016. Exclusive material for use in the course Aprendendo com Arte by Fundação Volkswagen in partnership with Instituto Arte na Escola.
- Alencar, V. P. & Frezzatti, L. P. N. (2017). Mediação cultural a distância? Reflexões sobre a experiência mediadora na formação continuada de professores de Arte. Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores Do Brasil, 27., Campo Grande, MS. *Anais*. <http://faeb.com.br/anais-confaebs.html>
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*, Rotterdam: Sense publishers.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, 31, 213-230. <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Darras, B. (2009). As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural, in Barbosa, A.; Coutinho, R. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. UNESP, 23-52.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen: pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Múrcia: CENDEAC.
- Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. (2th ed.). São Paulo: EXO experimental
- Rancière, J. (2011). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Rancière, J. (2014). *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0.
- Suzuki, C. L., Kenski, J. M. & Gianotti, S. M. (2016). Arte e formação a distância: gestão colaborativa e perspectiva pedagógica criadora. In: Congresso Nacional Da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 26., 2016, Boa Vista, RR. *Políticas públicas e o ensino da arte: interculturalidade e processos educativos em artes visuais, dança música e teatro: anais*. Boa Vista, RR: Universidade Federal de Roraima. <http://ufrr.br/confaeb/index.php/anais>

Torres, P. L. (2007). Laboratório *on-line* de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Eurek@kids*. *Caderno CEDES*, 27, n. 73, 335-352. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n73/06.pdf>

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Entre los hermanos Lumière y TikTok. Apuntes didácticos para una educación audiovisual en la infancia

Entre os irmãos Lumière e TikTok. Apontamentos didáticos para uma educação audiovisual na infância | Between the Lumière brothers and TikTok. Didactic notes for an audiovisual education in childhood

GABRIELA AUGUSTOWSKY | gabrielaug@yahoo.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES | ARGENTINA

Received · Recibido · Recebido: 29/03/2021 | Accepted · Aceptado · Aceito: 30/05/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Augustowsky, G. (2021). Entre los hermanos Lumière y TikTok. Apuntes didácticos para una educación audiovisual en la infancia. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 54-70.

Resumen:

En un contexto social con alta disponibilidad y accesibilidad tecnológica, este artículo convoca a discutir acerca de los propósitos, contenidos, estrategias y sentidos de una educación audiovisual contemporánea para niñas y niños.

Para esto, se presentan tres perspectivas teóricas: el cine como arte, encuentros con la alteridad y la experiencia creadora; el cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales; la creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos.

Frente a las estrategias de corte analítico, defensivas o centradas en aspectos tecnológicos, se propone vincular el universo audiovisual con la creación artística y con la rica tradición cultural del cine y su historia. Así se abordan: las experimentaciones lúdicas con el movimiento y la luz; los dispositivos de creación audiovisual (El Minuto Lumière) y el cine de animación cuadro a cuadro. Finalmente, se trata la educación audiovisual como un campo en construcción y sus posibilidades para una labor docente transformadora.



Palabras claves: Creación audiovisual infantil. Perspectivas teóricas en educación audiovisual. Estrategias de enseñanza audiovisual. Dispositivos de creación. Cine antes del cine. Minuto Lumière. Animación cuadro a cuadro.

Resumo:

Em um contexto com alta disponibilidade e acessibilidade tecnológica, este artigo propõe a discutir os propósitos, conteúdos, estratégias e sentidos da educação audiovisual contemporânea para meninos e meninas.

Para tanto, se apresenta e coloca em discussão três perspectivas teóricas: o cinema como arte, encontros com a alteridade e a experiência criadora; o cinema como linguagem e a alfabetização a través dos meios visuais; a criação audiovisual para a democratização de saberes, a inclusão social e a ampliação de direitos.

Frente à estratégias analíticas, defensivas ou centradas em aspectos tecnológicos, se propõe vincular o universo audiovisual com a criação artística e com a rica tradição cultural do cinema e sua história. É assim que eles são abordados: experimentações lúdicas com o movimento e a luz, os dispositivos de criação audiovisual (o Minuto Lumière) e o cinema de animação quadro a quadro. Finalmente se trata a educação audiovisual como um campo em construção e suas possibilidades para o trabalho docente transformador

Palavras-chave: Criação audiovisual infantil. Perspectivas teóricas em educação audiovisual. Dispositivos de criação. Cinema antes do cinema. Minuto Lumière. Animação quadro a quadro.

Abstract:

In a high availability and technological accessibility social context, this article invites to discuss about the purposes, contents, strategies and meanings of contemporary audiovisual education for girls and boys.

Three theoretical perspectives are presented: films as art, encounters with otherness and the creative experience; films as a language and literacy in audiovisual media; audiovisual creation for the democratization of knowledge, social inclusion and expansion of rights.

Opposite to analytical, defensive or focused on technological aspects strategies, it is proposed to link the audiovisual universe with artistic creation and with the rich cultural tradition of cinema and its history. This way it is approached: playful experimentations with movement and light; audiovisual creation devices (El Minuto Lumière) and stop motion animation. Finally, audiovisual education for boys and girls is treated as a field under construction and its possibilities for a transformative teaching work.

Keywords: Audiovisual creation by children. Theoretical perspectives in audiovisual education. Audiovisual teaching strategies. Audiovisual creation devices. Film before Film. Lumiere minute. Stop motion animation.

• • •

Introducción

Contando con un dispositivo móvil y una conexión a internet una niña o niño de 7 años de edad puede crear un video, editarlo para incluir efectos, aplicar filtros, cambiar la velocidad, añadir sonido y subirlo a una red donde otros, amigos o desconocidos, podrán verlo y valorarlo.

Así, en un escenario de alta disponibilidad tecnológica y manejo cada vez más intuitivo de aparatos y aplicaciones, la producción de videos comienza a percibirse - acriticamente - como una forma "natural" de la actividad infantil en el siglo XXI. De esta manera, se reedita el mito de una expresión infantil espontánea escindida de lo social o se asume una asociación simplista entre el desempeño tecnológico y la pertenencia a una generación con el concepto de "nativos digitales" ¹.

En este contexto, tan complejo y desafiante a la vez, se actualizan las preguntas: ¿Qué debemos enseñar a los más pequeños, para qué? ¿Qué reportorios audiovisuales /cinematográficos ofrecerles? ¿Cómo propiciar experiencias formativas en y con el universo audiovisual? ¿Cómo intervienen los adultos en los procesos de creación de los niños y niñas? ¿Qué lugar asignar al cine en el curriculum escolar; se trata de enseñar arte o tecnología? En términos didácticos, es preciso continuar reflexionando acerca de cuáles son, o deberían ser, los propósitos, contenidos, estrategias y sentidos de una educación audiovisual contemporánea para las infancias.

Desde ya que la mediación tecnológica en la producción audiovisual no es un dato menor, tal como señala David Oubiña (2017) tanto los modos de trabajo como los resultados están atravesados por esta condición y en cada época (desde el cinematógrafo Lumière hasta la cámara de mi móvil) "uno no filma lo que quiere sino lo que el dispositivo le permite". Pero también "siempre hay un margen para forzar ese aparato que nos fuerza".

Los educadores empujamos los márgenes, diseñamos y disputamos espacios, inventamos usos de materiales y tecnologías a contrapelo para "forzar" el aparato que es también cultural, estético, político, económico. Entonces lo común, la colaboración, la historia y las historias, la fantasía y los deseos, la experimentación para reinventar el mundo, la diversidad, la emancipación, la lucha por los derechos humanos y la dignidad de aprender pasan a ser parte ineludible de este debate didáctico.

A continuación se presentan sucintamente algunas perspectivas teóricas y una serie de estrategias creativas de enseñanza audiovisual desarrolladas con niños y niñas, entendidas como arenas para comenzar a transitar la discusión.

1 Las concepciones de talento innato y la expresión infantil determinada biológicamente han sido rebatidas ampliamente en la educación artística. Véase E. Eisner; I. Aguirre; A. M. Barbosa. La noción de "Nativos e inmigrantes digitales" fue postulada por primera vez por Marc Prensky en 2001.

Perspectivas teóricas en la enseñanza audiovisual

A lo largo del siglo XX la escuela y el cine han desarrollado diferentes formas de relacionarse marcadas tanto por sus inclusiones como por sus exclusiones. En la actualidad, las indagaciones acerca del cine en la escuela y en la educación en general permiten encontrar prácticas sumamente heterogéneas, pero se observa un amplio consenso acerca de las enormes posibilidades que el cine brinda como herramienta para la transmisión y dispositivo/ contenido ineludible de la cultura contemporánea.

En los últimos años (y con valiosos antecedentes desde la década de 1980) los niños y niñas pasaron de ser espectadores a ser también realizadores, creadores de material audiovisual. En numerosos países, se observa el surgimiento y desarrollo de propuestas educativas, programas y acciones destinados a niños cuyo propósito consiste en la producción audiovisual. Ahora bien, ¿Existe una pedagogía audiovisual para la infancia? ¿Es posible referir a una didáctica específica de lo audiovisual para niños?

De la revisión bibliográfica, surge que este es aún un campo en construcción; la reflexión teórica y la producción de cuerpos conceptuales sobre la enseñanza audiovisual se desarrollan en gran medida por detrás de la versatilidad, dinamismo y productividad de las prácticas. Establecer los principios de una pedagogía audiovisual implica ante todo el desafío de poner en diálogo las trayectorias y el conocimiento acerca de la creación en la infancia con el valioso corpus teórico de la producción cinematográfica y audiovisual pensado inicialmente para las realizaciones adultas.

Además, las actividades de enseñanza audiovisual desafían a revisar conceptos y tradiciones tanto conceptuales como metodológicas en relación con las enseñanzas creativas vinculadas con el hacer. La teoría debe intentar dar respuesta a: la escasa tradición de la práctica específica; los enormes desacuerdos terminológicos que dan cuenta de los desacuerdos en relación al objeto mismo (cine/audiovisual/medios); la multiplicidad de propósitos formativos; la complejidad de los dispositivos y de los procesos de creación/producción; las mediaciones técnicas y tecnológicas de las prácticas; la autoría grupal (no individual) del trabajo de los niños; la participación de los adultos como condición necesaria y la rapidez con que se renuevan las propuestas educativas.

En términos generales, es posible establecer tres grandes perspectivas o enfoques en la educación audiovisual. No se trata de orientaciones excluyentes o puras, sino que permiten reconocer dónde se pone el acento y en qué fuentes abrevan los discursos y las prácticas de enseñanza audiovisual.

El cine como arte: encuentros con la alteridad y la experiencia creadora

En la década de 1970, el teórico y cineasta francés Alain Bergala introdujo en la crítica cinematográfica una perspectiva novedosa para aquel momento (aún lo sigue siendo en parte)

que proponía abordar el cine a partir de sus procesos de creación, asumiendo el lugar del cineasta y participando de sus preocupaciones y elecciones².

Para Bergala (2007), la cuestión del cine en la escuela se vincula directamente con el arte definido como la experiencia del encuentro con la alteridad que se postula como algo diferente a uno mismo, como lo “radicalmente otro” y se transmite por vías diferentes a la del discurso del saber único. La escuela, aunque con dificultades, es un espacio para desarrollar proyectos con el cine porque, para la mayoría de los niños y jóvenes (salvo para aquellos a los que Pierre Bourdieu (1977) denomina los “herederos del capital cultural”), la sociedad solo propone mercancías culturales de consumo de caducidad rápida, cuyo uso resulta casi obligatorio:

Los que se oponen al arte en la escuela a menudo fruncen el ceño proclamando que todo lo que viene del colegio está mancillado por la obligación y por lo tanto no puede convenir a la aproximación al arte que tendría que surgir de una plácida libertad individual. Nunca hablan de la obligación de ver las películas que nos fabrican cada semana las grandes cadenas distribuidoras y la machacona propaganda mediática (Bergala, 2007, p. 36).

Así, propone considerar el cine como un arte, no como un lenguaje para ser analizado críticamente como un medio de ideología:

Empezar a pensar la película no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte. Pensar la película como la traza de un gesto de creación. No como un objeto de lectura decodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación (Bergala, 2007, p. 37).

La pedagogía de la creación propone remontarse imaginariamente al momento en el que todavía se presentaban, para el cineasta, múltiples elecciones simultáneas, al momento en el que las posibilidades aún estaban abiertas, ese instante de incertidumbre. Si bien como espectador se es consciente de una puesta en escena, resulta difícil imaginar que pudo haber sido realizada de otro modo. La creencia en la realidad filmada es aún mayor en los niños y resulta sumamente complejo introducir la idea de puesta en escena, de una planificación, de la elección de puntos de vista. Pero el placer de comprender participa también del placer de la película; la comprensión es de orden también afectivo y gratificante.

La escuela, si quiere acercarse al cine como arte, debe prescindir de la vieja idea escolástica según la cual hay solo una buena manera de hacer o decir algo; para filmar una escena o un plano, es preciso dar lugar a la experimentación. “Lo que debería ser una aproximación al cine como arte: aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma” (Bergala, 2007, p. 39).

² El libro *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (2007), da cuenta de su proyecto para introducir el cine en la escuela en Francia y las reflexiones teóricas involucradas en dicha experiencia.

El cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales

Algunas propuestas de enseñanza audiovisual inscriben conceptualmente su tarea en el campo de los medios de comunicación y de la educación en medios. Los niños producen mensajes y textos audiovisuales con el fin último de “aprender a leer los medios”.

La educación en medios, también denominada “alfabetismo mediático”, sienta sus bases sobre una noción fundamental: los mensajes de los medios son construcciones. La formación propone que los niños y jóvenes aprendan a interrogar estas representaciones a fin de comprender la forma en la que las personas otorgan sentido a la realidad y el modo en que los medios de comunicación generan sentidos destinados al público.

En esta dirección, la noción de “nuevas alfabetizaciones” refiere a los saberes básicos que debe transmitir la escuela; el concepto postula la necesidad de enseñar lenguajes que no son solamente el oral y el escrito. Las nuevas alfabetizaciones proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un paisaje textual que está en proceso de transformación. Así, las prácticas alfabetizadoras deberán formar para leer y escribir textos, signos, artefactos, imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Kress, 2003; Dussel 2009).

Los educadores para los medios tienen que cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología, la idea de que la tecnología es simplemente una herramienta neutral para llevar “información”. Se deben definir y promover nuevas formas de “alfabetización digital” no solo la lectura crítica de los nuevos medios, sino también la “escritura” en los nuevos medios. Desde esta perspectiva, la alfabetización para los medios supone “escribir” los medios tan bien como “leerlos”. Para Buckingham (2008), no se trata de añadir la alfabetización para los medios o digital al menú ya existente. La convergencia creciente entre los medios implica tratar habilidades y capacidades, es decir, las múltiples alfabetizaciones que requiere el amplio abanico de formas contemporáneas de comunicación.

En una revisión crítica de la centralidad tecnológica, Ferrés (2014) plantea que la competencia en comunicación audiovisual exige también cubrir otras dimensiones no menos importantes: los códigos expresivos, la capacidad crítica, la recepción de las audiencias, la producción y la dimensión estética. Con la noción de “cerebro emocional” postula incluir las variables de índole afectiva y emocional de los sujetos en el abordaje de los medios en la educación. La compleja competencia en comunicación audiovisual debe adquirirse de manera interdisciplinaria, fundamentalmente en las áreas de expresión oral, de medio natural y social, de educación artística y de ciudadanía.

La creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos

Muchas propuestas en las que niños pequeños realizan piezas audiovisuales definen y sostienen su tarea como una práctica inclusiva, como una vía para el ejercicio de su derecho de acceso al conocimiento. La mayoría de estos proyectos se desarrollan por fuera de la educación escolar formal y se nutren teóricamente de los aportes de la educación popular, la pedagogía social, la intervención sociocomunitaria, el cooperativismo.

Desde una perspectiva más amplia, la formación audiovisual puede entenderse como parte del derecho universal a la educación. Este derecho implica el acceso no solo a la escolaridad, sino también al conocimiento. La noción de “exclusión incluyente” (Gentili, 2009) refiere a la condición de aquellos niños que, aun estando en la escuela, no tienen acceso al conocimiento, a los saberes socialmente valiosos. En los últimos años, la escuela ha demostrado no ser capaz de dar cauce a las múltiples demandas de conocimiento y sociales emergentes.

Pero, además, la escuela no es sinónimo de educación. Esta última se despliega en diversos espacios que pueden ser gestionados, promovidos, reinventados desde la responsabilidad pública y redefinidos por los propios sujetos y agentes de la educación. No se trata de espacios que niegan las instituciones escolares sino que, por el contrario, también trabajan para promover y sostener la escolaridad. En este punto, se distancian enormemente de las propuestas de educación no formal desescolarizantes. Violeta Núñez, desde esta perspectiva, postula la noción de “educación social” o “prácticas socioeducativas”.

Las prácticas de educación social implican desmontar la noción de una única infancia frente a la cual los niños son “adjetivados” como desertores, inadaptados, infractores, de la calle, etc. Sus destinatarios-protagonistas son los niños y jóvenes excluidos, marginados, en franca desigualdad ante la circulación y acceso al conocimiento y sus potencialidades expresivas, personales, formativas en un sentido amplio (en el que se sitúa el universo audiovisual).

Es necesario promover y facilitar su articulación en el espacio escolar con la construcción de nuevas narrativas que les posibiliten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. Marc Augé (1998) denomina a este desplazamiento entre redes, que generan escenarios, dramas y actores, “trayectorias vitales”. Se trata de crear espacios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales para deshacer las condiciones que obstaculizan el acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes diseñados y construidos a lo largo de las generaciones, como legado para todos. En este sentido, la creación cinematográfica y audiovisual ha sido históricamente una práctica segmentada socialmente, inaccesible a niños y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos.

Se pueden diseñar servicios educativos a la medida de la pobreza y de la exclusión, o bien construir propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo.

Núñez (2007) propone realizar una educación “anti-destino” que aborda, caso por caso, la asignación de un futuro que se supone ya previsto para restituir la humanidad tantas veces negada, violentada.

Cabe destacar aquí dos proyectos pedagógicos desarrollados con escuelas públicas que articulan la experiencia creadora del cine con la ampliación de derechos: “Inventar con la diferencia” en Brasil (Migliorin & Pipano, 2014) ; “Vivir juntos en las aulas” en Argentina (Augustowsky & Masci, 2011).

Estrategias de experimentación y creación

Como toda tarea educativa, no es posible comprender las actividades del universo audiovisual por fuera de los contextos institucionales, políticos y culturales en que se gestan desarrollan y sostienen. Toda enseñanza es por definición situada y en este sentido, cada proyecto conforma un universo singular con componentes únicos. Sin embargo, la revisión transversal de propuestas contemporáneas, permite reconocer algunas prácticas —que se inscriben en perspectivas creativas e inclusivas— que pueden funcionar como "faros" para educadores inquietos.

El cine antes del cine. Movimiento, exploración y juego

La historia del cine no es un continuo, un proceso lineal, sino retazos de búsquedas que se sitúan mucho antes de su invención "oficial". Tomar sus períodos germinales permite desplegar el vínculo entre esas etapas experimentales iniciales, y la infancia de los chicos, caracterizadas ambas como momentos de exploración, curiosidad, juego y prueba.

La búsqueda y el interés de la humanidad por dar movimiento a las imágenes se remonta a prácticas culturales muy antiguas como las sombras que se realizan con las manos (sombras chinescas) o el teatro de sombras creadas con siluetas planas (de cuero, cartón o papel) que se manipulan con varillas.

Durante el siglo XIX, los estudios sobre el movimiento fueron promovidos o acompañados por los denominados *philosophical toys* [juguetes filosóficos] o juguetes ópticos. Se trataba de artefactos lúdicos y científicos que iban desde la mera curiosidad por sus efectos ópticos hasta una argumentación fisiológica sobre los mecanismos del funcionamiento de la vista. La sugerente definición inglesa de "juguete filosófico" proponía la idea de que un juguete podía coincidir o promover la reflexión; se trataba de una actividad en la que todavía se mantenían unidas la dimensión del juego y la del pensamiento (Oubiña, 2009).

La noción de "persistencia retiniana" se usó para explicar la impresión de movimiento y la ilusión de continuidad: donde el ojo debería notar una interrupción, la mirada disimula el momento ausente. La teoría de la "persistencia retiniana" quedaría luego desacreditada por las investigaciones de la psicología cognitiva de principios del siglo XX; en 1916, Hugo Münsterberg postuló que el espectador, al intentar unir el hiato entre dos imágenes fijas, es quien agrega la ilusión del movimiento. Es decir, no se trata de una deficiencia del ojo, sino de una síntesis mental que une dos momentos y que los construye como un movimiento continuo.

En los juguetes ópticos se advierten las dos dimensiones que transitaron las investigaciones sobre el movimiento a lo largo del siglo XIX: 1) la finalidad de producir la ilusión del movimiento a partir de imágenes estáticas, y 2) la ilusión está a la vista y permite ser analizada. Esto implica que, en el mismo momento en que se produce el engaño, el mismo dispositivo deja en evidencia que de eso se trata, de una ilusión. Es una máquina que, en vez de ocultar su

mecanismo, lo deja en evidencia, mostrando las operaciones que realiza para obtener sus resultados³.

Por su estrecha vinculación con el juego, con los juguetes, con la experimentación y, fundamentalmente, con el placer de mirar, estos artefactos visuales se convierten en una cantera de ideas para diseñar actividades de enseñanza. Así, para investigar con los niños y niñas cómo se ponen los dibujos en movimiento se propone fabricar:

- Taumátropo o maravilla giratoria. (Inventado en 1824 por el inglés John Ayrton). Consiste en un círculo de cartón con una ilustración en cada una de sus caras que, al ser girado manualmente por dos hilos en sus extremos, genera una ilusión de movimiento o dibujo animado. Por ejemplo, en una de las caras se ve una jaula vacía y, en la otra, un pájaro; al enrollar y desenrollar los hilos, el movimiento permite ver el pájaro dentro de la jaula.

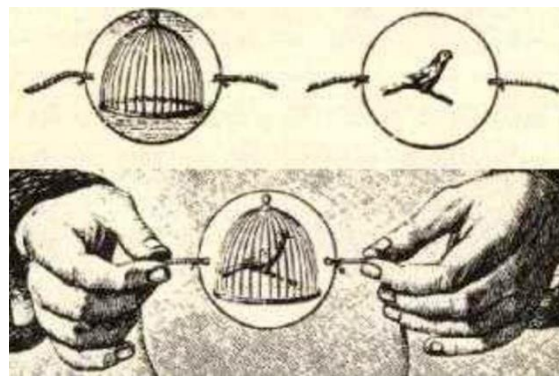


Figura 1. Ilustración del funcionamiento de un Taumátropo. Fuente: Proyecto IDIS (UBA). Disponible en: <https://proyectoidis.org/crono/>

- Folioscopio. (Patentado en 1868 por **John Barnes Linnett** en Inglaterra con el nombre de ***kineograph*** [kineógrafo])

Se trata de un librito rectangular con fotografías o dibujos que, en cada una de sus páginas, representa una fase del movimiento; al pasar las páginas con el dedo pulgar, se produce el efecto del movimiento. Este sistema también se llama "cine de dedo" o "*flip book*"⁴.

Por otra parte, hay una serie de experiencias como la construcción de proyectores caseros elaborados con cajas de zapatos y linternas o dibujar con luces de Leds en el espacio que

³ Para conocer más sobre estos inventos ver "Film before film" Alemania, 1986, del cineasta experimental y coleccionista de artefactos Werner Nekes. Disponible en: <https://youtu.be/fKTvEsvH59g>

⁴ Empleando un block o folios grapados (36 como mínimo), se realiza un dibujo en la primera página y luego se va cambiando levemente en las siguientes. Al hojearlo rápidamente pueden ver los dibujos "animados". Otras formas de hacer folioscopios en: "Fais-le toi-même" (Hazlo tu mismo) Centre Pompidou. www.centrepompidou.fr/es/videos/video/flip-book-fais-le-toi-meme

posibilitan indagar sensorialmente con la luz, otro de los componentes fundamentales del cine (Heimann, 2012).



Figura 2. Niñas del grupo de 5 años juegan con sus proyectores caseros. Jardín de Infantes Las flores. Pcia. de Buenos Aires. Fotografía gentileza Luciana Aguilar.

Los dispositivos de creación cinematográfica. El minuto Lumière

A partir del trabajo con el cine para el abordaje de los Derechos Humanos en escuelas de Brasil, Cezar Migliorin y su equipo (2014) desarrollaron una serie de ejercicios o actividades que denominan "dispositivos". Estos son entendidos como líneas activadoras que presuponen: por una parte un control extremo a partir de reglas, límites y recortes y por otra una apertura que se da en la acción de los sujetos y sus intercambios. Frente al modelo jerárquico (de la industria cinematográfica dominante), postula una experiencia no guionada con componentes lúdicos y abierta al azar, regidos por dos principios: igualdad y horizontalidad. Uno de los más representativos de este modo de trabajo con niños es el Minuto Lumière⁵.

⁵ Ver otros dispositivos en Migliorin, C. et al. (2016). *Cuadernos del Inventario. Cine, educación y Derechos humanos*. Universidad Federal Fluminense - UFF. [https://www.academia.edu/30996172/CUADERNOS del INVENTAR cine educacio n y derechos humanos](https://www.academia.edu/30996172/CUADERNOS_del_INVENTAR_cine_educacion_y_derechos_humanos)

El Minuto Lumière fue creado por Alain Bergala y Nathalie Bourgeois como una de las actividades pedagógicas de la Cinemateca francesa y propone realizar una experiencia inaugural del cine restaurando su "primera vez". El ejercicio toma como referencia la invención del cinematógrafo de los hermanos Lumière y su primer película *La salida de la fábrica Lumière*, de 50 segundos de duración aproximadamente, compuesta por 800 vistas fotográficas (fotogramas) y una cinta de 17 metros. En esta se muestra a unos cien empleados de la fábrica de artículos fotográficos de Monplaisir, Lyon, saliendo por dos portones y abandonando la imagen por ambos costados.

La actividad propone a los niños realizar un solo plano de un minuto, tal como se hacían las primeras películas de la historia del cine; si bien es una tarea sencilla, anticipa una parte importante de las decisiones y elementos del lenguaje cinematográfico. Para Fresquet (2014) Minuto Lumière esconde un gesto democrático en su práctica, implica capturar algo que sucede en el mundo con un margen de libertad que se escurre entre las reglas de dejar la cámara fija y filmar 60 segundos.

Para su realización Alain Bergala definió tres gestos fundamentales:

La elección: ¿qué se quiere filmar? ¿Personas, gestos, sonidos, colores, luces?

La disposición: la posición de las cosas puestas en relación unas con otras, ¿dónde pongo la cámara para captar esos elementos que elegí filmar? ¿De qué forma dispongo esos elementos frente a la cámara para que sean más significativos, qué incluyo o dejo fuera del cuadro?

El ataque: refiere a actuar, determinar el momento preciso para iniciar un minuto de filmación. ¿Cuál es el momento para accionar el botón de grabación?

La consigna de trabajo es:

- Todos los estudiantes deben producir un Minuto Lumière.
- La cámara debe estar fija en un tripóde.
- Puede ser mudo o con sonido ambiente.
- No se puede realizar ningún proceso de edición.
- Todos los Minutos Lumière realizados por los estudiantes deben exhibirse en clase.

En el marco del confinamiento del año 2020, el programa "Hacelo corto" junto con el museo del Cine de la Ciudad de Buenos Aires convocaron a los chicos a realizar y enviar sus minutos Lumière, luego estos fueron editados en "Minuto a Minuto. Huellas de un tiempo singular". Y la magia volvió a funcionar:

Hacer un plano ya es estar en el corazón del acto cinematográfico, descubrir que en el acto bruto de captar un minuto del mundo está toda la potencia del cine y sobre todo, comprender que el mundo es siempre sorprendente, no es del todo nunca como uno lo espera o lo prevé, que a menudo tiene más imaginación que aquel que filma. (Bergala, 2007, p. 201).



Figura 3. Fotograma de "Minuto a Minuto. Huellas de un tiempo singular". Hacelo Corto, Buenos Aires 2020. Una mujer cose a máquina mientras de fondo suena un bolero. Fuente: Programa Medios en la escuela GCBA. Disponible en <https://youtu.be/qpbCOiz3fKY>

La animación cuadro a cuadro. Experimentación y poéticas de la imaginación

La animación cuadro a cuadro, también llamada "imagen por imagen", "fotograma a fotograma" o "*stop motion*" es una técnica que consiste en aparentar movimiento a partir de una sucesión de imágenes fijas de objetos estáticos. Muñecos articulados de plastilina, figuras de papel u otros elementos se manipulan físicamente para aparentar su propio movimiento.

Uno de los primeros en realizar estos registros fue James Stuart Blackton quien, en un filme del año 1898, dio vida a unos acróbatas de juguete. El cineasta español Segundo de Chomón contribuyó al desarrollo de esta técnica mediante la invención del mecanismo "paso de manivela" y, además, dirigió películas de gran éxito como *El hotel eléctrico* (1908). Cabe destacar como referencias más cercanas: las películas de muñecos animados en Europa del Este, las técnicas alternativas de animación de la National Film Board de Canadá - con animadores invitados de todo el mundo, Norman McLaren entre otros - y en el Reino Unido, las obras de los estudios Aardman Animations.

Resulta difícil realizar una descripción de todas las formas y procedimientos que se emplean en la animación cuadro a cuadro⁶. Casi todo puede ser animado con esta técnica: comidas, juguetes, materiales sólidos, líquidos, telas, plantas, lápices, obras de arte y hasta personas. Un criterio para clasificar las creaciones con *stop motion* es tomar en cuenta el uso de la dimensión en la producción plástica. Así, es posible establecer dos grandes grupos: 1) las animaciones de arte plano y 2) las animaciones de arte corpóreo o tridimensional.

⁶ Ver también las animaciones stop motion del Juan Pablo Zaramella. Disponible en: <https://es.zaramella.com.ar/>

Numerosos proyectos de educación audiovisual utilizan esta técnica que ha demostrado ser especialmente adecuada para el trabajo con niños y niñas (Augustowsky, 2019). Entre los fundamentos para su uso los educadores destacan:

- La posibilidad de aprovechar el bagaje de creatividad y experiencia en el campo de la plástica propio de la infancia.
- La versatilidad y la “magia” de las producciones que se realizan con esta técnica audiovisual.
- La facilidad (por parte de los chicos) de anticipar e imaginar el movimiento y una acción cuando dibujan y modelan.
- Esta técnica de animación permite comprender el funcionamiento básico del movimiento en el cine.
- Si bien la animación cuadro a cuadro tiene componentes artesanales, sirve para conocer el lugar central de la tecnología en la realización audiovisual.
- Esta experiencia de creación –el pasaje de espectadores a realizadores– propicia nuevas maneras de mirar (por ejemplo, reconocer el uso de la animación en las publicidades o los programas de televisión).

Cabe señalar que los chicos participan en todas las instancias desde la realización de escenarios y figuras, el registro fotográfico y la edición de la imagen y sonido empleando programas de software específicos (como Dragon, Monkey Jam).

Al analizar las producciones de *stop motion* en el marco de actividades educativas es posible reconocer en las piezas audiovisuales analizadas algunos rasgos y atributos compartidos⁷. En ningún caso se trata de manifestaciones o expresiones espontáneas de los niños; estos son el resultado de las configuraciones didácticas y de las prácticas educativas en las que se inscriben. En estas obras, se evidencian cualidades o elementos que los adultos promueven, habilitan o admiten a partir de sus modos de entender la creación audiovisual y las prácticas educativas con niños. Algunos de los rasgos que se observan son:

- El uso adecuado de la técnica de animación de arte plano (recortables) con los niños de entre 4 y 8 años. Aun cuando se propone a los chicos de estas edades emplear plastilina u otro material corpóreo, lo “aplanan” en el proceso de la animación.
- El aprovechamiento del “tiempo breve” del cortometraje. La mayoría de las obras cuenta un episodio, acontecimiento o relato en minutos; los chicos se las ingenian para contar “algo” aun en segundos y desestiman las escenas en las que “no pasa nada”.
- En la animación, tanto de arte plano como de arte corpóreo, la presencia de todos los componentes y rasgos evolutivos de la producción plástico/visual.

⁷ Ver estudio de casos en Augustowsky, 2017.

- La creación de imágenes grupales híbridas, aditivas, con componentes heterogéneos (materiales, técnicas, texturas, escalas, morfología). La exigencia de conformar una imagen grupal hace que los chicos combinen, junten, acoplen, yuxtapongan sus producciones individuales y generen una nueva imagen en función de lo que desean contar.
- Las bandas sonoras realizadas con las voces de los niños en los relatos y efectos que generan climas y texturas sonoras infantiles, tan distintivas y únicas como sus dibujos. Este rasgo es realmente singular y propio de la creación audiovisual infantil: ruiditos, gatos que cantan aullando, voces de monstruos, zombis, voces nasales y respiraciones proponen un clima de juego, de infancia, difícil de explicar con palabras. Es similar, quizás, a la banda de sonido de sus juegos, soliloquios, secretos que se murmuran al oído de un amigo.
- Las estructuras narrativas lineales, en muchos casos, sostenidas por canciones, cuentos, adaptaciones literarias. Este rasgo es en gran parte producto de la acción de los docentes; en general, se trata de un docente que escucha y “toma”, pone en valor, acompaña las ideas de los chicos.
- El “estallido de lo verosímil”, producto de las negociaciones intergrupales.
- Al igual que con los dibujos, las historias de los chicos son difíciles de incluir en un género cinematográfico en términos adultos; en muchos casos, transitan por varios géneros en pocos minutos.
- El uso frecuente del humor, la sátira y la ironía.
- El uso de títulos y créditos, habitualmente realizados con la caligrafía de los niños. Esta convención cinematográfica enseñada por los adultos, se recrea y asume sus propias cualidades estéticas en las creaciones infantiles.
- La disposición de los niños a la tarea grupal, a la negociación, que se manifiesta en los guiones y en las imágenes y es fundamental para que la producción audiovisual pueda concretarse.



Figura 4. Fotograma de "Un día de campo en la ciudad" (realizado por niños y niñas de 9 años) Animate a animar; UNLa. Argentina.

A modo de cierre

Muchos niños y niñas nacen y crecen en entornos con amplia accesibilidad tecnológica, para muchos también el uso de aplicaciones audiovisuales (como Tiktok que batió records de consumo en el mundo durante los confinamientos del 2020) forma parte de su vida cotidiana. Así, numerosas prácticas en relación con lo audiovisual se transmiten en la socialización primaria, fuera de la escuela u otros espacios educativos.

Frente a las perspectivas de educación audiovisual de corte analítico, defensivas o centradas exclusivamente en aspectos tecnológicos, algunos enfoques proponen vincular el audiovisual con la educación artística y con la rica tradición cultural del cine y su historia. De esta manera, se abre un universo de posibilidades didácticas, donde muchos de los saberes y habilidades "previos" de los niños y niñas se ponen a rodar en nuevos escenarios, con nuevos propósitos y sentidos formativos, entre estos la democratización de prácticas y conocimientos históricamente reservadas a las elites. Las estrategias reseñadas en estas páginas son solo algunas de las actividades que se inscriben en estas orientaciones y que a su vez las fortalecen poniendo en diálogo teorías y prácticas.

La educación audiovisual para las infancias es un campo en proceso de construcción, y junto con la experimentación, la formación de las miradas críticas e ilustradas de los pequeños es necesario también que los docentes se animen a poner en acción sus propios recorridos artísticos y biográficos, con sus logros pero también con las dificultades que la producción audiovisual implica.

Para finalizar, en estos tiempos crudos, la educación audiovisual nos ofrece una parcela para la reflexión, la creatividad y la transformación, para un encuentro genuino con el mundo y con los otros; no podemos desaprovecharlo.

REFERENCIAS

- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós.
- Augustowsky, G. (2019). "La creación audiovisual en la infancia. Estudio de experiencias en contextos educativos". *Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 235-250. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/13922>
- Augustowsky, G. & Masci, C. (2011). *Vivir juntos en las aulas*. Buenos Aires: Unicef, Canal Encuentro, Paka Paka. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Vivir%20Juntos%20en%20el%20Aula%20UNICEF_1.pdf
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Leartes Educación.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital*, Buenos Aires: Manantial.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Fresquet, A. (2014). *Cine y Educación la potencia del gesto creativo*. Santiago de Chile: Ocho libros.
- Heimann, J., Fradkin, J. & Boido, P. (2012). *Cine + Chicos y JTK. Imágenes y juego en movimiento*, Buenos Aires: GCBA.
- Migliorin, C. & Pipano, I. (2014). *Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la Diferencia*. En *TOMA UNO*, N° 3. (pp. 199-207). UNC. Argentina. <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/toma1/index>
- Nuñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Oubiña, D. (2009). *Una juguetería filosófica*. Buenos Aires: Manantial.
- Oubiña, D. (2017). *Tecnócratas y artesanos*. *Revista de cine*, 4, 17-21.

Colección de Juguetes Ópticos Richard Balzer. <https://www.dickbalzer.com/>

Festival Internacional de Cine Infantil "Ojo al Piojo"! <https://festivalojoalpiojo.gob.ar/>

Imagen en Movimiento. Apuntes de Jardín. Canal Encuentro.
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8199/2591?temporada=1#top-video>

Proyecto IDIS (Investigación en Diseño de Imagen y Sonido) <https://proyectoidis.org/crono/>

Rede Kino. Red latinoamericana de Educación Cine y Audiovisual.
<https://www.redekino.com.br/>

A arte (auto)educação para a consciência de si e do outro

Art (self)education for the awareness of self and other | Arte (auto)educación para la conciencia de uno mismo y del otro

MARIA DAS VITÓRIAS NEGREIROS DO AMARAL | mariavitorias@ufpe.br
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | BRASIL

Recibido · Recebido · Received: 31/03/2021 | Aceptado · Aceito · Accepted: 18/05/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:

Amaral, V. (2021). A arte (auto)educação para a consciência de si e do outro. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 5, 71-83.

Resumo:

Depois de 39 anos trabalhando como professora de arte, inicialmente na Educação Básica (escolas públicas e privadas) e posteriormente no Ensino Superior (UFPE), venho descobrir a educação informal como um processo de ensino-aprendizagem, considerando-a de grande relevância para a aprendizagem da arte, pensando nessa possibilidade de se autoeducar e, conseqüentemente, educar quem está próximo. Depois de orientar várias/vários estudantes que não têm experiência na educação formal ou mesmo na não formal, fui identificando essa aprendizagem. E foi então que surgiu a arte (auto)educação, uma consciência de si e do outro por meio do processo artístico. Neste artigo, trago como esse termo vem tomando corpo em minhas pesquisas e parte do resultado dessas reflexões apresentei em Paris, em 2017. Essas reflexões sobre si na produção artística se aprofundou nesse tempo de pandemia, entre 2020 e 2021, momento em que as/os estudantes estão em casa e, com isso, identifico que estão mergulhados na produção artística para se compreender, se fortalecer e não adoecer nesse tempo de solidão que o isolamento, por causa da Covid-19, provoca. O ensino de arte formal, na formação de professoras e professores na Universidade Federal de Pernambuco, campo que tomo como meu lugar de fala, vai além da sala de aula, seja nas escolas ou nos espaços não formais como ongs, ateliês e outros, se dá no próprio corpo dessas professoras e professores em formação. Com base nas experiências vividas em sala de aula e fora dela vamos aprendendo e reaprendendo a ser quem somos; o processo artístico e a criatividade são elementos fundamentais para essa arte (auto)educação, formação de si e aprendizagem da arte. Com ela, vamos elaborando e reelaborando as imagens que nos constituem. A produção de arte contaminada pelas imagens cotidianas, a contextualização, aquilo que você sente, expressa, vê, e a conscientização de si e do grupo com o qual se convive... é assim que acontece a aprendizagem da arte em uma (auto)educação.



Palavras-chave: Formação de professoras e professores. Arte (auto)educação. Processo de criação. Criatividade. Alteridade.

Abstract:

After 39 years working as an art teacher, initially in Basic Education (public and public schools) and later in Higher Education (UFPE), I have been discovering informal education as a teaching-learning process, considering it of great relevance for the learning of art, thinking in this possibility of self-educating and, consequently, educating the ones around. After guiding several/several students who have no experience in formal education or even in non-formal education, I identified that learning. And it was then that art (self)education appeared, an awareness of oneself and of the other through the artistic process. In this article, I bring how this term has been taking shape in my research and part of the result of these reflections I presented in Paris, in 2017. These reflections on the self in artistic production deepened in this time of pandemic, between 2020 and 2021, a time when students are at home and, therefore, I identify that they are immersed in artistic production to understand themselves, strengthen themselves and not get sick in this time of loneliness that isolation, because of Covid-19, causes. The formal art teaching, in the formation of teachers at the Federal University of Pernambuco, field that I take as my place of speech, goes beyond the classroom, whether in schools or in non-formal spaces such as NGOs, studios and others, it takes place in the very body of these teachers in training. Based on the experiences lived in the classroom and outside it, we learn and relearn to be who we are; the artistic process and creativity are fundamental elements for this art(self)education, self-formation and art learning. With it, we elaborate and re-elaborate the images that constitute us. The production of art contaminated by daily images, the contextualisation, what you feel, express, see, and the awareness of yourself and of the group with which you live... and this is how the learning of art happens in an (auto)education.

Keywords: Formation of teachers. Art (auto)education. Creation process. Creativity. Alterity.

Resumen:

Después de 39 años trabajando como profesora de arte, inicialmente en la Educación Básica (escuelas públicas y privadas) y posteriormente en la Educación Superior (UFPE), he ido descubriendo la educación informal como proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándola de gran relevancia para el aprendizaje del arte, pensando en esta posibilidad de autoeducarse y, en consecuencia, educar a los que están alrededor. Después de guiar a varios/as estudiantes que no tienen experiencia en la educación formal o incluso en la educación no formal, identifiqué ese aprendizaje. Y fue entonces cuando apareció la (auto)educación artística, la conciencia de uno mismo y del otro a través del proceso artístico. En este artículo, expongo cómo este término ha ido tomando forma en mi investigación y parte del resultado de estas reflexiones lo presenté en París, en 2017. Estas reflexiones sobre el yo en la producción artística se profundizaron en este tiempo de pandemia, entre el 2020 y el 2021, tiempo en el que los estudiantes están en casa y, por lo tanto, identifiqué que están inmersos en la producción artística para entenderse a sí mismos, fortalecerse y no enfermarse en este tiempo de soledad que el aislamiento, por el Covid-19, provoca. La educación artística formal en la formación de los profesores de la Universidad Federal de Pernambuco, campo que tomo como lugar de intervención, va más allá del aula, ya sea en las escuelas o en espacios no formales como ONGs, estudios y otros, tiene lugar en el propio cuerpo de estos profesores en formación. A partir de las experiencias vividas en el aula y fuera de ella, aprendemos y reaprendemos a ser quienes somos; el proceso artístico y la creatividad son elementos fundamentales para esta (auto)educación artística, autoformación y aprendizaje del arte. Con ella, elaboramos y reelaboramos las imágenes que nos constituyen. La producción de arte contaminada por las imágenes cotidianas, la contextualización, lo que se siente, se expresa, se ve, y la conciencia de uno mismo y del grupo con el que se convive... y así es como sucede el aprendizaje del arte en una (auto)educación.

Palabras clave: Formación de profesores. Arte (auto)educación. Proceso de creación. Creatividad. Alteridad.

• • •

“As ideias são como peixes: se você quer pegar um peixinho, pode ficar em águas rasas. Mas, se quer um peixe grande, terá que entrar em águas profundas”

David Lynch, *Em Águas Profundas: criatividade e meditação* (2015, p. 01)

Para entrarmos em águas profundas, temos que dar um mergulho em nossas próprias imagens. As imagens que foram criadas para este artigo para ser apresentado no coloquio *Création-créativité*, no Carreau du Temple, em Paris, em 2017, foram bem distintas das imagens que hoje vos apresento. Naquele momento, éramos livres, íamos aos museus, andávamos pelas ruas, parávamos nos cafés; apesar de toda a tensão de um congresso acadêmico internacional, falado em línguas (francês e inglês) que não são as nossas. Hoje, em 2021, em plena pandemia da Covid-19, imagens de tristeza, perdas, solidão, desesperança, são as que estão tomando conta do nosso corpo em isolamento e sem abraços que nos acolham. Para enfrentarmos essas imagens atuais, o mergulho deve ser bem maior.

As imagens criadas e reelaboradas por uma pessoa dependem do contexto vivido. O contexto histórico, político e mítico contém imagens que alimentam a imaginação. A imaginação reconstrói as perdas, impulsiona a criatividade e a organização social da qual estamos tanto precisando para um edificar um mundo melhor. Para isso, o autorreconhecimento é imprescindível, e para atingi-lo é necessário penetrar em águas profundas do nosso ser. Com a arte e a criação, conseguimos dar esse mergulho no conhecimento de nós mesmas. Em sociedades contemporâneas que se negam a escuta, a arte é o lugar de se expor, de se ver e de se reconhecer como sujeito humano, cultural, social e histórico. É a construção da sua própria história dentro de um dado momento que é também político; uma tomada de decisão; revelação dos segredos; descobertas de si para se relacionar com o outro.

Nesse mergulho, a arte provocando o sujeito a se conhecer, puxam-se os fios que vão se entrelaçando com a criatividade, para a reconstrução desse sujeito, que tece histórias, dores, amores, saberes e dúvidas, e que ao dar visibilidade a essas narrativas que, apesar de individuais, reverberam em grupos sociais nos quais participamos no cotidiano. A arte produzida no silêncio e na solidão tem repercussão nos grupos de mulheres, de homens, de crianças, professores/as, mães, pais, amigos, LGBTQI+, étnicos etc. São narrativas que puxam fios das memórias, das histórias e vão se entrelaçando com outros... e as teias vão se enrendando...

Para a mãe-aranha aquilo não passava de mau senso.
Para que tanto labor se depois não se dava a indevida aplicação?
Mas a jovem aranha não fazia ouvidos.
E alfaiatava, alfinatava, cegava os nós.
Tecia e retecia o fio, entrelaçava mais e mais teia.

Sem nunca fazer morada em nenhuma.
Recusava a utilitária vocação da sua espécie.
-Não faço teias por instinto.
- Então, faz por quê?
-Faço por arte.

Mia Couto, *O Fio das Miçangas* (2004, p. 73-74)

Os fios começam a serem fiados a partir da aranha. A aranha vai tecendo seu destino, seu futuro, seus passos... Assim como nós, que vamos tecendo nossos caminhos. Tudo começa com o EU. Quando nascemos! Quando somos crianças! Quando crescemos e de repente entramos na escola. Nessa rápida trajetória do crescimento e da socialização, pouco a pouco a criatividade vai sendo apagada das nossas vidas. Procuramos descobrir caminhos diferentes do que nos são impostos, mas as portas vão se fechando. Frestas são encontradas se tivermos um/a professor/a ou um tio/a, primo/a que goste de arte e nos dê um giz de cera ou um tinta. Para os mais ousados, basta desenhar na areia da praia... e a criatividade vai sendo tecida. Geralmente, a escola pouco se interessa pelo estudo da criatividade e da arte, a não ser que seja para “auxiliar” na formação motora e cognitiva, muitas vezes sem entender que a criatividade leva à cognição, leva a uma aprendizagem com significado para a criança. Criatividade nas atividades artísticas é um ponto crucial para a aprendizagem também de outros conhecimentos e responsável por manter a saúde física e mental de quem a produz, de quem a cria. E, para criar, é necessário imaginação.

Reconhecer que coisas, verdades e valores são constituídos por todos os seres humanos, incluindo as crianças, à medida que se orientam para aspectos de seus mundos vividos, é começar a fundamentar o que fazemos em sala de aula. Habilitar as crianças a terem um mundo significativo está entre as preocupações cruciais de uma pedagogia humana e crítica. A ideia de Merleau-Ponty de que o logos deve nascer sugere que nossos estudantes (como nós quando éramos jovens), percebendo perfis e incompletude ao redor, vivem em um mundo de perspectivas e horizontes em constante mudança. Imaginando para onde a estrada vira, para onde vão seus pais e mães de madrugada, o que as vozes indistintas estão realmente dizendo, o que a escuridão detém; eles se tornam gradualmente conscientes do que significa fazer conexões com a experiência (Greene, 2000, p.55).

O que fazemos na sala de aula de arte para termos um mundo significativo? Para uma pedagogia humana e crítica, o ensino de arte e a criatividade são fundamentais. A arte alimenta a imaginação, a inquietude e a formação de criadores/as. A criação leva a caminhos, descobertas, encontros e desencontros de um mundo de incompletudes e de pessoas que estão em constantes mudanças. E é nesses caminhos e/ou descaminhos que encontramos a nossa imagem. E quem somos nas imagens de criação? Somos criadas/os na arte? Nós nos entendemos na arte? Se nos forem possibilitados esses momentos de criação, seja em casa ou na escola, podemos nos reconhecer nas imagens criadas, nas memórias do passado, no nosso tempo, no nosso lugar, e assim, aceitaremos-nos na história em que estamos inseridas/os; com a nossa etnia, gênero, crenças e tradições. Entendemo-nos em nós e no outro quem somos.

O ato de arte/(auto)educar leva as pessoas a se reconhecerem, e, conseqüentemente, reconhecerem os sujeitos que estão no seu entorno, tornando coletiva uma educação que, inicialmente, parece ser apenas de um. É uma autoeducação que acontece em rede a partir de

si. Quando estamos criando, nunca estamos isoladas/os, mesmo que estejamos na solidão. As imagens dos pensamentos, das experiências de vida, que são povoadas de personagens da ancestralidade, são produzidas acionadas durante os momentos de criação.

Aprender com a dialógica entre a educadora ou o educador e os seus educandos/as é o que Paulo Freire refere-se ao educar aprendendo e aprender educando; eu caracterizo e denomino essa relação como uma educação de si tanto para os/as educadores/as como para os/as educandos/as. Para um educador humanista na,

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (Freire, 2005, p. 71).

Educar e criar são ações que devem estar bem conectadas entre si pela força da criatividade. Educar não pode ser seguir uma planilha com regras e ordens. Segundo Paulo Freire, a educação é uma prática de liberdade, “é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2017, p. 25). E essa participação ocorre na criação, na partilha e no aprendizado cotidianamente, seja escolar ou familiar, individual ou coletivo. E a imaginação é o fermento da criatividade para a aprendizagem dos conhecimentos, sejam eles quais forem, até mesmo das áreas ditas duras. Segundo Eisner:

A imaginação fornece as condições para a construção do conhecimento, na sua forma mais genuína. Mas, as construções imaginativas e os planos desenvolvidos a partir delas não devem ser considerados como especificações ou roteiros a seguir; o ato de expressão é também uma ocasião para revisar, até mesmo descobrir e alterar propósitos. Os propósitos representados com imaginação são mantidos de maneira flexível. O trabalhador não fala apenas com o trabalho; o trabalho também fala ao trabalhador (Eisner, 2002, p. 23). (Tradução da autora)

A arte nos faz aprender com criatividade e nos faz criar possibilidades cognitivas, o que é fundamental para a educação. Para a professora Ana Mae Barbosa (2020), em entrevista para o Congresso Internacional de arte/educação de 2020, “a arte é a fibra ótica da educação. Ela consegue estabelecer uma ligação com todos os lobos cerebrais, ela consegue estabelecer uma relação com todos os conhecimentos” (CANAL EMAC UFG, no Youtube).

Para pensar a arte, vamos citar alguns artistas que nos fazem refletir sobre nós mesmos e a nossa relação com a sociedade. Desde a década de 1960, com Lygia Clark – “A Casa é o Corpo” (1968), Hélio Oiticica, com os “Parangolés” (1964-1979), Lygia Pape, com o “Divisor” (1968):



Figura 1. *A Casa é o Corpo*, de Lygia Clark, 1968.
<http://multissenso.blogspot.com/2009/11/>



Figura 2. *Parangolés*, de Hélio Oiticica, 1964-1979.
<http://www.lurixs.com/noticia/hlio-oitica-propositions-lygia-clark-casa-e-o-corpo-labirinto.html>



Figura 3. *O Divisor*, de Lygia Pape, 1968 <https://laart.art.br/blog/lygia-pape/>

Os laços entre a arte e a vida foram se estreitando. Esses artistas foram percebendo que a arte não poderia ficar focada na própria arte ou no próprio ser artista, mas na relação entre arte/artista e o público/espço. Lígia Pape, assim como Lygia Clark e Hélio Oiticica, traz a relação entre arte e vida e com ela rompe a estética que é centrada no objeto artístico. O estudo da arte no próprio objeto artístico passa a ser na sua relação com o público, num dado espaço da exposição ou um espaço urbano (nas ruas, escolas, etc).

Esses artistas borraram as fronteiras, as dicotomias entre teoria e prática, obra de arte e público, natureza e ciência, arte e artesanato, professor e artista, aproximando as experiências do cotidiano à arte nas discussões, nas teorias e nas práticas, essas já existentes tornam-se visíveis aos olhos dos teóricos. As produções artísticas passaram a apontar para a arte relacional, então com forte tendência ou viés interativo, assim como para os artistas contemporâneos que mostraram que a corporalidade (deles e do público) fazem parte da arte.

(...) baseia-se em uma construção poética centrada nas relações humanas e sociais e geralmente é pensada fora do ambiente das instituições artísticas. Esta prática ganha força a partir da década de 1960-70 e se destaca na poética de Hélio Oiticica, principalmente na obra *Parangolé*. Contudo, a conceitualização do tema acontece apenas em 1990 pelo crítico francês N. Bourriaud, que desconsidera o trabalho de Oiticica e foca suas análises em artistas europeus do final do século XX (Oliveira & Corrêa, 2016, p.254).

Isso se dá de acordo com a inserção da experiência com a arte, e essa inserção pode ser cruzada com a concepção de John Dewey. Para os estudiosos Fabio Wosniak e Jocielle Lampert, “a filosofia da Arte como experiência de Dewey (1934) revela que o trabalho artístico perpassa todo o organismo humano, iniciando no devaneio e na produção imaginativa. Porém, necessita de ordenação, ou seja, requer que o artista domine conhecimentos específicos – de natureza técnica, relacionados ao fazer artístico” (2016, p. 259). A arte transforma e faz parte de um processo de busca, busca de um conhecimento de si. Devemos nos apropriar de nós, da nossa história e, nesse processo de criação, a arte abre o caminho para que isso ocorra.

Concordo com Dewey e com a ideia de Larrosa sobre “experiência”, especificamente essas experiências mencionadas e a possibilidade de transportá-las para as salas de aulas das escolas. Complementando o pensamento de Dewey, Larrosa diz que: “O que proponho aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos mais existencial (sem ser existencial) e mais estética (sem ser esteticista), ou seja, pensar a educação a partir do par experiência / sentido”. (2002, p.20).

Para a criatividade florescer em campo fértil na vida dos sujeitos, é necessária a experimentação da arte e, por isso, é tão importante professoras e professores fazerem arte, praticarem atividades artísticas, do bordado à pintura a óleo, da modelagem em argila à performance, das narrativas indígenas ao podcast; sem hierarquizar essas experimentações, a intenção é criar.



Figura 4. *Arrudeio*, de Thaysa Aussuba (2020): Performance fotografada no contexto do isolamento da pandemia da Covid-19, na sala e quarto da minha casa, locais de intimidade modelados pela ação do tempo e da moradia. Utiliza a gravura de Jean-Baptiste Debret, "Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens" (1834), como forma de questionar e ressignificar imagens que acabam por definir o que é ser indígena no Brasil. Eu, como indígena, recuso a imagem do bom selvagem que é comumente associada aos povos originários e tramo caminhos e narrativas que fortaleçam a resistência pela preservação das medicinas, segredos e ciência, ainda que em permanente processo de escravização e militarização de nosso povo, cultura e território. (Este texto foi cedido pela artista).



Figura 5. *Suspiros*, de Rennan Peixe (2020): A série fotográfica “Suspiros” parte do atravessamento em mim durante o período de quarentena no ano de 2020, ocasionada pela proliferação mundial do vírus causador da Covid-19. As imagens sugerem um debruçar nas inquietudes do imaginário pandêmico, refletindo as possibilidades de contaminação e difusão dessa doença. O uso da máscara é uma alusão ao apagamento das identidades individuais. Ao vestir o rosto, escondemos nossas expressões faciais que indicam nossas emoções. As fotografias expressam também a dimensão apocalíptica deste conturbado ano que nos impulsionou a um possível fim ou um novo recomeço, especulando nossas formas de lidar com o mundo. Tomo como recorte o corpo negro representado nessas imagens como contradiscurso aos dados factuais das mortes desse período. Mortes que mais afetaram a população negra no Brasil, reflexo da política de genocídio ou “descarrilhamento” do racismo estrutural propagada e estimulada por grande parte da governança do país. (Texto cedido pelo artista)

Thaysa e Rennan são artistas visuais/docentes e nas suas criações artísticas apresentam reflexões sobre as suas etnias, suas origens e o momento em que estamos vivendo de pandemia. Ao produzirem seus trabalhos artísticos, seja em performances, vídeoperformances ou fotografia afetam os/as que têm as mesmas inquietações, e esses exemplos mostram como um trabalho que parece ser solitário tem seus aspectos simbólicos que vêm da cultura e para ela retorna, alcançando o coletivo. Isso é o que eu chamo de arte autoeducação, nasce na cultura e nos grupos culturais ressoa.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1996, p.17).

Nas aulas de artes visuais, vivencio as angústias, as desesperanças, o racismo, o machismo, a cultura patriarcal a que somos submetidas/os na nossa sociedade; as/os estudantes reelaboram essas vivências ao fazer arte com e a partir das suas dores, alegrias, tristezas vividas. Juntas/os performamos os corpos que muitas vezes não se mexem nas violências sofridas, corpos negros, corpos transgêneros, corpos de mulheres, por exemplos. São pessoas que com arte se apropriam de seu corpo e enfrentam a sociedade como são, há uma valorização do seu corpo a partir das imagens produzidas na arte. Mostram-se e reconhecem-se por meio de sua arte, o eu e o outro juntos.

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “a pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens (Freire, 2005, p. 212).

Ao conhecer a si e ao outro, vamos tomando consciência das nossas existências, o respeito, a consideração e a valorização nas nossas diferenças ou semelhanças. Pode ser o início das mudanças para um mundo mais humano, tornando-nos, com isso, mais críticos e politizados, pois essas ações afirmativas de presentificar o corpo na arte também são políticas. A arte, em sua criação, intervém profundamente nos seres humanos e as instituições de ensino são os espaços onde essas transformações podem e devem acontecer.

Seria conveniente, para o desenvolvimento humano em geral e para as instituições educacionais e assistenciais em particular, deixar de ver a arte como acessório e para embelezar, do que se usa para as festividades e rituais ocasionais, e começar a ver a atividade criadora como um espaço de conhecimento, expressão, comunicação e transformação, essencial nas intervenções que tratam do humano (López Fernández-Cao, 2010, p. 16). (Tradução da autora).

Com a entrada no Mestrado (2016), minha orientanda Anna Carolina abraçou a autopoiesis que foi construindo em sua pesquisa, “indicando a trilha para sua fundamentação teórica como um processo autoeducativo por meio da arte. Um termo muito usado pela professora durante todo o trajeto foi *com.par.trilhar*¹. Aliás, não foi só na fala, pois ela guiou o percurso prático da presente pesquisa exatamente assim: de mãos dadas, traçou comigo roteiros, elos, curvaturas e bordados afetivos interpessoais, com o estudo e com o mundo. Inclusive o termo que fundamenta minha busca, autoeducação, vem de sua pesquisa em *Arte/Educação*” (Cosentino, 2018, p.69). Como fiandeiras, educadora e educanda tecemos conhecimento e arte, estudando, produzindo arte e ampliando uma teia de conhecimento.

Uma aranha paciente silenciosa, Eu marquei onde em um pequeno promontório ela estava isolada, Marquei como explorar o vasto ambiente vazio, Ela lançou filamento, filamento, filamento, para fora de si mesma. Sempre desenrolando-os, sempre incansavelmente acelerando-os. E você, ó minha alma, onde você está, Cercado, destacado, em incomensuráveis oceanos de espaço, Incessantemente meditando, aventurando-se, jogando, procurando as esferas para conectá-los, Até a ponte você precisará ser formado, até que a âncora dúctil segure, Até o fio de teia que você joga pega em algum lugar, ó minha alma (Whitman, 2017).² (apud e traduzido por Cosentina, 2018, p. 67).

¹ Termo criado por Lucimar Bello e Lilian Amaral.

Essa tradução foi realizada por Anna Carolina, e eu a uso aqui porque complementa a poesia de Mia Couto e enreda com o conteúdo da concepção de autoeducação, com a qual trabalhamos juntas no mestrado. Esta “é uma forma de ampliação da consciência e no processo de conhecimento de si, o sentimento pode ser fator imprescindível” (Cosentino, 2018, p. 69). A consciência é um meio de modificar a existência. Na autoeducação, é importante ainda que as pessoas dediquem-se à construção da sua própria personalidade, em suas próprias escolhas dos caminhos, nos quais a criatividade e a arte são fundamentais para esse processo. Os caminhos podem ser partilhados ou individualizados e a riqueza está em construirmos juntas/os, pois

(...) a personalidade jamais poderá desenvolver-se se a pessoa não escolher *seu próprio caminho* (...) somente será possível que alguém se decida por seu próprio caminho, se *esse caminho for considerado o melhor*” (Jung, 2008, p. 179). À medida em que escrevo, me dou conta de que na presente pesquisa não estive isolada, tive parceiros (Cosentino, 2018, p.70).

Nesse momento de pandemia, a solidão é intensa entre as pessoas que estão em isolamento, condição para não ocorrer a contaminação pelo coronavírus, causador da Covid-19. Porém, a arte povoa os sonhos, as fantasias e as angústias das pessoas. Pode ocorrer de as pessoas escutarem uma música ou assistirem a um filme; mas as/os estudantes de artes visuais e artistas têm preenchido esse tempo e essa solidão com criatividade, na produção de arte. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. É nesse isolamento que a criatividade floresce; é necessário o mergulho para as imagens surgirem nas produções artísticas. “É na ausência ‘do outro’ que confronto a mim mesma” (Cosentino, 2018, p. 71). Essa solidão deve ser, para esse momento de pandemia, “o fio de Ariadne para as saídas dos labirintos, dos medos, dos estados compulsivos, das diversas formas de morte” (ibidem).

O trabalho de Anna Carolina foi muito citado porque foi o momento em que iniciamos a refletir sobre autoeducação em um trabalho realizado conjuntamente. Educar e se educar na solidão, mesmo não estando só. Assim como Rennan Peixe e Thaysa Aussuba, orientando do mestrado e orientanda do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa, da CAPES), respectivamente, estamos partilhando o conhecimento com reflexão sobre arte autoeducação. Concluo com uma citação de um texto de uma outra orientanda de Graduação em Artes Visuais, Alana Torquato, que tratou a criatividade como tema central em seu Trabalho de Conclusão de Curso (em 2020). Alana descobriu na pandemia como sair das crises, da tristeza, da solidão depois de uma grande perda para a Covid-19, e assim o fez por causa da criatividade. Criar é a ressignificação das perdas:

Olhar-se e fazer a pesquisa: o que eu tenho a compartilhar? Talvez seja esse o lugar da Criatividade. E, muito mais que encontrar a resposta para essa pergunta, a grande questão está no que ela mobiliza, no próprio movimento de busca. Criatividade é unidade viva que se alimenta de Ar, Terra, Água e Fogo – e o Fogo é o ponto de passagem para o início de um novo ciclo nutritivo. “No seio do fogo, a morte não é morte” (Bachelard, 1994, p. 28, apud Araújo, 2020, p. 44).

Aqui deixo a minha solidariedade a todas/os que perderam seus entes queridos durante essa pandemia, sobretudo os que morreram em decorrência da contaminação pelo coronavírus... que os sobrevivente possam ressignificar essas perdas com arte. Criando e recriando o ciclo da vida, que a arte dê significado a todas/os nesse momento tão difícil pelo qual estamos passando. Esperamos que tenhamos consolo na arte. Como diz Ana Mae Barbosa, em palestra

para a UERJ, em 2016: quando seu esposo Alexandre Barbosa estava no hospital, depois de visitá-lo ela saía para visitar uma exposição de gravura de Tomie Othake: “Só tenho acolhimento na arte!”.

E é assim que o ensino da arte, com base nas experiências vividas em sala de aula e fora dela, vamos aprendendo e reaprendendo a ser quem somos; a arte e a criatividade são elementos fundamentais para essa arte autoeducação, formação de si e aprendizagem da arte; vamos elaborando e reelaborando as imagens que nos constituem. A produção da arte contaminada pelas influências, a contextualização daquilo que você sente, expressa, do que vê, e a conscientização de si e do grupo com o qual se convive... e é assim que acontece a aprendizagem da arte.



Alana Torquato Araújo, 2020

REFERÊNCIAS

- Araújo, A. T. (2020). *Criatividade e Processos Criativos: metáfora elementar de uma experiência formativa na Licenciatura das Artes Visuais*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Artes Visuais/UFPE.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortes Editora.
- Barbosa, A. M. (2020). Entrevista no Congresso Internacional de Arte Educação (Canal EMAC UFG, no youtube) <https://www.youtube.com/watch?v=o0S5pqG-O50>
- Cosentino, A. C. (2018). *Fantasma do corpocasa: refazendo significados afetivos por meio da performance*. Dissertação defendida no PPGAV/UFPE/UFPE.
- Couto, M. (2009). *O Fio das Miçangas*. SP: Companhia das Letras.

- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Virginia: Yale Uiveristy Press/New Haven & London
- López performFernández-Cao, M. (2011). *Mulier me fecit: hacia un análises feminista del arte y su educación*. Madrid: Horas y Horas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: essays on education, the arts, and social change*. New York: Jossey-Bass a Wiley Company.
- Lynch, D. (2015). *Em águas Profundas: criatividade e meditação*. RJ: Griphus Editora.
- Hooks, b. (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, L. H. C. & Correa, A. (2016). A arte relacional e a participação do público: aproximações poéticas do período de 1960-70 com a 27ª Bienal de São Paulo. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 21 (2), 254-278. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2016v21n2p254>
- Wosniak, F. & Lampert, J. (2016). Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais, *Revista Geart*, 3(2), 258-273. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.62933>

SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL · SEÇÃO DO PENSAMENTO
[ÁUDIO] VISUAL · [AUDIO] VISUAL THOUGHT SECTION



Pósters del coloquio «Création – créativité: entre formation et recherche»

«Creación - creatividad: entre la formación y la investigación» | Posteres do colóquio «Criação - criatividade: entre treinamento e pesquisa» | Posters of the colloquium «Creation - creativity: between training and research»

CLARA DEGUINES GUILLEM | claradegem@gmail.com

UNIVERSIDAD DE GRANADA | ESPAÑA

ROSA VIVES ALMANSA | rives@us.es

UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

MATILDE ROSELLO | matilde.rosello@gmail.com

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MONTEVIDEO | URUGUAY

Recibido · Recebido · Received: 20/02/2021 | Aceptado · Aceito · Accepted: 30/05/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.06>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:

Deguines, C., Vives, R. & Rosello, M. (2021). Pósters · Création – créativité: entre formation et recherche. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 5, 85-88.

Resumen: Los pósters que se publican en este volumen fueron presentados en el coloquio internacional “Création – créativité: entre formation et recherche”, París, 2017: Proyecto Olma et Ofe. Libros ilustrados/vs/Ejercicios de coloriage dentro de la educación artística, de Clara Deguines Guillem, La cabaña para crear, de Rosa Vives Almansa y Museos vivos, museos inclusivos, de Matilde Rosello.

Palabras clave: Póster. Creatividad. Libro ilustrado. Creación colectiva. Museo inclusivo.

Resumo: Os posteres publicados neste volume foram apresentados no colóquio internacional “Création - créativité: entre formation et recherche”, Paris, 2017: Projeto Olma et Ofe. Libros ilustrados/vs/Ejercicios de coloriage dentro de la educación artística, de Clara Deguines Guillem, La cabaña para crear, de Rosa Vives Almansa e Museos vivos, museos inclusivos, de Matilde Rosello.

Palavras-chave: Poster. Criatividade. Livro ilustrado. Criação coletiva. Museu inclusivo.

Abstract: The posters published in this volume were presented at the international colloquium “Création - créativité: entre formation et recherche”, Paris, 2017: Olma et Ofe Project. Libros ilustrados/vs/Ejercicios de coloriage dentro de la educación artística, by Clara Deguines Guillem, La cabaña para crear, by Rosa Vives Almansa and Museos vivos, museos inclusivos, by Matilde Rosello.

Keywords: Poster. Creativity. Illustrated book. Collective creation. Inclusive museum.



Projet Olma et Ofe

Livres illustrés NSI / Exercices de Coloriage dans l'Éducation Artistique

Que se passe-t-il si on laisse s'échapper une ligne en dehors des marges ?

Que font Olma et Ofe?

Nous faisons des sessions avec des enseignants, des chercheurs, des parents, et aussi avec des enfants! Et à partir des contes illustrés, nous créons et réfléchissons sur l'Éducation Artistique et la créativité.



Le laisser libre, création de nouvelles images et possibilités inattendues ?

si nous donnons la place qui revient à la créativité, au dessin libre.

Pourquoi ne pas utiliser des exercices pour colorier à l'école?

Parce que ces exercices ne sont pas un apprentissage créatif.

Parce qu'ils ne contribuent pas à acquérir une variété de ressources visuelles.

Parce qu'ils ne poursuivent pas une qualité esthétique.

Car ils stéréotypent l'esthétique des enfants dans des formes arrondies et tout en couleurs.

Parce qu'ils marquent la distance entre le monde de l'art et l'école.

Parce qu'ils transmettent l'idée qu'un dessin est fini seulement quand toute la surface est coloriée.

Parce qu'ils annulent le dessin des enfants.

Le laisser libre, créatif et spontané, dans le développement et l'apprentissage du dessin d'enfant ?



Création-Créativité:
entre formation et recherche.

www.olmayofe.com

Clara Deguines Guillem Universidad de Granada



Livres édités par le Réseau International de l'Éducation www.riedu.org



#lacabaneàcréer

Mots clés: Créativité, Collective et Nature

Processus et méthodologies de création artistique collective

Rosa Vives-Almansa, professeure d'éducation artistique, Université de Seville (Espagne), rvives@us.es

Le projet #lacabaneàcréer intègre l'art, la nature et la santé comme les trois axes permettant d'établir des relations avec l'autre. C'est grâce à la recherche artistique et plus précisément à travers une connaissance sensible fondée sur l'expérience collective, comment ce projet est développé. Les créations artistiques deviennent comme la résurgence de l'affectif de la vie, créée et partagée. «Le travail de l'autre» est assimilé et réinterprété comme son propre, intégrant des concepts et des processus qui, en principe, nous sont étrangers. De cette façon, les contributions interdisciplinaires et les langues sont apportées au terrain fécond de l'art contemporain (techniques d'agriculture écologique, littérature, expression dramatique, astrologie, apiculture, botanique ou méditation dans la nature, etc.). Confluence de la pensée théorique et expérimentale sans, comme l'indique Edgar Morin, une connaissance étrangère de nous-mêmes.

Symposium Creation et Créativité entre formation et recherche

20 et 21 novembre 2017
Carreau du Temple - Paris

#lacabañaparacrear

Procesos y metodologías de creación artística colectiva

Rosa Vives-Almansa, profesora de educación artística, Universidad de Sevilla (España), rvives@us.es



Artistas invitados 2017 #lacabañaparacrear

Sandra Melgar Sevillano, Luz Marina Baltasar, Patricia Ruiz Soriano, Cristina Pérez de Villar, Veredas López, Rinat Izhak, Susana Garcia Barragán, Rocío Arregui y Fico Guzmán, estando la inicialiva comisariada por Rosa Vives-Almansa.

¿Cuáles son sus objetivos?

A partir del concepto empatía que proponen José Albelda y José M^o Pareño en el plano de la creación artística y la naturaleza, se plantea relevar los enfoques distópicos heredados de los movimientos ecologista de los años sesenta para entrar en conexión con el medio de otra forma. Si participamos de manera consciente en los ciclos de aquello que utilizamos-consumimos y que pasa a integrarnos, desarrollaremos la empatía con todas las formas de vida en un reencantamiento con los procesos y principios de la sostenibilidad. La nueva mirada al patrimonio y al imaginario colectivo entronca con el concepto de sostenibilidad que Jorge Riechman recoge con el término biomimesis, refiriendo el quehacer consciente con principios que incitan buenas prácticas cívicas. Las creaciones artísticas en #lacabañaparacrear contribuyen a la estética empática de este reencantamiento, desde las distintas miradas de los artistas invitados que proponen participar de sus reflexiones y las exportan a un plano colectivo de acción-participación, en el que "decir haciendo" desde las experiencias erráticas del conocimiento sensible.

¿Cómo contribuye a la ecoeducación?

Adoptar la sostenibilidad como práctica en comunidad es una de las cinco propuestas que Daniel Goleman, autor de publicaciones sobre educación emocional y ecoeducación, refiere para educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica. La ecoeducación entronca con la creación artística colectiva que en #lacabañaparacrear se aborda desde el entorno natural. Los artistas cobran un papel importante para revelar cómo la creatividad puede participar de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de los lenguajes artísticos y la creación colectiva. La selección de los participantes se realiza en relación a la resonancia de su obra con la de los otros. La dimensión creativa y el desarrollo de sus procesos/metodologías suponen diferentes vías de acceso al conocimiento y excelentes recursos educativos adaptados a nuestro tiempo.

Création-Crativité: entre formation et recherche

musées vivants, musées inclusifs

"La réglementation nationale et internationale consacre le droit d'accès au sport, aux activités culturelles et aux sites de loisirs. Jusqu'à présent, les personnes handicapées ont été limitées à exercer ce droit en raison du manque d'accessibilité (...). Les obstacles physiques, d'information, de communication et d'attitude sont les principaux obstacles rencontrés quotidiennement par une personne handicapée dans son environnement." (MEC, DNC, MIDES, PRONADIS, 2014)

Ce projet vise à travailler avec le musée, en tant qu'institution culturelle, et les organisations de personnes handicapées, afin de générer une proposition innovante et inclusive, à travers une dynamique créative; liant la technologie au contenu culturel.



Frente al problema de exclusión de las personas con discapacidad, el equipo de investigación viene desarrollando diferentes líneas de trabajo focalizadas en la accesibilidad cultural. A nivel nacional e internacional, el acceso a los museos o espacios culturales está principalmente dirigido a eliminar las barreras físicas. Sin embargo, en relación al acceso a los contenidos o la experiencia, la mayoría de las iniciativas son puntuales, y no se transforman en una política de inclusión sostenida. En ese sentido, la población que se ve más afectada son las personas con discapacidad sensorial (auditiva y visual).

Por eso, este proyecto se propone trabajar en conjunto con el museo, en tanto institución cultural, y con las organizaciones de personas con discapacidad, para generar una propuesta atractiva, innovadora, inclusiva y participativa, mediante dinámicas de trabajo colaborativo (Design Thinking) desde un equipo multidisciplinar. Creemos que la vinculación entre la tecnología y los contenidos culturales es un acierto para posicionar al museo como un espacio para el ocio, la educación y el turismo. Gracias a ésta, los museos han aumentado la cercanía con sus usuarios y la comunicación en sentido bidireccional, atrayendo nuevos públicos, como las nuevas generaciones nativo-digitales, cada vez más alejadas de estos espacios.

Siguiendo estas nuevas tendencias en museología y consumo cultural, es que este proyecto se propuso trabajar con el Museo como ser vivo, generando soluciones tecnológicas y multimediales accesibles para optimizar y enriquecer la experiencia de todos los usuarios.

"A través de las obras de arte, los museos pueden proporcionar experiencias únicas a los ciudadanos asociadas con los significados colectivos, lo que es compartir patrimonio y a través de él generar discusión y debate, cuestiones esenciales de la democracia" (Álvarez, 2013, p.14).

Antecedentes y justificación

Desde hace aproximadamente dos décadas se viene desarrollando una corriente llamada "Nueva Museología" que busca la democratización y el acceso a la cultura. A decir de Cristina Álvarez (2013, 1): "Los museos han cambiado su centro de interés del objeto al visitante: se han multiplicado las exposiciones temporales, los eventos culturales, la tecnología audiovisual ha invadido espacios donde antes reinaban frías vitrinas repletas de antigüedades". El museo se transforma en un centro vivo, activo, un punto de encuentro para todas las personas. Pasa de ser una institución fundamentalmente de recepción y conservación, siguiendo pautas decimonónicas, a ser una entidad dinámica capaz de generar cultura. Esto plantea al museo un sistema de funcionamiento análogo al de una empresa, y como tal sus miras deben aspirar a ser cada vez mejores y competitivas, promoviendo un modelo de gestión sustentable. Bajo este nuevo paradigma, y en conjunto con la corriente de "Museología crítica", cobran vital importancia aspectos como el visitante, el museo como espacio educativo, participativo y espacio de inclusión social (Soler, 2013).

Este cambio de paradigma trajo consigo la creciente utilización de tecnología dentro del entorno de los museos y espacios culturales. Gracias a la tecnología, los museos han aumentado la cercanía con su público y la comunicación en

sentido bidireccional. Las tecnologías multimedia son una fuente de atracción para los usuarios que buscan una experiencia museística interactiva, como forma de sentirse parte, de apropiarse del conocimiento "jugando", involucrándose desde el hacer-pensar-sentir.

Hipótesis de investigación

A partir del desarrollo de una solución tecnológica basada en balizas digitales (geo-referenciales), es posible enriquecer la experiencia y favorecer el acceso de todos los usuarios (incluyendo a las personas con discapacidad) a los museos.

Objetivo general

Revalorizar el museo como un espacio inclusivo y accesible, optimizando y enriqueciendo la experiencia de todos los usuarios.

Es así que esta investigación, se propone trabajar en conjunto con el museo y con las organizaciones de personas con discapacidad, para generar una propuesta atractiva, innovadora, inclusiva y participativa; que a su vez, atraiga nuevos públicos al consumo cultural, como las personas con discapacidad y las nuevas generaciones nativo-digitales, cada vez más alejadas de estos espacios. Creemos que la vinculación entre la tecnología y los contenidos culturales es un acierto para posicionar al museo como un espacio para el ocio, la educación y el turismo, desarrollándolo a través del pensamiento de diseño desde un DISEÑO PARA TODOS.

Equipo de investigación Museos Vivos
Responsable: Matilde Rosello
Departamento de Comunicación
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY



ZONA REMIX · REMIX ZONE

Reseña de «Arte, género y diseño en educación digital»

Revisão de «Arte, gênero e design na educação digital» | Review of «Art, gender and design in digital education».



ARTE, GÉNERO Y DISEÑO EN EDUCACIÓN DIGITAL

Autor libro: Ricard Huerta

Año: 2020

Lugar: Valencia

Editorial: Tirant Humanidades

Páginas: 327

ISBN: 978-84-18329-12-8

Palabras clave: digital, educación, diseño, arte, género.

Reseña de:

María José Gómez Aguilera | Universidad Internacional de Valencia (VIU)

mariajose.gomez.a@campusviu.es

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.07>

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

Gómez-Aguilella, M.J. (2021). Reseña de «Arte, género y diseño en educación digital». *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 90-91.

El libro “Arte, género y diseño en educación digital” nos inspira en sus palabras y en su imagen de portada, en la cual juega con la polémica surgida en el arte, haciendo alusión al género y, por supuesto, utilizando con todo ello el diseño para impartir una educación digital completa.

Su autor, Ricard Huerta, Catedrático de Educación Artística en la Universidad de Valencia (UV), investiga desde el punto de vista del docente y del artista consiguiendo una perspectiva única.

En los 7 capítulos que nos ofrece el libro podemos observar una visión holística de la sociedad digital que se forma a partir de palabras transmitidas como “cápsulas de interés”. Partiendo de esa palabra de referencia se va formando el sentido completo del capítulo, a la vez que vamos construyendo la esencia de ese apartado. En sus líneas nos adentramos en la importancia de la digitalización y de cómo está cambiando nuestro día a día a un ritmo vertiginoso, especialmente en el terreno educativo.

Obtenemos en este libro un camino lleno de enseñanzas muy valiosas que van sumando experiencias. Como si de un viaje se tratara, iniciamos el recorrido con “arte y humanidades en el universo digital” en el que nos muestra la unión entre el arte y las humanidades pasando por el diseño, la libertad y la omnipresencia, en la que se reflexiona acerca de las oportunidades y de las incomodidades de la hegemonía de internet, relacionado con la conectividad y con el territorio visual.

Seguidamente nos adentramos en “poéticas de la tecnología”, capítulo que, irónicamente, empieza hablando de Amazon, para seguir con la llamada obsolescencia programada de la tecnología, las empresas y la publicidad, así como el neologismo inventado por el propio autor, la “tecnoinmersion”, a partir de la que se explican experiencias personales que nos enmarcan en la importancia de perseguir nuestras propias iniciativas.

En tercer lugar, nos centramos en “pedagogías inusuales y estéticas comunicativas” en la que se observa la transición en los proyectos y en el conocimiento generado con los teclados como herramienta ininterrumpida de nuestras vidas, y con ello de nuestro universo digital. En este punto se tiene en cuenta de un modo especial el papel de los docentes y de los entornos de investigación, aprendizaje y sostenibilidad.

Con el capítulo de “construyendo la otredad mediante experiencias analógicas y digitales” empezamos también un desarrollo del libro que cabe mencionar con especial atención ya que comienzan las visiones particulares de profesionales, en esta ocasión, partiendo de otro neologismo inventado por el autor, “transeducar”.

En “la imagen como patrimonio colectivo” se le da una importancia primordial a lo visual a partir de las investigaciones y comentarios que el autor realiza de artistas y de sus trabajos, desde Bacon hasta Warhol, pasando por Carmen Calvo, Murakami, Kahlo, Miró o Ribera.

Teniendo un autor especializado en el arte de la tipografía no podía faltar una mención a las letras, la cual encontramos en el capítulo 6 titulado “tipografías y diseño para educar en ciudadanía” donde habla incluso de las caligrafías orientales en las que la escritura es un arte. En este capítulo se pueden admirar diversos diseños y las explicaciones de los contextos que les han acompañado para su creación.

Finalmente el séptimo y último capítulo nos lleva a la reflexión a partir de la pregunta “¿cómo nos está transformando el universo digital?” empezando con la nueva concepción del tiempo en el entorno digital, dominando la inmediatez, y siguiendo con reflexiones de profesionales, compañeros y amigos que contestan y reflexionan a partir de la pregunta que da nombre a esta parte final del libro.

Con todo ello, este libro supone un material para revisar y consultar en nuestro viaje tecnológico, que recoge conceptos, experiencias y reflexiones enmarcadas en el terreno digital, que se encuentran ahora, más que nunca, de total actualidad.

NORMAS DE PUBLICACIÓN Y ENVÍOS DE PROPUESTAS | GUIDELINES AND SUBMISSION OF PROPOSALS | REGRAS PARA PUBLICAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS



NORMAS DE PUBLICACIÓN · GUIDELINES · REGRAS PARA PUBLICAÇÃO

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

ENVÍOS DE PROPUESTAS · SUBMISSION OF PROPOSALS · APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

Email: revistacommuniars@gmail.com



Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita. | Os textos e imagens publicados nesta revista estão sob uma licença Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), exceto aquelas obras que o autor indica com outra licença e permissão. Neste caso, a coordenação da revista é isenta da responsabilidade legal que dela deriva e se não for uma licença aberta, o trabalho será publicado com direito a citação. | The texts and images published in this journal are under a Creative Commons license (BY-NC-SA. 4.0 International), except for those works that the author indicates with another license and permission. In this case, the coordination of the journal is exempted from the legal responsibility that derives from it and if it is not an open license the work will be published with the right to quote.