

# COMMUNIARS

REVISTA  
DE IMAGEM, ARTES  
E EDUCAÇÃO CRÍTICA  
E SOCIAL

JOURNAL  
OF IMAGE, ARTS  
AND CRITICAL  
AND SOCIAL EDUCATION

REVISTA  
DE IMAGEN, ARTES  
Y EDUCACIÓN CRÍTICA  
Y SOCIAL



Monográfico Vol. 2  
*Creatividad y creación*

# 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

Apoiada 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.

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

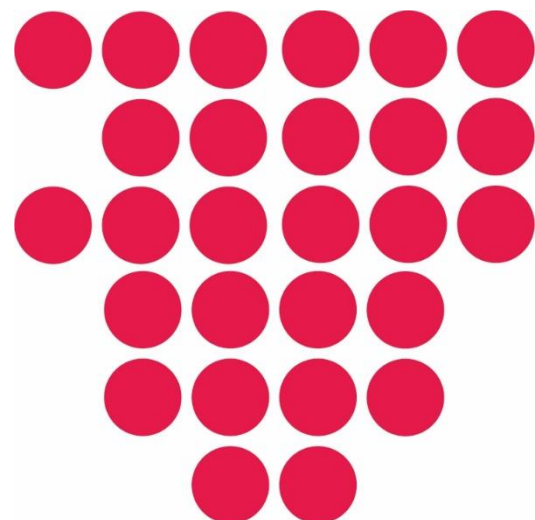
Email: [revistacommuniars@us.es](mailto:revistacommuniars@us.es)



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.

«Se a arte não é tratada como forma de conhecimento mas como “um grito da alma” não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional».  
Ana Mae Barbosa,  
2019, p.43

Barbosa, A. M. (2019). A imagem no ensino da arte. Perspectiva



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.

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 7

### PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION

Creatividad, creación y educación cognitiva y emocional 07  
COMMUNIARS

### ARTÍCULOS

Pensamientos convergentes y procesos creativos 10  
ROBERTO MARCELO FALCÓN · APOLLINE TORREGROSA · SIDINEY PETERSON

Criação e criatividade no ensino/aprendizagem de artes com 20  
tecnologias contemporâneas  
LUCIA GOUVÊA PIMENTEL

A formação de professores de artes no Brasil: uma história 28  
aberta a interpretações  
REJANE GALVÃO COUTINHO

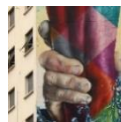
Investigación y Arte y Educación: diálogos cruzados con las 36  
incertidumbres  
LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES

El silencio detrás de la diversidad cultural. Una aproximación 45  
desde la educación artística  
MIRIAM GONZÁLEZ ÁLVAREZ

### SECCIÓN PENSAMIENTO [AUDIO] VISUAL

Pósters · “Création – créativité: entre formation et recherche” 61  
ARIANA NUALA REITHLER · HELOÍSA GERMANY · CAROLINA COSENTINO · VITÓRIA  
AMARAL

PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION



## PRESENTACIÓN

# Creatividad, creación y educación cognitiva y emocional

Los procesos de creatividad y creación se relacionan con la actividad artística procurando una acción cognitiva, alejándose de aquellos parámetros preternaturales donde tantas veces se los ha querido ubicar. Alejados de esa concepción divina de "grito del alma" que, como acertadamente señala Ana Mae Barbosa (2019), posiciona a las artes fuera de la órbita pedagógica, tanto cognitiva como emocional. Fuera, en definitiva, de la praxis educativa. Por el contrario, los procesos creativos están ubicados de pleno en el contexto pedagógico, porque solo con el desarrollo educativo es posible la potenciación de capacidades creadoras, pertinentes de lograr cambios personales y colectivos. La acción creativa es un ejercicio social de colaboración donde la interdependencia se hace visible, donde la colectividad es necesaria y donde la educación es mediadora.

El nº7 de *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social* desarrolla el segundo volumen del monográfico "Creatividad y creación", focalizándose así en la reflexión sobre ambos conceptos en relación con la acción pedagógica. Se retoma así el hilo temático iniciado en el nº 5 de nuestra revista (2021), el cual acometió el primer volumen del monográfico. Recordamos que ambos números parten del Coloquio Internacional "Création – créativité: entre formation et recherche" [Creación – Creatividad: entre formación e investigación]. Un evento organizado por Apolline Torregrosa, Sidiney Peterson y Roberto Marcelo Falcón, en la Université Paris Descartes y las Écoles supérieures d'arts appliqués de Paris: École Boule, École Duperré, École Ensaama et École Estienne. Asimismo, se contó con la colaboración de la Universidad Estatal Paulista y la Federação de Arte/Educadores do Brasil. Este evento internacional se celebró el 20 y 21 de noviembre de 2017 en París, erigiéndose como un espacio compartido por investigadores, profesores, artistas y estudiantado.

El presente número de nuestra revista cuenta con la participación de los siguientes autores y autoras:

**Roberto Marcelo Falcón.** Doctor en filosofía del ecoproyecto (Universidad de Barcelona, España). Profesor colaborador en la Paris V, La Sorbonne René Descartes y profesor de sociología de la cultura, ecoproyecto, arte en diferentes escuelas superiores de diseño (Francia). Asimismo, es responsable del grupo de investigación GREAS/CEAQ.

**Apolline Torregrosa.** Profesora en la Universidad de Ginebra (Suiza). Doctora en sociología del imaginario (Universidad Paris Descartes V, Francia) y doctora en educación artística



(Universidad de Barcelona, España). Investigadora del CEAQ, Paris V, la Sorbonne, donde dirige un grupo de estudio sobre educación artística y sociedad, GREAS.

**Sidney Peterson.** Doctorado en artes por el Instituto de Artes de la UNESP - Área de Concentración de Arte y Educación (Brasil). Participante del grupo de estudios e investigación en arte/educación *Difuminando Fronteras* (GEPABOF). Miembro fundador del GREAS. Asimismo, es profesor de Arte en el Instituto Ieda Picón, São Paulo, Brasil.

**Lucia Gouvêa Pimentel.** Profesora de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Doctora en artes, máster en educación, licenciatura y grado en Artes Visuales. Consejera de Instituto de Arte de las Américas y exsecretaria General del CLEA (2007 a 2009).

**Rejane Galvão Coutinho.** Profesora del Instituto de Artes de la Universidade Estadual Paulista, UNESP (Brasil). Doctora en artes por la Universidad de São Paulo (2002). Coordinadora de la maestría profesional en Artes, Prof-Artes, del Instituto de Artes de la UNESP.

**Leda Maria de Barros Guimarães.** Profesora e investigadora del programa de posgrado en Arte y Cultura Visual de la facultad de Artes Visuales de la Universidade Federal de Goiás (Brasil). Doctora en artes por la Universidad de São Paulo, Brasil (2005). Posdoctorado en la Universidad Complutense de Madrid (España). Miembro del CLEA - Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte.

Como parte también del monográfico “Creatividad y Creación” se destacan los pósters desarrollados por las investigadoras **Ariana Nuala Reithler**, **Heloísa Germany**, **Vitória Amaral** y **Carolina Cosentino**, de la Universidade Federal de Pernambuco (Brasil).

Finalmente, aunque no forma parte del conjunto monográfico, cabe destacar la participación del artículo de **Miriam González Álvarez**, investigadora en el programa de doctorado en Arte y Humanidades de la Universidad de la Laguna (España).

Una vez más damos las gracias a todos los autores y autoras por su compromiso con las artes y su educación, así como por la generosidad al compartir sus resultados. *Omnia sunt communia*.

Comité de coordinación de *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*.



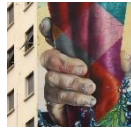
*“La acción creativa es un ejercicio social de colaboración donde la interdependencia se hace visible, donde la colectividad es necesaria y donde la educación es mediadora”.* Pintura mural de Kobra (2020). São Paulo, Brasil. (Imagen de *Communiars*, 2022)



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



ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES



# Pensamientos convergentes y procesos creativos

Pensamento convergente e processos criativos | Convergent thinking and creative processes

**ROBERTO MARCELO FALCÓN** | [marcelo.falcon@ceaq-sorbonne.org](mailto:marcelo.falcon@ceaq-sorbonne.org)  
UNIVERSITÉ RENÉ DESCARTES, LA SORBONNE, PARIS V,  
Y CENTRE DE RECHERCHE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET SOCIÉTÉ | FRANCE

**APOLLINE TORREGROSA** | [Apolline.Torregrosa@unige.ch](mailto:Apolline.Torregrosa@unige.ch)  
UNIVERSITÉ DE GÈNEVE | SUISSE

**SIDINEY PETERSON** | [sidiney.peterson@unesp.br](mailto:sidiney.peterson@unesp.br)  
UNIVERSIDADE ESTUDUAL PAULISTA «JULIO DE MESQUITA FILHO» | BRASIL

Received · Recibido · Recebido : 14/02/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 08/06/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i07.01>



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:

Falcón, R. M. et al. (2022). Pensamientos convergentes y procesos creativos. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 7, 10-19.

Resumen:

Este artículo presenta cómo los procesos creadores son la resonancia de la convergencia de mundos diferentes. Para ello nos hemos situado en una "antropología de lo no humano", que nos lleva a reconocer otras formas de pensamientos existentes con las cuales podemos interactuar. Abrirse a una resonancia de mundos extranjeros, va dibujando pasajes impensados donde la investigación puede renacer, donde las sociedades pueden reencantarse y encontrar su lugar dentro de un diálogo con las fuerzas naturales. Este planteamiento revela un cambio de episteme de un progreso lógico político a una progresividad de las fuerzas instintivas, que incluyen los procesos lógicos de las personas y los grupos que constituyen. En esta dimensión, lo creativo incorpora la dimensión de la convergencia de mundos, muchas veces impulsada *acausalmente* por el error y por la aventura.

Palabras claves: Convergencia. Creación. Formación. Investigación. Error.

Resumo:

Este artigo apresenta como os processos criativos são a ressonância da convergência de mundos diferentes. Para isso nos situamos numa "antropologia do não-humano", o que nos leva a reconhecer outras formas de pensamento existentes com as quais podemos interagir. Abrindo-se a uma ressonância de mundos estrangeiros, desenha passagens impensadas onde a investigação pode renascer, onde as sociedades podem ser re-encantadas e encontrar o seu lugar dentro de um diálogo com as forças naturais. Esta abordagem revela uma mudança de episteme de um progresso político lógico para uma progressividade de forças instintivas, que incluem os processos lógicos dos



indivíduos e dos grupos que eles constituem. Nesta dimensão, o criativo incorpora a dimensão da convergência de mundos, muitas vezes movido de forma não casual pelo erro e pela aventura.

Palavras-chave: Convergência. Criação. Formação. Investigação. Erro.

Abstract:

This article presents how creative processes are the resonance of the convergence of different worlds. For this we have placed ourselves in an "anthropology of the non-human", which leads us to recognize other existing forms of thought with which we can interact. Opening up to a resonance of foreign worlds, it draws unthinkable passages where research can be reborn, where societies can be re-enchanted and find their place within a dialogue with natural forces. This approach reveals a change of episteme from a political logical progress to a progressivity of instinctive forces, which include the logical processes of individuals and the groups they constitute. In this dimension, the creative incorporates the dimension of the convergence of worlds, often *acausally* driven by error and adventure.

Keywords: Convergence. Creation. Training. Research. Mistake.

• • •

## 1. Introducción

El coloquio que nos juntó en 2017, nos invitó a pensar sobre la creatividad, sobre los procesos de creación y sobre los modos de introducirse en la aventura creativa, dinámica en la que confluyen pensamientos diversos y convergentes. Si la creatividad deviene una dimensión esencial de nuestra vida comunitaria, esta también es parte sustancial de la formación y la investigación. Desde ello es necesario reflexionar cómo participan la creatividad y la creación en los procesos de aprendizajes, en todas las ebulliciones cotidianas y si nos permite insertarnos de otros modos en la diversidad de situaciones. Centrándonos en la dimensión educativa, nos cuestionamos cómo los procesos creadores estructurados por la convergencia de mundos diferentes, pueden participar en la renovación de las experiencias de aprendizajes. Situados en una antropología de lo no humano, nos lleva a reconocer la existencia de otras formas de pensamientos con las cuales podemos interactuar, que han nacido con anterioridad a nuestra presencia en el mundo. Abrirse a una conexión con mundos de pensamientos extraños, va dibujando pasajes impensados, experiencias relacionales desde donde la investigación puede renacer. Así, las sociedades pueden reencantarse y encontrar su lugar dentro de un diálogo con las fuerzas naturales, con estas intensidades vivientes con anterioridad a nuestra presencia. Este planteamiento revela un cambio de episteme de un progreso lógico a una progresividad que convoca las fuerzas instintivas, oníricas e imaginales de las personas, tanto como diferentes formas de pensamiento presentes en la naturaleza. Desde esta dimensión, lo creativo incorpora de la convergencia de mundos, muchas veces impulsada acausalmente por el error y por la aventura artística. Y es esta situación que nos invita a re-pensar los modos de pensar, participando del actual giro epistemológico desde un pensamiento convergente, más allá de un antropocentrismo arrogante, por consecuencia, cegador.

## 2. Convergencia de mundos

La crisis pandémica y la tensión sanitaria que vivimos revela una saturación del modo de pensar moderno, que fue siempre en dirección de un futuro ideal, sacrificando todo aquello que le impedía llegar a su objetivo bien construido racionalmente. Esta crisis revela como nuestras sociedades modernas, regidas por el valor fundamental del trabajo y lo utilitario, ya nos responden más a las problemáticas actuales. Sociedades que, bajo el lema de protegernos, nos han encerrados aun más, nos han aislado para vivir más sin vivir bien, es decir, acotando lo esencial de la vida comunitaria: la dimensión relacional. Poco a poco deshumanizamos las relaciones, los intercambios, el trabajo, el ocio, el juego, la escuela, demostrando que, frente al peligro, nos replegamos desprotegidos en el interior de nuestras murallas. Sin embargo, discretamente, ciertas personas fueron tejiendo otros modos de situarse en el presente, otras maneras de vivir y desarrollarse, que implicaron un pensamiento holístico, sistémico, sincrónico, acausal y ecosófico. Esta realidad emergente y fértil, clandestina al inicio, propio de toda nueva época o paréntesis naciente, nos llevó a la convergencia de mundos, al encuentro de formas de pensamiento diferentes. Primeramente, se ha reconocido que no existe una sola forma de pensamiento, que podemos abrirnos a estas formas de pensamientos que incluyen lo no humano, por lo tanto, a descentrarnos de nuestra realidad antropocéntrica para relacionarse con otras existencias pensantes. Basándose en E. Khon (2017), es evidente que hay existentes antes de la presencia del humano en el planeta, y estos existentes son formas de pensamientos subsistentes que aparecieron antes de la presencia del ser humano: ¿por qué nosotros no reconocemos estas formas de pensamientos y nos hemos convertidos en los ventrílocuos de ellas?

Si la creatividad nos invita a generar otros procesos educativos y de investigación, a descubrir nuevas vías de invención del conocimiento en general, ¿sería posible pensar otras formas de pensamientos? En otras palabras, desplazarse de lo conocido hacia lo desconocido desde todos los ámbitos disciplinares, nos lleva hacia otros mundos y formas de pensar, que nos lanzan a una aventura creativa. Así, los procesos creativos y las personas creadoras podrían tener sus raíces, incluso incursionando fuera de un pensamiento estrictamente humano, como le es propio a la emergente antropología de lo no humano, según lo plantea Eduardo Kohn: “En Somme, une anthropologie au-delà de l’humain est nécessairement une anthropologie ontologique. Autrement dit, prendre les non-humains au sérieux oblige à ne pas limiter nos investigations anthropologiques à un intérêt épistémologique pour la manière dont les humains s’y prennent, à un moment donné ou dans un endroit donné, pour leur donner sens”<sup>1</sup> (2017, p. 32).

Por consecuencia, reconocer otras formas de pensamientos, nos implica salir de nuestros modos de discernimiento para abrirnos y deslizarnos hacia meditaciones confluentes propias de una inteligencia convergente. Desde ello, los movimientos de transformación de las formas de enseñanza y aprendizaje de las artes en la educación nos invitan a repensar el lugar de la creatividad y la creación, reactivándolas desde la convergencia de las prácticas artísticas y

---

<sup>1</sup> Traducción de los autores: En definitiva, una antropología mas allá de lo humano, es necesariamente una antropología ontológica. Dicho de otro modo, tomar los no-humanos en serio obliga a no limitar nuestras investigaciones antropológicas a un interés epistemológico por el modo que los humanos lo hacen, a un momento dado o en un lugar dado, para darle sentido.

educativas; que han querido ser separadas por el régimen colonial-capitalista. Sistema de gobierno que "se apropió de la creación artística como fuente privilegiada para su abuso" utilizándola como "signo de pertenencia a las élites transnacionales para ser exhibida ostentadamente" (Rolnik, 2018, p. 219). Existe, como escribe Maffesoli, la naturaleza de las cosas y "tuvimos la audacia de cambiarlas" (2021, p. 19). La creatividad y los procesos de creación necesitan ser reencantados, ser llevados de vuelta, en sus nociones, ideas y prácticas, a nuestro tiempo, a nuestro actual cambio epistemológico que integra el pensamiento convergente para abordar nuestras problemáticas y necesidades. Es con este pensamiento como base que nos reunimos en el Coloquio de París, en 2017, en busca de escuchar experiencias artísticas/educativas, sobre procesos creativos y creatividad que nos provocarían reflexiones diferentes sobre los temas emergentes.

Desde ello, se puede amplificar nuestras creaciones, nuestras investigaciones, logrando una reunión de diferentes formas de pensamiento, para tejer otros procesos de creación. La investigación, la educación y la creación íntimamente imbricadas, nos ofrecen procesos de búsquedas sustentadas en un pensamiento relacional más allá de lo humano, más allá de una lógica dominante como única forma de pensamiento creador. Por consecuencia, los procesos creadores y la investigación intentan relacionar los procesos lógicos, con la experiencia de imágenes, sueños, imaginarios, que siempre tendrán un efecto en la amplificación de nuestros pensamientos, según Eduardo Khon : "La pensée, dans ce libre, travaille à travers des images. Certaines s'offrent sous forme de rêves, d'autres s'invitent comme des exemples, des anecdotes, des devinettes, des questions, des énigmes, des juxtapositions inquiétantes, et mêmes des photographies. Ces images peuvent avoir un effet sur nous si nous les laissons faire"<sup>2</sup> (2017, p. 32).

Realidad que implica incluso el reencuentro con otros seres vivientes, es decir, el encuentro entre pensamiento humano y el pensamiento de los bosques, de la naturaleza. Esta naturaleza que ha existido antes de nosotros posee una experiencia de sobrevivencia y desarrollo, que tiene en todas sus potencialidades una fuerza de pensamiento no verbal. De esta manera, una antropología de lo no-humano nos llena de humildad y nos abre la puerta a reencantar nuestro mundo, nuestro pensamiento y acciones creadoras. Este contacto del pensamiento humano con procesos a-causales, invocando mundos de pensamientos distintos, vive en sus ángulos ciegos, genera un pensamiento ecosófico que va alimentando procesos creativos. Sin duda, la experiencia creadora como convergencia de lo conocido y lo desconocido, nos sumerge fuera de la razón cegadora, de una lógica infértil, que se ha encargado de romper los vínculos entre cultura y natura. Lentamente podemos dejar de ser ventrílocuos de la naturaleza y de todo lo desconocido, para sumergirnos en sus mundos, escuchando por primera vez sus voces que no son las nuestras. La creación como confluencia, como convergencia de universos diferentes, genera así una mandorla dinámica y cambiante, porque es eco de las interacciones entre lo explicable y lo inexplicable, entre lo humano y lo no humano. Cuando los procesos creadores surgen en esta lógica relacional y acausal, nuestros pensamientos se liberan y erran en un territorio pluridimensional no conformista. En este sentido, los encuentros entre lo conocido y lo desconocido, son la trama y la urdimbre de una antropología de lo no humano. Actualmente

---

<sup>2</sup> Traducción de los autores: El pensamiento, en este libro, trabaja a través de las imágenes. Algunas se ofrecen en forma de sueños, otras se invitan como ejemplos, anécdotas, adivinanzas, preguntas, enigmas, yuxtaposiciones inquietantes, incluso fotografías. Estas imágenes pueden tener efecto en nosotros si las dejamos hacer.

todo ello se constituye como una resistencia fértil a la tiranía lógica y controladora, donde las personas creadoras son pequeñas flamas o luces de esperanza que viven y se desarrollan discretamente. Lucecillas de resistencia, como las señala Didi Huberman (2009), puntos tenues y luminosos que revelan la presencia de un mundo errante, que poco a poco se va constituyendo, guiado por una acausalidad estructural. Las lucecillas de Didi Huberman son luces más tenues que la luz de los proyectores que queman todo a su paso, absorbiendo lo que le rodea, imponiendo su luz hostil. Es decir, la gran luz ocupa todos nuestros espacios, mientras que las lucecillas erran en la obscuridad en una subsistencia poética. Las lucecillas son sobrevivientes de los poderes imperantes, fuerzas que resistan en la errancia y que reaparecen discretamente en cada convergencia de mundos.

La investigación y la creación que van tejiendo estas miríadas de lucecillas creadoras revelan un mundo plural y fluido, alimentado por confluencia de mundos, por la convergencia de diferentes potencias secretas que reencantan el presente. La crisis pandémica viene a subrayar aún más esta situación de desencuentro entre natura y cultura, donde nuestras sociedades de luz cegadora, que controlan, son rehenes de un corral sin aberturas. La organización social moderna, el valor trabajo, la moral única y todas sus formas de dominación, ya no responden a las problemáticas presentes. La sociedad en sus encierros lógicos deja de ser creadora y va muriendo lentamente en sus propias murallas, temiendo siempre a lo desconocido, lo que no logra controlar. El coloquio que nos reunió en el 2017 dio lugar a visibilizar estas lucecillas, estas resistencias, estas contracorrientes que nos muestra otras vías de pensamientos, de educación y de investigación. En ello, se vislumbraba la necesidad de religar investigación y creación a la naturaleza, a estos otros mundos existentes con anterioridad al nuestro. La necesidad de ligarse a lo desconocido, para sobrepasar la desconfianza permanente a lo que no se conoce. La creatividad ligada a la convergencia de lo diverso nos abre pasajes, otras vías donde desarrollar nuestras vidas, nuestras investigaciones, nuestras creaciones en el marco abierto de una dependencia creadora, interactiva, relacional.

### 3. Iniciarse en otra forma de pensar

Las tensiones actuales van cuestionando sustancialmente nuestras estructuras sociales, instituciones y los modos de dejarnos absorber por ellas. Cuestiones existentes desde hace años, pero que se hacen más evidentes en este presente incierto. Pensar nuestra época ya no es posible sin la convergencia con otros modos de pensamiento existentes antes que los nuestros, como el desarrollo discreto de la naturaleza. Nuestros modos de relacionarnos ya no eran posibles y el aislamiento relacional que ya se evidenciaba se ha agigantado. En este presente vamos tapados, ya sin rostro, deambulamos por los viejos senderos sociales del trabajo, de lo cotidiano. Regenerar la modernidad que ha degenerado, es sin duda un camino a no seguir, pues desde su origen, ya se había iniciado el divorcio con la naturaleza. En períodos de decadencia, como afirma Michel Maffesoli, "harto de sí mismo", el llamado "conocimiento oficial se gasta como una vieja moneda devaluada" (2021, p. 91). Por lo tanto, se abre el sendero de la convergencia de mundos para regenerar las relaciones personales. Nuestro presente naciente va evidenciando, va acentuando el pasaje de una época a otra, invitándonos a *repensar las formas de pensar*, de investigar, de crear. El nacimiento de otras formas de relación nos lleva a participar del actual cambio paradigmático, fuera de los ejes dominantes de la modernidad

como el valor-trabajo, que ha considerado al hombre como dominador de la naturaleza, poniendo en el centro de sus actividades hacia el valor del futuro.

Dentro de esto, la educación estaba supeditada a desarrollar carreras donde cada uno debía perseguir en su formación diplomas utilitaristas, acotando los conocimientos en saberes útiles. Realidad que ha marcado nuestros discursos y el currículum educativo en general. Vivimos una época de profundos cambios en la producción y difusión del conocimiento en educación artística, donde se busca profundizar en la investigación, en la educación y específicamente en las acciones de la enseñanza de las artes, mirando desde experiencias convergentes, desde lugares diferentes a los que históricamente se está acostumbrado. Esta búsqueda de un conocimiento no determinado, del nacimiento de otras formas de pensar, hacer, enseñar y aprender las artes en la educación, mantiene vivo el deseo de otras lecturas y reflexiones. Los caminos que ahora tratamos de trazar, están entretejidos con referencias que provienen de diferentes geografías, de diversas sensibilidades que renuevan las formas de pensar y vivir. Estas, como resistencias, dan espacio a un pensamiento convergente que nos incita a encontrar otras formas de ser y estar en el mundo.

El actual deslizamiento pone en valor estas lucecillas resistentes: la creatividad, el presente, el instante creador y lo lúdico, aportando el placer por aprender y los imaginarios sociales. Giro que podemos percibir en los espacios educativos o de formación, donde nos situamos en un acompañamiento de las personas, donde cada uno busca su propia trayectoria interdisciplinar, flexible, pasando actualmente por el reencantamiento del pensamiento, por la emergencia de un pensamiento convergente. Este giro epistemológico transforma todas las formas de relaciones sociales y los métodos de creación de conocimiento. Frente a una objetividad obsesiva sustentando en un pensamiento humano que busca la verificación de saberes, según Bachelard (2003, p. 15), nos estamos, girando hacia trayectos subjetivos, creativos y convergentes. Podemos establecer que iniciamos un nuevo trayecto, deslizamiento de época, después de distintos cambios que han cuestionado los paradigmas vigentes, como el giro lingüístico de Rorty en 1967 (1990), el giro narrativo de Lyotard (1970), el giro pictorial de Mitchel (1994) y el giro creativo o del pensamiento artístico (Falcón, 2016; Torregrosa y Falcón, 2019), que incorpora la dimensión relacional o pensamiento convergente. Este último entrelaza la flexibilidad, la movilidad, la búsqueda de múltiples recursos, desde la exploración convergente, por lo tanto, el juego y las asociaciones inesperadas que incorpora los sentidos, el cuerpo, lo onírico, lo lúdico, lo inconsciente, lo mítico, lo místico y todo lo marginado por el pensamiento conformista o moderno.

Cuando decimos lo lúdico en la investigación, la educación y la creación en todas sus dimensiones sostenida por un pensamiento convergente, lo entendemos precisamente como la conjunción de lo ritual y el juego, es decir, como la convergencia de dos fuerzas opuestas donde una instauro el tiempo colectivo (el calendario) y la otra, lo destruye (el juego). Según Giorgio Agamben: “La puissance de l’acte sacré, écrit Benveniste, reside précisément dans la conjonction du mythe qui énonce l’histoire et du rite qui la reproduit. Si à ce schéma nous comparons celui du jeu, la différence apparaît essentielle: dans le jeu, seul le rite survit, on ne conserve que la forme du drame sacré, où toutes choses sont chaque fois posées à nouveau”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Traducción de los autores: La potencia del acto sagrado, escribe Benveniste, reside precisamente en la conjunción del mito que enuncia la historia y del rito que la reproduce. Si este esquema lo comparamos al del juego, la

(2010, p. 121). El tiempo colectivo está entre esta tensión de juego y rito, donde el rito nos estructura y el juego nos lleva a una aventura de lo a-causal. El rito instauro el orden en las relaciones, en lo que vivimos en las instituciones, en la educación, omitiendo la creación que se relaciona al desorden. Mientras que el juego toma estas estructuras y juega con ellas, desordena el orden, reinventa las leyes y las estructuras para sumergirnos en otras vías, fuera de un orden. El juego desde su potencia creativa nos aventura en otros modos existentes, fuera de estructuras que nos encierran, llevándonos así a otros modos de pensar convergentes.

Así, la oposición entre sagrado y profano, entre lo profundo y lo superficial, converge de modo creador, dejando la danza libre y dependiente entre orden y desorden. Reafirmando esta mirada, podemos entender que hay una relación tensional entre pensamiento ordenado y una convergencia de pensamiento que abre la puerta a la creación errática. Giorgio Agamben subrayaba: “(...) Lévi-Strauss résume l’opposition entre rite et jeu en une formule exemplaire. Tandis que le rite transforme des événements en structures, écrit-il, le jeu transforme des structures en événements”<sup>4</sup> (2010, p. 128). Y es este vaivén errante entre rito y juego que hace posible el desarrollo de un pensamiento convergente y por ello, de toda creación y proceso creativo. Esto marca el cambio de paradigma actual, el giro creativo que tiñe la investigación, la formación y todas las formas de invención de pensamiento creador.

Este giro convergente nos invita a complicar la experiencia en lugar de querer siempre explicar todo lo que sucede. En ello, no tener siempre la pretensión de querer esclarecer cada fenómeno, sino también dejar espacio a la interioridad, a la penumbra y todo el misterio correspondiente de cada experiencia. Podemos recordar que la etimología de explicar proviene del latín: *explicare*, derivado del latín *explicare: desplegar, desdoblar*, es decir sacar los pliegues. Es el principio del espíritu científico moderno que tiende siempre a hacer más simple y transparente las experiencias (Bachelard, 2011), por lo tanto, intenta planchar cada pliegue para que toda situación devenga plana, a explicar cada conocimiento como si pudiéramos absorberlo mejor. Precisamente, la riqueza de las experiencias creativas reside en su parte de complejidad convergente, de inconsciencia, de misterio y de aventura, alejado de la obsesión de querer siempre explicar todo. Sin duda, podemos complicar toda experiencia de investigación, educación y creación, dejando entrar lo inesperado en los procesos de invención. Este giro creativo invita a vivir lo cotidiano en todos sus pliegues, sus relieves, sus incertezas como las que estamos viviendo hoy. Esta situación se descubre en los procesos, en los trayectos convergentes ligados a lo lúdico, donde los aprendizajes son siempre una aventura creativa. Dentro de esto, las artes en general van tejiendo una convergencia de pensamiento visual y sensible, que corresponde al actual cambio de episteme en curso, donde el trayecto errático es una enmarañada y pluridimensional exploración creadora.

---

diferencia parece esencial: en el juego solo el rito sobrevive, conservamos únicamente la forma del drama sagrado, donde todas cosas son cada vez puestas nuevamente.

<sup>4</sup> Traducción de los autores: Lévi-Strauss resume la oposición entre rito y juego en una fórmula ejemplar. Mientras que el rito transforma eventos en estructuras, escribe, el juego transforma las estructuras en eventos.



## 4. El error como camino convergente

En esta dimensión del juego, entramos en la aventura creativa donde el “error” es oportunidad de aprendizaje. Aquí es posible situar el aprendizaje fuera de todo marco teórico fijo y disciplinar, que no tiene en cuenta la posibilidad interconectiva y convergente entre los diferentes pliegues del saber. El pensamiento convergente acepta el error como lugar natural donde brota un conocimiento encantado, fresco, diferente, no utilitarista y sorpresivo. Situación que nos lleva a experimentar un conocimiento orgánico, dúctil, dinámico y sensible que escapa a la concepción del conocimiento como algo construido, artificial, estático y útil. Las fuentes de conocimiento que implican la convergencia y el error son caminos que integran en su desarrollo lo desconocido, por lo tanto, la aventura fuera de toda certeza y conformismo epistemológico. Quizás, como escribe Ailton Krenak, estamos demasiados “condicionados a una idea de ser humano y a un tipo de existencia” (2020, p. 57). Las nuevas formas de creación en las artes y la educación requieren rupturas que pueden incluso desestabilizarnos, pero “¿quién dijo que no podemos caer?” ¿Quién ha dicho que no podemos equivocarnos? Asumimos aquí la errancia como creatividad, como forma de pensar y decir sobre uno mismo y el mundo. Practicar esta forma de pensar, en su dimensión plena, inextricablemente ética, estética y política, es “reimaginar el mundo en cada gesto, palabra y formas de existir”, por ello, es también una manera de relacionarse con uno mismo y con el otro, dentro de un mundo holístico, cada vez que la vida lo exiga (Rolnik, 2018, p. 226).

Es este acercamiento a un saber amplificado, que hace del conocimiento una melaza inesperada, condimentada de errores e intensidades de pensamientos que escapan a la arrogancia racional. Son trayectos por la vía negativa de creación, que serían impensables dentro del paradigma científico moderno, que siempre buscó conocer desde el control, la anticipación extrema, lo demostrable y lo lineal, todo ello para consolidar lo verdadero. El conocimiento construido fuera de todo margen de error y lejos de toda convergencia con lo onírico, lo inconsciente, lo artístico y las intensidades de la naturaleza, es una piel disecada que genera metodologías y resultados infértiles. En estos cambios de épocas que condicionan el pensamiento y sus manifestaciones, hay períodos de tiempo que abren y cierran, donde es posible pensar de modos diversos. Si un mundo muere otro nace y de esta realidad, no escapa el clima académico. Estamos ante un vaivén de modos de estar, pensar y crear, que hacen posible las formas de experimentar y compartir el saber. Aquí los procesos de investigación artística, sus palabras, imágenes y diferentes manifestaciones, son realidades que nacen y mueren con estos mundos. Sabiendo que cuando un mundo enferma y desaparece por la saturación de su propia tendencia, otro nace por la acción de nuevas fuerzas vivas que se contraponen. Este juego de convergencias y revitalización permanente, que caracteriza a la investigación artística, regenera discretamente la vida colectiva, participando de la creación de otros mundos posibles. Lento proceso de restauración que en griego se denomina *apokatastasis*, movimiento que renueva la vida juntos y todos los trayectos de creación e investigación. Participando de estos dinamismos de renacimiento, las palabras restauradoras y fundamentalmente, las imágenes regenerativas de lo vital. Decía Albert Camus, que mal nombrar las cosas contribuye a la enfermedad del mundo, y desde ello, también podemos establecer que mal dibujar el conocimiento, también contribuye a un mundo malsano.

Los procesos de convergencia donde emerge un conocimiento amplificado conllevan la presencia de la imagen con alta potencia simbólica, que nos abre las puertas a un conocimiento

adogmático que da vida al pensamiento convergente. Son estas convergencias los maestros del desorden, según Bertrand Hell (1999), personas que investigan fundamentadas en el error, la errancia y la convergencia trayectiva. Mientras el pensamiento artístico es reflejo de un orden/desorden convergente, que desestructura lo dogmático, el pensamiento crítico, analítico y conformista, responde a la imposición del pensamiento único. Por lo tanto, el pensamiento convergente es artístico y creativo, se revela como una potencia central que organiza erráticamente la acción del pensamiento creador, que lejos de explicar un mundo, se implica vivamente en la creación de otros mundos. El pensamiento artístico se desvela así como un mesocosmos creador de mundos, como un puente entre el microcosmos personal y el macrocosmos colectivo, como una capa o piel activa y errante que nutre el mundo.

Podemos decir que los actuales caminos de creación de saberes ofrecen la presencia del error como oportunidad convergente. Error entendido como una acción de investigación menos falsa, que aprovecha la inexactitud para conocer dentro de una aventura creativa. Este viaje, trayecto o metodología errante, se transforma en una vía de investigación, donde las personas que le impulsan son guías de un permanente desorden creador. En este camino creador hacia una aventura convergente, la investigación deviene holística, ecosófica y artística, capaz de sumergirse en un conocimiento situacional y pluridimensional. En ello, los artistas-investigadores no están constreñidos en un modo de pensar, hacer, estudiar, aprender, enseñar e investigar. Nacen así formas híbridas de investigar, de conocer e inventar otros mundos. Metodologías de indagación que, dentro de un episteme sensible y artístico, logran superar los obstáculos personales, colectivos, institucionales y de época, ofreciendo un saber convergente artístico y creativo. Podemos establecer que las investigaciones convergentes emergen silenciosamente en diversos contextos académicos y no académicos, recuperando el sabor perdido del saber. Así, el conocimiento artístico está generando diferentes metodologías de investigación, siempre sustentadas fuera de la arrogancia racionalista y moderna. Es este camino errático, una convergencia con lo desconocido que ofrece el arte en la invención de un conocimiento guiado por la imagen, entendida como resistencia permanente.

## 5. Para concluir

Compartimos nuevos nacimientos y entendemos que de ellos participan el colectivo de profesores, artistas y alumnos, de personas ligadas a la educación artística, a la creación en todos sus ámbitos. Es necesario respirar nuestro tiempo como un presente de convergencias interdisciplinarias y sorpresivas, que van conformando otras formas de enseñar, aprender e investigar. En ello, la formación facilita la convergencia entre artes y educación, nos orienta, nos acompaña hacia procesos creativos sensibles, trayectos creadores que no pretenden "dominar la naturaleza, sino seguirla" que asuman el error como una forma de creación, de recreación, de adaptación a un "ecosistema en el que la ósmosis, la simbiosis y la analogía son sistemas privilegiados para analizar la revolución en curso" (Maffesoli, 2021, p. 22); en definitiva, asumir un pensamiento sensible, creativo y ecosófico como sendero de transformación artística/educativa, transfigurando lo social y lo político.

Así, el actual giro epistemológico desde la convergencia del pensamiento como lo hemos presentado, conlleva el nacimiento de procesos de aprendizajes y creación, vividos como una aventura hacia lo desconocido. En efecto, desde el pensamiento moderno y el dominio de los

saberes útiles, el pensamiento se fue empobreciendo y desencantando. El pensamiento artístico se ha constituido como un camino de resistencia, generando fisuras en las estructuras pétreas del pensamiento conformista y disciplinar. La imagen como saber convergente provoca incisiones en la caja de la representación kantiana, este espacio cerrado, bien suturado y autosuficiente (Didi Huberman, 1990, p. 171). El mundo de la imagen quedó atrapado en ello también, donde ésta debe explicar, mostrar y dar a ver, como una caja de espejos que se autosatisface en sí misma. El giro creativo o pensamiento convergente y artístico, invita a sobrepasar este recinto racional de la imagen para abrir hacia infinitos posibles, donde ella es múltiple como un hojaldre, híbrida en su esencia, jugando con la lógica desde lo onírico y el inconsciente. La convergencia incorpora mundos desconocidos, sobrepasando los límites impuestos, mas allá de nuestros propios modos de pensamientos y epistemes, atreviéndose a descubrir procesos de creación y de investigación inesperados.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2022). *Enfance et histoire*. Petite Bibliothèque Payot.
- Bachelard, G. (2011). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Bachelard, G. (2003). *Le nouvel esprit scientifique*. Puf, Quadrige.
- Didi-Huberman, G. (1990). *Devant l'image*. Les éditions de Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2009). *Survivance des lucioles*. Les éditions de Minuit.
- Falcon, R. (2016). La pensée artistique par la recherche sensible. *Sociétés*, De Boeck, 2016/1 n° 131, 131-139.
- Hell, B. (1999). *Possession et chamanisme. Les maîtres du desordre*. Flammarion, Champs essais.
- Kohn, E. (2017). *Comment pensent les forêts*. Zones sensibles.
- Krenak, A. (2020). *Ideia para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Maffesolli, M. (2021). *Ecosofia: uma ecologia para nosso tempo*. Edições Sesc São Paulo.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *The Pictorial Turn, in Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1990). *The linguistic turn. Essays in Philosophical Method*. University of Chicago Press.
- Rolnik, S. (2018). O abuso da vida: medula do inconsciente colonial-capitalístico. In Duarte, L. (Comp.) (2018). *Arte e censura liberdade: reflexões à luz do presente*. Cobogó.
- Torregrosa A. & Falcón R. (2019). Juegos y materias en la experiencial educativa. En Torrados Lois C. (coord.) *Ludicidad y creatividad, Programa APEX-Cerro*, Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay.

# Criação e criatividade no ensino/aprendizagem de artes com tecnologias contemporâneas

Creation and creativity in arts teaching/learning with contemporary technology | Creación y creatividad en la enseñanza/aprendizaje de las artes con tecnologías contemporâneas

**LUCIA GOUVÊA PIMENTEL** | [luciagpi@ufmg.br](mailto:luciagpi@ufmg.br)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS | BRASIL

Recibido · Recebido · Received: 12/02/2022 | Aceptado · Aceito · Accepted: 09/06/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i07.02>



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:

Gouvêa-Pimentel, L. (2022). Criação e criatividade no ensino/aprendizagem de artes com tecnologias contemporâneas. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 7, 20-27.

Resumo:

Não são novidade do século XXI as buscas por tecnologias que auxiliem a registrar ideias, pensamentos e emoções. Entre imagens (visuais, gestuais, sonoras, orais etc.), várias são as possibilidades de uso de tecnologias – das mais antigas às mais recentes –, tanto para ensinar/aprender arte quanto para viabilizar a criação artística. É preciso pensar em como as tecnologias contribuem para a elaboração de um projeto de criação artística e seu ensino/aprendizagem, e em como estruturar um projeto de criação artística e seu ensino/aprendizagem que incorpore as tecnologias contemporâneas em sua essência, em um processo contínuo de criatividade em ambas. Na linha da Cognição Imaginativa, a criatividade nas artes está intrinsecamente ligada à imaginação; seu ensino/aprendizagem se dá por metáfora. Neste artigo são feitas considerações sobre a teoria da Cognição Imaginativa e sobre a participação das tecnologias contemporâneas tanto na prática docente quanto na prática artística, considerando que a criatividade desempenha papel fundamental na relação com o pensamento artístico.

Palabras claves: Artes. Ensino/Aprendizagem. Tecnologias Contemporâneas. Cognição Imaginativa. Criatividade.

Abstract:

The search for technologies that can assist and register ideas, thoughts and emotions is not particular to the 21st century. There are various possibilities for the use of technologies – whether old or new – with respect to images (visual, gestural, sonic, oral etc.); and this applies both to the teaching and



learning of art and to facilitating artistic creation. It is necessary to consider how technology can contribute to the elaboration of a creative art project, including the teaching-and-learning aspect, and how to include new technologies at the heart of it in a continuous, symbiotic creative process. In the area of Imaginative Cognition, creativity in the arts is intrinsically linked to the imagination; the teaching and learning takes place through metaphor. Consideration is given, in this article, to the theory of Imaginative Cognition and to the involvement of contemporary technologies in both teaching and artistic practice, in the light of the fundamental role that creativity plays with respect to artistic thought.

Keywords: Arts. Teaching/Learning. Contemporary Technology. Imaginative Cognition. Creativity.

Resumen:

La búsqueda de tecnologías que ayuden a registrar ideas, pensamientos y emociones no es novedad del siglo XXI. Entre las imágenes (visuales, gestuales, sonoras, orales, etc.), existen varias posibilidades para el uso de las tecnologías —desde las más antiguas hasta las más recientes—, tanto para enseñar/aprender arte como para viabilizar la creación artística. Es necesario pensar cómo las tecnologías contribuyen a la elaboración de un proyecto de creación artística y su enseñanza/aprendizaje, y cómo estructurar un proyecto de creación artística y su enseñanza/aprendizaje que incorpore las tecnologías contemporáneas en su esencia, en un proceso continuo de creatividad en ambos. En la línea de la Cognición Imaginativa, la creatividad en las artes está ligada a la imaginación; su enseñanza/aprendizaje tiene lugar a través de la metáfora. En este artículo se hacen consideraciones sobre la teoría de la Cognición Imaginativa y sobre la participación de las tecnologías contemporáneas tanto en la práctica docente como en la práctica artística, considerando que la creatividad juega un papel fundamental en la relación con el pensamiento artístico.

Palabras claves: Artes. Enseñanza/aprendizaje. Tecnologías Contemporáneas. Cognición imaginativa. Creatividad.

• • •

## 1. Criatividade e tecnologias contemporâneas

Muitas vezes o objetivo de “desenvolver a criatividade” aparece nos planos de ensino como precípua do componente curricular Arte<sup>1</sup>, como se esse fosse um objetivo exclusivo da área de conhecimento Artes. Na vida diária, porém, é necessário exercer o potencial criativo em várias situações, como para solucionar desafios profissionais, lidar com problemas sociais sobre os quais não se tem controle, ou mesmo resolver um problema do cotidiano.

No entanto, pode-se dizer que é em Arte que o potencial criativo tem mais espaço para ser mais fortemente desenvolvido, uma vez que é onde a criação é o mote principal. Por exemplo, o pensamento artístico pode ser provocado quando são feitas perguntas sobre a possibilidade dos fenômenos, já que o pensamento artístico é relativo à suposição, ao acaso, à espontaneidade, à originalidade e à independência diante do fenômeno observado. O pensamento artístico se constitui enquanto esforço para criação, invenção e inovação dos processos de apreensão de fenômenos. Nele ideias que parecem paradoxais podem ser

---

<sup>1</sup> Neste texto, a grafia Artes refere-se à área de conhecimento, a grafia Arte refere-se ao componente curricular presente na Educação Básica no Brasil, e a grafia arte refere-se às produções artísticas de maneira geral.

reunidas e dar origem a produções inovadoras, provocando novos pensamentos e visibilizando novas possibilidades de existência de gestos, formas, sons, movimentos, composições etc.

Isso se dá porque o pensamento artístico e, conseqüentemente, a criação artística são fortemente impulsionados pela imaginação. Com a intenção de relacionar artes e tecnologias contemporâneas, podemos detectar, principalmente, duas maneiras de participação das tecnologias contemporâneas nas atividades artísticas: a) como auxiliar na criação artística e em seu ensino/aprendizagem; b) como integrante do pensamento artístico tanto na criação artística quanto no exercício docente.

Parte-se do princípio de que tecnologias contemporâneas são todas as que estão à nossa disposição nos dias de hoje; neste artigo, trata-se mais precipuamente do uso de tecnologias computacionais criadas a partir da segunda metade do século XX.

A fim de embasar a discussão a ser feita sobre tecnologias contemporâneas, criatividade, criação artística e ensino/aprendizagem em Arte, é importante elucidar um pouco da linha teórica denominada *Cognição Imaginativa*.

## 2. Cognição Imaginativa

Cognição pode ser definida como o conjunto estruturado de saberes que se baseiam em experiências sensoriais, pensamentos e lembranças. Envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, sensibilidade, pensamento, emoção. Envolve, portanto, um contexto biológico, psicológico e cultural abrangente, uma vez que inclui aspectos afetivos, físicos e socioculturais. O contexto biológico faz parte do contexto do indivíduo, e instiga suas capacidades perceptivas e cognitivas, ou seja, não é externo a ele.

O mundo percebido se constitui por meio de um complexo de atividades sensoriomotoras, uma vez que são as ações pessoais que implicam em que cada indivíduo se encontra em um mundo inseparável de seu corpo, de sua corporalidade. A cognição pode ser entendida, então, como uma construção culturalmente corporalizada por meio da experiência. Nesse sentido, implica que corpo e mente sejam considerados unidade inseparável.

A partir dessa indissociabilidade, tem-se que a elaboração e a fruição de processos e produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão. Na linha da Cognição Imaginativa, a imaginação tem um papel fundamental na concepção cognitiva em arte, sendo espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, justamente pela possibilidade de criar imagens inusitadas, quer sejam elas visuais, sonoras, gestuais etc.

Segundo Camargo-Borges (2020),

Através da imaginação, podemos criar novas imagens e cenários nunca antes pensados e, ao imaginar essas imagens e cenários, abrimos a possibilidade de trazê-los para a realidade. A imaginação também dá espaço à emergência de processos que são sementes de ideias que, quanto combinadas, podem trazer novas possibilidades. Estes processos geram novas formas e movimentos ao invés de focar apenas no que já existe. (p. 7)

O tensionamento entre imaginação e imagem, portanto, pode ser considerado uma operação cognoscível, sendo Artes considerada uma área de conhecimento específica. Na linha da Cognição Imaginativa, seu ensino/aprendizagem se dá por metáfora.

Segundo Efland (2002), é a metáfora que constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. O autor elenca três partes da metáfora. Uma delas se baseia em alguns aspectos do pré-conceitual ou em níveis básicos de experiências corpóreas e é o domínio das fontes; outra parte se refere ao domínio dos objetivos, que são conhecidos; outra é o recurso de mapeamento desses objetivos, que é a meta.

Os domínios das fontes e dos objetivos são detectáveis e reconhecidos, pois têm como base experiências corporais; os domínios da meta, entretanto, são desconhecidos, se reconfiguram constantemente e, para eles, não é possível determinar uma sintaxe, o que acarreta formas diferenciadas de tratar tanto do ensino/aprendizagem quanto do que se pretende avaliar em um projeto ou produção artística.

Efland (2002) ainda aponta que a metáfora aparece em todas as áreas do conhecimento, mas é principalmente em Arte que fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. O que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética.

Para Lakoff e Johnson (2002), as expressões metafóricas não são matérias de linguagem, mas são formas de pensamento baseadas em conceitos de realidade, tratando realidade como o que se considera real em um fórum intrassubjetivo, uma vez que se parte do princípio de que não existe realidade absoluta e isolada. Diariamente as pessoas constroem conhecimentos nos diversos âmbitos da vida e são esses conhecimentos que dão base para que se tenha novas ideias que, por sua vez, vão desembocar em novos conhecimentos. As metáforas da vida cotidiana, segundo os autores, subsidiam a imaginação e promovem o pensamento artístico.

A criança, desde o nascimento, tem pensamentos e necessita de estímulos para processá-los. Isto se relaciona com a experiência, a ambiência e o ecossistema. Não há como separá-los da vida. Experiências padronizadas, ambiências abafadoras e ecossistemas massacrantes minimizam o potencial imaginativo. Experiências diversificadas, ambiências possibilitadoras e ecossistemas libertos ampliam esse potencial.

Como, então, permitir que o pensamento se processe somente com imagens, que se considere não a leitura - mas sim a fruição -, que a manipulação de imagens no pensamento desemboque em uma possibilidade imaginativa e que a construção de conhecimento possa ser subjetiva e coletivamente compartilhada? Reporta-se aqui à importância dos estudos transdisciplinares, que ganham força, pois respeitam a especialidade de cada área e provocam a construção de conhecimentos inéditos.

É nesse sentido que a linha da Cognição Imaginativa pode auxiliar o ensino/aprendizagem em Arte. Se a imaginação torna a criança mais forte para suportar a realidade, se desenhar não é fotografar com lápis —mas sim pensar a imagem— e se pensar a imagem é fator para a construção de conhecimento, a aprendizagem da produção imagética implica em função cognitiva.

### 3. Aprendizagem

Na relação com a prática docente, é preciso considerar como ocorre a aprendizagem, uma vez que ela não ocorre somente durante o tempo escolar, mas acontece durante todas as experiências de vida e as interações entre pessoas, ou seja, tanto as vivências individuais subjetivas quanto a vivência social.

É preciso lembrar que a percepção está no centro do processo de aprendizagem. Ela se faz presente com o corpo, redes neurais, sinapses, neurônios não inteligentes etc.

Segundo Maturana e Varela (2015), somente os seres vivos são autopoieticos, ou seja, são unidades autônomas que conseguem produzir-se a si mesmos. Eles possuem uma organização interna que promove o equilíbrio da percepção sensorial, o que faz com que respostas internas e individuais possam ser dadas a situações inusitadas, garantindo a continuidade da vida e de seus desdobramentos. Há uma constante perturbação entre os organismos e o meio, o que provoca equilíbrio pela necessidade de interação, uma vez que as perturbações entre o meio e o organismo são mútuas. Por isso acontecem mudanças e adaptações com vistas a que as unidades autopoieticas não se desintegrem.

O sistema cognitivo é a corporificação da formação do mundo, onde os organismos autopoieticos, em interação uns com os outros, determinam uma estrutura corporalizada comum.

Damásio (1998) considera que o sentimento é uma percepção corpórea acompanhada de um pensamento; a partir dele, uma emoção pode ser deflagrada - ou não. O autor diz que as emoções são o alicerce dos sentimentos e que sem as emoções os sentimentos não poderiam ser qualificados. Para o autor, a emoção tem influência tanto no comportamento social quanto na cognição, inclusive nas questões de raciocínio, de memória, de aprendizagem e na tomada de decisões.

Ainda segundo Damásio (1998), pensar é um ato de sensibilidade, pois se abre à percepção da ambiência em todos os seus níveis. Os processos sensoriomotores são importantes para a cognição vivida, pois aguçam a percepção e o pensamento.

Quando se trata de arte, o pensar as emoções e possibilitar a sensibilidade e o afecto são essenciais para a promoção do pensamento artístico. Pensar arte é uma instância do espaço imaginativo, não como espaço de acaso pelo acaso, mas como espaço de construção de conhecimentos.

Para haver construção, é necessário haver intencionalidade inerente à ação corpórea. Em Artes essa intenção está relacionada à estruturação de uma operação artística e se caracteriza pela tensão constituída de ações, percepções, expressões, experiências internas, sensações individuais e coletivas com a forma, seja ela visual, tátil, gestual, sonora etc.

As ideias e o pensamento artístico emergem de parâmetros estéticos e fluem de maneira imaginativa e metafórica. O sentido emerge fundamentalmente de parâmetros estéticos e a arte se dá por apresentação (traz a presença de) e não de representação (está no lugar de). Essa é uma diferença básica para lidar com o pensamento artístico e as tecnologias contemporâneas.



O ser humano é autopoietico, enquanto as tecnologias são alopoiéticas, ou seja, dependem do ser humano para “viver”. Essencial, então, é saber que a dimensão ética é tão importante quanto as dimensões técnica e pedagógica no trabalho de ensino/aprendizagem em Arte e tecnologias contemporâneas. Há que se pontuar que conceitualmente a estética e a ética estão entrelaçadas. Especialmente na arte contemporânea, artistas buscam provocar, criticar ou criar experiências imersivas. Muitas obras procuram refletir algum aspecto da existência e, a partir dele detonar pensamentos criativos e/ou artísticos nos fruidores, uma vez que a ação corpórea é inerente à fruição.

## 4. Tecnologias, docência e prática artística

Considerando que a criatividade desempenha papel fundamental na relação com o pensamento artístico e que as tecnologias computacionais estão presentes em nossas vidas mesmo quando não temos consciência de sua presença, a questão passa a ser como trazer tecnologias a nosso favor na docência e na prática artística.

A dificuldade de tempos atrás (não muito longe) de aprender a lidar com a tecnologia deu lugar à necessidade de exploração e de percepção crítica sobre quando usar tecnologia computacional e quando ousar outros materiais e processos. São muitas as possibilidades e avaliar qual a mais adequada pode demandar tempo, e é preciso estar disponível para isso.

A disponibilidade de tempo vem da consciência dos objetivos a que se propõe @ docente ou @ artista. O projeto pretendido é para usar a tecnologia como instrumento de divulgação da obra ou facilitação da didática, ou é um projeto em que a tecnologia faz parte do pensamento artístico? Não se pensava nem se fazia arte digital na Idade Média, pois não havia instrumental para isso. Mas a tecnologia não pode justificar-se por si só, ela precisa fazer parte do desejo da produção artística, quer seja ela docente ou não.

A formulação de projetos pedagógicos que extrapolem a abordagem tradicional centralizadora e linear depende do trabalho em que a ambiência seja propícia à diversidade, pois cada produção/projeto tem suas demandas específicas e deve ter sua complexidade preservada.

É preciso lembrar que a tecnologia não é neutra pois, como lembra Beiguelman (2011), “não são apenas aparelhos, são também uma rede de tensões e positivities entre práticas, mecanismos (linguísticos, não linguísticos, jurídicos, técnicos, militares etc.), saberes e instituições que nos orientam, controlam, governam e organizam determinado contexto histórico”. (p. 80).

Não se pode esquecer, por isso, que a prática da ética deve estar presente em todos os usos da tecnologia. É ela que vai contribuir para que se atue com autonomia, senso crítico, responsabilidade e criatividade na construção de conhecimentos na área de Artes.

Sendo Artes uma área de conhecimento com diversidade de campos, entre os quais artes audiovisuais, artes visuais, dança, música, performance e teatro, —além das artes híbrida—, há também uma plêiade de possibilidades de trabalho com as tecnologias contemporâneas, algumas de âmbito geral e outras no âmbito específico de cada campo artístico.

Uma das principais questões do ensino/aprendizagem de Arte com tecnologias contemporâneas é o cuidado a ter para que arte não seja apenas usada para promover a tecnologia ou a visibilidade de outras áreas de conhecimento. Isto se dá quando, por exemplo, há projetos em que a construção de conhecimentos se dá em outras áreas, sendo a arte introduzida somente para fazer um desenho ou mostrar de forma mais criativa um conceito. Nesses casos, não há aprendizagem específica da área de Artes, uma vez que ela é tratada como suporte ou vitrine, não havendo construção de conhecimentos específicos sobre seu campo.

É preciso que os projetos que envolvem Artes e outras áreas de conhecimento tragam implicitamente o ensino/aprendizagem de conteúdos de todas as áreas que os compõem. A formação de uma equipe multidisciplinar que estude o conteúdo a ser desenvolvido no projeto é o primeiro passo para que a possibilidade de exercício do pensamento de todas as áreas de conhecimento esteja presente nele.

O problema de arte estar em projetos educacionais ditos inovadores — geralmente importados de outras culturas— apenas como suporte para visualização ou facilidade de entendimento é apontado por Caeiro (2021) no que se refere ao STEAM<sup>2</sup>.

A entrada do “A” no que antes era STEM foi comemorada por muitos docentes, mas não há muito o que comemorar se Artes não for considerada uma das áreas de conhecimento de igual valor das demais.

Se reduce la función del artista y de lo artístico y por extensión de la educación artística a la de ser un área cuyos sujetos ofrecen como principal valor educativo el ser “creativos” o “diseñadores” dejando para otras áreas lo que se entendería como conocimiento o fundamento cognitivo de los aprendizajes. ¿El artista-diseñador o educador artístico estará presente en los procesos de desarrollo científico no para repercutir epistemológicamente, sino divergentemente? El artista y los discentes en sus proyectos y procesos también deben pensar convergentemente, con momentos de lógica y toma de decisiones acordes a los objetivos que han establecido y que evitan la dispersión holística; el éxito o fracaso de la obra depende de muchos factores y dimensiones, no solo de la creatividad (o de una creatividad aplicada y resolutive). (p. 48)

Assim, a participação da arte fica desvirtuada e tem o mesmo papel subalterno de séculos anteriores, quando se ensinava “desenho pedagógico” ou outras técnicas de trabalho com materiais, como tinta e argila, para facilitar a compreensão de conteúdos ditos “sérios” e “importantes” de outras matérias do currículo escolar.

No entanto, devem ser outros os propósitos da integração da arte em projetos multi, inter ou transdisciplinares. Artes e suas epistemologias precisam estar presentes como parte integrante do *corpus* de construção de conhecimentos essenciais dos projetos.

Técnica, estética e todas as funções cognitivas são movimentadas pela arte, tanto na prática docente quanto na prática artística, quando ela é tratada com seu devido valor.

---

<sup>2</sup> STEAM: modelo de projeto onde há articulação entre Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (*Science, Technology, Engeneering and Matematics*). STEAM: modelo de projeto onde há articulação entre Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (*Science, Technology, Engeneering, Arts and Matematics*).

## 5. Algumas Considerações

O ensino/aprendizagem de Arte com uso de tecnologias contemporâneas exige tanto formação artística quanto tecnológica e pedagógica. Reveste-se, assim de complexidade e de exigência de atenção para que não se reduza somente ao estereótipo de a criatividade cabe exclusivamente aos artistas e às artes. Para haver criação artística e para haver ensino/aprendizagem em Arte, são operados processos cognitivos expressivos que estão no campo epistemológico do conhecimento complexo, percursos poéticos e metodológicos próprios, além de pesquisas que movimentam sensível, racional e emotivamente o ser humano.

Essas questões, embora estejam ligadas à arte desde há muito tempo, são contemporâneas quando se considera como se relacionam com as tecnologias computacionais permeando a criação e a docência em Arte.

O desafio é fazer projetos em que a tecnologia seja parte inerente da obra artística, participando de sua concepção e de seus processos, detonando pensamentos artístico-tecnológicos e promovendo a construção de conhecimentos inovadores para a área de Artes.

### REFERENCIAS

- Beiguelman, G. (2011). *Imagens do pós-tubo*. Em G. Beiguelman... [et al.] *HTTPpix HTTPvideo: criação e crítica nas redes de imagens*. Instituto Sergio Motta.
- Caeiro, M. (2021). *Diálogos entre la Tecnología, el Arte, la Ciencia y las Humanidades en contextos educativos: de los modelos STEAM y SHAPE al TACH-di*. *Educación artística: revista de investigación*, 12 <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20841>
- Camargo-Borges, B. (2020). *Criatividade e Imaginação: a pesquisa como transformação de mundo*. *ARJ*, 7 (2).
- Damásio, A. (1998). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Publicações Europa-América.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. Teachers College and National Art Education Association.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. EDUC e Mercado de Letras.
- Maturana, H. & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Editorial Psy II.
- Oliveira, A. et al. (2000). *Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81 (198), 316-341.

# A formação de professores de artes no Brasil: uma história aberta a interpretações

The formation of art teachers in Brazil: a history open to interpretations |  
La formación de profesores de arte en Brasil: una historia abierta a interpretaciones

**REJANE GALVÃO COUTINHO** | [rejane.coutinho@unesp.br](mailto:rejane.coutinho@unesp.br)  
UNIVERSIDADE ESTUDUAL PAULISTA «JULIO DE MESQUITA FILHO» | BRASIL

Recebido · Received · Recibido: 12/02/2022 | Aceito · Accepted · Aceptado: 09/06/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i07.03>



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:

Galvão-Coutinho, R. (2022). A formação de professores de artes no Brasil: uma história aberta a interpretações. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 7, 28-35.

Resumo:

O texto trata da formação de professores de Artes Visuais revendo alguns marcos dos processos formativos no contexto brasileiro a partir de uma perspectiva da colonialidade, com foco nos processos de criação, propondo uma reescrita dessa história que se abre a interpretações; finalizando com comentários sobre exercícios propostos em processos formativos na contemporaneidade.

Palabras-chave: Formação. Professores de artes. Histórias do ensino de artes. Arte/Educação. Brasil.

Abstract:

The text deals with the training of Visual Arts teachers by reviewing some frameworks of the training processes in the Brazilian context from a perspective of coloniality, focusing on the processes of creation, proposing a rewriting of this history that is open to interpretation; concluding with comments on exercises proposed in contemporary training processes.

Keywords: Training. Art teachers. Histories of art education. Art/Education. Brazil.

Resumen:

El texto trata sobre la formación de profesores de artes visuales revisando algunos marcos de los procesos de formación en el contexto brasileño desde una perspectiva de la colonialidad, enfocándose en los procesos de creación, proponiendo una reescritura de esta historia que se abre a interpretaciones; finalizando con comentarios sobre ejercicios propuestos en los procesos de formación contemporáneos.

Palabras claves: Formación. Profesores de arte. Historias de educación artística. Arte/Educación. Brasil.

• • •

## 1. Introdução: aprender a equivocarse

Formar professoras e professores para ensinar artes, especialmente no campo das Artes Visuais, tem sido o foco e movimento de minha atuação docente. Ao retomar este texto elaborado para o *Colóquio - Criação e criatividade: entre formação e pesquisa*, realizado em Paris em 2017, percebo o quanto os movimentos de investigação têm se ampliado de forma mais complexa diante das demandas da contemporaneidade nas quais estamos, eu e as/os estudantes inseridas/os. Portanto, a retomada deste texto se faz afetada pelos movimentos.

Para começar vamos fazer uso de um espelho retrovisor, pois, como refletir sobre o que estamos vivendo hoje, sem compreender como chegamos até aqui. Sobretudo quando estamos nos dispondo a compartilhar essas reflexões com leitoras e leitores que habitam outros contextos e territórios e carregam experiências distintas e quiçá distantes. Propomos inicialmente rever, ainda que de relance, algumas experiências que marcaram o terreno da formação de professores de artes no Brasil, procurando refletir com a perspectiva da colonialidade sobre alguns indícios que entrevemos, buscando entender como a questão da criação e da criatividade deixa rastros ou ausências. Ao final comentamos como tentamos impregnar as/os estudantes em formação em suas próprias histórias e nas de nossas/nossos antepassados.

## 2. Revendo histórias...

O primeiro evento que merece destaque, pois institucionaliza e marca o processo de formação no campo das artes plásticas/visuais foi a criação da primeira Academia Imperial de Belas Artes que passou a funcionar em 1826 na cidade do Rio de Janeiro. Uma escola constituída por egressos do Instituto de França e que impôs o neoclassicismo como norma (Barbosa, 1978). Até meados do século XX outras escolas de belas artes passaram a funcionar em outras cidades do país seguindo o modelo da Capital. Os artistas formados nessas instituições de cunho neoclassicista passaram a ser os primeiros professores de artes com formação em território brasileiro. Importante contextualizar que a origem dessa institucionalização se deu por imposição da coroa portuguesa que buscou no modelo francês uma atualização artística para sua colônia além da praticada em seu próprio território. Então, sob uma dupla colonização, a imposição do neoclássico traz como reforço as marcas da hegemonia greco-romana sob uma estética civilizatória. Não sem conflitos, esse modelo vai se impondo como norma nas salas e salões das gentes que se queriam de bem, colocando nas margens práticas artísticas que

vinham há três séculos se amalgamando nos processos de colonização e expropriação conduzidos no campo artístico, sobretudo pelos Jesuítas, sob a mão de obra de africanos e indígenas escravizados, que esteticamente produziam o que vem a ser posteriormente reconhecido e nominado como barroco brasileiro. Assim se engendra o ensino artístico no Brasil reservando o direito à criação a uma exclusiva elite que mimetizava a metrópoles e repartindo com os demais produtores processos criativos reprodutivos de modelos impostos.

Precisamos evidenciar nesta narrativa que circunscreve o período colonial, que os povos originários que habitavam e habitam este Continente, assim como aqueles que aqui foram trazidos como escravizados do continente Africano mantiveram e continuam mantendo como forma de resistência processos criativos imbrincados nas práticas culturais. Muitos desses processos foram hibridizados para se manterem ativos como forças identitárias de resistência, as vezes invisibilizadas em guetos e rituais, outras vezes cooptadas pela capilaridade da colonialidade capitalista e viva em carnavais.

Um segundo evento importante a pontuar nessa narrativa acontece em finais do século XIX e início do século XX, quando, correndo atrás para se alinhar com a revolução industrial, o meio educacional brasileiro importa o modelo inglês, praticado também nos Estados Unidos da América do Norte, e introduz uma disciplina de Desenho nos programas de ensino primário e secundário (Barbosa, 1978). Nessa disciplina, sob a já comentada concepção neoclássica, aqui voltada ao desenho, os educadores da época passaram a *reproduzir* e *aplicar* um ensino de desenho técnico e instrumental com o propósito de formação de uma mão de obra mais especializada e voltada a uma indústria nascente. Importante reiterar que não fazia parte dos propósitos da disciplina Desenho o estímulo à criação ou a processos criativos.

É necessário contextualizar que o Brasil foi um dos últimos países a abolir oficialmente o sistema escravocrata em 1888, não oferecendo na ocasião reparação nem condições para que as pessoas nessa situação pudessem estabelecer uma vida produtiva e se inserir socialmente, menos ainda frequentar escolas. Então, essa *educação para o trabalho* na qual a disciplina de Desenho estava inserida era ofertada em meios urbanos em fase de industrialização e para uma classe social que conseguia aceder à educação, majoritariamente pessoas *consideradas* brancas, sobretudo as levas de emigrantes europeus e depois asiáticos que acorreram ao chamamento e acolhida do governo brasileiro através de uma insidiosa campanha de branqueamento da população.

Diante da demanda por professores qualificados para assumir esta função, como professores de Desenho, a partir da década de 1940 foram criados cursos de Licenciatura em Desenho e Plástica ou cursos de “professorado de desenho” (Peres, 2019) como eram popularmente conhecidos. A criação desses cursos surgiu como resposta a críticas de que os artistas formados nas Escolas Belas Artes pouco entendiam sobre ensino, não tendo acesso a conhecimentos sobre psicologia e processos de aprendizagem, por exemplo. Vale lembrar que na primeira metade do século XX os conhecimentos sobre a infância e suas fases de desenvolvimento cognitivo, sobre a expressão gráfica das crianças e seu desenvolvimento, assim como, ideias sobre uma educação nova que levava em conta a experiência de aprendizagem da criança estavam em pauta nos meios educacionais progressistas. Mas, os cursos de professorado de desenho não vão se deixar impregnar pelo ideário do que nomeamos aqui no Brasil como Movimento Escola Nova (Ferraz e Fusari, 1992), a grande maioria dos professores serão formados tendo o domínio do Desenho Geométrico como finalidade e os cânones neoclássicos

como parâmetro estético, portanto a ênfase recaía mais na *reprodução* do que em processos criativos. Percebemos mais uma vez como os processos produtivos e reprodutivos instalados pela dinâmica da colonialidade são processos distantes e mesmo contrários aos impulsos de criação e a estímulos a processos criativos.

Felizmente, na década de 1950 e início da década de 1960 educadoras e educadores abriram espaço no contexto educacional que se deixou impulsionar pelo fervor criativo dos campos artísticos, culturais e sociais, no rescaldo do pós-segunda guerra mundial que vibrou do hemisfério norte para o sul (movimento sempre de mão única), acolhendo as ideias de uma *educação pela arte* que tem como centro justamente o estímulo aos processos de criação. A partir de uma experiência intensa e singular, brotou, inicialmente no Rio de Janeiro, o Movimento Escolinhas de Arte (INEP, 1980) que a partir de 1961 criou um Curso Intensivo de Artes na Educação, o CIAE (Lima, 2020), voltado a educadoras e educadores que desejavam se especializar e aprofundar no que veio a ser nomeado no contexto brasileiro como Arte/Educação (Barbosa, 2008), tradução literal do termo inglês. Esse período foi particularmente fértil para as artes e para a educação em nosso território, com algumas significativas tentativas de reversão dos movimentos de imposição e importação eurocêntricos. Basta lembrar que é nesse período que Paulo Freire realiza suas primeiras experiências com a educação libertadora que leva a formulação de uma de suas obras de referência a Pedagogia do Oprimido<sup>1</sup>.

Apesar da importação do termo Arte/Educação colado as ideias da *educação pela arte* com inspiração em Herbert Read e fundamentação em Viktor Lowenfeld, ou seja, com acentuada origem anglo-saxônica, o curso de especialização, CIAE, possibilitou também trânsitos internos ao contexto brasileiro e latino-americano, impulsionando um movimento de formação de educadores mais autóctone, de reconhecimento e busca de outras representatividades. Essa experiência e esse movimento, com todas as suas contradições e ambiguidades, reforçam a luta pela inserção das artes no contexto da educação formal, tendo a liberdade de expressão e criação como bandeira.

Entretanto, é importante situar que a força desse movimento se alimentava de resistência, pois desde 1964 o Brasil vivia sob estado de exceção com a instalação do golpe civil-militar que recrudescer durante vinte anos. Em meio a esse regime de exceção, na década de 1970, sob a ingerência de uma concepção tecnicista, foram propostas mudanças na legislação educacional brasileira e para amenizar o caráter impositivo dessas mudanças, os tecnocratas que a conduziam cooptaram as demandas do movimento que defendia a inserção das artes no currículo da educação básica e introduziram a *obrigatoriedade* da Educação Artística em todas as escolas. Importante dizer que a Educação Artísticas se impôs nas escolas brasileiras como uma *atividade* curricular e não como uma área de conhecimento, tendo ainda a incumbência de dar conta das linguagens das artes plásticas, música e artes cênicas sem ter professores preparados para este desafio. A *obrigatoriedade* tornou-se um embuste a esvaziar qualquer potencial criador que porventura aquelas e aqueles que lidavam com a Educação Artística desejavam realizar.

---

<sup>1</sup> Paulo Freire desenvolveu experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963 que deu origem ao livro *Pedagogia do Oprimido* publicado pela primeira vez em 1968.

Como consequência, nesta década, foram criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com habilitações em Artes Plásticas, Música ou Artes Cênicas para formar professoras/es polivalentes. Importante também salientar que a implantação da Educação Artística aconteceu num período de grande expansão das redes de ensino básico e também do ensino superior e se apropriou das concepções modernistas de livre-expressão e criatividade, concepções que já estavam sendo experimentadas e difundidas pelo Movimento Escolinhas de Artes. Entretanto, na forma como a Educação Artística se alastrou pelo país, as concepções de livre-expressão e criatividade foram esvaziadas de sentido e de densidade em consonância com a ideologia tecnicista e reprodutiva que orientava o programa político educacional.

Ao final da última década do século XX, fruto do movimento de redemocratização do país e da luta das/dos próprias/os professoras/es de artes que se organizaram em associações, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reconhece as artes como área de conhecimento e assim nomeia uma disciplina no currículo da educação básica como Arte, derrubando a Educação Artística. Para efetivar este ensino e como tentativa de desconstruir a ideia da polivalência, instituiu que a formação de professores acontecesse em licenciaturas específicas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Há, a partir daqui, uma tentativa de especializar e aprofundar a formação das/dos professoras/es nas diferentes subáreas do conhecimento artístico. Reconhece-se a partir de então um movimento de qualificação do campo epistemológico da Arte/Educação que acompanha também a expansão de pesquisas em cursos de pós-graduação. Um movimento iniciado nos anos 1980 por Ana Mae Barbosa quando instituiu a primeira linha de pesquisa no curso de pós-graduação sobre ensino de artes na Universidade de São Paulo e passou a formar mestres e doutores que multiplicaram esta iniciativa em outras instituições de ensino superior.

É neste contexto que nos situamos hoje, neste início do século XXI, quando o ensino de artes no Brasil vem produzindo pesquisas em sintonia com as questões da contemporaneidade dos campos artísticos, culturais e sociais; com o desvelamento dos processos coloniais que insistem em nos atravessar; com a desconstrução das grandes narrativas hegemônicas.

Mas continuamos em estado de alerta, pois as conquistas estão sendo cotidianamente ameaçadas e carregamos vestígios e atravessamentos desse passado em nossas escolas e cursos superiores de formação de professores no campo das artes.

### 3. Fazendo histórias...

Atuando com a formação de professores, a questão que move minha contribuição no processo de formação dessas e desses sujeitos pode ser assim resumida:

Como formar professoras/es no campo das artes visuais para que atuem de forma (minimamente) competente e compromissada com o campo de conhecimento; conscientes da importância de seu papel na formação das/dos estudantes; e criando de forma autoral suas metodologias de trabalho?

Sabemos que mesmo cuidando dos propósitos dos processos formativos não podemos controlar os percursos de formação, mas podemos criar situações que abram possibilidades para que elas e eles se movimentem e algo possa acontecer em direção aos propósitos. Temos



alguns pressupostos que nos orientam e um deles (talvez o mais importante para mim) seja uma certa perspectiva histórica — das histórias de ensino de artes — em seus movimentos e atravessamentos de reconhecimento da colonialidade do poder: pelo viés da diacronia à sincronia; do conceitual ao metodológico; das histórias pessoais às histórias coletivas. Esses movimentos têm a capacidade de nos fazer entender como fomos formados e conformados; são movimentos que engendram exercícios de imaginação e de interpretação de passados plausíveis; podem ainda nos dar recursos para imaginar futuros possíveis e em escala pessoal são movimentos de autoconhecimento.

Para contribuir com o campo da formação, relato brevemente dois exercícios propostos aos estudantes (futuros professores) pela via das histórias, exercícios que podem adubar o terreno das criações. O primeiro foi criado pensando nas dificuldades de envolver as/os jovens com uma perspectiva historiográfica, sobretudo com a ideia de que as histórias nos atravessam. Então, propomos que elas/eles procurem conversar com pessoas mais experientes (com mais de 50 anos de idade) que tenham alguma atuação no campo das artes, procurando entender como essas pessoas se formaram, sob quais perspectivas e concepções essas formações aconteceram, usando a técnica de uma entrevista semiestruturada gravada em áudio ou vídeo para ser posteriormente editada e compartilhada com o grupo.

A ideia é tecer histórias situando-as nos contextos onde elas acontecem.

É um exercício experimental e imprevisível, mas os resultados são produtivos e prazerosos, pois as narrativas são compartilhadas como *histórias vivas*. Os estudantes se mobilizam para ouvir os relatos das/dos mais velhos; há um trabalho posterior de escuta, de interpretação, de seleção de conteúdos e de edição do material para posterior compartilhamento com o coletivo. Interessante observar as escolhas. Muitas/os estão procurando suas antigas professoras de escola; outras/os buscam docentes mais velhos da Universidade, suas/seus atuais professores; há também um grande interesse por conversar com artistas renomados. As escolhas denotam o que se projeta como um futuro profissional para cada uma e cada um.

As conversas em sala de aula são instigantes. O que leva alguém a querer ser artista? Arte se ensina? Arte se aprende? O que leva alguém a querer ser professor/a de artes? Como essas histórias são tecidas e justificadas? Quais concepções permeiam essas narrativas?

Este primeiro exercício é, em parte, uma preparação para um segundo, para o exercício de construção das suas histórias de vida com as artes, que acontece na sequência, quando as/os estudantes são convidadas/os a refletir sobre suas histórias pessoais com as artes. A ideia é instalar um processo reflexivo de busca de entendimento de sua própria história com as artes e com o complexo campo de referências. A ideia é também identificar as crenças e valores alheios e impostos para que esses valores não se projetem e guiem as futuras ações educativas em direção à reproduções sob uma colonialidade perniciososa. Pensar sobre *como* e *onde* nos apropriamos de nossas crenças e valores relativas à arte; refletir sobre a qualidade de nossas experiências de aprendizagem no campo da arte e da cultura em geral em processos educativos; entender como se dão os processos de subjetivação nesse campo, são parte dos propósitos do exercício.

Trata-se de um exercício arriscado, que se abre à imprevisibilidade do ato educacional, que demanda comprometimento e solidariedade de todas e todos envolvidas/os, pois atravessa as fronteiras dos afetos e considera que os erros de encaixe entre o fora dos *currículos* e o dentro

das identidades conflitivas e plenas de matizes produzem possibilidades para a agência e o câmbio político (Ellsworth, 2005).

É necessário preparar o terreno. Na preparação é importante que as/os estudantes envolvidas/os entrem em contato com as autoras e autores que dão sustentação a essa abordagem, entendendo o sentido de uma formação transitiva e pronominal, buscando se aproximar do exercício de *formar-se* sugerido por António Nóvoa (1995), para compreender em profundidade como é que temos as ideias que temos sobre arte, como pergunta Marie-Christine Josso (2004).

Como uma prática que se efetiva em grupo, este exercício abre espaço para que as angústias do individualismo capitalista e consumista dessa contemporaneidade sejam compartilhadas e possam encontrar significação no ser coletivo. Como pondera Ivor Goodson (2007), parte do propósito pedagógico das histórias de vida está em reconstruir as trajetórias individuais das pessoas com as possibilidades de compromisso social. E como todo exercício coletivo, é necessário preparar e sensibilizar os integrantes do grupo para enfrentar as diferenças, estabelecendo um pacto de respeito e acolhimento ao outro, buscando exercer a capacidade de suspensão dos juízos que nos conformam e nos aprisionam em visões monológicas da vida. Trata-se de retomar a potência da *heteroformação*, o que não é tarefa fácil diante de um sistema educacional que vem paulatinamente esvaziando de sentido as práticas coletivas. Exercer a possibilidade de *formar-se com os outros* é sair dos lugares predefinidos e se permitir experimentar as experiências do outro.

Iniciamos com alguns exercícios coletivos para aquecer o processo e logo tem início uma sequência de apresentações das histórias pessoais. Ao final do semestre cada estudante elabora um texto reflexivo sobre o seu envolvimento com o processo. Em síntese, a ideia da metodologia é situar e contextualizar os encontros e desencontros com a arte vivenciados no ensino formal, não-formal e em aprendizagens informais, compreendendo a qualidade das relações e imposições que atravessam essas vivências para justificar circunstancialmente o lugar de cada sujeita/o no campo de conhecimento. Tem se consubstanciado em uma prática fértil que perpassa territórios e cruza fronteiras disciplinares, tocando aspectos relevantes dos processos de subjetivação.

Nessa breve apresentação de uma possível metodologia que versa sobre histórias num simpósio sobre criação e criatividade, importante remarcar que os processos de criação estão sempre atrelados aos repertórios experienciais.

E mais, diante das fissuras abertas pelas viradas e quebras de paradigmas da contemporaneidade, onde enfrentamos toda sorte de paradoxos e sutilezas que acabam complexificando as nossas consciências pessoais, e que, conseqüentemente, implicam na compreensão que podemos ter das/dos outras/os, o trabalho com as histórias de vida tem ajudado a explorar e expandir essas dificuldades, ajudando também a compreender o poder dos atos educativos e a diversidade de posicionamentos das pessoas – professoras/es e estudantes - diante de uma metodologia que tem como pressuposto a emancipação.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, A. M. (1978). *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. Editora Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2008). *Ensino da arte: memórias e história*. Editora Perspectiva.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad*. Ediciones Akal.
- Fusari, M. F. R. & Ferraz, M. H. C. T. (1992). *Arte na educação escolar*. Cortez.
- Goodson, I. (2007). *Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Goiânia: Programa de Pós-graduação em Cultura Visual. Coleção Desenredos.
- INEP (1980). *Escolinha de Arte do Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Editora Cortez.
- Lima, S. P. F. (2020). *O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)*. São Paulo: Tese doutorado: Programa de Pós-graduação em Artes, UNESP.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Peres, J. R. P. (2019). *Imagens e história: análise das fotografias do Curso de Especialização em Desenho e Artes para professores primários do Instituto de educação do Distrito Federal (1932-1939)*. En S. Peterson & G. Augustowsky (Eds.), *Instantes-já da formação docente em Artes*. Editora Terracota.

# Investigación y arte y educación: diálogos cruzados con las incertidumbres

Pesquisa e arte e educação: interseccionando diálogos com incertezas |  
Research and Art and Education: intersecting dialogues with  
uncertainties

**LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES** | [leda\\_guimaraes@ufg.br](mailto:leda_guimaraes@ufg.br)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS | BRASIL

Received · Recibido · Recebido: 12/02/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 10/06/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i07.04>



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:**

Guimarães, L. M. B. (2022). Investigación y Arte y Educación: diálogos cruzados con las incertidumbres. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 7, 36-44.

Resumen:

La relación entre investigación y educación es objeto de muchas discusiones y conflictos, especialmente cuando ponemos el arte en tensión en el juego de las relaciones investigativas. Para desarrollar una reflexión sobre la complejidad de esta relación, seleccioné dos aspectos para guiar la discusión: el primero, pasa por la institucionalización y expansión del campo de la investigación en arte y educación en Brasil y, el segundo, por la base conceptual que ha sustentado la investigación en educación artística, sus conflictos epistemológicos y operativos y, en tercer lugar, presento cuestiones sobre la investigación en el campo de las artes y la educación. Me detengo con más detalle en la investigación basada en las artes como una episteme propia que genera conflictos en la comprensión de la investigación en este mismo ámbito. Todas estas cuestiones surgen de una trayectoria como profesora universitaria y de posgrado en el campo de las artes visuales, en el contexto de la educación pública brasileña.

Palabras claves: **Arte. Educación. Investigación. Sentidos. Tensiones.**

Resumo:

A relação entre pesquisa e educação é o tema de muitas discussões e conflitos, especialmente quando colocamos a arte em tensão no jogo das relações de pesquisa. A fim de desenvolver uma reflexão sobre a complexidade desta relação, selecionei dois aspectos para orientar a discussão: primeiro, a institucionalização e expansão do campo da pesquisa em arte e educação no Brasil e, segundo, a base



conceitual que sustentou a pesquisa em educação artística, seus conflitos epistemológicos e operacionais e, terceiro, apresento questões sobre a pesquisa no campo das artes e educação. Eu me detenho mais detalhadamente na pesquisa baseada nas artes como uma episteme própria que gera conflitos na compreensão da pesquisa baseada nas artes. Todas estas questões surgem de uma trajetória como professor universitário e pós-graduado no campo das artes visuais, no contexto da educação pública brasileira.

Palavras-chave: Arte. Educação. Pesquisa. Sentidos. Tensões.

Abstract:

The relationship between research and education is the subject of much discussion and conflicts especially, when we put art to tension in the game of investigative relations. To develop a reflection on the complexity of this relationship, I selected two aspects to guide the discussion: the first, goes through the institutionalization and expansion of the field of research in art and education in Brazil and second, the conceptual basis that has been based on research in art education, its epistemological and operational conflicts and, third, I dwell in more detail on the research based on the arts as a proper episteme that generates conflicts in the understanding of research in this area itself. All these questions are born from a trajectory as an undergraduate and graduate teacher in the area of visual arts in the context of Brazilian public education.

Keywords: Art. Education. Research. Senses. Tensions.

• • •

Para empezar la conversación que propongo con este texto, es necesario presentar algunos puntos sobre investigación en la formación inicial de profesores de artes partiendo de mi experiencia. En la década de 1980, cuando cursé la Licenciatura en Educación Artística con habilitación en artes plásticas, se hablaba poco o casi nada de los estudios de posgrado como un desdoblamiento de la formación inicial que estábamos recibiendo. La formación para la docencia en el campo de las artes era formada por las historias del arte (civilizaciones antiguas, Grecia, Roma, Edad Media, Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Realismo, Romanticismo y los otros *ismos* de la mitad siglo XX hasta que llegase el arte contemporáneo). Algunas asignaturas de teorías también comprendían el plan de estudios como sociología y filosofía del arte y por supuesto, teníamos las prácticas artísticas (dibujo, pintura, grabado, escultura, fotografía). Lo pedagógico se constituyó en disciplinas adscritas a la formación artística. Hay pocas disciplinas que ofrezcan algunas preguntas sobre didáctica, metodología y legislación del arte en la escuela. Los conflictos existentes implican la dicotomía de ser artista o ser docente, y aunque, sobre todo en los ateliers, ya estábamos con ejercicios investigativos de una determinada poética, no se hablaba abiertamente de investigación. Tuve mi primer compromiso con la investigación cuando participé en el proyecto "Arte Nuevos Medios Multi Medios - Brasil Años 70/80", coordinado por la Prof.<sup>a</sup> Daisy Peccinini en la Fundación Armando Álvares Penteado- FAAP, donde me gradué. Esta conexión vino con el interés por las disciplinas de historia del arte, de la cual era una de las docentes implicadas.

Esta situación ha cambiado y actualmente, en cursos de formación para profesores de artes existen disciplinas sobre metodologías de investigación y el requisito de la preparación de un Trabajo de Finalización de Curso - TCC, como instancia de Investigación que define el rito de paso de la condición de estudiante a profesional. Las disciplinas de Iniciación a la Investigación allanan el camino para esta formación, más allá de la capacitación en

estandarizaciones. La idea de la investigación fue constituyéndose poco a poco como un lugar de praxis, pero, generando varios cuestionamientos como, por ejemplo, si la investigación en arte puede ser considerada de carácter científico, ya que se considera que el artista se ocupa de la creación sin estar sujeto a parámetros científicos como el rigor, la probabilidad, la verdad, etc. Para Hernández (2008) :

El arraigo de esta tradición como forma legítima de considerar lo que es (y no es) investigación ha llevado por ejemplo a considerar que son sólo los científicos vinculados a las Ciencias Experimentales quienes realizan investigación (de verdad), y a establecer una visión/posición jerárquica de éstos respecto, por ejemplo, a los científicos sociales o a quienes realizan su tarea en el campo de las Humanidades (p. 88).

Por otro lado, también se aborda la duda de si la investigación en educación artística podría ser entendida como unida a la investigación de procesos creativos, ya que como dice la leyenda, los profesores de arte, enseñan, pero no hacen arte.

El segundo fantasma es propio de la casa, pero no por eso es camarada. Gira en torno a la desconfianza en la fiabilidad de la investigación en arte o educación artística, ocupando el recinto sacrosanto de la investigación académica. Si bien la investigación es una de las competencias exigidas en la graduación de los licenciados en Artes Visuales, convivimos con los fantasmas y no es de extrañar que la exigencia de una monografía de fin de curso a los licenciados llegue con cierto retraso en relación a otros campos del conocimiento.

En el dictamen CNE/280 sobre las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Grado en Artes Visuales, bachillerato y licenciatura, aprobado en 2007 y homologado en 2008, encontramos en el perfil deseado del graduado, que la carrera de Grado “debe formar profesionales habilitados para la producción, investigación, crítica y enseñanza de las Artes Visuales” y su formación debe contemplar “el desarrollo de la percepción, de la reflexión y del potencial creativo, dentro de la especificidad del pensamiento visual”. Sin embargo, al detallar las particularidades de cada formación, queda clara la dicotomía que el documento establece entre bachiller y licenciado:

En cuanto a la diferenciación entre licenciatura y bachillerato, la Propuesta de Directrices Curriculares del curso de Artes Visuales aclara que “a través de la adquisición de conocimientos específicos de metodologías de enseñanza en el área, el licenciado activa un proceso multiplicador al ejercicio de la sensibilidad artística” y, “además de ser un artista/investigador, preparado para actuar en el circuito de la producción artística profesional y en la formación calificada de otros artistas, el bachiller en Artes Visuales tiene la posibilidad de actuar en áreas afines, donde se requiere potencial creativo y técnico específico. Del mismo modo, el licenciado puede desempeñar roles en las diversificadas actividades para artísticas” (CNE, 2007, p. 4).

En un texto en coautoría con la Prof.<sup>a</sup> Moema Rebouças sobre identidad docente e investigación escrito para el III Encuentro Internacional de Educación Artística en 2012, entrevistamos a profesoras de carreras de Licenciatura en dos universidades públicas responsables por orientar los trabajos de finalización de carrera, y planteamos tres hipótesis que siguen vigentes en 2022 (Guimarães & Rebouças, 2014):

- La primera hipótesis es que las discusiones sobre la investigación y su papel en la formación del profesor de artes no tienen el protagonismo necesario en la academia, lo que contribuye a que cada profesor que orienta la carrera quede como en una cúpula impermeable y, como no hay conexión entre sus pares, provoca que el lugar de la investigación sea poco explorado en estas carreras.
- La segunda hipótesis, resultante de la primera, se refiere a la concepción de investigación que se brinda en la formación de docentes en artes. Sospechamos que esta concepción aún se aferra a estructuras rígidas del pensamiento científico, devaluando el pensamiento divergente de los procesos del arte mismo.
- La tercera hipótesis es que la concepción de investigación, al alejarse del campo de la educación artística, dificulta que se establezca la conexión investigadora/docente desde y con bases más cercanas a la práctica pedagógica cotidiana.

No tenemos respuestas acertadas para las tres hipótesis, sin embargo, las entrevistas mostraron que para las docentes entrevistados, la formación continua de maestrías y doctorados proporcionó una forma más sistemática de realizar el ejercicio de la investigación y que esto repercute en su accionar docente en la graduación, intentando fortalecer las discusiones sobre la investigación y su papel en la formación del profesor de artes, deconstruir concepciones rígidas del pensamiento científico y artístico-educativo y establecer la conexión artista/profesor/investigador como base de la formación docente en artes visuales.

En 2008, las investigadoras Schmidlin y Fávero, en un texto sobre el Artista/Profesor en el currículo de Artes Visuales plantean los siguientes interrogantes: ¿La práctica del docente incita a la práctica artística? ¿Cómo se complementan? ¿Hay tiempo/espacio disponible para mantener la producción poética nutrida dentro de los requisitos académicos/burocráticos? ¿Cuál es el sentido y cómo manejan el problema: la producción plástica y la producción docente (académica) y cómo el pensamiento y la producción académica influyen en los dictámenes contemporáneos? ¿O es, al contrario, los dictámenes contemporáneos influyen en la academia?

Estos interrogantes se rehacen constantemente. Vemos que los cuestionamientos planteados por las investigadoras acentúan la tensión de los profesores y profesoras del campo de las artes visuales que son docentes de educación superior en carreras de bachilleratos y licenciaturas donde enfrentan desafíos del tiempo burocrático institucional en las diversas tareas a cumplir, dejando (o a riesgo de dejar) de lado la parte de la creación artística. De hecho, es común escuchar quejas sobre el hecho de que convertirse en docente, los aleja de tornarse artistas. "No encuentro tiempo para dedicarme a mi producción", dicen unos y otros, y en ese sentido, la última pregunta indaga sobre los "dictámenes contemporáneos", y puede servir para cuestionar si esta aparente disociación entre profesor y artista es el resultado de cuál dictamen: ¿arte? ¿De la docencia? ¿De la investigación? Conozco a una profesora, excelente artista, que pidió darse de baja de un posgrado, ya que los asuntos burocráticos no dejaban espacio para el desarrollo de su obra poética. Es muy triste constatar que la rutina institucional puede efectivamente asfixiar no solo la creación poética, sino también la creación docente e incluso los procesos autorales de investigación. Sin embargo, es dentro del vientre de la universidad que operamos y donde, me parece, que la contemporaneidad busca otras formas de existencia para esta relación entre arte, educación e investigación.

Cuando me gradué en 1985, había pasado una década desde que se había creado el primer curso de posgrado en Artes en la USP (1975). Todavía no existía la presión de los estudios de posgrado como única puerta de ingreso como profesor(a) de educación superior. Así, mi formación continua (maestría, doctorado y posdoctorado) es realizada en proceso como profesora dentro de la academia y puedo constatar la diferencia que ha marcado este camino en mi docencia. También puedo señalar que la experiencia como docente es lo que me ha construido investigadora. Un recorrido *uróboro*, de retroalimentación.

Dicho esto, ahora puedo observar la expansión del campo de la investigación, en la creación de cursos de posgrado en Brasil, y entenderme (así como a mis compañeros(as) de jornadas) como parte de este fenómeno. Ana Mae Barbosa, que fue mi orientadora de doctorado, dejaba en claro que le preocupaba formar doctores que estuvieran actuando en universidades con posibilidad de ingresar a cursos de posgrado. Su noción de formación de una red de investigadores siempre ha sido un acto político para la sistematización del campo del arte, la educación y la investigación en Brasil.

Actualmente, el número de Programas de Posgrado en el área de Arte es: 2 PPG en la región Norte, 13 en la región Nordeste, 5 en la región Centro Oeste, 32 en la región Sudeste y 14 en la región Sur. La disparidad entre regiones es uno de los temas a resolver con la formación de más doctores y la creación de más cursos en el área. Otra disparidad es que de estos programas solo el 2% son específicos de educación artística. Aun observando que la mayoría de los posgrados tienen en sus estructuras una línea de investigación enfocada hacia la docencia, el bajo porcentaje también nos alerta sobre el fantasma de la dicotomía entre investigación y arte educación en nuestro medio.

En el año 2014 fue creado un máster profesional exclusivo para formación de profesores en artes que están actuando en las escuelas. Este programa amplía la formación continuada específica para la educación artística. Es ofrecido en una red nacional en quince universidades asociadas. Además de los programas ya existentes, la CAPES aprobó a fines de 2019 los doctorados en Historia del Arte en el INIFESP, Estudios de Arte Contemporáneo en la UFF y en Artes Escénicas en la UFRJ. También se aprobó una maestría profesional en danza en la Facultad Ángel Viana, en Río de Janeiro. Como resultado el área de Arte ahora cuenta con setenta programas.

Estos posgrados en sus diferentes vertientes y origen se esfuerzan por mantener la producción de investigación divulgada en revistas, periódicos, libros, realización de eventos, organización de ponencias, además de las tesis y disertaciones producidas en cada programa. Es decir, el área del arte es una realidad en la relación arte, educación e investigación, contribuyendo también a la cualificación de la formación inicial en los cursos universitarios.

Para el investigador español Ricardo Marín Viadel, podemos brindar espacio e identidad a las investigaciones de la enseñanza del arte (educación artística) ya que constituyen "un territorio muy especializado dentro de las investigaciones educativas por un lado y de las investigaciones sobre el arte, por el otro".

El autor menciona el número suficiente de manuales de investigación, revistas internacionales especializadas, congresos nacionales e internacionales y de grupos de investigación para poder afirmar que desde algunas décadas la educación artística se configura como un territorio



de investigación con su propia identidad situado "justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos" (pp. 271-272).

En Brasil, podemos indicar la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Visuales, creada en 1987, que nació con un comité que albergaría a los investigadores(as) y sus investigaciones en la enseñanza/aprendizaje de las artes visuales, que en estrecha relación con la formación y producción de los cursos de posgrado en artes visuales en Brasil. Un colectivo en expansión que en su diversidad sesga campos y otros intereses con la docencia (tecnologías, museología, historia y memoria, aspectos didácticos/metodológicos, procesos de creación poética, etc.), desarrolla investigaciones provenientes de la práctica docente en espacios formales y no formales de enseñanza y alimenta inquietudes "englobando metodologías de enseñanza, mediciones estéticas y culturales; formación del profesor de artes, de las relaciones entre arte, cultura y medios y tecnologías y de los procesos de creación" (descripción del Comité de Educación en Artes Visuales - site Anpap).

La FAEB, Federación de Educadores de Arte de Brasil, ha logrado, a lo largo de sus treinta y un años de existencia, construir en su configuración el espacio de investigación. Cabe mencionar que casi todos los anpapianos del CEA —Comité de Enseñanza de las Artes Visuales— son (o han sido) *faebianos*. Así, también existe una retroalimentación de las cuestiones de la investigación entre estas dos asociaciones. Esto resulta en una producción específica para los eventos que han promovido una "fortuna crítica" de la investigación en la relación arte, educación. En estos espacios hemos asistido al surgimiento de trabajos pautados por la Investigación Basada en las Artes, la Investigación Basada en la Imagen, la Artografía, y las Investigaciones Autobiográficas.

La artografía que reúne los términos *artist* (artista), *teacher* (docente), *research* (investigador) es una aglutinación propuesta por la Dra. Rita Irwin, quien anhela la "integración de las artes, en este caso específicamente las artes visuales, con métodos de investigación educativa". Según la autora, este neologismo fue creado para "identificar una práctica docente y una escritura investigativa ("grafía"), el informe de una investigación, un texto monográfico, una disertación, una tesis, fundamentadas en la articulación entre "*artist-researcher-teacher*, integrando *theoria, praxis y poiesis*, o teoría/investigación, enseñanza/aprendizaje y arte/producción" (Irwin, 2008, p. 88). Sin embargo, la adopción de la artografía en las instancias de investigación en Brasil se ha hecho muchas veces sin una reflexión más pausada sobre la conexión de quienes investigan con los tres términos de la propuesta. Creo que no todo el mundo tiene la obligación de ser artistas, profesores e investigadores con la misma intensidad. Por lo tanto, depende de una auto reflexión sobre los caminos, caminos, deseos y experiencia de cada persona. Si preguntarnos, ¿cuáles son las razones por las que nuestras preguntas son desencadenantes, herramientas metodológicas, categorías de análisis e incluso formas de escritura? Las respuestas pueden ser más amplias y traer más posibilidad de vivenciar procesos artográficos más adecuados con nuestras características y singularidades.

Esta y otras terminologías que indican que otros vientos pueden impulsar caminos más conectados con nuestras cuestiones, como señala Hernández (2008), citando a Elliot Eisner, educador artístico pionero de esta propuesta desde la década de 1970:

Desde estas perspectivas que miran al sujeto y la narrativa que da cuenta de la experiencia, de qué se trata, como señala Eisner (1998, p. 283), es de abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace

público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas. (p. 88)

Eisner (1984) nos orienta para el hecho de que una investigación, para ser realizada, no necesita ser ni empírica ni cuantitativa, pues se constituye como una actividad intelectual cuyo objetivo es desarrollar conceptos, modelos y paradigmas que desean comprender y así explicar cómo funciona el mundo. En este movimiento, es necesario resaltar que el profesor(a) investigador(a) es quien, ubicado en un determinado contexto (social, histórico, organizacional, institucional, espacial y temporal) podrá intervenir y proponer prácticas de enseñanza en las artes, a partir de su propia inserción y una mirada comprometida que el proceso investigativo le permitió construir.

Ana Mae Barbosa (2005) al referirse a Freire y a Eisner, destaca que los dos educadores consideran a la educación "[...] mediatizada por el mundo en que vivimos, formateada por la cultura, influenciada por los lenguajes, impactada por las creencias, esclarecida por la necesidad, afectada por valores y moderada por la individualidad" (p. 12). Por lo tanto, construir investigaciones en arte, educación, educación artística, enseñanza del arte y todo lo que se conecte con estos términos, constituye un movimiento que al mismo tiempo se compone de una experiencia (en el sentido que Dewey le atribuye), porque es eso lo que señalará las "faltas", lo "incompleto", "las inquietudes" que la investigación tratará de responder. (Guimarães & Rebouças, 2014).

Para redondear estas reflexiones, recurro a un texto de Tourinho (2008) que lanza las siguientes cuestiones a partir de un estudio realizado sobre lo panorama de Investigación en el Comité de Educación en Artes Visuales en el 17º Encuentro Nacional de la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Visuales:

¿Cómo puede ayudar la educación estética y artística en la formación de sujetos complejos? (2)  
 ¿Cuál es el uso social de una inteligencia propia a la sensibilidad, especificidad del arte? ¿Cuál sería el campo intelectual de la enseñanza de Artes Visuales? ¿Qué se busca en la enseñanza de Arte? ¿Cuál es la importancia de la palabra y la representación plástica en mi vida individual y colectiva? ¿Qué es lo bello? ¿Qué es la estética? ¿Cuál es la distancia entre arte y artesanía? ¿Qué caracteriza a cada uno de estos campos del conocimiento? ¿Qué fronteras cruzar? ¿Cuáles preservar? ¿Qué desplazamientos hacer? ¿Existe la duda en el arte? (p. 3352).

Necesitamos otros mapeos para ver qué preguntas surgieron después de estas, cuáles permanecieron, qué nuevos aportes metodológicos llegan para fortalecer la investigación tanto en estudios de pregrado como de posgrado. Provocar inmersiones en procesos poéticos creativos, entenderlos como parte de una inteligencia sensible, que mira el mundo con otras miradas. Donde la experimentación, los errores y las incertidumbres son parte de la investigación y la naturaleza de quienes investigan. En la relación entre investigación y educación tensionada por el arte, vamos construyendo mundos. Siempre diversos, inacabados y en formación.

El intento de este texto fue traer algunos elementos con relación al arte, la educación y la investigación, dando continuidad a muchas otras voces que se enfocan en el tema. Apuntando

asimismo particularidades de mi trayectoria, para entenderme en un colectivo de profesores(as) investigadores(as) visceralmente involucrados(as) con esta construcción de un campo tan importante para el ejercicio de la libertad, la cultura y la educación, asociadas con la ética, la estética y la responsabilidad social. Para que *arte, educación e investigación* no sean puntos aislados, sino parte de una misma corriente, reafirmando la necesidad y la importancia de la investigación en arte, sobre arte y con arte, como una puerta abierta para la construcción del conocimiento de otros mundos.

## REFERENCIAS

- Barbosa, A. M. (2005). Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. En A. M. Barbosa (Org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais* (pp. 11-24). Cortez.
- Eisner, E. (1979). Cross-Cultural Research in Arts Education, Problems, Issues, and Prospects. *Studies in Art Education*, 21 (1), 27-35. <https://doi.org/10.2307/1319501>
- Irwin, R. (2008) A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. En A. M. Barbosa & L. Amaral (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação* (pp. 87-104). SENAC/SESC.
- Guimarães, L. M. B. (2018). Questões de pesquisa em ensino de artes e culturas visuais: um auditório para questões delicadas. En I. Souza da Silva, J. Mendes & V. Luge (Orgs.). *Políticas públicas e o ensino da arte: processos educativos em artes visuais, dança, música e teatro* (pp. 209-232). UFPR, v. 1,
- Guimarães, L. M. B. (2015). Aqui só se desenha quando tem evento? Pesquisas e Metodologias em Artes Visuais. En R. Costa, et al. (Org.) *Pesquisas e Metodologias em Artes Visuais* (pp. 1-384). Editora Universitária da UFPE.
- Guimarães, L. M. B. (2014). Ensino e Pesquisa em arte/educação: incertezas e descobertas de caminhos investigativos. En M. M. Rebouças & M. G. D. Gonçalves (Orgs.). *Educação em Arte na Contemporaneidade* (pp. 1-22). EDUFES.
- Guimarães, L. M. B. & Rebouças, M. M. (2014). Interfaces da pesquisa na construção da identidade docente em artes visuais. *III Encontro Internacional sobre Educação Artística (EI\_EA3)*. Cariri/Brasil-CE. URCA.
- Guimarães, L. M. B. (2020) *Anales del VII Simposio Internacional de Innovación en Medios Interactivos*. HUB Eventos 2020. En C. Rocha, et al. (Orgs). Media Lab / BR, PUC-SP.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação, Porto Alegre*, 34, (3), pp. 271-285.
- Pillar, A. D. & Rebouças, M. (2008). Panorama de Pesquisa ANPAP – Comitê de Educação em Artes Visuais. *17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais 19 a 23 de agosto de 2008*. Florianópolis.

Tourinho, I. (2008). *Uma Análise das Questões de Pesquisa da Anpap 2008. Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais.*

Schmidlin, E. & Fávero, S. M. C. (2008). *O Artista/Professor no currículo de Artes Visuais da UDESC. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais 19 a 23 de agosto de 2008. Florianópolis.*

# El silencio detrás de la diversidad cultural. Una aproximación desde la educación artística

O silêncio por trás da diversidade cultural. Uma abordagem a partir da perspectiva da educação artística | The silence behind cultural diversity. An approach from the perspective of arts education

**MIRIAM GONZÁLEZ ÁLVAREZ** | [miriamgonalv@hotmail.com](mailto:miriamgonalv@hotmail.com)  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA | ESPAÑA

Recibido · Recebido · Received: 11/12/2021 | Aceptado · Aceito · Accepted: 08/06/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i07.05>



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:

González-Álvarez, M. (2022). El silencio detrás de la diversidad cultural. Una aproximación desde la educación artística. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 7, 45-59.

## Resumen:

Nos encontramos en un momento histórico y social nunca antes conocido, con una riqueza y variedad cultural intensamente amplia, con una gama racial múltiple. Por lo que, el presente estudio surge como respuesta a la diversidad, nace como aportación personal a la mejora en la convivencia e inclusión de todos los grupos sociales y, crece como medio de integración, en las aulas, de todas las personas sin importar sus características individuales. En este artículo se realizará un recorrido conceptual por el término cultura, estableciendo los límites de la conciencia y la comunidad, rescatando del silencio aquellos conceptos de uso y desconocimiento, como: multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad y, definiendo la realidad pluricultural que se presenta en las aulas y las posibles respuestas dadas por diversos autores y autoras desde la educación general y desde la educación artística en concreto.

Palabras claves: Diversidad cultural. Educación. Educación artística. Cultura. Arte.

## Resumo:

Estamos em um momento histórico e social nunca antes conhecido, com uma riqueza e variedade cultural intensamente ampla, com uma múltipla abrangência racial. Portanto este estudo surge como uma resposta à diversidade, nascida como uma contribuição pessoal para a melhoria da convivência e inclusão de todos os sociais grupos e, cresce como forma de integração, nas salas de aula, de todas

as pessoas independentemente de suas características individuais. Neste artigo, será feita uma viagem conceitual através do termo cultura, estabelecendo os limites da consciência e da comunidade, resgatando do silêncio aqueles conceitos de uso e ignorância, tais como: multiculturalismo, interculturalidade, transculturalidade e, definindo a realidade multicultural que se apresenta nas salas de aula e nas possíveis respostas de diversos autores da educação geral e da educação artística em particular.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Educação. Educação artística. Cultura. Arte.

Abstract:

We are in a historical and social moment never known before, with an intensely wide cultural richness and variety, with a multiple racial scope. Therefore this study arises as a response to diversity, which was born as a personal contribution to improve coexistence and inclusion of all social groups and, it is grouped and grows as a form of integration, in the classroom, of all people regardless of their individual characteristics. In this article, a conceptual journey through the term culture will be carried out, establishing the limits of consciousness and community, rescuing from silence those concepts of use and ignorance, such as: multiculturalism, interculturality, transculturality, and defining the multicultural reality that is presented in the classrooms and in the possible answers given by different authors in general education and in artistic education in particular.

Keywords: Cultural diversity. Education. Arts education. Culture. Art.

• • •

## 1. Introducción: nuestros modernos tiempos líquidos

“En nuestros modernos tiempos líquidos, el mundo que nos rodea está rebanado en fragmentos de escasa coordinación y nuestras vidas individuales están cortadas en una sucesión de episodios mal trabados entre sí.” (Bauman, 2005, p. 34)

Por primera vez en la historia de la humanidad, los límites culturales se encuentran desdibujados: la globalización, el avance de las nuevas tecnologías, el auge de las redes sociales y los flujos migratorios contribuyen a que las personas se encuentren más unidas y conectadas que en ningún otro momento histórico. Pero a pesar de estas circunstancias, las fronteras entre los individuos se alzan cada día más fuertes y altas, las olas de racismo y discriminación avanzan desde diversos territorios del planeta, bañándonos con su discurso de odio a su paso. El recelo a lo diferente, a lo desconocido, se ve en aumento por la incertidumbre de un futuro mejor, por el capitalismo aplastante y por la situación laboral precaria tras la pandemia de la Covid-19. La población vive un momento de necesidad que se ve incrementado y apoyado en el miedo y, nuevamente, en el odio hacia el extranjero. Como nos dice Del Campo (2003), la percepción de riesgo se incrementa hacia quienes son vistos como una amenaza, es por ello que, en la actualidad y tras el aumento de inmigración, se hace más latente la construcción de un camino conjunto en el desarrollo de las posibilidades de la convivencia.

Podemos, del mismo modo, apoyarnos en el arte como un lugar para crear recorridos de pensamiento, como un espacio para imaginar, reflexionar y vivir, como un medio para aprender a convivir reconociendo la propia identidad y respetando la diversidad (Alsina y Giráldez, 2012). En este sentido, debemos establecer la diversidad cultural como la oportunidad de reconocer y legitimar las diferencias culturales entre los individuos atendiendo a la capacidad recíproca de aceptar y compartir esas características propias. A este respecto, en el año 2001, se publica la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] sobre Diversidad Cultural que empieza:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y el espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y a las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (p. 67)

Antes de entrar en el concepto de diversidad, deberíamos parar y entender desde donde surge, ya que la visión difusa que se nos muestra del término cultura no es otra cosa que una organización, aún más difusa, de la diversidad (García et al., 1997). En esta línea, nos recuerda Busquet (2015) que “la palabra «cultura» es una palabra polisémica. Uno de los problemas que plantea su estudio es la ambigüedad en el uso del concepto y la falta de rigor y precisión al utilizarlo” (p. 13). Nos enfrentamos, en este sentido, ante una batalla campal entre significados y significantes, entre lo estático y lo inmutable, entre el «nosotros» y el «otro».

## 2. La memoria colectiva o conciencia cultural

Según la RAE, *cultura* se entiende como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (Real Academia Española, s.f., definición 3). Busquet (2015) nos habla del origen etimológico de la palabra, y establece dos concepciones o visiones que se han ido dando de la cultura a lo largo del tiempo, estas son: la concepción humanista y la concepción antropológica. Con anterioridad temporal, “la concepción humanista tiende a identificar la cultura con el arte; en otras palabras, con las obras, los textos y las prácticas que tienen como función primordial la creación y la expresión de significados” (Busquet, 2015, p. 12). El problema de esta visión se encuentra en la categorización de un término más referido a lo que hoy denominaríamos como la alta cultura o más de actualidad, la cultura de la élite. Además, al cerrar el concepto a un solo ámbito encontraríamos tensiones y resistencias con el resto de formas culturales establecidas hoy en día, dichas como: costumbres, valores, expresiones... que ampliarían la definición anterior.

Situándonos entonces en un pasado más próximo y desde la concepción antropológica (Busquet, 2015), encontramos diversas autoras y autores que tratan de entender y exponer la

cultura desde la premisa de que sólo es comprensible a partir de sus criterios internos. En esta búsqueda de sentido dentro de un término que, aparentemente, engloba tantos significados, nos encontramos con Casanova (2005) que define la cultura desde lo múltiple, desde el grupo, como aquellos “fenómenos plurales y multiformes que se producen como procesos continuados de creación y recreación colectiva” (p. 22), considerándonos, en el desarrollo humano, al nivel de creadores y consumidores de culturas.

Mazrui (1990) nos expone las siete funciones de la cultura (citado en Andrus, 2001, p. 15) que explican el proceso básico que sigue una persona a la hora de entender el mundo y de relacionarse, todo ello en base al contexto cultural en la que haya sido criada. Estas son: la percepción o visión del mundo, el comportamiento humano, la base de la identidad, los sistemas de valores, los modos de comunicación, la etnia (incluyendo raza y clase social) y los sistemas de estructuración social. Lo cual nos muestra que la cultura, desde una visión global del término, recoge tantos y variados aspectos que la mayoría de nosotros y nosotras nunca llegaremos a entender la influencia real que tiene en nuestros propios actos y, por supuesto, en los de los demás.

Después de realizar este recorrido, llegamos a la conclusión de que si decidiéramos desglosar y presentar dicho concepto desde todas las visiones, se sucederían páginas y páginas con definiciones cada vez más variopintas entre sí, pero con un núcleo común: la sociedad. Establecemos, por tanto, el término «cultura» como una construcción histórica y social de carácter implícito que no se puede delimitar. Coincidimos con García et al., (1997) en la insistencia de que es un concepto difuso, inacabado y en constante movimiento que varía según el espacio y el tiempo, recogiendo la memoria colectiva o la conciencia de las distintas sociedades.

### 3. El murmullo de la comunidad

En este momento de globalización en el que nos situamos, las “redes entrecruzadas de comunicación ponen al mundo a la escucha de sí mismo, es como si el mundo formara una comunidad de vecinos” (Soriano, 2005, p. 175). En este sentido, las redes sociales son un buen ejemplo de comunidad, en el más amplio y estricto significado del término nos exponen un conjunto de personas con unos intereses en común. Como veníamos diciendo, nos encontramos con sociedades mestizas culturalmente, en donde se libra una batalla entre culturas dominantes y dominadas, macroculturas y microculturas (Banks, 2010).

Esta batalla, de la misma manera, se establece dentro de las sociedades e, incluso, dentro de los grupos sociales generados. Las sociedades no se componen únicamente de individuos, sino de relaciones objetivas entre posiciones (Martín-Criado, 2004), entre los de dentro y los de fuera, entre los distintos lugares que puede ocupar cada sujeto dentro de un mismo grupo según sus características individuales. Es decir, debemos ser conscientes de que dentro de cada grupo o comunidad se establece una jerarquización que condicionará las relaciones sociales que se establecen dentro y que marcarán el papel que desempeña cada componente.

Deberíamos hablar, en consecuencia, de la existencia de múltiples culturas y estados en un mismo contexto y espacio. En Occidente y de manera general, podríamos decir que coexisten dos culturas, en palabras de Soriano (2005) “una cultura mediática, occidental



desterritorializada, no coercitiva, que hace que la juventud de prácticamente todos los países de Europa tengan ciertos valores comunes, y ciertas formas de invertir su tiempo” (p. 135). Pero al otro lado, conviviendo de manera paralela, nos encontramos con una cultura nacional, propia de la tradición y la historia del lugar.

Banks (2010) nos expone que llamamos macrocultura a la cultura global común (nacional), la que es compartida más ampliamente, mientras que denomina microculturas a todas aquellas subculturas que surgen dentro de una macrocultura como grupos culturales específicos, los cuales, aun compartiendo los mismos valores, normas y características que la cultura global, pueden llegar a interpretar y expresarse de diversas formas ajenas a esta. Lo que nos conduce, en algunos casos, a malentendidos y conflictos culturales dentro de un mismo territorio geográfico. En definitiva, podemos concluir que en un mismo territorio pueden convivir diversas culturas, pero es que, incluso, en un mismo sujeto interfieren diversas culturas. Un individuo tiene acceso a más de un conjunto de conocimientos y valores, lo que le generará diversos modos de pensamiento y acción, adquiriendo competencias en varias subculturas.

Si hablamos en términos de iguales y diferentes, de «nosotros» y «otros», deberíamos establecer qué directrices son las que determinan la inclusión/exclusión de cada individuo en estas categorías (Soriano, 2005) ya que “mantener que existe una cultura dominante frente a otras minoritarias es establecer con relativa claridad las fronteras entre las que una y otras se mueven y se enfrentan” (García et al., 1997, p. 232) cuando ni siquiera sabríamos decir, con exactitud, a cual pertenecemos. Desdibujar esa línea divisoria entre conceptos debe proceder hacia la cohesión social, hacia el sentido de pertenencia de comunidad, y hacia la certeza de que el combate por el espacio de poder en una sociedad no se realiza por medio de las culturas sino de los individuos. La definición de «nosotros» con respecto al «otro» nos sirve como forma de autoafirmación e identificación, pero debemos establecer que en un sistema de dominación, como el que hemos estado planteando, no todas las diferencias tienen el mismo peso ni son igualmente reconocidas (García et al., 1997) por lo que, afirmar esas diferencias solo nos mostrará nuestro lugar dentro del sistema dominante.

La comunidad es, en este sentido, el elemento fundamental para ganar el combate, para lograr la interacción entre personas que comparten significados y representaciones sociales (Del Campo, 2003), pudiendo ser un factor integrador o divisor entre los distintos grupos que se desarrollan en un mismo contexto. Nunca antes hemos contado con tantos conocimientos comunes, compartido tantas imágenes y palabras, entendido las mismas referencias y valores, pero ello, a menudo, nos mueve a unos y a otros a afirmar con más fuerza nuestra diferencia (Rodrigo-Alsina, 2004). Nos dice García (2003) que el problema se haya en el fraccionado espectro social: a un lado, los que estaban, la comunidad de acogida con su lengua, cultura, pensamiento...al otro lado, los que llegan, que suelen tener una procedencia diversa y, por tanto, no comparten nada de lo mencionado con anterioridad, por lo que, indiscutiblemente, procesarán todo de manera divergente.

En general, el planteamiento que se ha llevado a cabo es la asimilación e incorporación de este lado del espectro, del de llegada, a la cultura del otro lado. Esta noción asimilacionista asume que los individuos deben renunciar a sus culturas e idiomas locales para ser incluidos y participar de manera efectiva en su nuevo lugar de residencia, adoptando la cultura de acogida como propia. Pero como nos dice Banks (2008) esta concepción nos sugiere que los derechos de los grupos van en detrimento de los derechos del individuo.

Banks (2008) expone que la ciudadanía desde una visión eficaz y transformadora ayudaría a los individuos a adquirir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para convivir dentro de los distintos niveles de comunidad: local, regional y nacional. La cultura dominante de cada territorio debería incorporar las experiencias, culturas e idiomas de las personas que acoge, de esta manera no solo ayudaría a la integración y reconocimiento de la igualdad cívica de las minorías y de los grupos marginados sino que enriquecería la cultura de acogida. En definitiva, la concepción de ciudadanía en nuestros modernos tiempos líquidos, debería ser ampliada para incluir los derechos culturales y los derechos de grupo, ya que como cualquier otro término, la ciudadanía evoluciona para reflejar el desarrollo histórico y social de cada tiempo y dentro de la sociedad multicultural en la que nos encontramos, la democracia cultural debería ser una realidad irrefutable.

En esta búsqueda de la pertenencia, de la cohesión social y la inclusión de las minorías, surgen una serie de términos que tratan de dar respuesta a lo desconocido, al miedo a lo nuevo, al inminente rechazo que sufren diversos individuos con motivo de sus características de género, de raza, de etnia, de clase social, de cultura; con motivo de encontrarse, simplemente, al otro lado del espectro social. Hablaríamos, por tanto, de pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad.

#### 4. El silencio tras el concepto

Hemos realizado un recorrido del saber en torno al concepto de cultura, sus diferentes acepciones, la dicotomía entre cultura y territorio, entre mayorías y minorías, y hemos establecido el término diversidad cultural como eje central implícito en todas las interpretaciones. En este sentido, asentamos la idea de que la diversidad es entendida en plural y, por tanto, recogería no solo las diferencias culturales, sino también aquellas respecto del género, la religión, la orientación sexual, la clase social, la etnia, la raza, el nivel económico, las características individuales y las habilidades físicas y mentales. En palabras de Chalmers (2003) *todos* los aspectos. Desde esta situación, nos cuenta Aguado (1991) que tanto en el ámbito educativo como en el de la sociología y la política han ido surgiendo de forma indiscriminada y, a menudo, los seguimos utilizando sin un sentido concreto, diversos términos que incorporados a la raíz «cultural» han intentado dar respuesta a la diversidad con la que convivimos. Para lograr responder en cada caso lo que se pretendía, y dejar atrás la ambigüedad semántica derivada por el uso incierto de los prefijos «multi», «inter», «pluri» y «trans», a finales de los años setenta, expertos del Consejo de Europa plantean una “precisa” definición de cada uno de ellos (Aguado, 1991).

Antes de entrar en la definición de cada uno de los conceptos deberíamos entender de dónde surgen y el por qué. Tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y con el desarrollo de una visión más liberal y asimilacionista empiezan a surgir diversos movimientos de protesta que ponían de manifiesto la insatisfacción de la sociedad debido al estatus de los grupos culturales y étnicos minoritarios (Aguado, 1991). En este sentido, las consecuencias originadas por el Movimiento por los Derechos Civiles (1956-1969) en Estados Unidos, establecen una influencia significativa en la institución educativa, ya que exigen una reforma en los planes de estudio que reflejen las experiencias, historias, culturas y perspectivas de los grupos étnicos, así como

la contratación de profesorado y personal administrativo de estas minorías, de tal forma que el alumnado tuviera modelos con los que identificarse (Banks, 2010).

En este momento y bajo estas circunstancias, se comienza a hablar del término multicultural que, “se podría definir como la presencia de diversas culturas en un mismo territorio en que solo coexisten” (Peinado, 2021, p. 87). Por su parte, nos dice Castiel (2001) que la multiculturalidad en los individuos se expresa en la medida en que es insertado en los diferentes grupos sociales, asimilando e incorporando en su cotidianidad las culturas institucionales dadas etnográficamente.

La multiculturalidad fue una primera manera de aceptar e interpretar la convivencia de múltiples culturas en un mismo contexto, dándose unidas temporal y espacialmente pero con la suficiente lejanía actitudinal que les permitiera la distancia entre ellas (Casanova, 2005). Este planteamiento, por tanto, no busca la inclusión de las distintas culturas, no busca la relación y enriquecimiento entre ideales culturales sino que se limita a un simple: “vive y deja vivir”. Lo que termina acentuando las diferencias entre los individuos que componen cada comunidad social.

En esta línea, pluricultural es casi un sinónimo, con la diferenciación de situarnos en un particular, es decir, subrayando la existencia de diversas culturas, se resalta únicamente su pluralidad (Leurin, 1987 citado en Aguado, 1991). Un paso más allá situaríamos la interculturalidad, con su prefijo «inter» se refiere a entre, a la unión, a la interdependencia, reciprocidad y simetría entre las culturas (Bartolomé, 2001) que conviven. Este término busca superar las carencias del concepto de multiculturalidad, tratando de reflejar la interacción de las diferentes culturas entre sí (Díaz, 2012). Este planteamiento nos muestra que las personas que componen cada grupo cultural son capaces de relacionarse e integrarse con personas externas a este, lo que podría originar la búsqueda de lo común y el enriquecimiento de lo diverso.

Por último, nos encontramos con la transculturalidad, el prefijo «trans» nos indica al otro lado o a través, por lo que implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra (Leurin, 1987 citado en Aguado, 1991). Siendo un término menos usado que los dos anteriores, “busca establecer vínculos y relaciones más allá de la cultura misma en cuestión, creando hechos culturales nuevos que nacen de la fusión y no de la unión, ni de la integración cultural que interesa a una determinada transacción” (Peinado, 2021, p. 88). Estos conceptos, como hemos visto, surgen desde el etnocentrismo cultural, desde la creencia de que la cultura propia de cada territorio es superior a la cultura de origen de la persona inmigrante y pretenden, desde cada uno de ellos, buscar una solución para respetar nuestras diferencias y celebrar aquello que nos une.

## 5. La realidad en el acto pedagógico

Situémonos desde el pupitre del aula, desde la visión del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que como nos recuerda Acaso (2009) “es el estudiante el verdadero constructor del currículum y para que enseñar sí sea posible, hay que aceptar que lo que el profesor enseña nunca es lo que el estudiante aprende” (p. 185). Porque la educación es un proceso donde interactúan muchos más elementos y factores que la dualidad

profesorado-alumnado y debemos, desde esta pluralidad y diversidad que recogen las aulas, tener en cuenta cada uno de ellos.

Como hemos dicho, los elementos y factores que interfieren en el proceso enseñanza-aprendizaje son fundamentales para generar entornos inclusivos o segregadores. En este sentido, el contenido que impartimos es de vital importancia ya que, sin darnos cuenta, estamos aprendiendo de aquello que no nos enseñan, porque lo ausente, tiene, en la mayoría de los casos, mucho más peso que lo presente (Acaso, 2009). Está en nuestras manos “construir una historia de la educación desde los relatos que no existen, por estar silenciados por las condiciones sociales que han generado marginalidad y subordinación” (Hernández y Aberasturi, 2014, p. 4) o por cualquier otra condición tanto excluyente como inocente.

Debemos entender que las escuelas, en sus orígenes, fueron creadas para los varones de la etnia dominante, para difundir y legitimar la “cultura culta” y para construir una identidad nacional y diferenciada del exterior (Enguita, 1997). La educación había sido configurada como una respuesta mediada de la figura predominantemente masculina eurocéntrica. Por lo que, y como nos vuelve a decir este autor, Enguita (1997), “los trabajadores fueron incorporados a la escuela burguesa, las mujeres a la de los hombres y los gitanos a la de los payos” (p. 111). Lo cual no tendría mayor importancia si la institución educativa no siguiera transmitiendo y valorando, aun en la actualidad, una cultura sobre las otras, sino que participara de una cultura neutra que recogiera a todas las personas o que fuera ajena a ellas, dicho lo cual nos mostraría a todas en la misma posición inicial.

Como nos cuenta Aguirre y Jiménez, (2009) nos resulta evidente que no podemos ni debemos hablar por el «otro», desde la democracia cultural se expone el imperativo de que todas las personas deben tener la oportunidad y el derecho de hablar por sí mismas. Lo que nos lleva, de vuelta, a la problemática para definir ese «otro». Desde este dilema y con la presencia en los centros educativos de alumnado en situación de aislamiento y exclusión social, surge la educación multicultural, término acuñado por Banks (2010), que trata de dar una respuesta a la diversidad recogiendo las similitudes. En palabras de Banks (2010) “la educación multicultural es al menos tres cosas: una idea o concepto, un movimiento de reforma educativa, y un proceso”<sup>1</sup> (p. 3). Este planteamiento educativo busca que todo el alumnado, con independencia de su género, clase social, etnia, raza o cultura, tenga las mismas oportunidades de aprender en la escuela. Ayudando a los y las estudiantes a comprender que sus identificaciones culturales, nacionales, regionales y globales están interrelacionadas con el del resto de personas del aula y de que se encuentran en constante cambio y evolución.

Desde esta misma visión pero en un contexto europeo no anglosajón (Bartolomé, 2001), surge el concepto de educación intercultural, el cual se muestra en relación y similitud con el término dado por Banks (2010) de educación multicultural pero que se ha empleado, preferentemente, en Estados Unidos (Aguado, 1991). “La educación intercultural parte de promover relaciones positivas entre diferentes grupos culturales dentro de la escuela, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión en las aulas” (Peinado, 2021, p. 83). Una vez hemos analizado la educación multicultural e intercultural, nos centraremos en el arte y las propuestas que surgen desde la educación artística. Para ello, se expondrá el significado del

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora: “Multicultural education is at least three things: an idea or concept, an educational reform movement, and a process” (Banks, 2010, p. 3).

concepto diversidad cultural en el ámbito artístico denominado por Chalmers (2003), los diferentes modelos que se generan, el contenido y el papel del docente en el acto pedagógico.

## 6. La mirada diversa desde la educación artística

Al igual que la educación en la antigüedad, la educación artística se ha basado en el predominio eurocéntrico de los enfoques decimonónicos de las artes (Aguirre y Jiménez, 2009), hecho que ha apoyado el discurso normativo de la institución educativa, ratificando saberes y dejando fuera de la escuela diversas formas artísticas y estéticas que no se correspondían con la cultura dominante occidental. Para comprender el recorrido histórico que nos ha llevado hasta aquí, hemos de tomar conciencia de cómo a lo largo de los siglos el arte ha explicado la diversidad humana como el resto de disciplinas, con una profunda compenetración de racismo, egocentrismo, etnocentrismo y eurocentrismo (Chalmers, 2003). Actualmente, se intenta mostrar las posibilidades del arte como medio de transformación e integración, como una forma de búsqueda social que posibilite apoyar la unidad dentro de la diversidad.

En esta búsqueda, Chalmers (2003) establece la diversidad cultural como una práctica que facilita las herramientas para enfrentarse a la vida y a la pluralidad positivamente, pero para ello, nos dice, se debe realizar una reformulación del currículo educativo. Hasta ahora la multiculturalidad se ha abordado como un contenido aislado que tratar en una o dos unidades didácticas, y no como una «actitud» ante la sociedad líquida en la que nos encontramos. En general, tanto la educación multicultural como la visión de la diversidad cultural en el ámbito artístico buscan lo mismo, la integración de todo el alumnado, sin distinciones, por medio de la reestructuración del sistema educativo y la modificación del currículo. La diferencia radica en los medios para lograrlo. Chalmers (2003) nos expone que la diversidad cultural en el ámbito artístico no se basa simplemente en la inclusión del arte de otras culturas en el currículo, sino que busca la comprensión de que el arte se enfrenta con ideas, necesidades y valores que pueden darse en todas las sociedades, que pueden encontrarse en todos los tiempos y lugares, dándole, aparentemente, un golpe a la norma monocultural que se había establecido en los currículos educativos, como hemos visto, por la visión eurocéntrica dominante.

Este modelo educativo exige un cambio en el currículo, no sirve un simple reajuste, sino que necesita “ocuparse de estudiar momentos o situaciones culturales, dando la voz a las personas que las protagonizan” (Aguirre y Jiménez, 2009, p. 37), precisando respuestas que no estén culturalmente sesgadas. Por lo que las creaciones artísticas de cada cultura deben ser entendidas desde aquellos que pertenecen a ella o sino, como nos alertan Aguirre y Jiménez, (2009), estaremos realizando, únicamente, un trabajo de resignificación, reformulando las creaciones y alejándonos de la verdadera intención de quien lo produjo.

No se debe abarcar simplemente el estudio de otras culturas o la visión distante que se tiene de estas cuando se analizan desde fuera, se debe propiciar una comprensión real que incorpore las microculturas y los microrrelatos, atendiendo a las necesidades y diversidades del alumnado desde su propia identidad individual. No es necesario abordar cuestiones multiculturales por separado de lo que sucede en el aula, ni tampoco eliminar contenido del plan de estudios para que nos “dé tiempo” de incorporar y abordar la perspectiva multicultural. Se debe generar en el

aula una atmósfera en la que la cultura de cada alumna y alumno se reconozca, se comparta y se respete (Chalmers, 2003). Como nos dice Aguirre (2007) posibilitando la escucha de todas las voces, incluidas aquellas que quedan silenciadas o minimizadas por las prácticas escolares tradicionales.

Chalmers (2003) opina que se debe conocer y valorar tanto las prácticas artísticas tradicionales como las de otras culturas, lo cual, no significa el abandono de los cánones occidentales sino una invitación a concebir esta visión como una parte más del conjunto, entendiendo que no existe una sola historia del arte, sino múltiples historias diferentes y, a veces, rivales. Se debe reconocer que la idea de arte varía en función del lugar y del tiempo e, incluso, de la cultura. Por lo que una misma obra puede valorarse desde indefinidas formas. Por último, no solo se debe prestar atención al arte producido en todas las partes del mundo, sino también a todas esas personas que lo han producido.

Durante el desarrollo de este modelo se han ido dando avances y pasos, a veces erróneos otros acertados, hacia lo que hoy consideraríamos el mejor planteamiento posible que llevar a cabo en las aulas pluriculturales. Exponemos, a continuación, los cinco enfoques u orientaciones curriculares, recopilados por Aguirre y Jiménez (2009), que se han establecido en torno a la diversidad cultural en educación artística. Debemos aclarar que estos enfoques originariamente y como describen Aguirre y Jiménez (2009) pertenecen a Grant y Sleeter (1989) y Banks (1989). Para facilitar la comprensión del lector o lectora, se ha creado una tabla donde se recogen las ideas claves de cada uno de ellos a modo de definición y las posibles limitaciones que presentarían al ser llevados a cabo en cualquier centro educativo.

ENFOQUES EDUCACIÓN ARTÍSTICA MULTICULTURAL		
Nombre	Definición	Posibles limitaciones
Enfoque aditivo	Se <b>incluye</b> en los currículos cierto contenido relacionado con las diversas culturas.	Al simplemente incluir contenido de otras culturas, se podría generar más discriminación y segregación entre el alumnado de cada grupo cultural.
Enfoque de las relaciones humanas	Se utiliza la educación artística como medio para <b>mejorar</b> el bienestar de la clase, enfatizando lo común y obviando las diferencias.	Al centrarse en el uso de elementos artesanales o de rituales y festividades, no se genera una actitud real ante la diversidad, sino que se encierra en un contenido aislado del currículo.
Enfoque de estudio del grupo	La educación multicultural se <b>estudia</b> únicamente desde un grupo particular.	Al concentrarse en un solo grupo, no se reconoce el resto de minorías, por lo que, se estaría creando una discriminación desde la selección de los excluidos.

Enfoque multicultural	Se <b>analiza</b> un tema común desde diferentes perspectivas, no solo culturales, usando variadas estrategias cognitivas.	Se pueden presentar dificultades para implementar este enfoque, ya que requiere la revisión del plan de estudios, la capacitación del profesorado, la identificación y desarrollo del material didáctico de diversos grupos culturales...Un desarrollo continuo y constante que no se puede realizar en todos los centros educativos.
Enfoque reconstructivo	Se prepara al estudiante para que <b> cuestione y cambie </b> el sistema normativo del arte, promoviendo el cambio social.	A la hora de ser llevado a cabo podríamos encontrarnos con imposibilidades prácticas, ya que la realidad del aula (alumnado) y del docente puede generar dificultades en torno al cambio debido a la controversia del propio contenido. Debemos entender que los límites de lo normativo se encuentran aún difusos.

Tabla 1. Extraído de Aguirre y Jiménez (2009). Fuente: Elaboración propia.

Para poder llevar a cabo lo expuesto hasta ahora, no podemos olvidar el papel fundamental que desarrolla la o el docente en el acto pedagógico, dicho lo cual, presentamos el ideal a seguir de un educador artístico multicultural. Andrus (2001) desde esta definición del profesorado nos comenta que son personas que han realizado y resuelto sus prejuicios personales por lo que aceptan sus raíces culturales; poseen una comprensión inclusiva del multiculturalismo y realizan un enfoque antropológico de la educación artística; tienen sensibilidad con los antecedentes culturales de los demás, adaptándose a las necesidades culturales de su alumnado; entienden las tradiciones de las diversas culturas; y son comprometidos en su formación continua en cuanto a multiculturalismo y diversidad. Por su lado Chalmers (2003), nos expone la necesidad de que los educadores artísticos sean capaces de analizar y detectar aquel material didáctico que es racista, mostrándose dispuestos a desarrollar un material culturalmente adecuado que complete o sustituya a los ya existentes, apoyando el crecimiento personal, social y académico de todas las personas del aula.

Como vimos en el apartado 2, la cultura presenta siete funciones (Mazrui, 1990), la mayoría de las iniciativas educativas dirigidas a trabajar el multiculturalismo, como nos recuerda Andrus (2001) suelen dirigirse a la cinco y seis. Es decir, a los modos de comunicación (el aspecto lingüístico) y a la etnia (incluyendo raza y clase social). Pero debemos tomar consciencia de que el profesorado debe o debería responder a todas las funciones.

En relación con la primera, la capacidad del educador para entender la visión del mundo que tiene su alumnado se vuelve fundamental a la hora de comprender las posibles respuestas que

se generarán dentro y fuera del aula, debemos entender que no todas las personas respondemos de la misma manera a las mismas preguntas, y por qué ocurre esto.

La segunda nos expone el comportamiento humano, por lo que el profesorado debe prever que las actitudes de sus alumnas o alumnos variarán según su cultura. No es lo mismo la visión de la mujer que posee un estudiante europeo que la que poseerá un estudiante de origen latino, por lo que su comportamiento hacia ella, queramos o no, no podemos esperar que sea el mismo.

La base de la identidad se nos mostraba en la tercera función de la cultura, el profesorado debe entender que las identidades individuales y grupales de cada individuo son formadas histórica y socialmente desde su cultura específica. La falta de comprensión de ello puede generar malinterpretaciones en aspectos relacionados con el autoconcepto e imagen del estudiante.

En cuanto a la cuarta función, los valores están condicionados por la cultura, los y las docentes que conozcan estas diferencias realizarán su labor de manera más eficaz y facilitarán el aprendizaje de toda la clase.

Como hemos ido viendo, la educación no es neutral, el profesorado desde este conocimiento debe enseñar a su alumnado a posicionarse críticamente, analizando los problemas que se generen desde una perspectiva global que acoja a todas las personas. Coincidimos con Andrus (2001) al decir que la clave de una educación multicultural se basa en que el profesorado honre y valore la diferencia cultural, sea capaz de aceptar y respetar las culturas del resto y, reconozca la mentira detrás de la supuesta inferioridad o superioridad de unos grupos sobre otros.

## 7. Conclusiones: el encuentro entre identidad y otredad

La construcción de la identidad y de la sociedad, como hemos ido viendo, no es un proceso que se genera de manera individual, sino que necesita de la interacción con otras personas para su desarrollo. Se va levantando por medio de un contraste dialógico entre «nosotros» y los «otros» (Soriano, 2005), a través de la relación que se establece entre semejanzas y diferencias, a partir de la mirada propia y externa. Lo anterior significa que antes de ser un proceso de autoconocimiento personal y propio, se plantea inevitablemente como un asunto colectivo y social. Debemos entender, por tanto, que la escuela como lugar de interacción y confluencia de personas, como un espacio de acción colectiva organizada, se muestra como un entorno en el que no solo se respalda la construcción de la identidad individual, sino que se configura, de forma paralela, una identidad colectiva entre el alumnado conviviente. Una identidad colectiva que facilitará la interacción y convivencia entre personas dentro del aula.

Todas las personas necesitan y recurren al arte, esto significa que, aunque nosotros y nosotras procedamos de diferentes contextos/culturas y contemos con diversas características individuales, al analizar las razones que nos llevan a crear arte, a apreciarlo, a utilizarlo, veremos que es mucho lo que nos une, porque las funciones principales del arte son



universales. El reto al que nos enfrentamos se halla en la importancia de entender que la diversidad cultural no busca la aceptación de la institución educativa, sino que pretende, principalmente, no ser utilizada como pretexto para la exclusión social. Debemos empezar educando para identificar y abandonar los prejuicios que nos han construido socialmente en torno a los grupos minoritarios, a lo diferente, a lo que se sale de la norma.

Como decíamos, la educación en esta modernidad líquida no se puede presentar como algo sólido e inmutable, debe recoger el cambio y el dinamismo del mundo que se presenta fuera de sus aulas. Debe incorporar las microculturas y los microrrelatos, atender a las necesidades del alumnado, comprender la diversidad desde todas sus variables, apostar por la integración y la cohesión social. Debe acoger y proteger a todas las personas, de forma que en cada grupo se mantenga la identidad individual de sus componentes pero se reafirme, con fuerza, la identidad colectiva que se genera involuntariamente dentro del entorno educativo. La educación actual debe reforzar el sentimiento de convivir en un mundo en donde estamos cambiando, somos diversos y esto mismo es lo que nos une.

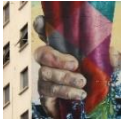
## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas Prácticas en la Enseñanza de las Artes y la Cultura Visual*. Los libros de la Catarata.
- Aguado, M. T. (1991). *La educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Seminario de Educación Multicultural de Veracruz. Lecturas de Pedagogía Diferencial. Editorial Dykinson.
- Aguirre, I. (2007). Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. *Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe 2007*.
- Aguirre, I. & Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En I. Aguirre, L. Jiménez, L. & L. G. Pimentel (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (Colección Metas Educativas 2021) (pp. 31-43). Fundación Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Alsina, P. & Giráldez, A. (Coords.) (2012). *La competencia cultural y artística: 7 ideas clave*. Colección Ideas Clave. Editorial GRAÓ.
- Andrus, L. (2001). The Culturally Competent Art Educator. *Art Education*, 54(4), 14-19.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Resercher*, 37(3), 129-139
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. En J. Banks & C. A. McGee (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-26). John Wiley & Sons, Inc.
- Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano (Coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp. 75-107). Editorial La Muralla, S.A.

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Editorial Losada.
- Busquet, J. (2015). *La cultura*. Editorial UOC.
- Casanova, M. A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (Coord.). *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 19-40). Editorial La Muralla, S.A.
- Castiel, C. (2001). Movimientos migratorios y educación. El desarrollo de la identidad étnico-cultural: un estudio de casos Brasil-Japón. En E. Soriano (Coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp. 45-70). Editorial La Muralla, S.A.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Del Campo, J. (2003). Resolución de conflictos en realidades multiculturales. En Soriano, Encarnación (Coord.). *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (pp. 159-179). Editorial La Muralla, S.A.
- Díaz, A. M. (2012). El valor de las historias de vida en los procesos de integración socioeducativos de inmigrantes en Lucena del Puerto (Huelva). En J. I. Rivas et al. (Coord.). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia* (pp.81-85). Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- Enguita, M. F. (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En M. F. Enguita (Coord.). *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria* (pp. 107-122). Editorial Horsori.
- García, J. et al. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- García, F. J. (2003). De la interculturalidad al mestizaje: lenguas, culturas y conocimiento. En Soriano, Encarnación (Coord.). *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (pp. 95-129). Editorial La Muralla, S.A.
- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias pedagógicas*, 24.
- Martín-Criado, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El mundo en la red*, 3-4, 18-32.
- Peinado, M. A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión*, 7, 82-91.
- Real Academia Española. (s.f). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*.
- Rodrigo-Alsina, M. (2004). Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad. *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 4, 53-68.
- Soriano, E. (2005). Diagnóstico de la identidad cultural en escuelas multiculturales e intervención educativa. En E. Soriano (Coord.). *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 175-208). Editorial La Muralla, S.A.

UNESCO (2001). *Actas de la Conferencia General, 31<sup>a</sup>. Reunión, Volumen 1, Art. 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*

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»

**ARIANA NUALA REITHLER** | [arianualaa@gmail.com](mailto:arianualaa@gmail.com)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | BRASIL

**HELOÍSA GERMANY** | [heloisagermany@gmail.com](mailto:heloisagermany@gmail.com)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | BRASIL

**CAROLINA COSENTINO** | [carolicosentino@gmail.com](mailto:carolicosentino@gmail.com)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO · UNIVERSIDADE FEDERAL DE PARAÍBA | BRASIL

**VITÓRIA AMARAL** | [mariavitorias@ufpe.br](mailto:mariavitorias@ufpe.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | BRASIL

Recibido · Recebido · Received: 12/02/2022 | Aceptado · Aceito · Accepted: 09/06/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i07.06>



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:

Reithler, A.N. et al. (2022). *Pósters · Création – créativité: entre formation et recherche*. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 7, 61-63.

Resumen: Los pósters que se publican en este volumen fueron presentados en el coloquio internacional "Création – créativité: entre formation et recherche", París, 2017: «Des espaces de dialogues» y «Repetition as incorporated research»

Palabras claves: Póster. Creatividad. Creación colectiva. Diálogo. Repetición.

Resumo: Os posteres publicados neste volume foram apresentados no colóquio internacional "Création - créativité: entre formation et recherche", Paris, 2017: «Des espaces de dialogues» y «Repetition as incorporated research»

Palavras-chave: Poster. Criatividade. Criação coletiva. Diálogo. Repetição.

Abstract: The posters published in this volume were presented at the international colloquium "Création - créativité: entre formation et recherche", Paris, 2017: «Des espaces de dialogues» y «Repetition as incorporated research».

Keywords: Poster. Creativity. Collective creation. Dialogue. Repetition.

# Des espaces de dialogues

Ariana Nuala Reithler<sup>1</sup> | Heloísa Germany<sup>2</sup> | Vitória Amaral<sup>3</sup> UFPE (Université Fédérale de Pernambuco)

## Introduction

Le contenu de cette recherche voit le jour dans la rencontre entre les champs des arts visuels et de la médecine. On propose donc, le questionnement de l'exercice de s'occuper, prioritairement liée au champ de la santé et créer des réflexions après des expériences vécues par l'étudiante, Ariana Nuala Reithler, dans la licence en Arts Visuels à l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE) dans le cadre spécifique sur le domaine de la santé mentale. Parler de la vie et de la santé mentale devient essentiel pour que nous repensons l'institutionnalisation qui a lieu dans nos gestes, ainsi, sans avoir peur et en nous laissant de la place aux incertitudes, on se met à réfléchir dans un espace qui libère des subjectivités. Pour ce travail, il a été fait un recueil de la période d'insertion dans l'Hôpital Psychiatrique Ulysses Pernambucano (HUP) comme choix de lieu pour réaliser la partie pratique d'une discipline : Stage Curriculaire en Arts Visuels 3, sous l'orientation de la Professeure Docteur Vitória Amaral. La problématique de ce travail est : Comment est-ce qu'on fait pour circonscrire notre vie et la potentialiser au lieu de la diagnostiquer?

## Objectifs

Comprendre les processus pendant le stage dans l'Hôpital Psychiatrique Ulysses Pernambucano avec le but d'attirer l'attention sur le processus d'auto-évaluation comme le premier acte de soin. L'intention ici va au-delà de promouvoir une action de santé: la proposition veut comme une éthique de l'expérimentation du souci de soi, souci de ce générateur de la propre création artistique, comme objet esthétique-politique qui se communique avec le monde, se met en relation et laisse sa marque personnelle. Un exercice d'auto-éducation et reconnaissance des stigmatisations qui restent marquées comme des tatouages dans les corps de celui qui est en souffrance mentale.

## Methodologique

A partir des observations dans les après-midis de mars, avril et juin, dans l'HUP, des interventions ont été réalisées dans les espaces afin de construire des chemins pour une gestation de sensations. Il y a eu, donc, une disponibilisation pour la création des dialogues dont la proposition était très simple : écouter avant de parler. Donc, comme écouter était le modus operandi, avant les visites, des scénarios ont été créés, ceux-ci, étaient exécutés avant chaque allée à l'hôpital et ces scénarios souffraient des changements à chaque fois que les rencontres éveillaient des nouvelles inquiétudes. Les usagers de l'hôpital aidaient à construire ces plannings, car ses bases étaient les dialogues que nous avons construits.

## Le discours

Vivre ensemble en l'HUP a été un véritable exercice de rupture espace-temporel et dénaturalisation de la forme. Un moment nécessaire qui nous oblige à profiter de la volonté et la fortifier. Une rupture qui nous fait réfléchir sur le soin, sur la manque de temps, liens partis, suppression d'affects et démotivation pour la vie. Nous nous apercevons alors de l'urgence de la contribution de l'art pour la santé, comme un espace qu'affirme des passions, erreurs et incertitudes. Le concept d'aliénation mentale, mis en valeur dans le XVIII<sup>ème</sup> siècle, apporte l'aliénée comme

celui qui ne sait pas vivre avec ses passions, celui qui avait dans sa présence quelque chose d'obscène pour la société. Les institutions sont nées pour traiter des pulsions qui nous meuvent. Céder à la peur d'être passionné, interdisant le droit d'entrer dans les testaments exercice de mouvement. Les premières raisons pour que cette pratique soit commencée, est, peut-être, dans le domaine de la disponibilité, cela se comprend comme une technique, une formation pour effectuer l'art, ce qui serait, dans ce cas, la réunion par le dialogue.

## Une Conclusion

Joseph Beuys disait que l'art est présente dans les choses simples. *Discuter est une oeuvre d'art*<sup>4</sup>. L'acte de création et de s'occuper se manifeste par l'invisible pour Beuys, ils sont insérés dans le langage et dans la pensée, ils passent par les gestes et les actions. On ne sait pas ses proportions, ce n'est pas le cas de mesurer l'efficace de l'affectation, mais de la faire. Cela est déjà mouvementer. L'isolement, le manque de rencontres et de dialogue nous fait tomber malades tous les jours. À présent, la médecine cherche des chemins pour une nouvelle perception sur la vie et ne s'enferme pas seulement dans la maladie. La réforme psychiatrique<sup>5</sup> a son pouvoir au Brésil en cherchant une proposition de santé dans des réseaux avec l'espace pour l'inclusion sociale, à la promotion de la santé et à démystifier la folie. Par contre, les micro et macro attitudes doivent partir d'une action décoloniser, en mettant à l'écoute l'observation comme manifestation de la création et du soin en cherchant une action moins mécanique et plus consciente, ouvert aux certitudes et aux incertitudes.

## Références

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Scielo-Editora FIOCRUZ, 2007.  
BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de Vida: A Arte Moderna e a Invenção de Si**. São Paulo: Martins, 2011.  
FOUCAULT, Michel; DA FONSECA, Márcio Alves; MUCHAIL, Salma Tannus. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 2006.  
ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986



<sup>1</sup>Artiste visuel et étudiant diplômé en Licence Arts Visuels par UFPE - CAC; arianualaa@gmail.com

<sup>2</sup>Artiste visuel et professeur suppléant du cours de Médecine par UFPE/Campus Agreste - CAA; heloisagermany@gmail.com

<sup>3</sup>Professeure PHD dans le Cours des Arts Visuels par UFPE- CAC; vitorianegreirosamaral@gmail.com

<sup>4</sup>Proposition de l'Italien Franco Basaglia (1924-1980) d'une société sans asiles.

<sup>5</sup>Beuys, Joseph. Tout homme un artiste. Porto: 7, Nós 2011.

As part of my Master search in Visual Arts (UFPE/ UFPE) in Recife/PE (Brazil) the actions (1964-1933) by Yoko Ono (1968) and Touch Cinema (1968) and Genital Panic (1969) and the art curator and critic of contemporary art Nicolas Bourriaud says that the actual moment "is about taking the world into patrimony and learn how to use the forms (...) how to possess and inhabit them" (2009, p. 14).

Seven by Marina Abramovic as part of event con-artist Filho. For vites art-at the his-center of defining and some we develop-cess that This pro-action be-space, and of the circumstances" of Seven Touch Lygia Clark), Body (Yoko Ono), Paper Music (Ben Patterson). The artist Edson Barrus performed some of them with me.

**REPETITION AS INCORPORATED RESEARCH**

In June 2017 I re-performed Easy Pieces, Abramovic as Dark Show, an event conceived by the /teacher Gentil Porto the Dark Show, Gentil in-ists to execute actions toric and comercial the city (Recife/Brazil). "After the spot in the city initial collective ideas, together the creative pro-cess continues during the event. process always bets in the inter-tween participants and the urban in the unpredictability of the circumstances" (PORTO FILHO, 2017). In my re-performance of Seven Easy Pieces, the chosen actions where: Touch Cinema (VALIE EXPORT), Caminhando (Lygia Clark), Lightning (Yoko Ono), Cut Piece (Yoko Ono), Body Tracks (Ana Mandieta), Shaving (Joseph Beuys) and Paper Music (Ben Patterson). The artist Edson Barrus performed some of them with me.

Along with the research, I started to create new images of myself, using existing ones from the art field as inspiration. "In these moments, we recognize and dis-cover ourselves, reaching the depths of our own potential and the last in-stances of our emotions" (TARKOVSKI, 1998, p. 49).

With the practice of re-performance I intended to find a new way to enter life: to work the art through it. There was not the intention to establish new truths, but to perceive myself through the artistic practice and that it could be possible to the participants similarly.

Bibliography:  
BOURRIAUD, Nicolas. Pós-produção. Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.  
PORTO FILHO, Gentil. Folha de Pernambuco. 02/06/2017.  
TARKOVSKI, A. Esculpir o tempo. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Along with the research, I started to create new images of myself, using existing ones from the art field as inspiration. "In these moments, we recognize and discover ourselves, reaching the depths of our own potential and the last instances of our emotions" (TARKOVSKI, 1998, p. 49).

With the practice of re-performance I intended to find a new way to enter life: to work the art through it. There was not the intention to establish new truths, but to perceive myself through the artistic practice and that it could be possible to the participants similarly.



ANNA CAROLINA COELHO COSENTINO (ATTENDING A MASTER DEGREE UFE(UFPB) / MARIA DAS VITORIAS NEGREIROS DO AMARAL (SUPERVISOR/TEACHER UFE(UFPB)).

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba.  
<sup>2</sup> All translation by the author.

Image: Re-performance by the author (Shaving, Joseph Beuys).

Carolina Cosentino (UFPE/UFPB)  
Superviseur: Vitória Negreiros do Amaral

**CRÉATION-CRÉATIVITÉ : ENTRE FORMATION ET RECHERCHE**

**Mots clés: Re-performance, expérimentation, auto-éducation.**  
**LA RÉPÉTITION EN TANT QUE RECHERCHE IN INCORPORÉE**



Dans le cadre d'une recherche en Arts Visuels (programme du Master UFPE/UFPB), j'entre à l'intérieur d'œuvres d'art pour regarder le monde à travers elles. J'utilise la re-performance pour expérimenter la vie. Je crée des images de moi-même en utilisant les images existantes dans le champ artistique comme une inspiration. Il n'est pas question de trouver des vérités, mais bien au contraire, de provoquer une réflexion sur des aspects naturalisés de la vie quotidienne. Cela de façon à ce que je puisse me percevoir moi-même à travers la pratique artistique et percevoir également ce qui se produit avec ceux qui participent aux re-performances.

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](mailto: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.