



Por escrito

Año 6 | Nº 7 | febrero de 2012

Revista temática sobre infancia y educación

La educación como obra de arte

Edición
binacional



Sumario

EDITORIAL
¡Hicimos magia!
por Fundación Arcor

3

INTRODUCCIÓN

Realizadores

Por Ana Abramowski y Estanislao Antelo

4

ESCRITOS A MANO

Infancia y estética

por Leandra Bonofiglio

6

ESCRITOS A MANO

La pintura en el jardín maternal, así vale la pena ir a la escuela
por Patricia Berdichevsky

12

ENTREVISTAS

Educación y estética: Compartir cosas que gustan y que producen placer
Marcelo Zanelli

20

EXPERIENCIAS

El arte que promueve el desarrollo integral de la infancia en Brasil
Traducción de Emiliano E. Cabrera

24

INVESTIGACIONES

Los Cursos de Dirección Musical para profesores y directores...
por Ignacio García Vidal

30

EL ESPACIO DE LOS NIÑOS

Los chicos dibujan y responden...

36

EXPERIENCIAS

Experiencias con los más pequeños: cuerpo, danzas y estética
por Jennifer Guevara

40

ENTREVISTAS

PAKAPAKA: Otra forma de acercar a los niños y las niñas al arte, a la TV y a la educación
Miguel Rur

43

ESCRITOS A MANO

Más que solo una excursión: el vínculo con los objetos en el Museo de Brooklyn, por Mónica Mariño

48

EXPERIENCIAS

100 Superhéroes en Barrio Galaxia Arte y Educación en Cuartel V
por El Culebrón Timbal

54

EXPERIENCIAS

La música es un juego de niños...
por Agrupación Abriendo Rondas

58

Fundación Arcor

Consejo de administración

Presidente

Lilia M. Pagani

Vicepresidente

Rita M. Maranzana

Secretaría General

Claudia S. Pagani de Marín

Prosecretaria

Karina Pagani de Cañarte

Tesorera

Sonia Maranzana de Giai

Profesora

María Rosa Pagani de Babini

Vocal Titular

Inés D. Martínez de Seveso

Gerente

Santos Lio

Por escrito ☉

Año 6, N° 7. Febrero de 2012.

Consejo editorial

Célia R. Aguiar

Mariana Arruabarrena

Santos Lio

Javier Rodríguez

Vanina Triverio

Coordinación editorial

Ana Abramowski

Estanislao Antelo

Diseño

Di Pascuale Estudio

(www.dipascuale.com)

Impresión

Báez Impresiones

ISSN: 1851-037-X-5

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente. Las opiniones expresadas en esta revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor. Publicación de distribución gratuita.



Fundación **ARCOR**

Chacabuco 1160, Piso 10,
(X5000IIY) Córdoba, Argentina.

Tel.: (0054 351) 420 8303 / 420 8254.

Fax: (0054 351) 420 8336.

funarcor@arcor.com

www.fundacionarcor.org



Instituto **ARCOR** Brasil

Rua Olimpíadas, 205, 16° andar,
CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil.

Tel.: 11 3046 6800.

institutoarcorbrasil@arcor.com

www.institutoarcor.org.br



Fotografías de este número:

Julieta Escardó, excepto las de las siguientes páginas: 24-29, Instituto Arcor Brasil; 43 a 47, cortesía de Pakapaka.

Esta revista fue impresa en papel fabricado con materia prima proveniente de bosques manejados responsablemente y utilizando tintas vegetales.

EDITORIAL

¡Hicimos magia!

Por **Fundación Arcor**

“**N**osotros pusimos amarillo acá, y luego le agregamos azul ...¿y sabés que pasó? Se desaparecieron los colores y volvió a aparecer uno verde!”

Potencia de descubrimiento, de asombro, curiosidad, desconcierto; éstos son apenas algunos de los conceptos que pueden poner nombre a esta escena y cientos de otras escenas similares en donde algo del “arte “ se pone en juego.

Y es factible decir aquí que literalmente “el arte” se pone en juego: en papel; en cuerpo; en voz; en masa; arcilla; tela; cartón; piedra; en sonido y melodía; en maquillaje y ficción, en versos y novelas. El arte se posa allí en donde una mente curiosa, una mano inquieta o un oído atento la hace nacer y la transforma desde una abstracción en una obra, experiencia, una vivencia compartida.

Los niños y niñas nacen y se desarrollan en interacción con una cultura que, aun cuando pueda manifestar distintos rasgos de universalidad, es una construcción local, de un colectivo social en un tiempo y en un espacio, que vive o ha vivido en determinadas condiciones socio-históricas.

Es allí en donde las generaciones adultas estamos convocados a estar, a promover, a flexibilizar y a formarnos, permitiendo formas que faciliten el acercamiento y descubrimiento al mundo de la creación artística y el goce estético.

Podemos afirmar que más allá del capital económico de la familia del alumno o del contexto escolar, lo que más influye para dimensionar la injusticia en la distribución de los aprendizajes (escolares y no escolares) es el capital cultural familiar y contextual (Cervini, 2002).

En este sentido, consideramos necesario trabajar para promover el acceso a las expresiones culturales por parte de niños y niñas, bajo la premisa que **cuanto más amplia sea la participación de los niños en experiencias socioculturales, mayores serán sus Oportunidades Educativas.**

En este proceso intervienen múltiples actores: familias; centros de Desarrollo Infantil; organizaciones de la Sociedad Civil; jardines; escuelas; clubes; organizaciones del Sector Privado, servicios públicos municipales, provinciales, nacionales, etc. En tanto actores intervinientes, es central que todos asumamos la cuota de responsabilidad que nos corresponde para **“repartir llaves de acceso al mundo simbólico”** (Violeta Nuñez) y hacerlos parte una sociedad más justa y solidaria.

Aquí nuestra invitación a recorrer las páginas de esta edición y el agradecimiento a los autores que plasman sus modos de pensar, sentir y trabajar en relación a lo artístico.

A nuestros lectores

A partir del presente número y en el marco de su desarrollo binacional (Argentina/Brasil), esta revista temática adopta el nombre de **Por escrito**, en reemplazo de la denominación de *En cursiva* que acompañó su surgimiento y sus primeros años de publicación.



INTRODUCCIÓN

Realizadores

Por **Ana Abramowski**
y **Estanislao Antelo**

Es posible afirmar que en este mundo existen pocas cosas tan intensas como la gratificación que proporciona el trabajo bien hecho. En el número 7 de esta revista van a ver circular a hombres, mujeres y niños que saben hacer cosas y aman lo que hacen.

Leandra Bonofiglio se ha dedicado sistemáticamente a estudiar y promover el arte y la cultura. Incansable y curiosa, escribe una nota para mostrar el valor crucial que tiene la sensibilidad a la hora de fusionar arte y educación. Movándose con astucia entre el juego y la creatividad, nos muestra con sencillez y claridad el valor frecuentemente ignorado del arte y la experiencia estética a la hora de conectar a los seres humanos. Al interrogarse si la belleza debe ser necesariamente compartida, abre un universo de trabajo y de sentido para todos los educadores comprometidos con la acción educativa en todas sus formas. La vía regia para que arte y educación se ponga en marcha es contar, imaginar y crear.

Patricia Berdichevsky nos recuerda que se puede ir a la escuela sin pena. Afirma que el arte acuna y cobija y que lo que se juega de entrada en la acción educativa suele tener un alto valor formativo. Con lucidez, nos recuerda que una de las definiciones de educar es la de poner a disposición distintas galerías de imágenes capaces de activar hallazgos, emociones y sensaciones. Sus verbos preferidos son iniciar, contagiar y pintar.

Marcelo Zanelli hipotetiza que la sensibilidad se educa y la curiosidad se despierta para poder pen-



sarse y pensar ciertas obras humanas. Nos recuerda el encanto de intentar tomar a la vida misma como experiencia estética. Sugiere que el arte hace cosquillas y que suspirar por una melodía no le hace mal a nadie. Define al profesor como un distribuidor y recuerda que la creatividad no es cosa de niños. Sus versos preferidos son: abandonarse, demorarse y asombrarse.

Miguel Rur es uno de los artífices de Paka Paka. Afirma que lo que se produce en ese canal apunta a disolver el estereotipo habitual sobre cómo debe ser un chico y cómo debe ser una chica y a poner en cuestión las miradas clásicas sobre la televisión. Afirma que lo que hacen lo hacen con humor y con una atención especial sobre los detalles sostenidos por una producción de contenidos que presta atención singular a la parte estética. Sus objetivos se condensan en acciones tales como: sentir, disfrutar y conmover.

Ignacio García Vidal es director de directores y profesor de profesores de orquesta, además de un proveedor incansable de herramientas de acceso difícil. Resume su tarea formativa como aquella que propone concertar antes que des-concertar. Admite la insuficiencia de restringir la formación a la generación de grandes conocedores y virtuosos de su instrumento. Afirma que la música debe ser un arte multidisciplinar, abierto, y curioso. Su hipótesis central se sintetiza en lo que llama un Vademécum para vivir la música con alegría.



Una de las definiciones de educar es la de poner a disposición distintas galerías de imágenes capaces de activar hallazgos, emociones y sensaciones.

Mónica Mariño tiene una vasta experiencia en el cruce entre educación y museos. Desde su oficina del MET, donde trabaja, nos instruye acerca de algunas fragilidades que suelen acompañar al formato clásico de la “excursión” a la hora de mostrar las producciones artísticas de la humanidad. Su inteligencia se detiene en ese extraño momento que llamamos experiencia en el cual el tiempo se sacude, se detiene y nos enfrenta a los objetos que se apoderan del control de nuestro propio ser. Entre el olvido de sí que parece habitar en cada acontecimiento estético y la inmersión de los sujetos en su relación con los objetos, emerge el sabor de ese encuentro profundo y duradero. Una vez más, su trabajo consiste en conectarse, vincularse e interactuar.

El colectivo que forma *Culebrón Timbal* se interroga sobre el destino de los bienes culturales en sectores populares. Sus integrantes enfatizan el valor de los hechos artísticos y comparten con nosotros 100 Superhéroes en Barrio Galaxia, unos monstruos extraterrestres y un dúo magnífico integrado por el Chico sombra y el Chico verde. Prefieren caracterizar su trabajo como aquél que apunta a salirse de los márgenes, preguntar y experimentar.

La agrupación *Abriendo Rondas* lleva más de 10 años generando espacios de intersección entre lo lúdico y diferentes lenguajes artísticos. Apelando a un vasto repertorio de canciones y juegos latinoamericanos

interpelan a bebés, niños y adultos a conectarse con las inagotables posibilidades expresivas que otorgan la voz y el cuerpo. Para algunos, los más grandes, será un placentero reencuentro con sonidos y rimas ancestrales. Para otros, los más chiquitos, serán melodías iniciáticas, acompañadas de arrullos, caricias y cosquillas. Las acciones que los reúnen son tan sencillas como imitar y repetir, experimentar e improvisar. Y, por supuesto, jugar, bailar y cantar. En el caso de Brasil, mientras que por un lado, los avances recientes en materia de legislación son evidentes, por el otro, se multiplican las iniciativas tendientes a diversificar los contactos entre arte y educación. Como resultado del esfuerzo sistemático que se lleva a cabo en el país vecino, los lectores podrán disfrutar de dos proyectos concretos que ponen a la enseñanza del arte en el centro de las preocupaciones educativas.

Por último, Jennifer Guevara describe el funcionamiento de cuatro experiencias frecuentemente asociadas a la infancia: murga, folklore, circo y danza, cuyo efecto de conjunto es un festival para los sentidos. Los adultos encargados de sostener estas ofertas invitan a los más pequeños a divertirse, a jugar y a explorar el lenguaje del cuerpo. Y la danza, en tanto metáfora de la transmisión, se convierte en la excusa perfecta para incluirlos en relatos que los trascienden individualmente y que van mucho más allá del aquí y ahora. Los niños no bailan solos, porque sienten en el cuerpo que son parte de un nosotros.

Este número reúne a un ejército de realizadores y distribuidores de experiencias estéticas destinadas a la infancia. Gracias a su trabajo cientos de chicos y chicas tienen la posibilidad de conjugar sus propios verbos, de maneras infinitas, singulares e impredecibles. †

ESCRITOS A MANO

Infancia y estética

Por **Leandra Bonofiglio***

“Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo.

Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa.”

Alejandra Pizamik, *La palabra que sana*

Las palabras que utilizamos tienen historias que contar, nacimientos que le dejaron su marca en el orillo, cambios de significación que se fueron dando por grandes acontecimientos o por modificaciones silenciosas. Aunque no conozcamos estas historias y creamos que decimos algo muy preciso, estos avatares las fueron cargando o vaciando de sentido, y arrastran esas historias. Otras veces, se fueron haciendo tan difusas que ya no sabemos que queremos decir con ellas.

Los dos términos de este título tienen muchas historias que contar y creo que juntas tienen una potencia inusitada. La invitación a es repensarlas, con la intención de que nos permitan dar sentido a nuestras prácticas.

Infancia

“Para jugar a la rayuela se necesita una vereda, un dibujo de tiza, una piedrecita y la punta de un zapato.

Uno dibuja la rayuela con la tiza en la acera, y con la punta del zapato trata de llegar con la piedrecita al cielo.

No es fácil acertarle, la mayoría de las veces no llega o la piedrecita sale rodando.

Cuando por fin logramos llegar al cielo, resulta que ya salimos de la infancia, y estamos en ese tiempo de no saber qué hacer, de las novelas y la ansiedad, también con un cielo al que llegar.

Pero para entonces ya nos olvidamos que para llegar hacía falta una piedrecita y la punta del zapato.”

Julio Cortázar, “Rayuela”

El término *infancia* deriva de una palabra latina de la época del imperio romano, *infans* que significa, literalmente “carente de habla; incapaz de hablar”. Se utilizaba para nombrar a los niños pequeños, hasta la edad de siete años aproximadamente, y por derivación, se llamó infancia a ese período de la vida. Diversos trabajos de investigación sin embargo, dan cuenta de que este límite no era tan preciso ni tan literal, sino que por extensión se denominaba infantes a aquellos que, por su minoría de edad, no estaban habilitados para testimoniar en los tribunales: infante sería “el que no puede valerse de su palabra para dar testimonio.”

Philippe Ariès, historiador francés, al hacer la genealogía de la infancia encontró que la concepción actual de la niñez, como período



* **Leandra Bonofiglio** es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNR) y magíster en Educación con mención en Filosofía Política y Educación (UNER). Es miembro del equipo socioeducativo de la Dirección de Infancia y Familias de la Secretaría de Promoción Social (Municipalidad de Rosario). Tuvo a su cargo la elaboración de los aspectos pedagógicos del diseño y la capacitación pedagógica de los proyectos de “La Granja de la Infancia”, “El Jardín de los Niños”, “La Isla de los Inventos”, el Centro de Protección Integral para la Infancia y los Consejos de Niños (Rosario). Es autora del libro *Conjugaciones. Hacia una educación ética y estética* (Germinal, 2010).



privilegiado de la vida, es creada a partir del Renacimiento. Antes de esa fecha los niños eran considerados hombres en pequeño, y por lo tanto, al no tener una especificidad, vivían, vestían y eran tratados, desde que eran destetados, como adultos en pequeño. Seguían a sus padres en sus trabajos, compartían las aulas –los pocos que iban a las escuelas– con adultos y jóvenes, aprendían el oficio, a relacionarse con la gente, a comunicarse en las experiencias cotidianas junto a sus padres o a los criados en las clases altas que estaban a su cuidado. Durante la Edad Antigua y Media, con altísimas tasas de mortalidad infantil, los niños no eran enterrados en las criptas o tumbas familiares sino todos juntos en la tierra, sin lápida ni nombre: **los niños todavía no eran.**

Es a partir del surgimiento de los Estados Nacionales que comienza la preocupación por los niños; y es una preocupación netamente política, que puede surgir sólo cuando el hombre se hace dueño del tiempo, de su posibilidad de proyectarse y pensar un futuro colectivo. Allí surge la preocupación por formar a las generaciones jóvenes de acuerdo a un proyecto de nación. Allí **los niños no interesan tanto por lo que son sino por lo que serán.**

En ese contexto, Rousseau es el primero en atribuirle especificidad al niño y de plantearlo como alguien diferente al adulto. Es ésta especificidad, unida a la intencionalidad política de formarlo, lo que da origen a la pedagogía moderna y la masividad de la educación. Comienza a aparecer allí la intención de las familias de darle a sus hijos buenas oportunidades: educación, relaciones sociales, buenos casamientos, dotes, herencias, ya que en ellos estaba depositado el futuro de la

familia, el honor, el renombre. La preocupación, el “amor maternal”, las sociedades protectoras de la niñez, comienzan a partir de aquí. Toda la concepción moderna de familia, paternidad, maternidad y patria potestad se estructuran allí: no son ahistóricas, ni existen desde siempre, ni tienen por qué seguir haciéndolo.

Una de las razones que sostiene esta diferenciación entre adultos y niños, esta actitud de protección y de considerar al infante un “menor”, algo de orden menor, es el lugar de Saber en que se ubica el adulto, y por ende el lugar de no saber del niño. En base a este no saber es que los adultos y las instituciones creadas a tal fin administran la cultura y la moral, fundamentalmente el acceso a la sexualidad de los niños.

Dice Maite Alvarado: “La infancia es una pesadilla que la modernidad ha construido pacientemente. La



La infancia, y tal vez por eso atrae, es el espacio de la potencialidad, espacio de libertad, de discontinuidad, de creatividad, esto es: una cierta rebeldía a aceptar el mundo tal como nos lo han impuesto.

lógica de la planificación no admite espacios en blancos: si el futuro de la nación está en ese niño desprecupado y ajeno, se debe entonces poner el ojo sobre él, tener cuidado de no perderlo de vista, preparar con esmero el molde del adulto por venir (...) entre la familia y la escuela se cierra el circuito posible del niño privatizado” (Alvarado, 1993). El *corral de la infancia*, como lo llamara Graciela Montes.

Otra línea de investigación en relación a la infancia nos habla de que no hay un único modo de transitarla sino que las condiciones de vida –sociales, económicas, familiares, políticas, de género, de raza– implican la necesidad del plural, es decir, hablar de **las infancias**. La *división de las infancias*, dice Graciela Frigerio, es la operación por la cual **algunos serán “niños” y otros “niños adjetivados”**: pobres, maltratados, excluidos, golpeados, desnutridos, en situación de calle. Una vez realizada esta operación de dividir las vidas, la herencia, el reparto quedará establecido: para unos el mundo, para otros los restos (Frigerio, 2010).

La infancia es entonces un lugar construido a posteriori por los adultos; **los niños no se preguntan acerca del significado de la infancia, la viven.**

Si la infancia nos remite a todas estas historias, ¿cómo posicionarnos ante la nueva Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes? ¿Cómo pensar, trabajar, apostar, construir una propuesta en que los niños y niñas **sean hoy sujetos de derecho, cuya palabra debe ser escuchada**, siendo a la vez, **objeto de protección especial y ciudadanos** del mundo?

Las leyes nunca cambian las realidades pero si configuran las prácticas posibles en un momento histórico. Personalmente creo que no es lo mismo que nuestras acciones se enmarquen en esta Ley que en la idea del Patronato de la Infancia. Pero sobretodo tenemos que tener claro en qué pensamos cuando nos referimos a la infancia.

La infancia como natalidad

Sin embargo, habría otra manera de conceptualizar la infancia, no ya en relación a una “etapa de la vida” sino a un modo de habitar el mundo y las palabras. Lyotard dice: “Nadie sabe escribir: cada cual, sobre todo el más ‘grande’, escribe para atrapar por y en el texto algo que él no sabe escribir. Que no se dejará escribir, él lo sabe. (...) Bauticémoslo infancia, lo que no se habla. Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso. Éste no cesa de alejarla, es su separación. Pero se obstina, con ello mismo, en constituirla, como perdida. Sin saberlo, pues, la cobija. Ella es su resto. Si la infancia permanece en ella, es porque habita en el adulto, y no a pesar de eso” (Lyotard, 1997).

Pensar la infancia no por lo que llegará a ser sino por lo que ella es. Pensar la infancia como posibilidad de cambio, como nacimiento donde no está todo ya dicho, sino a construir. La infancia, y tal vez por eso atrae, es el espacio de la potencialidad, espacio de libertad, de discontinuidad, de creatividad, esto es: *una cierta rebeldía a aceptar el mundo tal como nos lo han impuesto*, según Fidel Moccio.

Desde la perspectiva de Hannah Arendt, la natalidad se relaciona directamente con la capacidad de creación y acción de los hombres. Esto es así en dos aspectos diferentes pero necesariamente entrelazados. En un sentido, porque permite la posibilidad de romper el círculo del eterno retorno, de la repetición al infinito de lo mismo: todo ser nuevo, si deviene humano, tendrá algo que agregar al paisaje de la existencia. En otro sentido, porque posibilita la permanencia de la especie, y por ende, del mundo. Si no nacieran seres nuevos no sería necesaria la continuidad del mundo humano. Es en la necesidad de preservar un mundo para nuestros hijos que se presenta lo característico de nuestra condición de mortales y frágiles, ya que necesitamos rodearnos de un *mundo* para vivir.

Si esto es así en el orden biológico, mucho más aún lo es en nuestra dimensión de seres políticos, en nuestra necesidad de vivir con otros y con el mundo, y no sólo de estar en él. Es a través de la educación que los adultos incluimos al mundo a “los nuevos”, y este incluir en el mundo no es otra cosa que permitir a esos seres que nacen, devenir hombres y mujeres, es decir humanos. “... *la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos*” (Arendt, 1996)

Si la infancia es “lo que aún no se habla”, el lenguaje tiene un rol central en este devenir humano, ya que es el soporte que nos permite reconocernos como parte de la comunidad en que nacemos,

heredar la cultura y aprender las claves para leer e interpretar el mundo.

La transmisión de la herencia cultural tiene que ver con la permanencia, con la conservación de ese espacio público del que nos habla Hannah Arendt, con la construcción de ese mundo común entre los que lo habitan, los que ya no están y los que aún no han llegado. Que sea “común” implica que ciertos rasgos permanezcan para que pueda ser reconocido; que contemple las condiciones necesarias para que nuevos sujetos puedan advenir y convivir en él.

“Educar no es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana (...) Educar es también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscripto. (...) ¿De qué soy hijo o hija?, ¿de qué genealogía familiar, de qué historia religiosa, cultural y social soy heredero? Porque también ahí el niño es “hecho”. (...) sólo se puede vivir, pensar o crear algo nuevo si ha hecho suya hasta cierto punto esa historia, si ésta le ha proporcionado la clave necesaria para la



■ ■ ■ ■

Toda estética está enmarcada por una posición ética, es decir, toda acción estética (poiesis) está connotada por un criterio ético, criterios acerca de cómo vivir bien y bellamente.

lectura de su entorno, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive. No se puede participar en la comunidad humana si no se ha encontrado (...) todos esos rastros dejados, en ese fragmento de tierra en que se vive, por predecesores que mediante esos rastros le dan consejo que no siempre le servirán, pero que no puede ignorar más que al precio de repetir eternamente los mismos errores...” (Meirieu, 1998)

He aquí nuevamente la tensión entre diferencia y repetición: si la esencia de los hombres y por ende de la educación es la natalidad, la capacidad de inicio y creación, lo que permanece inmutable tiene poco que ver con la “condición humana”. Es el cambio, el devenir, la natalidad y no el progreso, dirá Hannah Arendt, lo que posibilita la historia.

Por otro lado, no se puede prescindir de educar, de esa instancia de transmisión desde un lugar de adulto y de responsabilidad, porque el abandono de la tarea de educar implica el abandono del sujeto a sus propias posibilidades. Es en el equilibrio entre marcar el camino, enseñar al otro, y hacerlo responsable de sus propios actos, que algo del orden del aprendizaje puede acontecer.

“El niño, el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano. (...) Sin embargo, en cualquier caso, los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad.” (Arendt, 1996)

La tarea del educador consiste en “mediar entre lo nuevo” (el niño y su capacidad de acción) y “lo viejo” (el mundo), de modo de proteger al mundo del niño y al niño del mundo. Es decir: “Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes, hay que volver a ponerlo cada vez en su punto justo. (...) Nuestra esperanza siempre está en la nueva generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos... Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño la educación ha de ser conservadora; tiene que **preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo...**” (Arendt, 1996)

En esta paradoja que implica la historia de lo humano, que algo permanezca para que algo pueda cambiar, es donde la infancia puede advenir y dejar su marca, balbucear su palabra de novedad. Y porque aún no está sobredeterminada por la gramática, a veces sus modos de expresión son otros. Y como tiene que ver con la creación, con lo nuevo y el cambio, considero que la estética tiene mucho que ver con la infancia.

Estética

“¿Pero no podría la vida de cada uno transformarse en una obra de arte?”

Michel Foucault

Hoy en día la palabra estética está de moda. Ya se ha dicho, desconfiemos de las modas que nos ofrecen palabras antiguas como grandes novedades sin interrogarlas. Hoy estética tiene que ver con acciones o marcas sobre el cuerpo, propio y ajeno, para tener una *apariencia* más cercana al *modelo de belleza* actual. La estética se asocia a lo fashion, a la moda, a cirugías, cremas, etc.

Sin embargo, la estética es una disciplina filosófica, más asociada al pensar sobre el arte. Sigamos al filósofo Gadamer para conocer parte de esta historia. “Como disciplina filosófica, la estética no surgió hasta el siglo XVIII; es decir la época del Racionalismo. Lo hizo claramente provocada por este racionalismo moderno, que se alzaba sobre la base de las ciencias naturales constructivas, determinando hasta hoy la faz de nuestro mundo al transformarse en tecnología a una velocidad vertiginosa. Alexander Baumgarten, el fundador de la estética filosófica, habla de un conocimiento sensible. Este conocimiento sensible quiere decir que también en lo que, aparentemente, es sólo lo particular de una experiencia sensible que solemos referir a un universal hay algo que, de pronto, a la vista de la belleza nos detiene y nos fuerza a demorarnos en eso que se manifiesta individualmente. (...) Baumgarten definió a la estética como “el arte de pensar bellamente”. (Gadamer; 1998)

Gadamer nos plantea que la importancia hoy de la estética, la *actualidad de lo bello*, como se titula su libro, radica en poder pensarla asociada a tres conceptos: el arte como juego, como símbolo y como fiesta. En este recorrido que estamos esbozando, vamos a retomar la idea de la estética como juego ya que nos remite a la infancia. En griego los términos niño (*paîs*) y juego (*paidión*) tienen una raíz etimológica común; *paîzo* significa “jugar como un niño; niñar” (Kohan; 2004).

Si seguimos a otro filósofo del romanticismo alemán, Friedrich Schiller, nos encontramos con un pensamiento inquietante. Schiller ubicaba la decadencia del hombre moderno a partir de la división de la cultura en campos disciplinares estancos, y la fragmentación social a partir de la división social del trabajo y las clases sociales. Dice: “El **bien mayor de la especie**, el desarrollo de la cultura, fue el **mayor mal para el individuo**.” Por eso el propone que es la **educación estética** la que puede “...suprimir la escisión en el interior del hombre, hasta que la naturaleza humana se desarrolle lo suficiente como para ser ella misma artífice y garantizar la realidad de la creación política de la razón.” (Schiller; 1990).

La intencionalidad de Schiller es construir un Estado Estético, como proceso que parta de la educación estética, de la formación (*Bildung*) del hombre, que permita integrar lo que el desarrollo de las

ciencias y la técnica, la especialización y el enciclopedismo dividió. La materia, la razón, la voluntad, la ética. Sólo un programa de educación estética lleva a la construcción de un Estado justo, ya que busca la integralidad del hombre.

La síntesis que permite suprimir esta escisión, es para Schiller el **impulso de juego**, donde juego es todo lo que no es ni subjetiva ni objetivamente arbitrario, y que da al hombre su condición de humanidad, sustrayéndolo de la coacción, tanto interior como exterior. El impulso de juego pone al hombre en relación con la belleza, esa alianza en armonía y equilibrio de la realidad y la forma.

El juego, en tanto principio rector de la educación estética, establece la espontaneidad y la sinceridad, características del juego o de la estructura de la obra de arte, como un modelo de comunicación, de acción autónoma en el seno de la sociedad.

“Es precisamente el juego y sólo el juego el que le hace perfecto, y el que despliega de una vez su doble naturaleza.(...) el hombre se comporta con lo agradable, con lo bueno, con lo perfecto sólo con seriedad. En cambio, juega con la belleza. (...) El hombre sólo es enteramente hombre cuando juega” (Schiller; 1990).

Considero que toda estética está enmarcada por una posición ética, es decir, toda acción estética (*poiesis*) está connotada por un criterio ético, criterios acerca de cómo vivir bien y bellamente. Sostengo que para alcanzar la belleza de una existencia es necesario respetar ciertas reglas que tiendan a la justicia, a la igualdad en la distribución social de recursos, conocimientos y oportunidades, porque **no es posible pensar una vida bella como netamente individual**.

Gregory Bateson, en su texto *Espíritu y naturaleza*, sostiene: “Cuando digo ‘estético’ quiero decir **sensible a la pauta que conecta a todos los seres entre sí**. La mayoría de nosotros hemos perdido ese sentido de la unidad de biósfera y humanidad que nos ligaría y nos reconfortaría a todos con una afirmación de belleza. Ha de observarse que han habido y aún hay, en el mundo muchas epistemologías, diferentes y hasta contrastantes entre sí, que han subrayado por igual la existencia de una unidad suprema y la idea de que esa unidad es estética.”(Bateson; 1980).

Es a esta sensibilidad a la que me refiero. Considero que la materialidad de una educación estética tendría que ser esa sensibilidad que nos permita volver a pensarnos como parte de un nosotros, desde una actitud de respeto y compromiso con el otro diferente, que posibilite a la vez, la puesta en juego creativa de las singularidades, para que ese espacio y proyecto común sean posibles sin impedir las diferencias.

Entendido así, el **juego**, como síntesis de sensibilidad y razón, como lógica de acercamiento, exploración y posibilidad de imaginar (y así fundar) la realidad; y la **creatividad** como modo de trabajo, porque fantasía, imaginación y racionalidad son herramientas de trabajo, tan necesarias unas como otras, para la creación del sentido; son a mi criterio la materialidad de una **educación estética**, de un modo de hacer posible la **infancia** para que el sujeto pueda crecer integralmente. ♦

Bibliografía

ALVARADO, M. y GUIDO, H. (1993), *Incluso los niños: apuntes para una estética de la infancia*, La Marca editora, Buenos Aires.

ARENDRT, A. (1996), “La crisis de la educación”, en: *Entre el pasado y el futuro. 8 ejercicios de reflexión política*, Península, Barcelona

BATESON, G. (1980), *Espíritu y naturaleza*, Amorrortu, Buenos Aires.

CORTAZAR, J.(1990), *Rayuela*, Sudamericana-Planeta, Buenos Aires.

FRIGERIO, G. (2010), *La división de las infancias*, del estante ediciones, Buenos Aires.

GADAMER, H. (1998), *La actualidad de lo bello*, Paidós, Barcelona.

KOHAN, W. (2004), *Infancia entre educación y filosofía*, Alerres, Barcelona.

LYOTARD, J-F (1997), *Lecturas de Infancia*, Eudeba, Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (1998), *Frankenstein educador*, Alerres, Barcelona.

MONTES, G. (1993), “El corral de la infancia. Acerca de los chicos, los grandes y las palabras”, En: *Incluso los niños: apuntes para una estética de la infancia*, La Marca editora, Buenos Aires.

MOREY, DREYFUS, RABINOW Y OTROS (1992), “Sobre la genealogía de la ética. Entrevista a Michel Foucault”, En: *Foucault y la ética*, Siglo XXI, Buenos Aires.

PIZARNIK, A. (2005), *Poesía completa*, Lumen, Buenos Aires.

SCHILLER, F. (1990), *Kalías. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos, Ministerio de Educación y Ciencias, Barcelona.



ESCRITOS A MANO

La pintura en el jardín maternal, así vale la pena ir a la escuela

Por **Patricia Berdichevsky**

“Qué sorpresa es la que queda allí grabada en el cuadro, la del pintor frente al mundo, o la del pintor frente a su propio acto de pintar ya que es consciente de lo que va haciendo a medida que va pintando”

Luis Felipe Noé (2007: 85)¹

Desde que el jardín maternal comenzó a considerarse como territorio posible de oportunidades para los bebés y niños que asisten a él, los educadores nos preguntamos qué podemos ofrecerles para que este tránsito los enriquezca.

En este primer escalón de la formación escolar, que se ocupa de los niños en el inicio de sus vidas, cuando los gestos, las caricias y los abrazos son tanto o más importantes que las palabras ¿qué mejor que acunarlos amorosamente desde los lenguajes del arte?

Los adultos cobijamos la angustia de nuestros bebés, y también la desazón que nos produce su llanto, acunándolos al son de nanas. Así el arte aparece en el seno del hogar, como refugio, espacio transicional, arrullo, calma y también como una intensa huella cultural (Berdichevsky, 2009: 25). Porque los seres humanos, además de alimento, abrigo y descanso, tenemos otras necesidades: conocer y conocernos, expresarnos y comunicarnos. Y lo hacemos en diferentes lenguajes, como el lenguaje plástico visual que empleamos al crear imágenes visuales, al mirarlas y disfrutarlas.

En el jardín maternal podemos desarrollar muchas experiencias en este lenguaje tanto en lo que implica nutrir a los chicos con imágenes artísticas, como en la posibilidad de experimentar con diversos materiales y herramientas para pintar, dibujar, modelar y construir. Basta un bolígrafo, una tiza o simplemente su dedo sobre un vidrio empañado para ingresar al universo gráfico explorando trazos. Así el dibujo surge espontáneamente en un entorno donde adultos o niños



* Patricia Berdichevsky es profesora de Educación Inicial, profesora y licenciada en Artes Visuales y realizó una Diplomatura Superior en Educación, Imágenes y Medios (FLACSO). Es docente en profesorados de Nivel Terciario y Universitario para nivel inicial, primario y de enseñanza artística. Capacita y asesora instituciones públicas y privadas en diversas ciudades del país. Es autora y coautora de libros, artículos y materiales de apoyo para docentes sobre educación artística, entre ellos: *Zona Fantástica* (Ministerio de Educación de la Nación); *Primeras Huellas* (HomoSapiens, 2009); *Arte desde la cuna*; *Educación Plástica en red*; *La apreciación de imágenes*; *Quinquela y los chicos en la Boca*; *Paisajes percibidos Paisajes imaginados*; *Arte y Cultura visual en la formación de maestros*.

más grandes escriben o dibujan. Si el pequeño encuentra un bolígrafo, intentará imitar el gesto que observa en los mayores y al hacerlo descubrirá que sus acciones dejan marcas. No necesitará más estímulo para entregarse al placer de desenrollar líneas y ver sobre la superficie los rastros de sus acciones. Y en ese ir y venir de sus exploraciones gráficas irá desentrañando algunos secretos y posibilidades del lenguaje. Con el tiempo no sólo serán las huellas de sus movimientos y exploraciones, sino el resultado de sus intenciones.

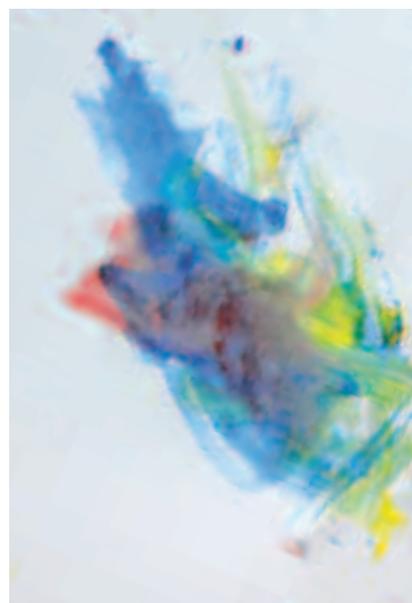
Con la invención de los bolígrafos y marcadores, herramientas de uso frecuente y cotidiano, muchos chicos comienzan a realizar garabatos muy tempranamente. En su medio conocen y acceden a estos instrumentos que permiten dibujar con facilidad y suelen estar al alcance de la mano ya que no son punzantes ni ofrecen otro riesgo que unos sensibles trazos sobre superficies no autorizadas por los adultos. Pero en este tecnológico principio de siglo, muchos chicos acceden más fácilmente a un celular que a un marcador a fibra. En ciertos contextos el temor a que sus exploraciones excedan las superficies socialmente permitidas, hace que se los prive de materiales y herramientas para graficar con tanto énfasis como se los protege de llevarse a la boca objetos y sustancias perjudiciales para su salud.

Por eso la pintura suele ser una de las experiencias más placenteras que podemos ofrecerles en el jardín maternal. Precisamente por ser, a veces, algo desconocido por lo chicos, es necesario considerar múltiples cuestiones para que el desafío de iniciarlos en la pintura sea placentero para todos. Mencionaré algunos problemas que se observan frecuentemente, para analizarlos y proponer alternativas. Algunos, inherentes al jardín maternal, otros a la pintura y a los obstáculos que puede presentar cuando se la aborda con grupos de niños pequeños.

Ni subir ni bajar: iniciar

Inicialmente, las instituciones escolares no fueron concebidas para personas tan pequeñas cuyas formas de comunicación son diferentes y requieren cuidados e intercambios más próximos, cercanos e individuales. La vulnerabilidad de los niños en este período de gran dependencia con los adultos requiere que toda propuesta sea pensada desde múltiples perspectivas, especialmente desde la de los chicos, que están aún absolutamente sometidos a lo que les ofrecemos y privados de lo que no podemos, no sabemos o no queremos ofrecerles.

Ante la escasez de marcos teóricos y experiencia con grupos de niños pequeños, muchos educadores tendieron a adecuar propuestas destinadas a niños más grandes desde una lógica de *bajada* que supone adaptar a los chicos a los formatos escolares conocidos, en lugar de crear un espacio especial para albergarlos y concebir otros modos de enseñar pensados para ellos. Pero, aunque “a veces nos parece que son de goma”,² es importante recordar que, si bien están en una escuela, tienen derecho a continuar siendo bebés y niños. Aunque la plasticidad de los seres humanos en el inicio de su vida hace que puedan amoldarse a lo que les proponemos, no van al jardín maternal para aprender a dejar de ser niños. Asisten al jardín para transitar experiencias valiosas que contribuyan a la constitución de su subjetividad, porque están concebidas, promovidas y acompañadas por profesionales preparados para la tarea éticamente responsable de enseñar en este período donde se inscriben huellas indelebles.



En lugar de pensar en *¿cómo bajar?* pensemos en qué de todo lo que implica pintar podemos iniciarlos desde el jardín maternal. Así la tarea será placentera para todos y nos sentiremos menos presionados por obtener determinados logros. Entonces... no los domesticuemos para facilitar nuestra tarea, adecuémonos a las características, particularidades y posibilidades de los chicos.

Repetimos con frecuencia que es necesario respetar los tiempos de los niños, sabemos también que en una sala de dos o de un año la heterogeneidad entre los chicos es mucho mayor que la que se da en salas de niños más grandes. Entonces es necesario diseñar las experiencias considerando la posibilidad de que los chicos entren y salgan de la actividad, que no todos empiecen ni terminen al mismo tiempo, para lo cual también el espacio tendrá que organizarse con diversas alternativas. Por lo general estas salas están a cargo de más de un adulto, lo que permite que, mientras algunos están pintando bajo la mirada atenta de un docente, otros estén, por ejemplo, observando catálogos, folletos de pinturas o recorriendo la galería de imágenes que preparamos para ellos.

Tampoco es necesario reunirlos para ofrecer largas explicaciones con los chicos sentados en la ronda de intercambio, las consignas pueden ser dadas en el momento de empezar a trabajar mientras se reparte el material que estimulará a que los chicos se acerquen a trabajar.

Contar con trapos húmedos y secos para que cada uno pueda limpiarse las manos cuando desee dejar de pintar, también ayuda a no cortar el entusiasmo de los que aún están pintando o de aquellos que empiezan hacerlo cuando los demás terminaron.



Es necesario diseñar las experiencias considerando la posibilidad de que los chicos entren y salgan de la actividad, que no todos empiecen ni terminen al mismo tiempo, para lo cual también el espacio tendrá que organizarse con diversas alternativas.



Dime cuándo...cuándo, cuándo

Un interrogante frecuente que se formulan los educadores es cuándo empezar con la pintura. La preocupación por que los chicos se lleven la pintura a la boca es una consideración importante ya que nuestra responsabilidad es protegerlos. Por eso lo primero que podemos enseñarles es que la pintura es para pintar y que si la ingieren puede hacerles mal. El momento de empezar con la pintura, entonces, es cuando los chicos comprenden cuando les decimos que van a pintar y que no deben llevarse pintura a la boca. Estas preocupaciones han generado propuestas descabelladas como *pintar con gelatina* o con sustancias alergizantes como espuma de afeitar. En estos primeros años de vida los chicos deben aprender a discriminar, para hacerse cada vez más autónomos, qué es para pintar y qué para comer. En más de treinta mil años de cultura pictórica la humanidad ha ido seleccionando los materiales y herramientas más apropiados para hacerlo ¿por qué sumar confusión a la complejidad que acarrea abordar la pintura con niños pequeños?

Otra preocupación frecuente es el temor a que se manchen, que tiene que ver con la exigencia cultural de *estar limpios y prolijos*. Pero mancharse con pintura no es estar sucio, es tener rastros de la experiencia transitada. Sólo viviendo la experiencia los chicos podrán ir encontrando las formas de mantenerse más o menos *limpios* según lo deseen. Además, se aprende a pintar al mismo tiempo que se aprende a limpiar y a limpiarse. Así conocen las propiedades del material y posiblemente disfruten tanto de pintar como de limpiar. Se asocian placeres y asombro: el de pintar y el de descubrir cómo la pintura va desapareciendo al contacto con agua y al pasar los trapos húmedos sobre las mesas.

Por otro lado, como al jardín los chicos llevan más de una muda de ropa, podemos comunicar a las familias los días que van a pintar sugiriendo que los envíen con ropa cómoda y que puedan mancharse, porque ellos, igual que los pintores adultos necesitan libertad de movimientos. Enfundarlos en un *pintorcito* plástico les quita placer y movilidad.

Cuando digo pintura...

Una pregunta que nos hacemos es ¿nos entienden los chicos de un año y medio o dos cuando anunciamos que van a pintar? Probablemente algunos sólo conozcan la pintura de paredes, o la que usa su mamá para maquillarse, o tal vez sí conozcan lo que les proponemos...pero ¿cómo saberlo?

Como todo lenguaje artístico, el lenguaje plástico se aprende en tres direcciones: haciendo imágenes, mirándolas y entendiéndolas como productos culturales. Una forma de contextualizar la propuesta es armar una galería de imágenes colocando en una de las paredes de la sala, a la altura de los chicos, fotos y reproducciones de pintores pintando y de obras en las que el rastro de la pincelada y la presencia de la materia pictórica sea muy perceptible como las de Van Gogh, Tapies, Kandinsky o Quinquela Martín. Seguramente los chicos se detendrán a observarlas, harán comentarios o señalarán cosas que reconocen, entonces podremos contarles, si no lo descubrieron, que



Como todo lenguaje artístico, el lenguaje plástico se aprende en tres direcciones: haciendo imágenes, mirándolas y entendiéndolas como productos culturales.

esas personas están pintando como ellos, y que esos barcos y esas formas que observan fueron hechos con pintura como la que ellos van a usar.

En esa galería de imágenes podrán observar a artistas pintando con pinceles y con otros tipo de herramientas. Además, si es posible invitar a un pintor o una pintora para que trabaje delante de ellos será una experiencia muy intensa que siempre contagia ganas pintar.

Otra posibilidad, si contamos con la tecnología necesaria, es mostrarles fragmentos de videos de pintores trabajando en sus talleres. En YouTube están disponibles algunos segmentos del programa "La vida es arte" conducido por Lalo Mir. Allí podrán conocer a algunos artistas argentinos, los verán trabajar y reflexionar sobre su trabajo. Algunos recomendados: Luis Felipe Noé, Ariel Mlynarzewicz, Ana Eckell, Luis Wells y Carolina Antoniadis.³

Pintar sólo con pintura

“Para mí la enseñanza debe partir de la idea de que se aprende a hablar, hablando. De la misma manera se aprende a pintar, pintando. (...) se aprende hablar expresándose. La conciencia gramatical del lenguaje la vas teniendo en la medida que la vas ejerciendo (...). En la pintura es exactamente lo mismo. (...) la conciencia del lenguaje (...) uno la va adquiriendo en la misma medida que va haciendo su propio dibujo, midiendo tensiones, espacios y colores.

(...) lo fundamental en la enseñanza es enseñar a ver lo que se está haciendo. (...) se aprende a pensar plásticamente en la misma medida que se va pintando, o sea diciendo su discurso en ese lenguaje que es la pintura...”

Noé (2007: 101-103)



La mayoría de los chicos necesita deslizar sus manos en la pintura, desparramarla, probar distintas formas de accionar en ella para conocer sus propiedades y posibilidades.

Así aprenden los chicos a pintar... pintando, y con nuestra ayuda también aprenderán a *ver lo que están haciendo*. Al principio, con los más chicos solemos preparar pintura espesa para que pinten con las manos. Esto responde a la necesidad, frecuente en los niños pequeños, de tomar contacto directo con la materia. Así como el bebé necesita tocar el puré con sus manos para conocerlo, la mayoría de los chicos necesita deslizar sus manos en la pintura, desparramarla, probar distintas formas de accionar en ella para conocer sus propiedades y posibilidades.

Llamamos dátilo-pintura a estas pinturas espesas para pintar con las manos. Puede comprarse lista o prepararse mezclando engru-



do (harina y agua fría) y témpera de color, hasta darle una consistencia que la haga agradable al esparcirla con los dedos o con toda la mano y deslizarla por la superficie. Es importante que los colores sean intensos ya que la pintura debe verse como tal. Primero será un solo color sobre soportes resistentes: la mesa de revestimiento o una cartulina encapada blanca fijada a la mesa. Como no se usan herramientas, podemos colocar la pasta sobre el soporte mientras invitamos a los chicos a pintar y a probar cómo es el material. Descubrir n sus huellas al pasar el dedo, al alisar, al dejarse llevar por el movimiento. Y el asombro es mayor al comprobar, días después, que la pintura se seca pero que los rastros de sus exploraciones siguen all . Por eso es importante colocar las pinturas, una vez secas, expuestas a la altura de los chicos. Dice Noé: “eso concreto que se llama una pintura es, antes de transformarse en imagen, sólo colores, líneas y espacios que se interrelacionan” (Noé, 2007: 83).

Entonces pronto serán dos colores y el asombro de ver cómo el amarillo y el azul se transforman en otra cosa al juntarse. Y después de probar con otros pares les daremos los tres colores: rojo, amarillo, azul. Aparecerán infinitos matices, contrastes, mezclas y vibraciones que resultan de sus encuentros, choques y superposiciones. Todo este universo sólo se descubre pintando y siendo espectador de las propias experimentaciones, por lo que será necesario, como dice Noé, enseñarles a mirar lo que han hecho. Cada tanto y siendo muy respetuosos de los momentos y de los tiempos de exploración, los invitaremos a mirar lo que han hecho. Pero debemos hacerlo sólo cuando sea necesario. Los adultos tenemos cierta tendencia a irrumpir en el silencio de los niños, tanto en los momentos de contemplación como en los de exploración. Pero el silencio no es un espacio vacío que debemos llenar con palabras, los silencios, cuando los chicos pintan o cuando observan est n repletos de sensaciones, de emociones, de hallazgos que no siempre se dejan atrapar por las palabras. Esa es una de las razones por las que los seres humanos concebimos estos otros lenguajes que nos permiten *decir* de otro modo y cuyas formas de enunciación son visuales y no verbales. Sólo la mirada atenta, disponible y relajada nos ayudará a percibir cuál es el instante en que necesitan que les prestemos palabras, que acompa emos sus hallazgos o que les demos sostén con la mirada o sólo con un gesto.

Tampoco importa si los chicos nombran los colores, tienen toda una vida para hacerlo; lo interesante es que descubran cómo es el material, cómo pueden transformarlo al accionar sobre él, que observen cómo se relacionan los colores y cómo sus propias acciones y movimientos generan líneas y formas en la superficie. Ese dejarse llevar que tan poéticamente describen Georg Simmel: “me gustan los caminos sin metas, y las metas sin camino” (Simmel, 2007:109) y Joan Manuel Serrat:

*De andar y andar
buscando verdades
para encontrar
siempre otra pregunta
ir y venir
y no llegar nunca⁴*



El silencio no es un espacio vacío que debemos llenar con palabras, los silencios, cuando los chicos pintan o cuando observan est n repletos de sensaciones, de emociones, de hallazgos que no siempre se dejan atrapar por las palabras.



Con la continuidad en la pintura, y también observando su entorno y reproducciones de obras artísticas, los chicos irán vivenciando la experiencia estética.



Es posible que no todos quieran pintar, algunos se quedarán mirando atentos, otros como esperando, y hay que dar tiempo al deseo y a la confianza, que no se construye de un día para el otro. La pintura necesita continuidad suficiente para que los chicos la conozcan y se apropien de lo que es nuevo para ellos. De más está decir que no hay que obligarlos, ni insistir, ni presionar, ni agarrar su mano y ponerla en la pintura sin su consentimiento. Tal vez sí ofrecer una esponja como alternativa ya que no a todos les gusta pintar con las manos, por más placentero que nos parezca.

Casi todas estas experiencias, en las salas de jardín maternal las podemos proponer en grupo. La presencia del otro, de sus exploraciones, de sus comentarios y descubrimientos, potencia a los demás. Incluso los chicos que al principio no tienen ganas de pintar participan mirando cuanto sucede ante sus ojos, ese fascinante milagro cotidiano que es ver cómo sus propias acciones y movimientos generan manchas y nuevos colores sobre la superficie. Poco a poco irán descubriendo los secretos y maravillas del lenguaje, verán que los colores al juntarse se transforman,

que al aplicar uno junto a otro diferente provocan diversas sensaciones, que pueden dibujar formas, hacer líneas con los dedos. Con la continuidad en la pintura, y también observando su entorno y reproducciones de obras artísticas, los chicos irán vivenciando la experiencia estética, disfrutarán generando un contrapunto visual que atrae a quien observa y fascina a su creador, como lo manifiesta Noé en la frase que encabeza este texto.

Pintar con herramientas

Pintar con herramientas es otro desafío. Podremos tener la pintura preparada en recipientes y los chicos la usarán para colocarla en el soporte dónde y cómo lo deseen. Para que el material y las herramientas sean vehículos de su expresión, deben experimentar con ellos con la continuidad suficiente para descubrir sus posibilidades.

Las herramientas pueden ser diversas: trozos de esponja, rodillos de goma-espuma, pinceles de pelo resistente o con hisopos confeccionados con ramas rígidas y algodón (se fija a la rama con cinta de enmascarar). Las primeras experiencias con herramientas las podemos proponer cuando hace calor, sólo con agua, pintando en una pared porosa del patio. Así los chicos, además de disfrutar del juego con agua, aprenderán a escurrir las esponjas, a cargar los rodillos haciéndolos rodar, probarán distintas formas de usar los pinceles y observarán las huellas que dejan sobre esa superficie donde poco a poco los rastros irán desapareciendo. Y en cada una de estas incursiones sucederá algo asombroso: descubrirán que sus acciones modifican el entorno, comenzarán a reconocer su propia capacidad de transformar.

Organizar las propuestas con continuidad significa dar tiempo al material y a cada herramienta para desentrañar sus posibilidades. A veces en grupo con el soporte ubicado sobre la mesa, otras en plano vertical en grandes superficies, también en soportes individuales. Muchos maestros piensan que ofrecer variedad de herramientas, variedad de materiales, variedad de soportes favorece la creatividad. Bajo esta premisa se lanzan en una búsqueda insaciable de lo novedoso. Pero ¿qué es novedoso para un niño pequeño? Pintar, disponer de varios colores, usar herramientas, usar un trapo para limpiar la



Decía Matisse: “la pintura no es sólo una incesante exploración sino, al mismo tiempo, la más conmovedora de las aventuras”. Y vale la pena vivirla desde el jardín maternal.

Notas

1. Artista plástico argentino contemporáneo.
2. Fragmento de la canción “Esos locos bajitos”, Joan Manuel Serrat (1981).
3. Páginas recomendadas:
<http://elblogdelavidaesarte.wordpress.com/2007/12/13/el-taller-de-ariel-mlynarzewicz/>

<http://www.youtube.com/watch?v=oytE-OcL4xw4>

<http://www.youtube.com/watch?v=S1tQ8KYpZmw&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=QKVio cmSnbs&feature=related>
4. De la canción “Conversando con la noche y con el viento”, Joan Manuel Serrat (1975).

Bibliografía

- BERDICHEVSKY, P. (2009), *Primeras Huellas*, Rosario, Homo Sapiens.
- EISNER, E. (1995), *Educación de la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- EISNER, E. (2004), *El Arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós.
- MATISSE, H. (1977), *Reflexiones sobre el Arte*, Buenos Aires, Emecé.
- NOÉ, L. F. (2007), *Noéscritos sobre eso que se llama arte*, Buenos Aires, Ediciones Adriana Hidalgo.
- SIMMEL, G. (2007), *Imágenes momentáneas*, Barcelona, Gedisa.

pintura, observar lo que sucede, todo es nuevo pero, como afirma Eisner, sin la continuidad suficiente con cada material y cada herramienta es difícil alcanzar cierto dominio para hacerlos vehículos de su expresión (Eisner, 1995:145). El mismo autor expresa que “Cada tarea y cada material imponen limitaciones y, al mismo tiempo, brindan oportunidades al desarrollo de la mente” (Eisner, 2004:30).

Así poco a poco se sumarán otras herramientas. Al dar tiempo con cada una, y al ayudarlos a ver sus logros y descubrimientos, los chicos aprenderán a seleccionarlas según sus necesidades y posibilidades. Como explicaba el pintor Henri Matisse: “Lo que importa no es tanto preguntarse a dónde se va sino buscar convivir con la materia y compenetrarse de todas sus posibilidades” (Matisse, 1977: 250).

Y precisamente eso hacen los chicos cuando les ofrecemos varios colores y una amplia superficie para trabajar, se dejan llevar por el puro placer de pintar, se sumergen en la experiencia porque, como también decía Matisse: “La pintura no es sólo una incesante exploración sino, al mismo tiempo, la más conmovedora de las aventuras” (Matisse,1977: 249) Y vale la pena vivirla desde el jardín maternal. ♦

Educación y estética: Compartir cosas que gustan y que producen placer

Entrevista a
Marcelo Zanelli*

Por **Estanislao Antelo**
y **Ana Abramowski**



* **Marcelo Zanelli** es licenciado en psicología (UBA) y se ha desempeñado en el campo de las artes (artes visuales, música, cine) así como en el ámbito de la educación. Ha obtenido la Beca de la Fundación PROA para artistas jóvenes coordinada por Guillermo Kuitca, ha sido integrante de "Suárez" y ha participado en películas (Silvia Prieto, Los Rubios). Actualmente colabora con Revista "La tía" (Cuadernos de Pedagogía de Rosario); en radio como columnista para el programa "La mar en coche" de FM La Tribu y forma parte del equipo de coordinación del Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. También integra el Área Educación de FLACSO, Argentina.



¿Encontrás relaciones entre estética e infancia? ¿En qué consistirían estos puntos de contacto?

La estética tradicionalmente está vinculada al uso del placer y a la apreciación de la belleza, que no necesariamente es lo que se considera “lindo” que es una bella palabra. Percibir una cosa y atribuirle una cierta belleza produce placer, un placer, justamente, estético. Una idea de armonía, algo agradable a la vista y al oído, pertenecería, pues, al campo de la estética. Por supuesto que esta afirmación no pretende certificar nada, sólo señala uno de los muchos aspectos y aristas que se suponen pertenecientes al campo de la teoría. Creo, modestamente, que sí, que es posible establecer una especie de familiaridad entre la estética y la infancia, pero no como algo absolutamente consciente sino como las formas o los elementos propios de un estilo y las maneras de tematizar un momento del desarrollo humano. No voy a descubrir ahora lo ya descubierto, pero la infancia como la pensamos y la vemos en estos días, no existió siempre. En definitiva, lo que intento decir es que la infancia es una estética para los que estudian y piensan acerca de la infancia, no para la infancia. Y, por otro lado, que el conjunto de estilos y elementos con los que nos representamos las infancias, se ha modificado con el paso de los años.

¿Cómo se inscribe en tu trabajo esa relación?

Mi trabajo, desde hace muchos años, está vinculado a eso que se denomina estética, básicamente porque me muevo en el campo de las artes: artes visuales, música, literatura. En ese sentido, si bien existe una relación, porque la filosofía se ha ocupado de pensar y escribir sobre el tema, no voy por la vida, ni por los trabajos, pensando qué relación existe entre lo que ofertamos y la estética. Es algo más terrenal, incluso simple y a la vez una posición existencial, por decirlo de alguna manera. La cultura es vasta, y azarosos pueden ser los encuentros con las producciones humanas. En esa contingencia, en esa dictadura de la contingencia, como dice un escritor que me gusta, me interesa compartir las cosas que me gustan y de las que disfruto. Eso es lo que hago o lo que intento hacer.

Vos realizás gran parte de tu trabajo en el campo de la educación, ¿considerás que la estética se educa o se forma?

Francamente no se si se educa, tal vez, en lugar de pensar en términos estéticos, habría que pensarlo en términos de sensibilidad y curiosidad. Ahí sí me atrevería a decir que la sensibilidad se educa y la curiosidad se despierta. Y en ese espacio es donde “entra a tallar” el lugar que ocupemos como “educadores” o simplemente como adultos. Como adultos somos responsables de distribuir ciertos bienes culturales y esos bienes forman parte de un acervo al que podemos adherir o no, discutir o no, etc., pero dejar de distribuirlo, es otra cosa.

Una salvedad: no alcanza con decirle al “otro” esto es “bello”, porque ¿qué quiere decir eso? No quiere decir nada. Sin embargo, hay un momento en la vida de toda persona en que algo sucede por primera vez y no todo lo que es valorado, reconocido, aceptado o subvencionado por quien sea nos resulta “potable” en el primer intento. Hay bebidas que no nos gustan de jóvenes y nos resultan agradables de adultos. De chico, si había una verdurita flotando en la sopa me tenían que obligar a tomarla y ahora, de grande, me gusta la sopa de verduras. Ni hablar de las anchoas o del queso con pimienta en grano.

Lo que uno intenta es que el otro descubra y, eventualmente, disfrute con ese descubrimiento o se “enoje” y discuta con eso que se le está ofreciendo a la vista, al oído, al pensamiento que es también el lenguaje. En otro tiempo, más adelante, tal vez participen del debate y la disputa desde otro lugar y con otros conocimientos. Eventualmente, se quedarán con Tiziano, Goya o Collivadino, y no por eso despreciarán el arte pop y, quién sabe, encontrarán algo gozoso en un cuadrado negro de Malevich sin pensar que es una “pavadita”. No tiene mucha importancia el qué, sino el cómo y el lenguaje para pensarse y pensar ciertas obras humanas. Hay quienes valoran la complejidad porque consideran que el “valor” está ahí y hay quienes “valoran” el gesto y la expresión sin considerar lo complejo y de ahí en más todas las variantes que se nos ocurran. En todo caso, hacer posible la participación en el debate o en la lucha por otorgar significado a las cosas que hacemos parecería, por el momento, una buena idea.



La estética tradicionalmente está vinculada al uso del placer y a la apreciación de la belleza, que no necesariamente es lo que se considera “lindo”.

¿Qué diferencias estéticas existen entre las clases sociales?

Yo no soy un especialista en encontrar diferencias, pero claro que existen. No obstante, no es sencillamente un tema vinculado a la “clase”, creo. En ese sentido, a igual sector social corresponden “gustos” y valoraciones diversas y, en ocasiones, opuestas. A dos personas de sectores análogos, por decirlo de alguna manera, no les pasa lo mismo frente a una misma obra. Es difícil responder a esta pregunta y sospecho que se puede resolver desde perspectivas diferentes. En primer lugar, yo pensaría en los cambios que produce la masividad en contrapunto con aquello que llamábamos popular. Lo popular, por ejemplo, hoy no es necesariamente masivo. Aníbal Troilo no es masivo aún cuando se difunda su música y, en el mismo sentido, Salgán-De Lío, son de un refinamiento que suele darse contra la pared del “gusto masivizado” que es el de los medios.

Me acuerdo de Petrona, un personaje de un cuento, “Por los tiempos de Clemente Colling”, de Felisberto Hernández. Escribe (este notable escritor uruguayo) lo siguiente:

“Aunque Petrona no había cultivado su sentimiento estético en el arte, en cambio tenía desarrollado el sentido estético de la vida, en ciertos aspectos del comportamiento humano. (Claro que ella no le hubiera llamado sentido estético. Tal vez nunca haya pronunciado la palabra ‘estético’.) Tenía el concepto de lo que era lindo y de lo que era feo, de lo que estaba bien y de lo que estaba mal. Y todo esto sintetizado en la palabra “papelón”: se trataba de hacerlo o de no hacerlo. Tenía una sensibilidad especial para que ciertos hechos, le hicieran cosquillas”.

Pienso, de paso, una cosa bastante evidente: que uno no elige una cita al azar sino por algún motivo que puede, eventualmen-



Habría que hacer un trabajo fotográfico y registrar las expresiones de los rostros frente a una obra de arte. El asombro tiene algo análogo al amor, simplemente nos vemos sorprendidos por él.



te, emerger a la superficie y por eso la recordamos: Petrona es la representante literaria de casi todos aquellos que alguna vez, por primera vez, pisamos una galería de arte, un teatro, un museo de lo que sea. A todos los que tuvimos que “aprender” observando cómo “venía la mano” para no hacer un “papelón” e intentamos esconder nuestra incompreensión.

Petrona se desternillaba de risa con desfachatez y sin pretensiones desde su aguda sensibilidad para detectar el gesto y la afectación, y, también en palabras de Hernández: “Desde su equilibrio, desde cierta frescura que le daba el no haber sido interferida por ninguna teoría estética o de alguna otra clase, –que quizá hubiera tentado su espíritu a quedarse con algo que podía resultar una pequeña extravagancia o alguna rara predilección– y sobre todo desde su misterio, observaba a los demás y descubría con gran facilidad, precisamente, la menor extravagancia a la que una persona se hubiera entregado. Así que en una reunión de arte, entendía las actitudes que tomaban los demás. Y entonces su gran posibilidad de burla”.

Estoy tentado de copiar hasta el límite del plagio, pero no lo haré. No obstante, sí voy a seguir algunas ideas de aquel relato maravilloso porque de algún modo, al leerlo, como sucede a veces, creí estar escuchando mis propios pensamientos, esos que uno sospecha o intuye poseer pero con palabras esquivas e imprecisas.

Personas que exageran “la pose” hay a “rolete”, de “afectados”, como dice un amigo, pero eso no tiene que ver exclusivamente con el sector social y que alguien que suspira al escuchar una melodía no le hace mal a nadie. Cada uno se abandona en el momento menos pensado y, abandonado por su conciencia para dejar de pensar en sí mismo, se puede demorar hasta en la pose que menos imagina, aun en la más extravagante. Habría que hacer un trabajo fotográfico y registrar las expresiones de los rostros frente a una obra de arte, frente a una buena paella, frente a una jugada magistral en algún deporte, frente al último satélite lanzado al espacio o al último modelo de libro electrónico. El asombro tiene algo análogo al amor, simplemente nos vemos sorprendidos por él.

¿Cómo habría que formar a los profesores en relación con estos asuntos?

Esta es otra pregunta difícil para mí y lo más probable es que diga una serie de disparates, aun con buena fe. En primer lugar, podrían ser “formados” por entusiastas de sus disciplinas. Es decir, por unas especies de saludables fanáticos de sus campos de trabajo. Eso, de algún



modo, garantizaría, si no una buena formación, al menos un sugerente abanico de ofertas que amplíen el campo (o lo concentren) de los futuros profesores. Alguno podrá pensar, quién sabe, que si algo le gusta tanto a alguien tendrá sus motivos, y despertarle la curiosidad.

El profesor es un distribuidor de bienes culturales, la índole de esos bienes, no viene al caso. Por supuesto, habrá que reconocer algo que creo haber mencionado antes que es la significación que esos bienes adquieren socialmente y, en ese sentido, para quienes están alertas en que la formación desemboque en la construcción de una ciudadanía crítica –que, por supuesto, incluye tanto a profesores como a estudiantes–, para disputar, debatir, argumentar, adquirir seguridad, cierto lenguaje es imprescindible y cada campo tiene un lenguaje, una forma de pensamiento, en definitiva. La formación de futuros profesores podría, sobre esta base, estar orientada a formar también consumidores culturales en un sentido amplio que puedan incluirse en esos lenguajes.

Ahora bien, no se trata de considerar el asunto en términos de utilidades, en términos de costo-beneficio. A mí me parece que una de las cosas que no deberíamos perder de vista es el disfrute, el goce, el placer que se obtiene a veces frente a ciertos objetos de la cultura y eso no es algo que necesariamente haya que vivirlo a escondidas.

Creatividad es una palabra que se pronuncia mucho en el campo educativo. ¿Qué es para vos la creatividad? ¿Cómo se logra ser creativo?

Esta es otra pregunta complicada porque hay legiones de especialistas pensando y escribiendo y dando conferencias y seminarios y talleres sobre la cuestión. La verdad, no tengo idea de qué es la creatividad, pero es fácil ver qué cosas no lo son. Hoy la vida ofrece una amplísima gama de ofertas laborales, académicas, deportivas, etc., contrarias a la creatividad o a lo creativo. El marketing, por ejemplo, es uno de los campos en los que la palabra ha prosperado con mayor ímpetu y perseverancia y el efecto derrame de esa constancia terminológica se ha difundido sobre los más diversos espacios. La apelación a la creatividad es algo extraña y suele confundírsele con la inocencia, con la ingenuidad, con la naturalidad con la que se expresan los niños.

Yo diría más bien lo contrario: uno es creativo cuando tiene el dominio de un lenguaje, cuando puede dominar sus ideas y acciones respecto de algo, encontrar las palabras o las formas para argumentar una posición o desarrollar un trabajo y eso, justamente, es lo que

no tienen los niños. Por supuesto que es asombroso el desparpajo, a veces genial, de muchos dibujos hechos por niños, asombrosas algunas de sus opiniones y maravillosas muchísimas de sus respuestas e intervenciones. Ahora si eso es creatividad y eso es lo que no tenemos que perder, prefiero firmar un empate.

Para pensar acerca de la creatividad me atrevo a recomendar un texto más o menos breve de Norbert Elías, “Mozart: sociología de un genio” en el que se desarma esa suerte de mito del genial Mozart porque lo que se revela es que desde los tres años y hasta los dieciocho, tuvo que estudiar y practicar el piano bajo la rigurosa tutela y mirada de su papá. La pregunta que uno podría hacerse es qué hubiera sido de la fantástica e inusual fantasía musical del joven Wolfgang Amadeus, sin ese arduo y frágil trabajo.

Para terminar, vuelvo al texto de Felisberto Hernández. Siendo él un niño, invitado por unas tías escuchó tocar el piano a Clemente Collig y el niño, ya grande, recordó: “Para mí fue una impresión extraordinaria. Por él tuve la iniciación a la música clásica. Tocaba una sonata de Mozart. Sentí por primera vez lo serio de la música. Y el placer –tal vez bastante vanidad de mi parte– de pensar que me vinculaba con algo de valor legítimo. Además sentía el orgullo de estar en una cosa de la vida que era de estética superior: sería un lujo para mí entender y estar en aquello que sólo correspondía a personas inteligentes. Pero cuando después tocó una composición de él, un nocturno, lo sentí verdaderamente como un placer mío, me llenaba ampliamente de placer; descubría la coincidencia de que otro hubiera hecho algo que tuviera una rareza o una ocurrencia que sentía como mía, o que yo la hubiera querido tener”. ✦



El arte que promueve el desarrollo integral de la infancia en Brasil

Traducción:

Emiliano E. Cabrera

Niños y adolescentes de Lucena, en el litoral de Paraíba, salen de las escuelas para pintar su ciudad con nuevos colores y nuevas esperanzas. Establecimientos educativos de todo Brasil participarán de un concurso nacional de dibujos para meditar sobre el futuro del agua y del planeta. Jóvenes de João Pessoa, también de Paraíba, que hacen malabarismos en el circo y en artes plásticas, siempre sueñan con un mundo mejor. Niños de varios lugares de Brasil, que cantan y se maravillan con historias del arte, toman contacto a través de sus maestros con la valiosa herencia cultural de la humanidad y a partir de ello manifiestan el propio imaginario.

La diversidad cultural brasilera siempre es un modelo a seguir, un farol que ilumina nuevas perspectivas, nuevos horizontes para que la juventud ansiosa por afirmar su identidad la manifieste. Es esa diversidad cultural que hace tiempo está en evolución en la enseñanza del arte en las escuelas públicas, una actividad cada vez más reconocida en el desarrollo integral de niños y adolescentes; y en la reivindicación de la propia escuela.

Más allá de parecer una paradoja, es muy reciente en el país vecino el consenso alrededor del arte para el desarrollo integral de los más chicos y adolescentes, formado en la confluencia de la cultura indígena, negra y blanca. Aunque en la Ley 4024, de 1961, ya se encuentra establecida la presencia de la llamada Educación Artística en la currícula de las escuelas, se ha tornado obligatoria con la Ley “Directivas y Bases de la Educación”, la Ley 5692, de 1971. La nueva Ley de “Directivas y Bases de la Educación”, de 1996, comprobó la importancia estratégica y la obligatoriedad de la enseñanza de arte en la educación básica, “de manera que se promueva el desarrollo cultural de los alumnos”. Las áreas consideradas como ejes centrales en la enseñanza infantil y primaria son: Artes plásticas, música, danza y teatro. No obstante, la Ley de “Directivas y Bases de la Educación” ha recibido algunas críticas tales sobre cómo se va a aplicar la enseñanza de arte.

Desde entonces se han multiplicado las iniciativas para reforzar la presencia del arte y de la cultura en general en dicho proceso de formación. De cualquier modo, la importancia del arte en el desarrollo integral de la infancia y de la juventud fue detectada hace tiempo en



La importancia del arte en el desarrollo integral de la infancia y de la juventud fue detectada hace tiempo en Brasil, no sólo en el ámbito académico o educativo, sino también por los propios artistas.

Brasil, no sólo en el ámbito académico o educandos, sino también por los propios artistas, esas *a e a de a a*, en palabras de Ezra Pound.

Los artistas del Modernismo, que llevaron adelante una revolución cultural en Brasil en las décadas de 1920 y 1930, fueron en especial muy sensibles sobre la importancia estratégica del arte para la educación infantil y juvenil. El 1 de diciembre de 1930, la pintora Anita Malfatti, una de las estrellas de la Semana del Arte Moderno de 1922, tejió comentarios al respecto en el artículo “Mostrando a los niños los caminos para su formación artística”, publicado en el “Correo de la Tarde”.



Uno de los puntos centrales en la conexión entre arte y educación en Brasil fue la inserción del niño en su universo cultural, de modo de tomar sus raíces culturales como base de su expresión artística.

“Esa intuición artística es instintiva. Para desarrollarla basta despertar en el dibujo esa actividad creadora que provoca la imaginación. Y eso se consigue por un trabajo orientado científicamente, tendiente a su idea, inspirada en la propia imaginación. Aprovechándose de esa forma técnica, se trata de explotarla de acuerdo con las cualidades básicas que cada niño posee. Nunca se debe oponer con respecto a su inclinación, debe manifestar su sentimiento libremente. Lo que sirve de motivo es justamente lo que produce sensibilidad de índole infantil”.

Un año después, otro gran nombre del Modernismo, la pintora Tarsila de Amaral, escribió sobre el asunto en el artículo *“Instrucción Artística- Infantil”*, publicado el 28 de enero de 1931 también en *“Correo de la tarde”*. En el artículo Tarsila destacó el *“cultivo”* en la *“imaginación de sus alumnos”*.

No por casualidad hoy en día Anita Malfatti y Tarsila de Amaral son, algunos de los personajes más estudiados en clases y en actividades en la escuela brasilera desarrollando así el arte. El movimiento que buscó una mayor valorización de las raíces de la cultura brasilera, fue el pilar del Modernismo, sobre todo en los aspectos indígenas y africanos que influyeron en la formación del país. Uno de los puntos centrales del movimiento contemporáneo, conectando arte y educación en Brasil, fue la contextualización y la inserción del niño en su universo cultural, de modo que ella tome sus raíces culturales como base de su expresión artística.

En este proceso, cabe un papel de gran relevancia al educador que actúa en arte. Sería algo así como *“actuar a través del legado cultural y artístico de la humanidad, permitiendo de esta manera que tengan conocimiento de los aspectos más significativos de nuestra cultura, en sus diversas manifestaciones”*, tal como afirman en el libro *“Arte en la educación escolar”* (Cortez Editora, 2010), las autoras, Maria de Rezende y Fusari, y Maria Heloísa Correa de Toledo Ferraz, dos de las pensadoras más importantes de Brasil sobre la importancia del arte en el proceso edu-



cativo. **“Los estudiantes tienen el derecho de contar con profesores que estudien y sepan arte vinculada a la vida personal, regional, nacional e internacional”**, completan las autoras.

“Con la evolución de la neurociencia y otras artes de conocimiento, ocurre una relectura de la importancia del enseño del arte en la formación de la infancia”, observa Maria Heloísa Correa de Toledo Ferraz, doctora en artes, autora de varios libros sobre el tema y que, durante muchos años, fue profesora de la Escuela de Comunicación y Arte (ECA) de la Universidad de San Pablo.

La profesora Maria Heloísa Correa de Toledo Ferraz entiende que para que la enseñanza de arte en la escuela pública brasilera se consolide y además para que alcance el mismo status de materias como Portugués, Matemáticas o Ciencias, consideradas esenciales para el desarrollo del raciocinio lógico y de perfección de la lectura, existe un camino muy amplio para recorrer. Para la especialista, el avance de la enseñanza de arte depende de una serie de componentes, como trabajadores motivados, profesores con permanente capacitación, una currícula estructurada y equipamientos adecuados.

Según la profesora María Heloísa, estudios recientes, confirman la creciente valorización de la enseñanza de arte en la escuela pública brasilera, en la medida en que la enseñanza y el aprendizaje de arte siempre estuvieron presentes en la escuela privada. Una de las nuevas conquistas fue la edición de la Ley 11769, del 18 de agosto de 2008, alterando la LDB de 1996 y estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza de música en la educación básica (comprendiendo educación en jardín de infantes y primaria). Las escuelas tendrían tres años para adaptarse a las exigencias legales. Con eso, a partir de agosto de 2011 la enseñanza de música es considerada contenido obligatorio en la educación básica brasilera. Cada escuela tiene autonomía sobre cómo incluir dicho contenido de la enseñanza de arte, de acuerdo con su proyecto político-pedagógico.

Con la ley 12.287 del 13 de julio de 2010, en el que altera el inciso 2° de la LDB de 1996 se produce un nuevo cambio en el cual se establece:

“La enseñanza de arte, especialmente en sus nuevas expresiones regionales, constituirá componente curricular obligatorio en los diversos niveles de la educación básica, de manera que se promueva el desarrollo cultural de los alumnos”.

En consecuencia, inserción del concepto *“expresiones regionales”*. Son leyes editadas con cierto grado de atraso, considerando la importancia de la música, de la danza y del arte en general para la cultura brasilera en sus múltiples expresiones regionales. Sin duda, son nuevos avances que apuntan hacia el fortalecimiento y solidez de la presencia de las artes en la vida de la infancia y de la juventud. De esta manera, la escuela pública está más en sintonía con el alma nacional.

Niños de todo Brasil dibujan aguas limpias

Alumnos de dos escuelas públicas brasileras tuvieron un motivo muy especial para festejar el final de año 2010. Con dibujos que compitieron con otras 1352 escuelas de 16 provincias, alumnos de las escuelas EMEIEF *“Tancredo de Almeida Neves”*, de Criciúma (Santa Catarina), y EMEIEF *“José Frederico Paulo Weigert”*, de Colombo (Paraná), fueron las ganadoras en sus categorías de la Séptima Edición del

Premio de Educación Ambiental Amigos del Mar. Arte y educación ambiental, de manos dadas.

Desde 2004, centenas de escuelas públicas primarias en todo Brasil asumen un desafío artístico, participar del Premio de Educación Ambiental Amigos del Mar. La iniciativa cuenta con millares de niños que participan desde hace más de ocho años en el evento, cuyo comienzo se dio gracias al trabajo del Instituto Arcor Brasil y el Proyecto Tamar-ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservación de la Biodiversidad)

El Proyecto Tamar es una de las principales acciones, con enorme visibilidad de protección de la vida en Brasil. Dicho proyecto fue bautizado con la mezcla de las palabras *“tortugas”* y *“marinas”*, y nació de la necesidad de protección de esas especies amenazadas por diversas formas de degradación de las aguas de los océanos. Brasil cuenta con uno de los litorales más amplios del planeta, son aproximadamente ocho mil quilómetros de costa, que hasta final de la década de 1970, no se vio favorecida con medidas de protección de las especies amenazadas de tortugas marinas.

A partir de varias advertencias de investigadores, que venían observando como las tortugas marinas estaban amenazadas, es que en 1980, el entonces Instituto Brasileiro de Desarrollo Forestal (antecesor del Ibama – Instituto Brasileiro de Medio Ambiente y Recursos Naturales Renovables) le da vida al Proyecto Tamar. Es a partir de ese momento que se dan diversas medidas, cuyo objetivo era proteger las tortugas marinas encontradas en el litoral brasilero. Se comienza con un gran trabajo de investigación científica, concientización de pescadores y otras comunidades, se salvan tortugas y se les da protección a sus hijitos, cuyo número ya asciende a diez millones salvados y devueltos al mar. Actual-



mente el Proyecto Tamar está vinculado al Instituto Chico Mendes de Conservación de la Biodiversidad (ICMBio), organización ligada al Ministerio de Medio Ambiente.

Arcor Brasil establece en 2003 una sociedad con el Proyecto Tamar, estableciendo como objetivo apoyar sus acciones. Así se da el Programa Amigos del Mar, que prevé varias acciones con fuerte énfasis en el área educacional y cultural. Creado en 2004, el Instituto Arcor Brasil consolida dicha sociedad. Fue en aquel año que se realizó la primera edición del Premio Amigos del Mar.

El Premio Amigos del Mar estimula la confección de dibujos, hecho de a dos, de alumnos de escuelas públicas, en el ámbito de la escuela primaria sobre la temática general “Nuestras Aguas Siempre Limpias”. Las clases sobre el asunto son dadas por educadores de las escuelas, con base de Guía del Profesor disponibilizado en el sitio www.amigosdomarnaescola.com.br. Un guía que resulta de años de experiencia del Proyecto Tamar, años de trabajar con comunidades locales para la protección de la biodiversidad, aliada a las concepciones educacionales del Instituto Arcor Brasil.

Con esa configuración, cuya base es el arte como plataforma para discutir, entre niños y adolescentes, uno de los temas elementales para la humanidad en el inicio del siglo XXI es la protección de la vida, apoyado por el Premio Amigos del Mar en el que se convirtió en una de las acciones más abarcativas en educación artística y ambiental del país. En las siete primeras ediciones, hasta 2010, más de 2,5 millones de alumnos, de 16 provincias, fueron alcanzados por el concurso.

Después de un refinado y participativo proceso selectivo en las propias escuelas, los dibujos son corregidos por un equipo de especialistas en arte-educación. La doctora en artes Maria Heloísa Correa de Toledo Ferraz, una de las referencias brasileras en educación artística en escuelas primarias, integra el Comité Evaluador.

En el proceso selectivo que se da en la misma escuela hay una gran participación de los alumnos y es de allí que los dibujos se deben enviar para el Comité Evaluador.

“Es muy importante que los alumnos participen de esa decisión. Ellos perciben que, más allá de que sus propios dibujos hayan sido o no elegidos, representan propuestas y observaciones que son tenidas en cuenta. De esta manera, ellos no se consideran fuera del proyecto, sino que se consideran como parte de un grupo”, dice la profesora Maria Heloísa Correa de Toledo Ferraz.

Los colores que cambiaron la vida en Lucena, Paraíba

Carrapeta, conocido también como Barrio Nuevo, es el lugar que concentra gran parte de las familias en situación de pobreza en el municipio de Lucena, en el litoral de la provincia del noreste de Paraíba. Las calles del barrio son de tierra, no hay cloacas y las casas todavía son, en muchos casos, de madera y de barro. Una técnica ancestral y de las más rudimentarias en lo que respecta a construcción de casas, sobre todo en la región del noreste de Brasil.

Justamente sobre esas paredes de barro es que los alumnos Jardel, Cícero, Williams, entre otros, de las escuelas públicas municipales y que viven en Carrapeta, pasaron a colorear el barrio. Son los niños y adolescentes que participaron de las clases de plástica ofrecidas en la organización no gubernamental Apoitchá, de fuerte presencia en Lucena.

Entre 2006 y 2010, Apoitchá dirigió el Proyecto “Roda-Rede”, implementado conjuntamente con las escuelas públicas municipales de Lucena y otras organizaciones de la comunidad. Roda-Rede, fue uno de los proyectos incluidos en el Programa por la Educación en Tiempo Integral, una acción de “Fundo Juntos por la Educación”, formado por el Instituto Arcor Brasil y el Instituto C&A y Vitae. Creado en 2004, el “Fundo Juntos por la Educación”, fue constituido para apoyar proyectos y programas innovadores en educación. La primera acción fue la del Programa por la Educación en Tiempo Integral, que dio apoyo a redes locales de enseñanza y aprendizaje en municipios de Paraíba, como Lucena, y en Campinas, en la provincia de San Pablo.

“Roda-Rede” fue uno de esos proyectos. Apoitchá y las demás instituciones ofrecieron, después planear de manera conjunta y considerando las prioridades y la cultura local, varias actividades para niños y adolescentes. En horario alternado al escolar, niños y niñas



El arte es uno de los caminos para asegurar a los niños y a los adolescentes la comprensión de sus propios pasos y la participación integral en el mundo.

tenían la oportunidad de participar de muchas clases en la que en la mayoría de ellas se trabajaba arte y educación. De la clase de artes plásticas salió la idea de pintar, con las técnicas del grafiti las paredes del barrio Carrapeta y otros puntos estratégicos de Lucena, como por ejemplo la Colonia de Pescadores. Lucena es un pequeño municipio, con gran parte de su población viviendo de la pesca en el mar o del cultivo de coco y otros productos de extracción.

“El arte libera al ser humano, contribuye en el proceso de formación de la identidad, lleva hacia lugares que nuestros niños jamás consiguieron llegar de otra manera. Por ello es posible que los niños y adolescentes se expresen y muestren al mundo lo que piensan y desean”, explica Paulo Pires, coordinador de clases de grafiti ofrecida por la Apoitchá. Él percibe que el arte siempre formó parte de los propósitos educativos de la ONG, que en el inicio ya promovía el relato de historias y teatro de muñecos APOITCHECOS para los hijos de pescadores y aquellos que se dedican a la extracción de Lucena.

Otro producto de las clases artísticas promovidas por la Apoitchá fue el *“Poder do Verbo”*, en español Poder del Verbo, grupo que se dedica al desarrollo integral de niños y adolescentes por la música. Este grupo ya grabó un Cd y ha actuado en festivales en Paraíba como así también en el noreste. Apoitchá también promueve sesiones de cine, (cine en rueda), al aire libre, seguido de debate, en Carrapeta y varios puntos de Lucena, entre otros eventos artísticos y culturales.

El apoyo del Instituto Arcor y el Instituto C&A son fundamentales para el fortalecimiento de la enseñanza de arte, asegura la ex profesora de la Escuela de Comunicación de Artes (ECA) de la Universidad de San Pablo, María Heloisa Ferraz. Ella agrega que no todas las escuelas públicas brasileñas están equipadas para ofrecer una enseñanza adecuada de arte, pluridisciplinar.

De esta manera, las participaciones de instituciones son siempre relevantes y claro ejemplo de ello fueron las clases de música ofrecidas por la Apoitchá, en la que participaron alumnos de escuelas municipales de Lucena. La Ley 11.769, previendo la obligatoriedad de la enseñanza de música debe tener, aquello que generó mucha polémica:

“El compromiso de la comunidad en la vida de la escuela es importantísimo. La comunidad puede ofrecer muchas alternativas”, dice la profesora María Heloisa Ferraz.

La sede de Apoitchá tiene la forma de un castillo, todo colorido, en el medio de la exuberante naturaleza de Lucena, una ciudad con muchos desafíos sociales para enfrentar. En este escenario contradictorio, el arte que nace de la sociedad entre una ONG y las escuelas locales es la ventana para nuevos mundos.

“Vivimos en una ciudad que no brinda acceso al arte y a la cultura, las manifestaciones culturales todavía son muy simples. Invertimos en arte por creer que es un medio de despertar capacidad de inclusión, participación, de auto administración, de producción de lo “diferente”, de disponibilidad para arriesgarse, ir más allá, emprender sin tener miedo de equivocarse o ser ridicularizado y hasta creer estimulante la posibilidad de correr riesgos y conocerse. El arte es uno de los caminos para asegurar a los niños y a los adolescentes la comprensión de sus propios pasos y la participación integral en el mundo”, completa Valéria Valentim, coordinadora educacional de Apoitchá. ✦

INVESTIGACIONES

Los Cursos de Dirección Musical para profesores y directores del Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles de Buenos Aires. 2009-2011

Por **Ignacio García Vidal***



* **Ignacio García Vidal** es un director de orquesta español de reconocida carrera artística, pero al mismo tiempo una persona enormemente comprometida con el mundo de la Pedagogía y todos los aspectos de integración social y crecimiento personal que la música posibilita. Además de sus Licenciaturas en Musicología y en Ciencias de la Comunicación así como sus estudios de Dirección de Orquesta, se doctoró Cum Laude en Didácticas Especiales con su Tesis "Propuesta metodológica para la didáctica de la Dirección Musical", y es solicitado constantemente como docente formando directores musicales en diferentes partes del mundo, como España, Colombia, Uruguay o Argentina.

Introducción

En el año 1998 el maestro argentino Claudio Espector¹ crea el Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles de Buenos Aires, con el objetivo principal de promover y acercar ciertos bienes culturales a sectores sociales tradicionalmente alejados de esa posibilidad y alentar la participación de los niños y jóvenes, no solo en términos de formación musical sino también como una instancia de aprendizaje individual y colectivo. Otro de los objetivos del Proyecto es estimular la cultura musical en el seno de estas comunidades y la formación en la expresión y en la ejecución colectiva a niños instrumentistas. Gracias a las Orquestas Infantiles y Juveniles los niños y jóvenes encuentran un espacio propio de reconocimiento social, y les ofrece la oportunidad y los medios alternativos para apropiarse y fortalecer valores y hábitos solidarios de convivencia que facilitan su aprendizaje y su inserción social de forma armoniosa.

El Proyecto tuvo su origen en la Escuela n° 1 D.E. 21° ubicada en la calle Cafayate 5115 del barrio de Villa Lugano, y poco tiempo después

la Escuela n° 25 D.E. 1 situada en Retiro se sumó a la experiencia. Estas son las dos sedes decanas. Actualmente (2011) existen once sedes con varias orquestas cada una, ubicadas en escuelas primarias de los distritos 1, 3, 4, 5, 6, 11, 13, 19, 20 y 21, que dan cabida a cientos de niños y jóvenes músicos.²

Los profesores del Proyecto son músicos de excelentes cualidades artísticas, profesionales de contrastada carrera, en orquestas, bandas sinfónicas, conservatorios y teatros de Buenos Aires y otros lugares. Sus elevadas capacidades como pedagogos quedan patentes en su involucración personal con el Proyecto, haciendo frente a problemas que normalmente exceden sus responsabilidades como profesores de música. Algunos de esos profesores, cargados de ilusión y buena intención, afrontaron desde el inicio tareas como directores, sufriendo en su propia experiencia la falta de estudio y preparación en el campo de la Dirección Musical. Se requería su trabajo como directores y directoras en las orquestas infantiles y juveniles, que ensayan dos veces por semana y realizan numerosos conciertos. Y ellos aceptaron, ilusionados y con ganas de trabajar, pero sin la formación necesaria.

La necesidad de formación para los directores de orquestas de jóvenes

Del mismo modo que una persona novel en el asunto no posee inherentemente las destrezas técnicas necesarias para andar en bicicleta, practicar esquí o tocar el violín, sino que debe aprenderlas, los músicos instrumentistas no nacen con un don que les posibilita pararse frente a una orquesta y poder afrontar su dirección con garantías. Dirigir no es sólo una actividad psicológica o comunicativa, sino que requiere del control y uso de una herramienta de trabajo imprescindible: la técnica de la Dirección Musical. La posibilidad de formación en Dirección Musical en la República Argentina es escasa, selectiva, y exige una inversión importante de tiempo y dinero. Además, los conocimientos que un profesor/director de orquestas de jóvenes demanda no son los mismos que ofertan la Pontificia Universidad Católica Argentina o el Conservatorio Superior Manuel de Falla, por nombrar sólo dos ejemplos de las pocas instituciones que ofertan la disciplina que nos ocupa en sus programas académicos³. Un director de orquesta de jóvenes no quiere dirigir la integral de las sinfonías de Shostakovich, y su sueño no suele ser dirigir en el Teatro Colón. Presenta otro perfil. Tiene otra demanda, más real, más primaria, más directa: necesita aprender los recursos mínimos básicos para poder sobrevivir ante una orquesta de 40, 50 o 70 niños, adolescentes o jóvenes, normalmente poco preocupados con el resultado estético del hecho musical. El director necesita superar el trance que supone tratar de controlar a un grupo humano tan complejo como es una orquesta de jóvenes, tratar de des-individualizar las subjetividades de ese colectivo, y crear una personalidad sólida y definida que responda inquebrantablemente a sus criterios. En definitiva, tratar de concertar y no de des-concertar.

En su libro *El rinoceronte en el aula*, el pedagogo musical canadiense R. Murray Schafer plantea la siguiente reflexión:

Una sociedad totalmente creativa sería una sociedad anárquica (...). Por ejemplo, la banda u orquesta, en la que un solo hombre intimida a otros sesenta o cien, es en el mejor de los



Gracias a las orquestas infantiles y juveniles los niños y jóvenes encuentran un espacio propio de reconocimiento social, y les ofrece la oportunidad para fortalecer valores y hábitos solidarios de convivencia.



casos aristocrática, y con más frecuencia dictatorial. ¿O qué decir del coro, en el que una heterogénea colección de voces se juntan de manera tal que a ninguna de ellas se le permite destacarse por encima de la homogénea “fusión” del grupo? El canto coral es el más perfecto ejemplo de comunismo jamás alcanzado por el hombre. (Murray Schafer, 1975:16)

Murray habla de las diferentes tipologías de agrupaciones musicales comparándolas con diversas fórmulas de organización social y política. En la orquesta sinfónica no cabe lugar para individualidades, ya que el resultado final depende de la coordinación perfecta de todos los músicos, del colectivo. De hecho, la etimología de la palabra *sinfonismo* nos da la clave: *syn* (gr. juntos, unidos) y *phonos* (gr. sonido), por lo tanto el *sinfonismo* es interpretar sonidos todos juntos. La música fluye, no se detiene, y esto exige un altísimo grado de concentración desde el primero hasta el último intérprete. Así pues, el director ha de ser claro, conciso, correcto en sus argumentos y gestualidad, y, sobretodo, no debe dejar posibilidad de controversia. El mínimo fallo en uno de los músicos de la orquesta es prácticamente imperceptible. El mínimo fallo en el director puede devenir en desastre absoluto. Los músicos confían en el director, porque el director anticipa con su gesto todo lo que va a suceder: indica, orienta, marca el camino. Por eso el director debe poseer las herramientas técnicas que le permitan anticipar toda la información musical que fluye en la partitura: el tempo, el matiz y el carácter, desde la primera anacrusa de una composición, hasta el final de la misma.



Los músicos confían en el director, porque el director anticipa con su gesto todo lo que va a suceder: indica, orienta, marca el camino.



El momento que culmina el proceso de aprendizaje es el concierto de clausura del Curso, que es dirigido por todos los alumnos activos, cerrando así una metodología que va desde la introducción teórica hasta el final objetivo artístico: dirigir un concierto.

En qué consisten los Cursos: continente y contenidos

El aprendizaje de las herramientas técnicas que permitan al director anticipar la música es posible gracias a la metodología impartida en los Cursos de Dirección Musical. Los Cursos en Buenos Aires han tenido una duración de entre 11 y 18 días, con una carga lectiva de entre 40 y 60 horas cada uno. El formato del Curso ha sido similar en las tres ediciones, distribuyendo los contenidos en tres bloques:

Bloque teórico

Se aprenden todos los conceptos teóricos necesarios, estudiando Historia de la Música, Análisis Musical, biografías de los principales maestros y escuelas, y principios teóricos de la técnica de Dirección Musical.

Bloque técnico

El aprendizaje del bloque técnico tiene lugar primeramente con la explicación de los conceptos, para después ponerlos en práctica con ejercicios al piano, en los que el propio maestro del Curso (o un pianista) interpretan ejercicios técnicos y el alumno-director dirige. El proceso didáctico se completa con ejercicios de crítica, en los que los propios alumnos se evalúan entre sí o determinan su opinión sobre varios importantes directores sobre los que se realizan visionados en DVD.

Bloque práctico

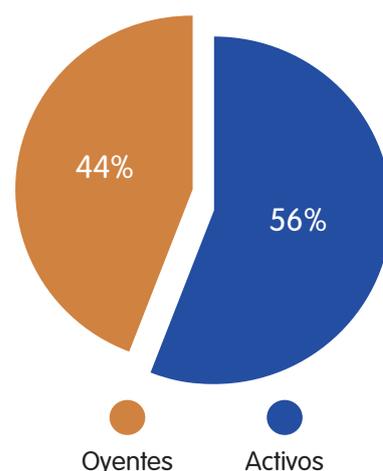
Se ponen en práctica todos los conceptos teóricos y técnicos aprendidos antes de este tercer bloque, y es ahora cuando el alumno dispone de un tiempo concreto y controlado para dirigir la orquesta. Entonces, mientras dirige a la orquesta bajo la atenta observación del profesor, recibe las orientaciones y correcciones pertinentes. Más tarde cada alumno recibirá una ficha valorativa. El momento que culmina el proceso de aprendizaje es el concierto de clausura del Curso, que es dirigido por todos los alumnos activos, cerrando así una metodología que va desde la introducción teórica hasta el final objetivo artístico: dirigir un concierto.

Datos de los tres Cursos de Dirección realizados en Buenos Aires

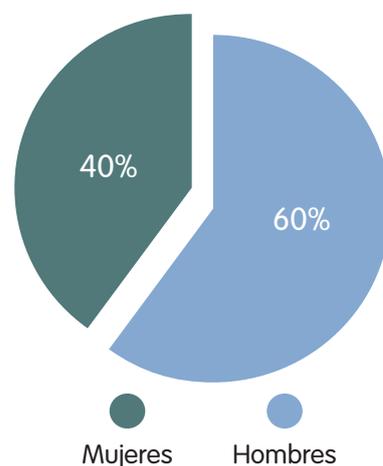
Entre los años 2009 y 2011 han sido realizados tres Cursos de Dirección Musical para profesores y directores del Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles de Buenos Aires.

El 56% de los alumnos (25) ha participado como alumno activo en los Cursos, esto es con tiempo de prácticas con orquesta, mientras que el 44% (20) lo ha hecho de manera oyente o sin prácticas con orquesta. En total, por lo tanto, 45 personas han asistido a los Cursos. De ellos, el 60% han sido hombres y el 40% mujeres.

Distribución de los alumnos



Género de los alumnos en los cursos





Importancia de los Cursos en los docentes y su influencia en los alumnos

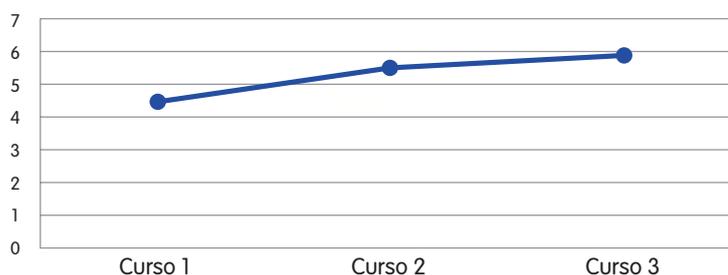
Las encuestas valorativas finales que los propios alumnos completan han demostrado en las tres ediciones la necesidad de formación en Dirección Musical y el gran impacto que la incursión en el estudio les produce. Si bien todos los profesores del Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles son titulados superiores, y músicos de gran experiencia, perciben la carencia en su currículo de formación en Dirección. No es Argentina lugar exclusivo de este vacío. En los planes de estudio de los Conservatorios y Universidades europeas no se contempla asignatura alguna relacionada con la Dirección. Por incomprensible que sea, una persona que dedica diez o más años a estudiar un instrumento sinfónico, por ejemplo el violín, y cuya aspiración profesional pasa evidentemente por ser músico de una orquesta sinfónica y por lo tanto trabajar toda su vida con decenas o cientos de directores, nunca en su formación ha estudiado los principios básicos de la Dirección. El músico de atril no conoce la base técnica, ni siquiera sabe realmente qué está haciendo ese

personaje que le dirige, batuta en mano. Por lo tanto, sigue sus gestos de manera intuitiva. Esta es una carencia histórica, derivada probablemente de una tendencia mecanicista de formación en los estudios musicales: generamos grandes conocedores y virtuosos de su instrumento, pero nada más. Y la música debe ser un arte multidisciplinar, abierto, y curioso.

Por eso, después de estudiar estos Cursos, los directores descubren que por fin poseen las herramientas que necesitan para trabajar, por fin van a tener más fácil su labor. Y agradecen enormemente la orientación recibida. De ahí se derivan opiniones como las de una alumna después del Curso de 2009:

La metodología implementada por el Mtro. García Vidal es sumamente enriquecedora no sólo por su transmisión de los aspectos técnicos de la Dirección sino por la cantidad de recursos de los que se vale para el dictado de sus clases. Es interesante destacar que las constantes correcciones, observaciones, indicaciones son efectuadas por el Mtro. García Vidal con firmeza pero siempre desde una actitud positiva y de permanente estímulo para el aprendiz. Las expectativas fueron altamente satisfechas pero paralelamente debemos reconocer que este aprendizaje nunca termina. Como no termina nunca el tiempo de estudio de todo músico.⁴

La necesidad de seguir aprendiendo es una constante. Los alumnos-directores descubren un nuevo mundo, ya que han estado dirigiendo de manera improvisada e intuitiva, con la inseguridad que eso produce, y desde el momento en que realizan los Cursos ordenan su proceso de aprendizaje y necesitan seguir estudiando. Cuando extraemos las medias aritméticas de las calificaciones obtenidas por todos los alumnos en cada uno de los tres Cursos, observamos un evidente progreso en el control de la Técnica de Dirección Musical. En el primer Curso, la media es de un 4,5. En el segundo Curso, la media aumenta hasta un 5,5. Y en el tercero llega casi a un 6.



La estadística invita a pensar que la línea seguirá creciendo si el alumno sigue estudiando, ya que sólo después de realizar tres Cursos, alcanza una nota cercana al 6 sobre 10.

El hecho didáctico y la rentabilidad efectiva de este formato de Cursos de Dirección Musical aplicados a los profesores del Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles de Buenos Aires adquieren especial interés al participar en él todos los individuos que forman parte del Proyecto. Las prácticas del Curso se realizan con una de las orquestas del proyecto, la Orquesta Sinfónica Juvenil de Villa Lugano. Los músi-

cos de dicha orquesta son cerca de 70 chicas y chicos quienes a su vez son alumnos de los directores-alumnos del Curso. Es decir, los propios jóvenes ven como su profesor es enseñado, sometido al mismo acto de corrección al que se les somete a ellos mismos en sus clases o ensayos, y comprueban como su profesor es valorado por un tercer profesor (el maestro del Curso), que es quien determina sus deficiencias y éxitos. El formador es formado. La cadena de aprendizaje puesta en práctica: todos aprendemos. Los chicos, mientras están tocando en la Orquesta de prácticas del Curso, aprenden las bases técnicas de la Dirección Musical con toda naturalidad, porque escuchan y comparten los mismos comentarios que se realizan a sus profesores. En los ensayos-prácticas el alumno crea un sentimiento de cercanía hacia el profesor, incluso de complicidad, ya que éste deja de ejercer un rol presuntamente coercitivo para pasar a ser uno más, un igual, un colega que “sufrir” la corrección en aras del aprendizaje. Y cuando el chico comprueba que su mitificado profesor (quien supuestamente todo lo sabe) también es capaz de aprender, de tomar con educación y buena recepción los comentarios que se le hacen, entonces, lejos de minimizar el respeto que le inspira, lo aumenta. Porque el profesor-director demuestra con su ejemplo que el proceso de aprendizaje es perpetuo, y que nadie, por muy arriba que esté en la pirámide jerárquica, deja nunca de aprender, ni debe dejar nunca de estudiar.

Epílogo

Cuando en 2009 asumí el reto de formar en la Técnica de la Dirección Musical a los profesores y directores del Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles de Buenos Aires, fui consciente de que no podíamos limitarnos a esporádicos encuentros. Diseñamos entonces Cursos con una gran carga horaria, complementada con lecturas, visionados, documentos pedagógicos como el “Vademécum para directores de orquestas de jóvenes” que escribí en 2011, análisis de partituras, debates, y un seguimiento constante de cada alumno resolviendo sus problemas concretos e inquietudes, también durante el resto de meses posteriores al Curso, vía mail. Efectivamente, el grupo de alumnos demostró desde el primer día una avidez de aprendizaje que delataba su necesidad real, y su seriedad en el trabajo, su curiosidad insaciable y su rigor actuaron como motivador para mí. He comprobado la rentabilidad del trabajo desarrollado en los Cursos durante mis visitas constantes a las diferentes sedes del Proyecto en Buenos Aires, al observar las evoluciones de mis alumnos-directores y la aplicación que sus conocimientos tienen en los niños y jóvenes de todas las orquestas. Ahora las orquestas suenan mejor, porque tienen directores mejor preparados. Ahora los directores dirigen mejor, porque ahora poseen la herramienta técnica para poder dirigir. ♦

Bibliografía

- GARCÍA VIDAL, I (2011), *Propuesta metodológica para la didáctica de la Dirección Musical*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2011.
- MURRAY SCHAFER, R (1975), *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, Ricordi.

Notas

1. Claudio Espector, nacido en Buenos Aires, es un brillante pianista formado en Moscú, y director de orquesta con amplia formación. Es director del proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles del Gobierno de la Ciudad y de las Orquestas y Coros del Bicentenario. Se desempeñó como director del Conservatorio de Música de la Ciudad de Buenos Aires, y ha realizado una importante trayectoria como músico solista y en diferentes grupos, centrando especialmente su interés en la música contemporánea.
2. Se pueden consultar y ampliar datos en el sitio web del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (apartado de dirección general de inclusión educativa): <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dgie/orquestas>
3. Pueden visitarse los sitios web de ambas instituciones y comprobar las condiciones de acceso, plazas ofertadas, o plan de estudio.
 - Pontificia Universidad Católica Argentina: <http://www.uca.edu.ar/uca/index.php/ingreso/showinfo/es/universidad/Ingresantes/ingreso-buenos-aires/informacion/informacion-de-la-carrera/id/95>
 - Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla”: http://cmfalla.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=18 (consultas realizadas el 6 de agosto de 2011).
4. Tomado de –GARCÍA VIDAL, I; *Propuesta metodológica para la didáctica de la Dirección Musical*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2011.

El espacio de los niños

¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre?



Yasmín, 11 años, Ciudad de Buenos Aires. Me encanta bailar danzas árabes. Me imagino bailando a la orilla de un río un día de mucho sol.



Tobías, 7 años, Córdoba. Me encanta dibujar y soy de River, me gusta ver los partidos.



Tamara, 8 años, Rosario. Voy a circo todas las semanas, los chicos con los que trabajo son muy buenos y me divierto mucho.



Mariel, 8 años, Córdoba.
Me gusta mucho el agua y jugar
con los animales, quiero ir en un
barco a nadar con los delfines.

Lara, 6 años, Ciudad de
Buenos Aires. Me gusta
pintar con muchos colores
en el patio de mi casa.



Gaspar, 2 años,
Ciudad de Buenos Aires.
Me gusta jugar en el
jardín a los bloques.

El espacio de los niños

¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre?

Franco, 10 años, San Miguel,
Provincia de Buenos Aires.
Cuando sea grande quiero
ser dibujante de historietas y
hacer reír a la gente.



Florencia, 7 años, Salta.
Me gusta ver en la tele
programas sobre animales,
mis favoritas son las
mariposas.

Andrés, 3 años, Olivos,
Provincia de Buenos Aires.
Me gusta jugar con autos,
camiones y con los
transformer.



Delfina, 7 años, Córdoba.
Voy a danzas y me divierto mucho.
Cuando sea grande quiero enseñar
a otras nenas a bailar.



Ezequiel, 9 años,
Los Polvorines, Provincia
de Buenos Aires. Cuando
sea grande quiero ser
cantante de rock
y cumbia.

Experiencias con los más pequeños: cuerpo, danzas y estética

Por **Jennifer Guevara**

Referirnos a la dimensión estética de las experiencias corporales —más específicamente aquellas vinculadas a expresiones artísticas— nos obliga a mirar, por una parte, los modos de construcción de la propia subjetividad a partir de dichas experiencias. Desde un punto de vista más bien holístico, la dimensión estética refiere a la configuración de cosmovisiones en relación a lo común.

Al respecto, nos dice Rancière: “la estética no es la teoría de lo bello o del arte, tampoco es la teoría de la sensibilidad. Estética es un concepto históricamente determinado que designa un régimen específico de visibilidad y de inteligibilidad (...), que se inscribe en una reconfiguración de las categorías de la experiencia sensible y de su interpretación” (2007: 283). Estas configuraciones estéticas pueden verse sedimentadas en los cuerpos infantiles y, de manera especial, en sus manifestaciones artísticas. Nos interesa, entonces, dar cuenta de distintas configuraciones estéticas a través de un cruce entre estética, infancia y distintas danzas.

Los invitamos a conocer cuatro experiencias de trabajo en las que cuerpo, danzas y estética se encuentran claramente vinculados. Con base en Formosa, Santa Fe y Buenos Aires y en formato de talleres, ensayos o carreras de larga duración, las experiencias presentadas buscan inscribir a niños y niñas en distintas expresiones socioculturales. Para conocer más a fondo la labor que estas iniciativas desarrollan cotidianamente, conversamos con los referentes de cada una de ellas.



Su propuesta es “depurar” a la murga de las representaciones asociadas a la vagancia de sus miembros, al poco profesionalismo e instalar la murga como parte de la herencia cultural de la ciudad.

Centro de murga “Los desconocidos de siempre” (Ciudad de Buenos Aires)

Hace ya 11 años que “Los desconocidos de siempre” trabajan “a bombo y platillo” para mantener las raíces murgueras de la Ciudad de Buenos Aires. Entre otras cosas, intentan modificar la mirada que los habitantes de la ciudad tienen respecto de la murga, su estética y los valores en los que se arraiga. Su propuesta es “depurar” a la murga de las representaciones asociadas a la vagancia de sus miembros, al poco profesionalismo e instalar la murga como parte de la herencia cultural de la ciudad.



Las “mascotas” son los más pequeños del centro: un grupo de 40 chicos y chicas de entre 0 y 13 años que, aunque con identidad propia, forman parte de todo el equipo murguero. Los ensayos de la murga tienen distintos momentos: entrada en calor, baile y técnica y, finalmente, la demostración. En esta instancia cada grupo muestra a los otros lo que aprendió en su ensayo. Luego de una intensa práctica de pasos murgueros, se organiza una ronda para compartir anécdotas de lo vivido por cada una de las “mascotas” durante la semana. Soledad, coordinadora de este espacio, destacó que toman como prioritaria la construcción de un sentido de grupo desde que ingresan a la murga.

Soledad nos cuenta que, además, realizan un acompañamiento de los chicos a través del acercamiento a sus familias: “es un trabajo muy artesanal que implica estar atenta a cada familia”. Además, los miembros del grupo de hasta 4 años asisten a los ensayos y espectáculos con un acompañante.

Aunque en talle chico, a sus trajes no les falta nada: levitas, funyis (gorros tangueros) y corbatas en turquesa y blanco. Tampoco están ausentes los maquillajes, donde todos los chicos y chicas tienen la oportunidad de crear sus propios diseños, con la ayuda de Soledad.

Centro Cultural ExpresARTE (Clorinda, Formosa)

El Centro Cultural ExpresARTE brinda una amplia oferta de talleres socioculturales para niños, jóvenes y adultos de la comunidad de Clorinda. Una de las actividades más representativas del trabajo realizado en el centro es el taller de arte folklórico.

La propuesta busca dar difusión a la cultura autóctona, centrándose en las danzas, su estética y su historia. Es por ello que el taller se denomina “arte folklórico”: no se trata únicamente de aprender a bailar, sino de conectarse con la cultura folklórica a través de las danzas. “Queremos que nuestros niños y jóvenes el día de mañana puedan transmitir estos valores culturales a otros miembros de la comunidad”, nos cuenta Viviana Villalba, coordinadora del grupo de arte folklórico.

Se trabajan tanto los pasos y coreografías folklóricas, como también la historia de estas danzas. También se busca educar el oído a través del reconocimiento musical de más de 10 tipos diferentes de danzas folklóricas.

Taller de circo del Grupo Orillas (Rosario, Santa Fe)

Orillas es una organización compuesta por jóvenes universitarios que ha estado desarrollando actividades socioculturales para niños y niñas de la ciudad de Rosario durante los últimos dos años. Desde talleres de ciencias, pasando por visitas a exposiciones y museos y hasta un taller de circo, los inte-

grantes aprovechan las oportunidades de ofrecer cada vez una mayor diversidad de actividades socioculturales en su comunidad.

El eje del taller de circo consiste en la enseñanza del arte de la acrobacia en tela a chicos de entre 4 y 13 años. Con clara orientación circense, el trabajo con telas fusiona la danza, la destreza física y el trabajo de acrobacia en altura.

En términos físicos, la acrobacia en tela es un ejercicio sumamente completo; en términos visuales, resulta por demás atractivo. No obstante, el foco del taller no está puesto en lograr un alto nivel de destreza técnica, sino en el uso del circo como medio de expresión.

Instituto Superior de Danzas Árabes Shariffe (Ciudad de Buenos Aires)

El Instituto Shariffe recibe niñas de distintas edades —desde que dan sus primeros pasos en adelante— que se adentran al mundo milenario de la danza árabe tradicional, o danza del vientre. Esta danza puede datarse a partir de su aparición en los grabados del Egipto Medio entre el 2200 y 1780 AC. El eje está puesto en la sensualidad de la mujer —tanto para consigo misma, como para con el afuera.

Shariffe, directora y profesora del Instituto, nos cuenta que las clases para niñas se realizan a través del juego y la imitación. Luego se trabaja sobre la expresión corporal personal de cada una de ellas. Aquí, la danza es tanto un valor en sí misma (dado que es un objetivo de Shariffe promover la danza árabe tradicional en Argentina), como así también un medio de expresión de la mujer.

Además, en el Instituto se trabaja con niñas con Síndrome de Down o discapacidad mental. Las niñas están integradas al grupo etario que les corresponda. No obstante, allí la danza tiene un

beneficio tradicional. Por un lado, el poder estimular el desarrollo de una mayor capacidad motriz en casos en que esto es un problema y, por otro lado, modifica su percepción de sí (de aquello que pueden y que no, así como de aquello que se espere o no de ellos).

* * *

En las cuatro experiencias presentadas encontramos a adultos ofreciendo a los más pequeños la posibilidad de explorar y apropiarse de un lenguaje, el corporal, habilitando experiencias estéticas diversas y sumamente estimulantes. Pero la danza no solo es concebida como una vía para fomentar la expresión personal, el manejo del cuerpo o el juego. En otras palabras, el valor de la danza no está centrado en su perfección funcional (Rancièrè, 2007) ni en su sentido didáctico. En todos los casos se enfatiza la conexión de los chicos y las chicas con la cultura, la historia y las tradiciones.

El cuerpo y el baile son, de alguna manera, la excusa para la inclusión en un relato que trasciende a cada uno, que va mucho más allá del aquí y ahora. Laurence Cornu (2007) dice que la danza puede pensarse como metáfora de la transmisión. En este sentido, en el baile se propone, por una parte, un lazo con lo previo, con los que vinieron antes; pero también un lugar para lo nuevo y lo singular de cada cuerpo: “la danza es como un tiempo de nacimiento” (Cornu, 2007: 190).

La danza implica, entonces, una nueva relación con el tiempo y, de este modo, volviendo sobre las palabras de Rancièrè que mencionáramos al principio, nuevos modos de vinculación con la experiencia sensible. Y esta experiencia se sedimenta en los cuerpos y es a la vez construida a través de y gracias a ellos. Así, la danza puede ser pensada como un modo de inscribir a la infancia en una línea temporal que habilita, a través de los cuerpos, nuevas experiencias sensibles. Bailar los bailes que bailaron, disfrutaron y sintieron los otros, sentir en el cuerpo que se es parte de un nosotros. ♦

Bibliografía

- CORNU, L. (2007). “Experiencia y metáfora de la danza como ‘acto puro de la metamorfosis’”. En: Diker, G. & Frigerio, G. *Educar: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante.
- RANCIÈRE, J. (2007). “Pensar entre disciplinas”. En: Diker, G. & Frigerio, G. *Educar: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante.

PAKAPAKA: Otra forma de acercar a los niños y las niñas al arte, a la televisión y a la educación

Entrevista a Miguel Rur

Por Ana Abramowski y Estanislao Antelo

Para comenzar, ¿nos podés contar a qué te dedicás y cómo llegaste a *Encuentro* y a PAKAPAKA?

Llegué a *Encuentro* a mediados de 2006 cuando el canal todavía era una idea y estaba gestándose. Me llamaron para producir la franja infantil, que en principio iba a ser con Hugo Midón y con Carlos Gianni, pero que después fue derivando en una franja infantil distinta. Yo vengo del teatro y de la música para chicos, desde hace más de treinta años. Al principio, trabajé en la 'Galería Encantada' con las primeras canciones del grupo, actuando. Después estuve durante nueve años en el grupo de titiriteros del Teatro General San Martín. Estuve tres años haciendo producción en *Cablín* y durante toda la vida hice producción de espectáculos, música, títeres y teatro. Esta experiencia del teatro y de la música hizo que, cuando necesitaron un productor para la franja, se contactaran conmigo. Ahí empecé a trabajar en *Encuentro*.

PAKAPAKA al principio eran cuatro horas los días sábados, con distintas cosas. Esa franja se fue construyendo con materiales que el canal había adquirido y que hacía falta emitir presentándolos de alguna manera: esa fue la primera cuestión. En ese primer PAKAPAKA éramos muy poquitos; no había todavía una infraestructura muy armada y había que hacer de todo: producción de piso, revisión de guión, ensayos con los actores y utilería. En el caso de PAKAPAKA, en general, casi todo se produce desde adentro del canal. Y esa cosa multifacética que tengo, por venir del teatro, la música, la producción, la actuación y demás, sirvió para que yo pudiese encausar la producción.

¿Y tenían algunas instrucciones?

Había una idea inicial de que todos los chicos y chicas del país estuviesen dentro de la señal. A partir de ahí empezamos a generar ideas que después fueron las secciones que se fueron a grabar a las provincias para tener autorretratos de chicos y chicas y de escuelas del país. Queríamos que a través de PAKAPAKA —que en ese primer año era la página web— hubiese de todo. Entonces, además del material de la BBC, películas y dibujos animados, queríamos que hubiera



secciones grabadas dentro del país, en donde chicos y chicas contarán quiénes son, qué hacen, qué les gusta, qué no les gusta... Esa es una línea que PAKAPAKA tuvo desde el principio: ser un lugar en donde todos chicos y chicas puedan verse, se sientan representados, puedan ver al otro, con las igualdades y con las diferencias. Por eso se viaja por lo menos a trece lugares del país cada año a hacer este tipo de secciones.

PAKAPAKA tiene una estética bien diferenciada, ¿cómo está compuesto el equipo?

Yo estoy en PAKAPAKA desde el principio y la estética del canal la fue planteando la producción artística de *Encuentro*. Después eso fue cambiando y en este momento trabajamos con una asesora artística, un asesor de contenidos, un responsable de guiones que va colaborando y, además, lo vamos armando entre todos. Crear las distintas estéticas de los distintos



La gran tarea y la más difícil es hacerlo con humor, divertido, no ponerse escolares (en el sentido educativo serio de dar la clase); tratamos siempre de correrlos de ese lugar.



programas es un trabajo en conjunto, porque a partir de la segunda temporada de PAKAPAKA hubo un cambio de formato: pasamos de ser una página web a tener diez segmentos distintos donde se podía meter todo el material pero en medias horas. Y ahí salió 'Noti Pakapaka', 'CalibroscoPIO', 'Un dibujo muy animado' y 'Aquí estoy yo', que son como distintos núcleos y cada uno de ellos fue siendo trabajado por la producción del canal, o lo que era la franja en ese momento. Siempre es un trabajo de equipo y a la hora de decidir cómo incorporar gente a PAKAPAKA siempre hay una mirada de equipo: es casi una condición de base porque hay mucho por hacer y es mejor poder escucharse y que haya muchas miradas. Esto nos permitió llegar a tener, hoy, 24 horas de señal con programas muy distintos, siempre realizados por el mismo equipo de gente.

¿Qué ofrece PAKAPAKA que no ofrecen los otros canales infantiles?

Básicamente, una mirada de los chicos y chicas de la Argentina y el mundo que es distinta al estereotipo sobre cómo debe ser un chico y cómo debe ser una chica. Intentamos mostrar a los chicos tal cual son, tratamos de que se comporten lo más naturalmente posible, sabiendo que con una cámara delante ni siquiera nosotros nos comportamos de la misma manera. Pero, por lo que estamos viendo, los pibes van conociendo cómo son otros chicos dentro de su propio país –que es un valor dentro de todo lo que se está viendo en la televisión en general–. El estereotipo del hombre, de la mujer, del chico, de la chica o de lo que son las series o los dibujos animados que vienen de afuera no son realmente algo cultural propio del país. Esto tiene una riqueza infinita porque ya tenemos, de todas las temporadas, una buena cantidad de imágenes y de chicos que han participado en PAKAPAKA. Es una forma de mirar todo el país a través de la pantalla sin ser la Capital un lugar central de irradiación de cultura.

Para los más chiquitos hay un montón de dibujos animados hechos especialmente para los pibes de 2 a 5 años. Y tenemos una franja para 6 y 7 años y otra para 8, 9, 10 y 11 con distintos niveles de comprensión y de temas. Está 'Mediadores', programa que vamos a hacer este año, donde pibes (entrenados para ser mediadores) de una escuela median situaciones problemáticas en otras escuelas. Estamos grabando capítulos nuevos y son increíbles, porque se habla de problemas entre los chicos: "nos peleamos porque no me dejaban ir al arco". Esos conflictos son estudiados por personas grandes que saben cómo es ese sistema y tratan de hacer un convenio propio para que arreglen. Está puesto desde un lugar muy sensible para los pibes, me parece que va a ser una de las cosas destacables de la programación. Después en 'Ronda' están 'El mundo de los por qué', 'Zapa Zapa', 'Chikuchis' que tienen que ver con los pibes. Para mí esa es la diferencia que tiene PAKAPAKA con toda la televisión: siempre tenemos el eje puesto en cuestiones educativas y formativas de los pibes. La gran tarea y la más difícil es hacerlo con humor, divertido, no ponerse escolares (en el sentido educativo serio de dar la clase); tratamos siempre de correrlos de ese lugar. Hay que generar cosas que sean didácticas pero divertidas, que puedan enseñar, que puedan transmitir valores que sean sensibles, y esa es la búsqueda en la que estamos. Es decir, todos los programas no son súper buenos, pero estamos encaminados y creo que hay cosas muy sobresalientes y cosas en las que estamos rompiéndonos la cabeza todo el tiempo

para ver cómo las hacemos. De allí la diferencia que tenemos con los canales comerciales, que en realidad muchas veces mantienen los estereotipos de una cultura que no es nuestra.

¿Qué papel ocuparía el arte o la estética para interrumpir estas cuestiones escolarizadas?

El aporte que tienen los distintos rubros asociados a lo artístico es que permiten, por ejemplo, romper con el lugar común de la escenografía, o pensar en el vestuario, pensar en los diálogos, en cómo tiene que ser un guión para que tenga humor y que la información no esté puesta repetitivamente. Trabajamos mucho con los contenidos y después en cómo traspasarlos para no repetir de memoria los conceptos que queremos transmitir y ahí hay una cuestión estética: desde la escritura del guión hasta la confección del vestuario, la elección de los actores, la forma de encarar (cómo contar un cuento, los colores y la música que se utilizan). Hay una mirada muy abarcativa, todos los programas están todo el tiempo bajo la lupa de la producción de los contenidos y de la parte artística. En lo que a mí respecta, se abrió la posibilidad de pensar cosas, imaginar cosas, proponerlas y ver si se pueden llevar adelante. Lo que yo pude ir haciendo acá tiene que ver con una mirada no clásica de lo que es la tele, dentro de la tele, pero un poquito más allá.

Por un lado, una mirada no clásica de la televisión, y por otro lado, una mirada no escolarizada de lo educativo. ¿Se trata de romper con los estereotipos televisivos y que lo educativo no signifique una moraleja...?

Claro, el objetivo de *Encuentro* desde el comienzo era hacer un canal educativo que no fuera clásico, o lo que nosotros teníamos en la cabeza, que para los más grandes es el modelo de *Telescuela Técnica*: el ejemplo básico de dos profesores con delantal dando una clase de carburadores. Entonces, desde ese momento hubo que replantearse cómo transmitir los contenidos. Por ejemplo, vamos a hablar de matemáticas y estuvimos trabajando con los mismos contenidistas que utiliza Adrián Paenza en su programa. Ahora toda esa información hay que bajarla a cosas con las que los pibes más o menos enganchen y entiendan. De todos esos contenidos agarramos algunos y los damos vuelta para que jugando con eso podamos entender de qué se tratan las poleas, supongamos. Pero no nos vamos a poleas complicadas, quizás nos quedamos solo con una, le buscamos la vuelta para explicarlo en distintas formas. En eso creo que se pudo enriquecer el programa.

Los chicos tienen doble escolaridad, quieren jugar a la play station, o ese tipo de cosas... ¿y qué dicen estos chicos de lo que ven?

Nosotros pudimos hacer un *focus group* recién el año pasado. Fue muy limitado porque hicimos en Capital Federal y en dos provincias, pero algunas conclusiones fueron muy interesantes. Los pibes, cuando ven pizarrones, ven escuela y ahí dicen “ya no, chau”. Los pibes dicen muchas veces “esto no me interesa”, pero vos los miras durante el transcurso del programa y están súper atentos. Cuando les preguntás qué ven en la tele, muchos ven lo mismo que los adultos, y llegamos a la conclusión de que hay muchos momentos familiares en los que la tele está prendida, como en la cena, y en ese horario está





el noticiero o Show Match, entonces es muy probable que esos pibes tengan una mirada de la televisión que tenga que ver con eso. Es muy difícil romper la inercia de la televisión, porque ya es difícil romper la de los padres. El comentario de muchos padres es “no se parece a Disney”, como si Disney fuera el modelo de cómo deberían ser las chicas o los protagonistas. Estoy trayendo comentarios de padres que inclusive escriben en la página; hay mucha gente que escribe en la página de PAKAPAKA; es un sitio donde hay un intercambio importante: hay cosas para docentes, para padres, hay mucho material cargado ahí. Es muy difícil romper con el estereotipo de lo que es la televisión: la televisión está muy pautada, los programas en general son siempre los mismos, hay muy poca ruptura con cosas anteriores salvo en algunos pocos casos. Sabemos que los que ven la señal PAKAPAKA les gusta y se interesan por las distintas cosas que hay. No para ver las 24 horas, no buscamos televidentes que estén todo el tiempo sentados mirando la tele sino que, si les interesa algo, lo vean. Por los comentarios que recibimos de los que ven PAKAPAKA creemos que a la gente le gusta que los pibes se enganchen en distintas cosas: los más chicos con los dibujos animados, los más grandes con los animales.

¿Repartieron colecciones en las escuelas?

En general, todos los años hacemos una colección de PAKAPAKA y se reparte a un montón de escuelas. Y pasan cosas raras en las escuelas, en no todas hay gente a la que le interese que los pibes vean la televisión, y hay maestros que no conocen PAKAPAKA. Entonces, si a la bibliotecaria le gusta lo circula, sino no queda una cajita guardada junto con otras cosas. A veces nos llegan “muchas gracias”, “los estamos viendo, muchas gracias”, o “mándennos otra copia de la colección así lo podemos pasar”, pero qué es lo que pasa realmente, nunca terminamos de saber. Hemos enviado cajas a gente que nos las pidieron y después nunca tuvimos una respuesta; no sabemos si les llegaron o no, si las usaron, si les gustó, si no les gustó. Las colecciones se hacen en cajitas y se reparten a cinco mil escuelas. Hace poco encontraron que en un par de escuelas las cajas estaban en el blister como las mandamos...

Por lo que nos fuiste contando de los programas podríamos decir que hay algunos más artísticos, más vinculados con el arte... ¿cómo los conciben?

Hay un segmento que se dedica a las cuestiones artísticas de los chicos y las chicas. Es un programa que está presentado como una feria de variedades, un carromato que llega a lugares y presenta números artísticos. Está interpretado por Emiliano y Sol —los actores principales de PAKAPAKA— que ahora hacen personajes y presentan distintas cosas relacionadas con el arte. Dentro de esa media hora, y después de los copetes de los actores, hay una serie que se llama ‘Huellitas’, que viene de ‘Huellas argentinas’ de *Encuentro* y es la obra de Petorutti jugando con las formas de su cuadro y contando pequeñas cosas de ese pintor. Intentamos no llenar con la biografía, sino que sólo haya dos cuadros de él jugando a las formas para ver los trapecios, triángulos rectángulos con los que él pintaba, de dónde era y cómo fue lo suyo. Esos son dos minutos de una animación con sus distintas pinturas que está muy bien hecha. Esa es una de las cosas

que tiene que ver con el arte y el objetivo es mostrar a pintores y artistas argentinos. Es una muestra de que hay alguien que se llamó Petorutti que hacía este tipo de dibujos; con eso ya se abre una puerta, una ventana. Dentro del mismo segmento, el año pasado incorporamos músicos, grupos musicales de chicos de hasta 12 o 13 años que nos contaran cómo ensayan, cómo generan los temas, si cantan temas propios, quién hace las letras. O sea, hay una parte que es casi documental de cómo funcionan los grupos en distintas áreas del país y después les proponíamos hacer un video clip de uno de los temas. Es una sección que dura entre seis y ocho minutos en donde recolectamos trece conjuntos de distintos lugares del país: Tilcara (Jujuy), provincia de Buenos Aires, provincia de Misiones, y región de Cuyo. De ahí sacamos la idea de un programa que va a llamarse 'Toco con todos' que trata sobre un chico que hace música en un nivel avanzado y pibes de hasta 13 años que nos hacen escuchar su música, nos cuentan cuándo y cómo ensayan, cosas relacionadas con ser músico y con su ser artístico. Y dentro de ese programa tenemos cosas como teoría de la música, acústica musical, vamos a tener un curso de música *Beat Box* que es la música que hacen los pibes con la boca, con el micrófono, también hay un segmentito de un Luthier para que aprendan a hacer cosas con objetos cotidianos. Entre medio y, como cosa fundamental, la visita a talleres de arte en distintos lugares del país. La idea es que sea una pantalla hecha por los chicos. Obviamente tenemos que estar con los chicos organizando, pero mientras más participen, más se cumple nuestro objetivo.

De lo que hay en el país en relación con el arte y la infancia, ¿qué te gusta, más allá de PAKAPAKA?

Está difícil. En lo personal, con mis hijos siempre hicimos una cuestión artística de cualquier cosa que fuera artística y que no necesariamente fuera específica para pibes, entonces me cuesta mucho hacer un recorte. Hace mucho que no voy a un espectáculo para pibes porque tengo pibes grandes. Pero a mí me parece que el pibe entiende todo lo que tenga que ver con el arte: lo puede ver, sentir y disfrutar, hay que poder mostrárselo de una manera sensible conmovedora y los pibes se abren. Me parece que hay formas de acercar a los pibes a la cosa artística, y todo lo que esté bueno es para que lo vean.

O sea que lo infantil ahí no importa...

La pregunta sería, ¿por qué el pibe no puede escuchar una sinfonía? Pero la cultura siempre fue para los cultos, no para todos; me parece que en ese sentido hay una tarea muy grande que hacer con todos los docentes, los directores, no solamente con los pibes. Es un desafío mostrar que hay otra forma de acercarse al arte, a la televisión y a todos los contenidos. Nosotros veníamos siempre pensando que hay otra forma de hacer televisión, criticando la televisión basura; en este momento y desde hace cuatro años nos tocó hacer eso que pensábamos que había que hacer y es re difícil. Es súper alentador estar en esa tarea, tratar de descubrir de qué otra manera se puede hacer televisión, con algunas cosas sabemos que sí se puede y otras hay que probarlas. Y lo del arte para mí... Entra todo ahí, creo que hay un mundo para descubrir, eso es todo. ✦



Es súper alentador estar en esa tarea, tratar de descubrir de qué otra manera se puede hacer televisión, con algunas cosas sabemos que sí se puede y otras hay que probarlas.



Más que solo una excursión: el vínculo con los objetos en el Museo de Brooklyn¹

Por **Mónica Mariño***

Los prolifas filas de niños con ojos bien abiertos caminaron hacia una joven señalando con el dedo, murmurando y asombrados. Ella se inclinó, y escuchó, “¿Qué es ESO? ¿Es un oso? y “¡Vejo una espada!”. Con una sonrisa, ella contesta: “Es una parte de un disfraz de cuerpo entero, pueden observar la boca de un cocodrilo”, “¿Qué es lo que ven que les hace pensar que es un oso?” y “Vejo que lo observan muy detenidamente”.

Los niños caminan por la exposición permanente de Artes de África en el Museo de Brooklyn. Para casi todos ellos, ésta es la primera vez que visitan un museo. Asisten a una escuela pública en Brooklyn, y forman parte de un programa de multi-visitas (programa de colaboración Museo-escuela).

En este primer día del programa, los estudiantes recorrerán las galerías del Museo durante 90 minutos. En ese tiempo, los objetivos del educador van desde lo tangible a lo elusivo, desde informar sobre el contexto de un objeto hasta abrir puertas a experiencias estéticas, los cuales resultan primordiales para encarar cada conversación, cada actividad; cada experiencia llevada a cabo por un educador se relaciona con el vínculo con los objetos.

Enciclopédicos, modernos o contemporáneos; los museos de arte exhiben objetos. Objetos que son seleccionados y organizados; objetos clasificados y aislados que narran historias y transmiten ideas a un público amplio y diverso. El educador de un museo debe conectar al público con estos objetos. ¿Crear un vínculo?

En su forma ideal, es “una experiencia” en sentido Deweyano. Se adentra al reino de lo intangible, de lo “no necesariamente cuantificable, del “lo sabré cuando lo vea”. En “Art as Experience”, John Dewey describe “una experiencia” como el momento en el que una persona se encuentra completamente involucrada, el tiempo se evapora, no existe un pasado ni un futuro. Sólo existe el objeto en cuestión y nada más (Dewey, 1934). Cada experiencia –tal como la define este autor– posee una cualidad unificadora que la distingue de las otras experiencias: es “única” y “completa”, y cuenta con un marcado principio y un final (Jackson, 1998). Dewey alude a “aquella comida” o a “aquella conversación” como los eventos memorables que, pen-



* **Mónica Mariño** es Licenciada en Historia de Arte y Educadora de Museos. Diseña y dicta programas para niños y adultos en galerías de museos, y programas para la capacitación de docentes de escuelas públicas y educadores de museos. Trabajó en el equipo de educación del Brooklyn Museum (New York) y como docente para el New York City Department of Education. Actualmente trabaja en el equipo de educación del Metropolitan Museum of Art (Nueva York). Vive en Brooklyn.



sándolo bien, parecen haber tomado el control de todo nuestro ser.

Imagínese una sala de cine oscura, el tiempo detenido, la música gobernando sus emociones; usted, el observador, está arraigado a los pensamientos del protagonista y se ha brindado momentáneamente a la pantalla grande. En ese momento no es consciente de su atrincheramiento o su “pérdida de ego”. (Csikszentmihalyi y Robinson, 1990). Es sólo cuando “se reencuentra” o “se desconecta” que se da cuenta de que se había ido.

Este gran vínculo también puede lograrse con obras de arte. Los niños que parloteaban, anteriormente mencionados, se sentaron en silencio absoluto frente a la *Figura de Poder Nkisi Nkondi*. Cada uno posee una bola de plastilina en sus manos, y la moldean con la forma de la figura que tienen en frente. La educadora no les ordenó que hicieran silencio, más bien, la calma parece haberse acomodado de a poco mientras sus manos transforman la bola en la forma de la figura. Los niños asienten con la cabeza al comparar la arcilla en sus manos con el pliegue en el brazo de la *Figura de Poder*, su cuello angulado, y sus pies bien plantados. Algunos estudiantes se sentaron en la alfombra casi sin moverse salvo por sus manos, otros moldeaban la arcilla parados, y otros caminaban alrededor del objeto, tratando de entender cómo podían recrear la posición de la figura al observar todos sus ángulos. La educadora no se atrevió a decir ni una palabra;

el silencio era físico, su presencia se había vuelto como un acuerdo tácito. De hecho, estos niños estaban absolutamente inmersos y viviendo el momento. Era como si, moldeando la plastilina para imitar la forma de la figura, las manos, cuerpos y mentes de los niños tuvieran una conexión directa con el objeto.

Philip Jackson habla de la naturaleza “transaccional” de la experiencia de Dewey, “los objetos y eventos son tan parte de la experiencia como lo somos nosotros”. Cuando estamos sumergidos plenamente en la experiencia, los elementos que la conforman se compenetran de tal manera entre sí que perdemos todo sentido de división entre el objeto, el evento y uno mismo (Jackson, 1990). La transacción aquí yace entre las manos de los chicos, su percepción y la *Figura de Poder*. Se encuentran en un intercambio silencioso con el objeto, perciben detalles (formas, repliegues y texturas), y responden a estos detalles a través de la escultura que realizan con sus manos y el contacto con el material.

Estos niños estaban participando de un programa de multi-visitas, también conocido como Programa de Colaboración Museo-escuela. El museo acompaña a los alumnos de tercer grado de una escuela primaria pública de Brooklyn. La población de estudiantes es diversa e incluye inmigrantes de comunidades provenientes de China, México y República Dominicana.

Con los programas multi-visitas el Museo trabaja estrechamente en conjunto con las escuelas, con el objetivo de crear experiencias educativas para los niños tanto en las galerías de los museos y sus estudios, como en los salones de clase. Los educadores del museo se unen con maestros seleccionados para gestionar una serie de clases temáticas que produzcan conexiones entre el plan de estudio de



En el mejor de los casos, esta serie de clases ofrecerá a los estudiantes un marco en el cual podrán involucrarse en profundidad con objetos del museo, y quizás hasta incluso, sentar bases a experiencias estéticas.

la escuela y la colección permanente del museo y sus exhibiciones especiales. Las clases son llevadas a cabo tanto en la escuela como en el Museo (el número de visitas varía según algunos factores, entre ellos el presupuesto de la escuela). Si bien estos programas de colaboración benefician al plan escolar de estudios, no pueden ser considerados solamente apoyos académicos. Por el hecho de encontrarse fuera de las paredes de las escuelas, los programas de colaboración museo-escuela dan origen a experiencias que no pueden ser replicadas por escuelas, a la vez que proporciona a los estudiantes una experiencia que es única para el Museo.

En el mejor de los casos, esta serie de clases ofrecerá a los estudiantes un marco en el cual podrán involucrarse en profundidad con objetos del museo, y quizás hasta incluso, sentar bases a experiencias estéticas.

Experiencias estéticas ¿Por qué?

Maxine Greene, fundadora del Center for Social Imagination, Arts and Education at Teachers College de la Universidad de Columbia y filósofa residente en el Lincoln

Center Institute desde 1976, escribe sobre la estética y su valor en la educación. La educación, asegura, "...es un proceso para capacitar a las personas para que sean diferentes, para que ingresen a los múltiples campos del significado que crean perspectiva", y la estética es el "modo de la experiencia creada por los encuentros con las obras de arte" (Greene, 2001). Es a través de la educación artística y las experiencias educativas con la estética que los niños refinan su percepción y practican la observación y escucha deliberada. A través de esta crítica deliberada se vuelven atentos a los detalles, su atención es activa; en el intento de recrear la curva de la *Figura de Poder Nkisi Nkondi*, los niños deben primero observar la forma, luego preguntarse a sí mismos; "¿Cómo creó esta curva el artista?" "¿Cómo debo moldear el material para lograr lo mismo?" Y además, "¿por qué el artista dobló sus rodillas?" Estas preguntas no necesariamente se le ocurren naturalmente a un observador, sin embargo, es a través de este tipo de educación estética en el museo que estas preguntas comienzan a ser explícitas.

¿Cómo hacemos estas preguntas explícitas? Antes de comenzar a trabajar con la plastilina frente a la *Figura de Poder Nkisi Nkondi*, la educadora condujo a los niños por una observación extendida frente al objeto. La educadora ayudó al proceso de observar en cada paso: "Caminen alrededor de este objeto. Caminen despacio. Mírenlo de cerca. Díganle a alguien que esté cerca cualquier cosa que noten de este objeto". Los niños señalan, gesticulan y arrugan sus narices: "¡Espantoso!" "¡Tiene demasiados clavos!" "Es feo".

Todas las respuestas son bienvenidas. Al asumir un acercamiento constructivista (Hein, 1998), la observación directa permite a los estudiantes que de inmediato se vinculen con el objeto. Los invita a ubicar lo que están observando dentro de su campo de comprensión, por lo tanto, respalda a los niños para que comiencen un intercambio visual y cognitivo con el objeto. El objeto les provee ejemplos visuales, los cuales podrán ubicar dentro de sus esquemas de comprensión (Hirsch, 1998).

En este caso han etiquetado al objeto de "espantoso". La educadora los ayuda entonces a formar su opinión explícita al pedirles que den una evidencia visual: "Escuché a algunos de ustedes decir que esta persona luce espantosa, dígame, cualquiera de ustedes, ¿qué es lo que ven que les parece espantoso?"

Un niño responde: "¡Luce espantoso!"

La educadora guía al estudiante hasta el objeto; entonces le pide que mire más de cerca, que note los detalles, que perciba lo que están viendo: "Pero ¿qué exactamente luce espantoso en este objeto? Miren su cuerpo, su rostro, y los materiales que empleó el artista. ¿Qué detalles ven que los hace decir que es espantoso?"

Algunos de los niños muestran los dientes, sus cuerpos se acercan a la figura para tener una mejor vista; sus manos se alzan para contestar: "Parece herido, como si hubiese sido apuñalado". "Sí, ¡fue apuñalado!" "Tiene todos esos clavos en él".

De nuevo la educadora les pide que miren más de cerca, alentándolos a prestar atención a los detalles; "¿Y qué más luce espantoso?"

"¡Sus dientes!"

Ella señala los dientes de la figura; "Sí, podemos ver sus dientes. ¿Qué más pueden ver?"

Un estudiante responde, sin usar palabras sino imitando la pose de la figura con su propio cuerpo y mostrando los dientes. La educadora les pide entonces que de nuevo miren más de cerca, pero que usen su propio cuerpo como una ayuda para comenzar a interpretar la figura: “Ahora, quiero que pongan sus cuerpos en la pose de la figura, pero mírenla de cerca”.

Algunos estudiantes se ríen con la propuesta pero casi de inmediato todos los estudiantes han comenzado a moldear sus cuerpos para imitar a la *Figura de Poder*. La educadora los hace observar el objeto en detalle de la cabeza a los pies: “Bueno, comprueben sus pies y miren a la figura. ¿Están en la misma posición? (pausa) Y ahora sus rodillas, ¿cómo están dobladas? (pausa) Asegúrense de mirar cerca, ¿Dónde van a poner las manos? (pausa) Y sus cabezas, miren la suya y compárenla con la de ustedes, miren la posición de su cuello”.

La educadora hace una pausa luego de cada directiva, con la intención de que los estudiantes comparen sus cuerpos con la figura que imitan. Les da un momento para que ajusten su cuerpo, alentándolos a mirar más de cerca, a que se percaten de los detalles insignificantes de la figura –su espalda rígida, su cuello extendido, los ojos grandes y formidables. En virtud de reflejar los gestos de la figura a través de su cuerpo, los niños están literalmente incorporándolos, observándolos y llevándolos a su propio cuerpo. Esta observación detallada es un acto de percibir, escribe Greene, “percibir es un sondeo activo de un todo cuando se vuelve visible”. La acción de observar en detalle lleva a la percepción, la *Figura de Poder Nkisi Nkondi* se vuelve visible, y los niños comienzan a comprender el objeto, y pueden comenzar a interpretarlo. La conversación continúa: “Ahora sientan su cuerpo en esa posición. ¿Cómo se sienten?”

Algunos niños rompen la pose de inmediato, mientras los demás mantienen su cuerpo esculpido; “Me siento malo”, “Grrr, poderoso”, “¡Soy el amo del universo!”. El comentario del niño, aunque quizá sea conscientemente exagerado, refleja la comprensión cognitiva del niño hacia el objeto. La *Figura de Poder Nkisi Nkondi* es de hecho una figura poderosa (no necesariamente un amo del universo) y una fuerza importante dentro de la comunidad congoleña en la cual fue creada.

Los niños llegaron a una interpretación acertada del rol de la figura a través del proceso de observación y escucha activa. No sólo los aportes de la educadora para observar ayudaron a los estudiantes a percibir el objeto, también las observaciones de los niños impulsaron una observación más cercana por parte de los demás estudiantes.

Un comentario de uno de los niños informa lo que vio otro de ellos. Este diálogo informativo mutuo es equitativo, si no más importante, cuando la educadora hace que los niños reflexionen sobre sus observaciones. Aquí es cuando los mecanismos de observación se vuelven explícitos. La educadora pide a los estudiantes a que sustancien sus conclusiones: “¿Qué vieron que les hizo creer que la figura es poderosa?”

Un estudiante responde mientras pone sus manos en las caderas: “Bueno, tiene sus manos así”. “Sí, y su cuello está aguantando”. “Porque parece tan malo”.

De nuevo, la educadora pide detalles para sustanciar esa observación. “¿Qué parecía malo?”

“Sus ojos”. “Sus dientes”.

La educadora pide entonces a los estudiantes a que vayan más allá en su interpretación: “Dijeron que es poderoso porque es malo.



En virtud de reflejar los gestos de la figura a través de su cuerpo, los niños están literalmente incorporándolos, observándolos y llevándolos a su propio cuerpo. Esta observación detallada es un acto de percibir, escribe Greene, “percibir es un sondeo activo de un todo cuando se vuelve visible”.

¿Todas las personas poderosas son malas?”

“Si eres malo, puedes tener poder, puedes, no lo sé... golpear a alguien, o lastimarlo”. “Pero algunas personas poderosas no te lastiman”.

La educadora intercala: “¿Y cómo podría ser eso en su propia comunidad? ¿Hay alguien o algo poderoso que no los lastime?”

“Tal vez el Hombre Araña”.

Algunos estudiantes se ríen, otros responden: “Mi padre es poderoso”.

La conversación continúa, los estudiantes agregan sus ideas y responden a los demás. La educadora les da luego información contextual acerca del objeto, describe su rol en la comunidad en la que fue creada². Ayuda a que los estudiantes creen una conexión entre el rol de la *Figura de Poder Nkisi Nkondi* en la comunidad congoleña en la que fue creada y entre sus propias vidas, haciendo un paralelo con la naturaleza judicial de este objeto y las figuras de autoridad y los acuerdos contractuales y juramentos de su propia cultura. La conversación es rica; los niños comentan y escuchan a los demás, hacen preguntas acerca del objeto e incluso tratan de responderlas ellos mismos a través de la observación del objeto. Un niño conclu-

ye la conversación: “Nunca supe que estas cosas significaban realmente algo”.

Con esta simple afirmación el niño empieza a reconocer la complejidad del objeto y sus posibilidades. Greene propone que es por medio de estas “situaciones dialógicas” que los individuos son “capaces de ver a través de los ojos de otro y hablar de lo que están descubriendo juntos acerca de ellos mismos, del mundo, acerca de lo que es y de lo que debería ser”. (Greene, 2001). Esto se relaciona con la idea de Jackson de la “naturaleza transaccional” de la experiencia Deweyana (Jackson, 1998). Los estudiantes participaron de un intercambio de información, percepciones y sentimientos al ver el objeto a través de los ojos de otro. El acto de observar juntos no sólo permitió que se vuelva real para los niños, sino que además la conversación activó al objeto. Jackson dice “la verdadera obra de arte no es la que está en un museo... Es, más bien, la experiencia ocasionada por la producción o la experiencia al apreciar un objeto...” (Jackson, 1998).

A través de este proceso dialógico generado por la incitación de la educadora (“Miren más de cerca”), a los niños se les dio la oportunidad de observar profundamente y de conectarse a fondo con una obra de arte. Se emplearon 50 minutos frente a una obra de arte (al principio observando y participando en la conversación y luego empleando materiales para moldear la figura, recreándola). Esta observación atenta y esta forma interactiva (por medio del movimiento y la creación de arte) de observar proporcionaron un marco para el tipo de varias observaciones y compromiso que sucedería con el trabajo en conjunto. A medida que el trabajo en conjunto avanza, también lo hacen las conversaciones de los niños. Los niños van sintiéndose



más cómodos respecto a su rol como perceptores e intérpretes de los objetos; y comienzan a confiar en que los objetos con los que interactúan van a revelarse frente a ellos.

Esta experiencia está ilustrada con un objeto de la colección del Museo Brooklyn y un tipo de programa educativo³, el programa multi-visita. Este ejemplo refleja el tipo de enseñanza que abarca en sus diferentes programas desde la niñez temprana hasta la adultez. La pregunta esencial de la educadora del museo a todo el público de todas las colecciones es “¿cuán profundamente puedo conectar a un grupo de personas con este objeto?”. Se requieren una observación profunda y un compromiso por parte de la educadora así como también el conocimiento acerca del público. Es necesario observar detenidamente y estudiar el objeto, entender la materialidad del objeto, las técnicas y el proceso empleados en su creación, y comprender y conocer el contexto en el cual fue creado, incluyendo el aspecto social, cultural y económico. Al estar atento a las cualidades del objeto y a la información contextual que lo acompaña, la educadora puede crear una serie de experiencias de observación guiadas –basadas

en la conversación, la sinestesia, una actividad, o la creación de arte. Dichas experiencias llevarán al público a vincularse por completo con el objeto. ✦

Bibliografía

- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY y ROBINSON, RICK E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu. The J. Paul Getty Trust.
- DEWEY, J. (2005/1934) *Art as Experience*, New York, The Berkeley Publishing Group.
- FALK, J.; DIERKING, L. (1992) *The Museum Experience*, Washington D.C. Whalesback Books.
- GREENE, M. (2000) *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute on Aesthetic Education*. New York and London. Teachers College Press.
- HEIN, G. (1998) *Learning in the Museum*. London, Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007) *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*, London, Routledge.
- JACKSON, P. (1998) *John Dewey and the Lessons of Art*, New Haven and London. Yale University Press.
- MUELDER EATON, M.; MOORE, R. (2002) "Aesthetic Experience: Its Revival and its Relevance to Aesthetic Education", en *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36, N° 2, Summer 2002. University of Illinois.
- RICE, D. (1988). "Vision and Culture: The Role of Museums in Visual Literacy", en *Journal of Museum Education* 13. Autumn 1988. N°. 3. Left Coast Press, en *Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education*. (1992). Washington D.C. Museum Education Roundtable, Inc.

Notas

1. Este artículo ha sido traducido por Sofía Culotta.
2. *Figura de Poder (Nkisi Nkondi)* Un nkisi nkondi sirve como contenedor para ingredientes potentes utilizados en magia y en medicina tanto en el contexto de la sanación como en el contexto judicial. Para crear un nkisi nkondi, un escultor comienza por esculpir la figura de un cuerpo humano o animal con una cavidad en el abdomen. Luego, un experto en el ritual completa el trabajo al situar los ingredientes con poderes sobrenaturales dentro de la cavidad del objeto. Él activa la figura respirando dentro de la cavidad e inmediatamente después cerrándola con un espejo. Se meten uñas y hojas dentro de la figura, tanto para afirmar un juramento como para destruir una fuerza del mal responsable de alguna desgracia o perturbación de la comunidad. Su pose, con la mano en las caderas, simboliza la predisposición nkondi para defender a una persona honrada y para destruir a un enemigo.

(http://www.brooklynmuseum.org/open-collection/objects/2957/Power_Figure_Nkisi_Nkondi/set/94b1cb075500ba8cb38e668d94d3da77)

3. Este programa se concentra en el rol del Arte y la Comunidad en África y crea conexiones directas con las clases de tercer grado de África. Los estudiantes exploran el rol de diferentes objetos dentro de las comunidades que los crearon. Cuatro sesiones de 90 minutos con el educador de museo tuvieron lugar en las galerías del Museo, en las que participaron en observaciones de ciertos objetos como los que se detallaron aquí, y además realizaron dibujos independientes y tomaron notas; un tercio de dos sesiones de 1 hora fueron ocupadas en los salones de clase. El taller se basó en crear un objeto que reflejara sus roles individuales en la comunidad. Más específicamente, los estudiantes crearon una corona basada en el modelo de Corona Yoruba que habían estudiado en el Museo. La corona de los estudiantes intentó reflejar sus roles individuales dentro de sus propias comunidades. Los estudiantes utilizaron ideas, bosquejos y notas de las galerías de las Artes de África para fabricar su propia corona.

EXPERIENCIAS

100 Superhéroes en Barrio Galaxia

Arte y Educación en Cuartel V

Por **El Culebrón Timbal***



* **“El Culebrón Timbal”** es una Productora Escuela Cultural y Comunitaria, situada en la localidad de Cuartel V, Moreno, y con trabajo en esa zona y distintos barrios del noroeste del Gran Buenos Aires. Está integrada por una Escuela de Arte y Comunicación Popular y el Plurimedio LA POSTA REGIONAL, de Radio (FM La Posta), TV (Canal 3 La Posta TV) y medios gráficos. En sus talleres y actividades participan cerca de 300 niños, adolescentes y jóvenes de barrios populares de la región, tanto en la dimensión formativa como en las producciones que se realizan en cine, teatro, murga, música, hip-hop, graffiti, folclore, radio y televisión. Integrante del “Movimiento por la Carta Popular” y del colectivo “Pueblo Hace Cultura”, “El Culebrón Timbal” fue activo promotor de políticas como el Presupuesto Participativo en la región, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y el anteproyecto de norma legislativa de los “Puntos de Cultura” en el Parlamento del Mercosur, logros de importante impacto en la vida de muchas comunidades. Con la “Caravana Cultural de los Barrios”, que ya va por su octava edición anual y la promoción de los “Aguante la Cultura”, “El Culebrón Timbal” genera acciones culturales para más de 40000 pobladores de la región cada año.



Cuando uno empieza a entender a la educación lisa y llanamente como la actividad o el ejercicio de la producción de conocimientos por parte de una persona o un grupo, se empieza a experimentar un proceso en el que se caen un montón de estructuras conceptuales un tanto artificiosas en estos temas y cobran importancia otras, cuyo valor aparece con mucha nitidez.

Por ejemplo, se cae en la cuenta de que no es estrictamente necesario, para que haya una educación así entendida, ni lo que habitualmente concebimos como “maestros” ni lo que decimos cuando decimos “alumnos”. Se toma conciencia de que lo que sí es imprescindible, para que haya educación, es que existan una persona o un grupo que se hagan preguntas frente a la realidad y estén predispuestos a responderlas. Con eso, ya hay educación, hay producción de conocimientos y hay posibilidad de socialización de lo aprendido, a través de mecanismos más o menos formalizados.

Se trata de definiciones que afectan considerablemente a la organización educativa, ya que, siguiendo esta línea de ideas, uno enton-



Claro, es cierto que, para poder vivir íntegramente esta pequeña revolución de ideas, también es necesario despejar un montón de escaparates con los que suele rodearse al concepto de “arte”.

ces enfrenta el desafío de la construcción cotidiana de las garantías para la existencia de una grupalidad capaz de compartir y procesar colectivamente sus preguntas y sus intentos de respuesta a una realidad cambiante, experiencia ésta que exige una complejidad de roles mucho más rica, pero también más exigente, que la que habitualmente vivimos desde el ping-pong binario del maestro y el alumno.

Cuando se empieza a recorrer este camino de creación de una nueva manera de preguntar e intentar responder, muchas actividades cobran, como decíamos antes, un valor nítido y poderoso. Una de ellas, sin lugar a dudas, es lo que entendemos por Arte.

El Arte, en su rara vinculación con el juego y con la expresión de los afectos y los sentidos, se revela como una modalidad distinta y por demás provocadora en la realización de preguntas, bosquejos de respuestas, establecimiento de zonas de misterio, usos del humor y la ironía frente a la falta de respuestas, alegría, melancolía, angustias frente a los desafíos y tantas otras emociones “educativas”.

Claro, es cierto que, para poder vivir íntegramente esta pequeña revolución de ideas, también es necesario despejar un montón de escaparates con los que suele rodearse al concepto de “Arte”, y verlo, lisa y llanamente, como el ejercicio de la producción, por parte de personas o grupos, de objetos, símbolos o relatos que portan el objetivo principal de generar emociones transformadoras en otras personas o grupos, y el conjunto de vivencias, acciones y conductas que rodean esa actividad.

Esta verdad que, así dicha, puede parecer “de Perogrullo”, conlleva

una definición previa, que tiene importantes implicancias políticas, que es la de entender que nuestra primera relación humana con “el arte” es, justamente, hacerlo, y vivir las emociones que se desatan en esa experiencia. Es asumir que lo central del “Arte” es el “hecho artístico” integral, el proceso humano vivido y su ingeniería estética, espiritual y política y no la “obra” en sí, que es nada menos pero tampoco nada más que uno de los insumos de esa experiencia.

Cuando así se entiende la “educación”, y así se entiende el “arte”, una galaxia de posibilidades creativas se acerca a los grupos en los que cotidianamente convivimos.

En nuestro caso, en la experiencia de “El Culebrón Timbal”, hace años que intentamos realizar en la práctica una Productora Escuela Cultural y Comunitaria. Es decir, un ámbito barrial en el que las comunidades de nuestra localidad

encuentren herramientas y un ambiente propicio para la producción y circulación de bienes culturales que consideren valiosos. A lo largo de los últimos quince años, hemos impulsado desde compañías de teatro popular juvenil hasta un canal de televisión comunitaria, pasando por ferias y aguantes culturales, corsos, cine, medios gráficos, radioteatros, fotonovelas, etc. Todos instrumentos para generar una visión comunitaria y la organización necesaria para ser felices en nuestra zona, en el país y en este continente. Una de las herramientas que inventamos es nuestra Escuela de Arte y Comunicación Popular y su Colonia de Vacaciones, a la sazón, la única propuesta educativa y recreativa con la que cuentan miles de pibes y pibas durante los meses de Enero y Febrero en Cuartel V, nuestra localidad.

Está planteada como una iniciativa principalmente recreativa, que en sus primeros años se realizó en piletas de lona y por períodos quincenales, y hoy ya es una de nuestras acciones más importantes de la primera mitad del año. La animan jóvenes del barrio dirigidos por nuestro profe Richard Esquivel que, asumiendo la figura de “Promotores/as” coordinan diariamente unas cuatro horas de actividades, durante un mes, en grupos de hasta veinte chicos.

Fue a lo largo de esa experiencia, este último verano, que vivimos una serie de talleres creativos protagonizados por cerca de cien chicos y chicas de entre cinco y dieciséis años que culminaron en la creación de un pequeño video llamado “100 Superhéroes en Barrio Galaxia”. En el trayecto, nos divertimos, nos emocionamos y también problematizamos muchas cuestiones acerca de cómo efectivamente nuestro Pueblo y sus pibes producen bienes culturales y los hacen circular.

Como en muchas iniciativas de trabajo con chicos y adolescentes de nuestros barrios, utilizamos la provocación de la figura de los “superhéroes” para el juego y la creación. No nos atraía tanto el vínculo que existe entre estas creaciones de la cultura de masas con lo que entendemos por “bien” o por “mal” (que puede ser un costado atractivo para el trabajo grupal), sino por lo que muchas veces estos personajes expresan respecto de las capacidades y poderes para transformar situaciones. Todo eso de poder volar, transformarse, ser otros, volver a ser “normales” e intervenir tan categóricamente en escenarios reales nos parecía que podía servir de motivación para las prácticas creativas y de emancipación y autonomía. Además, nos parecía interesante la dimensión “estética” de estos personajes, que naturalmente usan disfraces extraños, antifaces, armas raras, aparejos, tienen historias inquietantes y una relación muy particular con los límites.

El proceso que les propusimos a los chicos pasó por la creación de pequeños relatos, el dibujo de “monstruos extraterrestres”, la realización de historietas, el ver cortos hechos por pibes de otros barrios, animaciones y, en la última etapa, la creación de sus “superhéroes” y/o “superheroínas” propios, a los que debían diseñarles sus disfraces y determinarles poderes distintivos. Fue un proceso de unos seis o siete encuentros de unos cuarenta minutos, día por medio, y cada uno pensado como un juego que comenzaba y terminaba en el día. Así surgieron la “superchica trueno”, la “fantástica”, el “hombre de fuego”, el “Grande”, “a toda velocidad”, el chico “Piedra”, “Supergaláctica”, “Maravilla”, la “Cobra”, “Superáguila” y tantos otros.

Viendo los dibujos en las reuniones de evaluación, los “promotores” nos desaznaron acerca de la cuestión “superheroica”, y nos aclararon que en varios de los personajes creados había refritos de dibujos ani-



A lo largo de los últimos quince años, hemos impulsado desde compañías de teatro Popular Juvenil hasta un canal de televisión Comunitaria, pasando por Ferias y aguantes Culturales, Corsos, Cine, medios gráficos, radioteatros, fotonovelas etc.

mados de Nickelodeon o de otras propuestas televisivas. Semejante comprobación podría haber provocado conclusiones superficiales acerca del poder de los medios en la conciencia infantil, cosa que por suerte no sucedió. Imitar lo legalizado y lo masivo es un primer paso previsible en un proceso creativo. Las imágenes creadas por los chicos motivaron varias conversaciones sobre las imitaciones, la copia y el juego creativo en la construcción estética, en especial en los sectores populares, ya que la forma en que circularon las creaciones de los pibes, sus atributos finales, su presencia en la pantalla en un video, etc., convirtieron a algunas de esas primeras copias en personajes que habían cobrado vida propia y una identidad diferenciada y desafiante.

Probablemente sea un motivo suficiente para algún otro escrito, quizá de personas que lo tengan más claro, pero nosotros fuimos llegando a la conclusión de que a la pregunta de “¿cómo producen bienes culturales nuestros sectores populares?” le corresponden varios elementos, como la recreación de las propias identidades, la diversión y la fiesta, la imitación, la experimentación bajo condiciones de cuidado, la formación, la realización de experiencias económicas desde lo artístico, etc., elementos que deben ser asumidos si se quiere potenciar con masividad experiencias populares de producción cultural que democratizan nuestros universos simbólicos como sociedad.

El video “100 Superhéroes en Barrio Galaxia” fue presentado al final de la Colonia y en un par de festivales barriales, cosechando ovaciones entre los pibes, las familias y los vecinos; los efectos especiales y de sonido, las actuaciones y escenografías fueron parte de una travesura colectiva que mostró que con muy poca estructura técnica es posible que un grupo humano por demás diverso y múltiple puede experimentar y formarse en tareas de planificación, diseño, realización y socialización de productos audiovisuales que además de ser divertidos, expresan procesos de aprendizaje inolvidables en lo personal y lo grupal.

Haber formado parte de esta pequeña historia hizo que también nos preguntáramos cosas acerca del Estado, de la Política Pública, del Arte y la Educación. Si con tan poco se logra tanto...¿Qué sucedería si el grueso, o por lo menos una pequeña parte de los recursos estatales e institucionales fueran efectivamente dirigidos a la capacidad que tienen las comunidades de hacerse preguntas y responderlas creativamente en ámbitos institucionalizados? ¿Qué democracia surgiría de esas prácticas? ¿Qué educación? ¿Qué arte? ¿Qué Cultura?

Tomás Rojas, de ocho años, vecinito de Cuartel V, muy humilde, con su pelo chuzo medio rubión, es uno de los que se va a quedar en la memoria de todos nosotros con su intervención en la actividad de los superhéroes. Fue él quien una de esas mañanas de calor en la colonia trajo, a lo largo del taller, unos seis superhéroes distintos. En los primeros tres, era fácil ver a su versión de Batman y de algunos de los “4 fantásticos”. Pero, a partir del cuarto superhéroe, un Tomás entusiasmado nos empezó a desafiar a todos. Trajo al “Chico Sombra”, cuyo poder era arrojar oscuridad, y al “Chico Verde”, que arrojaba puñados de ese color a las cosas. Sobre el final de la mañana, en el tumulto de los pibes que ya se rajaban para la pileta, nos acercó el dibujito de su última creación: un superhéroe sonriente, con los brazos abiertos e interminables. Le preguntamos quién era; el “Chico Todo”, nos dijo. “¿Y sus superpoderes?” le preguntamos; “Puede Todo” contestó.



¿Qué sucedería si el grueso, o por lo menos una pequeña parte de los recursos estatales e institucionales fueran efectivamente dirigidos a la capacidad que tienen las comunidades de hacerse preguntas y responderlas creativamente en ámbitos institucionalizados? ¿Qué democracia surgiría de esas prácticas? ¿Qué educación? ¿Qué arte? ¿Qué Cultura?

Todavía estábamos balbuceando nuestro asombro cuando Tomás, cerrando todo el diálogo como un verdadero superhéroe, concluyó mirando a cámara y con una sola palabra: “Todo”, dijo, y se fue a la pileta.

Nos quedamos pensando, unos días después, que quizás sea ése el valor diferencial que agrega el Arte en los procesos educativos; la posibilidad de salirse de los márgenes lineales de la realidad y formular, con la hermosa insolencia de Tomás, que lo que tenemos adentro es tan infinito como lo que hay por afuera. ✦

EXPERIENCIAS

La música es un juego de niños

Claves y sentidos para pensar la experiencia musical en la primera infancia



Por **Prof. Andrea Lelli**,
Prof. Ana Seguí, **Prof. Carolina Vaca Narvaja** (Agrupación **Abriendo Rondas**)*

Entre los años 1997 y 2006 trabajaron en la Asociación Música Esperanza Córdoba y a partir del año 2007 se proponen, desde un nuevo espacio, profundizar las posibilidades del juego y su relación con los lenguajes del arte, generando: talleres para padres y niños; cursos de capacitación para docentes, instituciones, ONG y fundaciones; espectáculos destinados a bebés y niños pequeños junto a sus familias y a la elaboración y publicación de distintos materiales. Difunden un repertorio de canciones y juegos latinoamericanos, tradicionales y de autor, en el convencimiento de que recuperar colectivamente un espacio lúdico es una manera de enriquecer las posibilidades de los lenguajes artísticos y las prácticas de quienes cotidianamente están con los niños y niñas.

Para comenzar

Dormir arrullados por una voz querida, cantar ¡Qué linda manito!, bailar, saltar a la Lata latero, escuchar música, jugar a la ronda de la batata, viajar en un caballito de palo con una poesía son las primeras experiencias musicales que vinculan a los niños y niñas, desde su nacimiento, con un sugerente tiempo estético y comunicativo; un recorrido lúdico que los conecta con las inagotables posibilidades expresivas que otorgan la voz y el cuerpo.

La exploración, la imitación, la repetición, el juego serán los caminos para que el canto, los sonidos, el movimiento corporal, los gestos aparezcan como verdaderas oportunidades de expresión para generar un encuentro singular con el lenguaje musical y con la experien-



* **Abriendo Rondas** es una agrupación conformada por las profesoras Carolina Vaca Narvaja, Ana Seguí y Andrea Lelli, especialistas en teatro y música. Desde el año 1997 armaron un equipo de trabajo que les ha permitido generar propuestas artísticas dirigidas a la primera infancia.

cia artística en general, desde el ámbito del hogar y de las instituciones socio-educativas dedicadas a la primera infancia.

Reencontrarse con aquellos tiempos de canciones y juegos, sabiduría musical y sonora, puede ser un punto de partida para comprender la perspectiva que se plantea, como dice Eduardo Galeano... “para los navegantes con ganas de viento, la memoria es un puerto de partida...”.¹ Se trata de hacer visible este bagaje, reconocerlo... y comenzar a navegar.

Acunar desde el arte

El sentido de la experiencia artística en los primeros años de vida

“Cultura como usina, como fábrica de símbolos de un pueblo. Cultura como conjunto de signos de cada comunidad y de toda la nación. Cultura como el sentido de nuestros actos, la suma de nuestros gestos, el sentido de nuestro modo de vida.”

Gilberto Gil

“Un niño en sus primeros años es como un pequeño artista”², desde que nace se expresa de múltiples maneras: se sonríe al reconocer una voz querida, se arrastra por el piso, juega y disfruta de los sonidos de un llavero al caer, raya la pared con el dedo sucio de barro, pone cara de enojado, hace cuco, habla solo, se sorprende a cada instante del mundo que lo rodea.

Acompañar desde el arte esta cotidianeidad es mirar sensiblemente, otorgar una valoración a esas cosas simples de todos los días, y permitir que estos procesos sensoriales puedan estar atravesados por la experiencia artística: al jugar con una palabra, con las miradas, con un gesto, con los sonidos y los colores. Instantes, pequeños momentos que familiarizan al niño con una diversidad de expresiones y le brindan, con el paso del tiempo, la posibilidad de vivir naturalmente la integración de los lenguajes artísticos.

Esta mirada reconoce en la experiencia artística como manifestación de la cultura, un derecho indiscutible, intrínsecamente generador de cambios que mejoran las condiciones de vida de las personas y las comunidades, una herramienta de diálogo, de participación y de construcción colectiva.

En este sentido, recuperar la afirmación de que el arte es para todos es fundamental para construir una perspectiva que lo incluye como parte de la vida del hombre desde su nacimiento; una dimensión fundante del desarrollo que acompaña el crecimiento de los niños y niñas, fortaleciendo la propia identidad.

Vigotsky sostiene que la actividad creativa se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de experiencias acumuladas por el hombre; cuanta más rica sea esa experiencia, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por lo que invita a ampliar el horizonte del niño para proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora: “Cuanto más vea, oiga y experimente, cuánto más aprenda y asimile, cuánto más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, la igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”.

Estos conceptos abren un desafío: transitar esta experiencia desde la vivencia, la exploración en el aquí y ahora: la música, el teatro, la



Esta mirada reconoce en la experiencia artística como manifestación de la cultura, un derecho indiscutible, intrínsecamente generador de cambios que mejoran las condiciones de vida de las personas y las comunidades, una herramienta de diálogo, de participación y de construcción colectiva.

plástica y la literatura ayudan a los niños a recorrer un proceso integral que de la mano del juego será más placentero y significativo. Porque en el juego está la primera manifestación de la cultura que transita el niño.

Cuanta más variedad de melodías, papeles de colores, cuentos y títeres aparezcan en su camino, más posibilidades tendrán de elegir, decidir, comunicar, expresar. Es imprescindible desde la familia y los espacios socioeducativos generar experiencias que se traducen en oportunidades culturales, estéticas, expresivas: ir al teatro, participar de conciertos, visitar museos, leer juntos, bailar y dibujar constituyen momentos irremplazables e indelegables de los adultos que acompañamos la infancia de estos tiempos.

“Crece desde el pie, musiquita, crece desde el pie...”³ **La música en la primera infancia**

“Canciones, melodías, instrumentos, voces, dejan huellas en su memoria, sonora y musical, el reconocimiento de todo ese archivo es la manera de comprobar su existencia, un tesoro acumulado a través de vivencias gratificantes que puede ir creciendo a lo largo de la vida”.

Judith Akoschky

La música es una de las manifestaciones más antiguas de la cultura, se constituye en un rasgo fundante, porque ha sido una de las maneras de comunicar, de expresar los sentires más profundos del hombre, acompañándolo diariamente en el trabajo, en los festejos, en el descanso.

Desde hace siglos las madres cantan nanas a sus bebés, padres y niños comparten canciones donde la voz y el cuerpo se encuentran una y otra vez, las rondas infantiles generan espacios iniciáticos de juegos. Así encuentra continuidad un camino que ha comenzado antes del nacimiento.

La fascinación del bebé por el sonido no se hace esperar y es algo que atrapa su atención desde que nace, un universo que irá cobrando significado en su creciente conocimiento con lo que lo rodea. En sus



primeros meses de vida comienza a interactuar con su voz: dice ajó, juega con los sonajeros, sigue con atención moviendo su mano si alguien le canta, golpea la cuchara sobre la mesa, baila con la música de la radio, se sorprende con el ladrido de un perro y hasta intenta imitarlo. Este recorrido será una lenta construcción que puede estar acompañada de juegos, retahílas, canciones. Un entorno rico y diverso, que lo acompañará a lo largo de su vida y que le brindará vivencias, emociones, conocimientos y placer.

El ingreso de los más pequeños a estas experiencias es paulatino, comienzan por su recepción atenta a la escucha de lo que el adulto propone. Más adelante, con la marcha y el desplazamiento incorporados, con el desarrollo del lenguaje y sus posibilidades motoras, los podremos ver accionar: desde el canto, la manipulación de los instrumentos, el movimiento corporal y el baile. Progresivamente irán asumiendo nuevos modos de participar.

Todo esto invita a pensar que el lenguaje musical es una valiosa oportunidad para descubrir el entorno que rodea al niño. En esos sonidos y en esos ritmos, propios y ajenos, comienzan a transitar y a profundizar el contacto con la música.

Si ésta forma parte de la cotidianeidad de los más pequeños, las distintas dimensiones que hacen a una mirada integrada del desarrollo se verán enriquecidas porque la presencia de este lenguaje otorga un tiempo que privilegia la percepción auditiva, la familiarización con la palabra hablada y cantada, amplía sus posibilidades motrices, afectivas-comunicativas, cognitivas y expresivas, despliega la imaginación y la fantasía. Ofrecer un tiempo “pero tiempo no apurado”⁴ para que los niños y niñas se conecten con el mundo sonoro desde sus primeros días de vida.

“Arrorró mi niño, arrorró mi sol”.

Las primeras canciones, el primer repertorio

“Lo que vemos y oímos desde pequeños es nuestro alimento; lo absorbemos y lo incorporamos y cuando nos expresamos, proyectamos hacia fuera lo que hemos internalizado...”

María Teresa Corral

Desde el convencimiento de que las experiencias artísticas, creativas y estéticas que garantizan el acceso a las expresiones socioculturales desde los primeros años de vida se nutren esencialmente de la tradición oral, la perspectiva que se ha desarrollado apunta a recuperar el propio bagaje de canciones y juegos tradicionales como punto de partida y enriquecerlo a través de una búsqueda continua que garantice un repertorio variado para poder pensar la música que niños y niñas frecuentan día a día.⁵

Recuperar la canción y transmitirla, confiar en su potencial para desencadenar imágenes y emociones a través de texto, ritmo y melodía, es el modo de brindar la oportunidad del placer por el canto colectivo e individual. Construirlo desde una posibilidad real, al alcance de todos, implica pensar en la música como algo accesible y cotidiano, hacer que circule como lo que es, parte de un derecho cultural que nos pertenece.

A las recopilaciones de materiales tradicionales es importante agregarle el repertorio de canciones de autor. Nuevas opciones discográficas han renovado en nuestro país este panorama; cantautores e intérpretes trabajan en torno a la música para la infancia: un campo de creación que comparte rasgos desde los cuales muestran una cuidada búsqueda expresiva y estética.⁶

Todo esto invita a pensar que el lenguaje musical es una valiosa oportunidad para descubrir el entorno que rodea al niño.

En esos sonidos y en esos ritmos, propios y ajenos, comienzan a transitar y a profundizar el contacto con la música.



Este dedito compró un huevito...

Sana sana
colita de rana
sino sana hoy
sanará mañana.

En estos primeros juegos cotidianos la poesía, el ritmo, la melodía, el cuerpo, son los protagonistas para generar una comunicación íntima y placentera entre el niño y el adulto, a partir del gesto, del movimiento, de sonidos que se renuevan para jugar, una y otra vez.

La tradición oral nos acerca una gran variedad de palabras poéticas que acompañan arrullos, caricias, cosquillas, balanceos, persecución, sorpresa, giros, saltos: cuentos cortos, de nunca acabar, canciones, coplas, retahílas, juegos de manos, con el cuerpo, con los dedos. *Alfabeto cultural*⁷ que recupera tradiciones y trasmite, desde el lenguaje del juego, afectos, miradas y disfrute.

Este bagaje constituye la posibilidad de compartir un momento de encuentro diferente, fortalece un vínculo entre el adulto y el bebé para dar inicio a un diálogo emotivo y pleno de significado; cantarle al bebé desde que está en la panza es entregarle con ternura y calidez expresiones portadoras de rasgos que le permiten a niños y niñas comenzar a conocer y recorrer la cultura para identificarse con ella.

Breves y escurridizos instantes, que pasan y no vuelven, que nunca son iguales aunque la canción sea la misma, para dejar un registro corporal y emocional que perdurará en el tiempo. Y es en el involucramiento del bebé con este diálogo donde aparece uno de los primeros encuentros con las voces y sonidos que lo rodean. La voz de quien canta y sus posibilidades de inflexión despiertan su curiosidad y sensibilidad perceptiva.

Además de un acercamiento a las distintas expresiones orales de la literatura, este repertorio es una alternativa para explorar algunos de los principios organizativos del lenguaje musical: ritmo, melodías, texturas, carácter, puesto que la palabra genera climas sonoros y la simple repetición nos lleva a recorrer el encanto auditivo que propone, convirtiéndose ella misma en juego, cuando acerca letras para sortear, imaginar, improvisar, divertir o trabar la lengua.

Como dice Ana Pelegrín: “En la historia cotidiana el niño recibe entre sus diálogos primerizos el juego con su cuerpo, el aprendizaje del ritmo y del movimiento, en una relación lúdica afectiva de la madre. Posiblemente esta escena sea una antigua escena recurrente en la crianza de los niños una nutrición afectiva, la nutrición oral de la palabra”.

Pequeña antología del cancionero tradicional

Pajarito que cantas
en la laguna,
no despiertes al niño
que está en la cuna.

Ea la nana, ea la nana
duérmete lucerito
de la mañana.

(del folklore español)

A la rrupupata
que parió la gata
cinco borriquitos
y una garrapata.

Dormite niñito,
que viene la vaca
con los cachos de oro
y las uñas e'plata.

Dormite guagüita
que viene la cierva
a saltos y brincos
por entre las piedras.

(del folklore chileno)

A la rorro, rorro,
y a la rorrórró,
duérmete, niñito,
de mi corazón.

A la rorro, niño,
y a la rorrórró,
duérmete, bien mío,
que ya amaneció.

A la rorro, rorro,
y a la rorrórró,
duérmete, niñito,
que te arrorro yo.

(del folklore mexicano)

Qué linda manito
que tengo yo
chiquita y bonita
que mami me dio.

Cinco lobitos
tiene la loba
blancos y negros
detrás de una escoba.
Cinco tenía
y cinco crió
y al pequeñín
sopita le dio.

Boquita comilona,
nariz piquete,
ojitos legañosos
tinquirirete.

Tortitas, tortitas,
tortitas de manteca
para mamita que da la teta
tortita de cebada,
para papito que no da nada.

Tortitas, torticas
torticas de maíz
con mucha azúcar blanca
y granitos de anís.

Este compró un huevito
este lo cocinó
este lo peló
este lo saló
y este pícaro gordito
se lo comió por acá,
por acá, por acá...

Este fue por leña,
este le ayudó
este se encontró un huevo
este lo frió,
este por ser el más pequeño,
se lo comió.

-Tum, tum
-¿Quién es?
-Soy yo
-Pasa
-Hola, Manola
-¿Cómo te va?

A la sillita de la reina
que nunca se peina
un día se peinó
cuatro piojos se sacó
uno, dos, tres, cuatro...

Se va, se va la barca
se va, se va el vapor
y el lunes por la mañana
también se va mi amor.

Por aquí pan
por aquí miel
por allí
las cosquillitas de San Miguel.

Por esta pierna
subía un hombre
pisando fuerte
con los tacones
y se metía
por aquí, por aquí...

En un caballito gris
Juanito se fue a París
al paso, al paso, al paso
al trote, al trote, al trote
al galope, al galope, al galope.

En un caballito azul
Lolita se fue a Estambul
al paso,
al trote,
al galope, al galope, al galope.

Araña pestaña
se fue para España
montando se va
caballo de caña.

Sapo guarapo
calzones de trapo,
cotona al revés
¿Quieres que te lo cuente otra
vez?

Sana, sana
culito de rana
tres besitos
por la mañana.

Gallinita ponedora
puso un huevo en la canasta
puso uno, puso dos,
puso tres y puso cuatro,
puso cinco y puso seis,
puso siete y puso ocho,
esconda este bizcocho,
para que lo encuentre otro.

A la vaca ya se va
E, la vaca ya se fue
I, la vaca esta aquí
O, la vaca ya llegó
U, la vaca eres tú.

En Pamplona hay una plaza,
en la plaza hay una casa,
en la casa una escoba,
en la escoba una estaca,
en la estaca una lora
la lora en la estaca.
la estaca en la escoba
la escoba en la casa
la casa en la plaza
la plaza en Pamplona. †

Referencias bibliográficas

- AKOSCHKY, JUDITH. (2009). *La música en la escuela infantil*. Barcelona. Editorial Grao.
- CALCEDO, ADRIANA y OTROS. (2008). *Arte y ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. UNICEF, FUNDACIÓN ARCOR Y OTROS.
- CALMELS, DANIEL *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años*. (2004) Buenos Aires. Editorial Biblos.
- DÍAS ROIG, MERCEDES – MIAJA, MARIA TERESA, *Naranja dulce, limón partido, Antología de la lírica infantil mexicana*. (1979) Mexico. Editorial Colegio de México.
- JIMÉNEZ, OLGA LUCÍA. *Ronda que ronda la ronda*. (1998). Colombia. Tres Cultura Editores.
- LELLI, ANDREA Y OTROS *Calidoscopio, juegos, cantos, palabras y colores*. (2003). Cordoba – Argentina. Música Esperanza Córdoba.
- LELLI, ANDREA Y OTROS. *Asomadas al Calidoscopio. Investigación y sistematización*. (2007). Cordoba-Argentina. Música Esperanza Córdoba.
- MALAJOVICH, ANA. *Recorridos Didácticos en la educación inicial*. (2000). Buenos Aires. PAIDOS
- MAYOL LASALLE, MERCEDES. (2009). *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la Educación en los primeros años*. Buenos Aires. Ediciones Puerto Creativo.
- MOVSICHOFF, PAULINA. *A la sombra de un verde limón*. Antología del cancionero tradicional infantil argentino. (1993). Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- PELEGRIN, ANA. *Cada cual atiende a su juego*. (1990). Madrid. Editorial Cincel.
- SARLÉ, PATRICIA. (2000). *Lo importante es jugar... Como entra el juego en la escuela*. Rosario. Homo Sapiens.
- SOTO, CLAUDIA Y VIOLANTE, ROSA *Pedagogía de la crianza*. (2008) Buenos Aires. Paidós.
- WALSH, MARIA ELENA. *Versos tradicionales para cebollitas*. (1993). Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Referencias discográficas

- Canciones de cuna y romances*, Judith Akoschky, Serie Ruidos y ruiditos Volumen 4, 1998.
- Canciones de ninar*, Grupo Palavra Cantada, Brasil, 1991. Sello Palavra Cantada.
- Canciones de cuna*, Coqui Dutto, Córdoba, 2009.
- Ni muy muy ni tan tan*, María Teresa Corral.
- Para que los chicos canten y bailen*, Conjunto Pro música de Rosario. Ediciones de IRCO Cosentino Producciones.
- El Rincón del Calidoscopio*. Música Esperanza Córdoba. Fundación Arcor.
- Riqui Riqui Riqui Ran*, Selección de canciones para jugar y bailar, Editorial Ekaré, Venezuela.
- Nuestra Herencia Musical*, El taller de los Juglares, Venezuela.
- Gira que gira*, Grupo Sonsonando, Argentina.
- Ronda*, Los Musiqueros, Argentina.

Notas

1. MAYOL LASSALLE, MERCEDES. (Compiladora) (2009) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Bs. As. Ediciones Puerto creativo.
2. CORRAL, MARIA TERESA. (2009) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Bs. As. Ediciones Puerto Creativo.
3. ZITARROSA, ALFREDO. Canción "Crece desde el pie".
4. WALSH, MARIA ELENA, Canción "Marcha de Osías".
5. Al hablar de repertorio variado se hace referencia a: Canciones de cuna, rondas, juegos de palmas, canciones cercanas porque son las de la infancia, las del lugar donde vivimos; folklore, tango, rock, jazz, música de diferentes épocas, procedencias y estilos.
6. Este gran abanico de propuestas de autor ofrecen una diversidad cultural que se traduce en la variedad de sonoridades nutriéndose de las distintas vertientes de la música latinoamericana, incorporan instrumentos musicales y fuentes sonoras con renovadas posibilidades expresivas y tímbricas, recrean géneros y estilos musicales de todas las épocas y procedencias, incluyen textos en donde confluye el juego, el humor y temáticas que abren el panorama de la poética de las canciones.
7. SOTO, CLAUDIA; VIOLANTE, ROSA. (2008) *Pedagogía de la Crianza, Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Ediciones anteriores



En Cursiva N° 6

Educación primera

Los niños más pequeños y sus filiaciones con lo educativo

Presenta artículos e investigaciones que abordan la educación inicial involucrando múltiples temáticas y actores (crianza, socialización, educación formal, política pública, expectativas colectivas). A partir de ello, se sugieren pistas que permitan comprender (para luego poder intervenir) en los procesos educativos por los cuales transitan hoy los niños y niñas.



En Cursiva N° 5

Espacios que educan

Presenta diferentes posiciones y modos de abordaje de una temática con diversas posibilidades de análisis: el espacio público y la infancia; para redefinir su valor actual como herramienta educativa, resignificar sus usos y promover que los mismos sean apropiados por niños y niñas.



En Cursiva N° 4

¿Qué tan chicos son los chicos?

Ensayos sobre la participación infantil

Ingresa a la temática de la participación infantil, abordándola desde diferentes posiciones y enfoques, analizándola en su especificidad y su impacto en las prácticas sociales con niños y niñas.



En Cursiva N° 3

La defensa y protección de los derechos de los niños desde las experiencias de las organizaciones de la sociedad civil

Investigación sobre el campo de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, focalizada en la mirada de las organizaciones de la sociedad civil.



En Cursiva N° 2

Desertores presentes

Qué aprende el alumno cuando no aprende

Compila los hallazgos de investigaciones multidisciplinares que miran desde distintas lógicas y perspectivas el acto educativo, incorporando al análisis y reflexión la categoría de "desertor presente".



En Cursiva N° 1

Hoy... la infancia hoy

Compila las posiciones de cuatro especialistas bajo dos ejes fundamentales: qué es la infancia hoy en la Argentina, y cuáles son las prioridades para generar políticas de infancia.

¿Cómo recibir esta publicación? | Usted o su organización pueden solicitar la revista enviando un mail a funarcor@arcor.com, incluyendo sus datos, los de la organización a la que pertenece y los motivos del pedido.

Asimismo, puede encontrar la versión electrónica en la biblioteca de nuestro sitio web: www.fundacionarcor.org