

Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura: una mirada sobre patrimonios posibles
Teacher training in the artistic, educational and cultural context: considering the alternatives

Leda GUIMARÃES. *Universidade Federal de Goiás, ledafav@gmail.com*

Resumen: Este texto reflexiona sobre la formación para la enseñanza de las artes visuales, señalando cruces entre arte, educación, cultura y patrimonio y presentando situaciones en las que la educación artística dialoga con los contextos contemporáneos. En mi propuesta, el debate sobre patrimonio cultural, así como las acciones pedagógicas relacionadas con estas cuestiones, pretende avivar los procesos de formación de los maestros para la enseñanza del arte basada en experiencias pedagógicas trabajando con situaciones donde las fronteras entre las instancias académicas se desafían constantemente. Busco estimular el interés investigativo por las culturas populares, el arte público o el arte en el contexto de comunidad, que generan cuestiones de identidad, memoria, patrimonio y acervo cultural, entre otras cosas, escapando de la centralización de conceptos hegemónicos sobre lo que es «arte», o sobre nociones determinadas de lo que se debe enseñar en cuanto a arte. El texto presenta un ejemplo de cómo cuatro estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad Federal de Goiás-Brasil - en el año 2006 enfrentó estos retos propiciando la aportación de la experiencia del estudiante, su familia y la comunidad para el plan pedagógico de enseñanza en el Museo y la escuela.

Palabras clave: formación, enseñanza artística, arte, cultura, patrimonio

Abstract: This text reflects on the training process of Visual Arts teachers, points out the relationships between art, education, culture and heritage, and presents situations in which art education converses with contemporary contexts. In this debate on the cultural heritage, as well as dealing with the pedagogical implications related to these issues, it aims to enliven the training of art teachers with pedagogical experiences in situations in which the boundaries between academic institutions

are a constant challenge. The aim is to stimulate investigative interest in popular cultures, public art, or art in the context of the community, which generate questions of identity, memory, and cultural heritage, among other things, escaping from the centralization of hegemonic concepts on what is 'art', or certain notions of what should be taught in terms of art. The text presents an example of how four students of the Bachelor of Visual Arts course at the Federal University of Goiás, Brazil, in 2006 faced these challenges by using contributions from the experience of students, their families and the community to plan lessons linking museums with school classes.

Keywords: Teacher training, Art Education, Art, Culture, Heritage

«El arte en la educación como expresión personal y producción cultural es un instrumento para la identificación del desarrollo social e individual»

Ana Mae Barbosa

Introducción

Empiezo este texto por la contextualización personal en correlación con la profesional: soy profesora de enseñanza superior, de la Licenciatura de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás (región centro-oeste de Brasil). Trabajo directamente en la formación de futuros maestros para la enseñanza de artes en la educación básica. En esta profesión, mi interés pedagógico gira en torno a la deconstrucción de saberes hegemónicos y homogéneos; busco brechas, rupturas que me permitan cambiar y hacer la diferencia, tanto para mí como para aquellos con quienes dialogo temporalmente en mi condición de formadora.

Una brecha es mirar el contexto urbano y los saberes cotidianos como patrimonios posibles o practicados, o incluso performativos. Para Diana Taylor (2008), «las prácticas intangibles de una comunidad (o performance) sirven a las estéticas vitales, epistémicas, y funciones sociales...». Así, salimos de una noción de patrimonio como algo del pasado y encerrado en museos u otros espacios específicos para la manutención de la memoria y abrazamos una noción más cercana, donde posamos movilizar las experiencias vividas. En busca de esas posibilidades mis proyectos buscan generar implosiones en conceptos artísticos/estéticos/culturales fijos y expandirlos en diversos contextos que reporten docencias transformadoras.

El espacio urbano, por ejemplo, se presenta con sus expresiones, tales como grafitis, murales artísticos o comerciales, estatuas de personajes históricos, fachadas de casas y tiendas, la organización visual de los espacios internos de los comercios, vendedores ambulantes, mercados, la visualidad de los barrios y, dependiendo de la ciudad, obras de arte —modernas o no— pensadas especialmente para el espacio público. Pero en las ciudades encontramos también innumerables oficios, tales como costureras, bordadoras, diseñadores, cocineros, vendedores, todo tipo

de arregladores de cosas y muchos otros que pueden generar reflexiones sobre conocimientos y prácticas artísticas y culturales. Todo ese mundo está abierto a la construcción de otras narrativas en la enseñanza del arte.

Definición de una agenda (siempre abierta)

Los proyectos que desarrollo buscan romper con el paradigma disciplinar y persiguen la multiculturalidad y diversidad educacional y cultural. En esta búsqueda, tanto yo como mis alumnos nos enfrentamos a ciertos desafíos: ¿Cómo lidiar con la pluralidad? ¿Cómo extender la noción de cultura a otros grupos que no sean el nuestro? ¿Cómo establecer el diálogo con las diferencias? Al escoger una agenda pedagógica constituida más por dudas que por certezas, caminamos en la dirección de una comprensión más amplia del arte «contextualizado localmente y conectado globalmente», vivido por diferentes actores y valorado de acuerdo con los códigos estéticos validados en diferentes contextos.

A lo largo del siglo XX y en lo que llevamos del XXI, diversos entrecruces teóricos y disciplinares provenientes de la historia, la antropología, la sociología y el psicoanálisis han provocado ampliaciones en los límites disciplinares tradicionales. Estos entrecruces han propiciado la intersección entre arte y cultura y en esa conexión, el «Arte», considerado como una gran narrativa, se deshace en microhistorias, en la Historia vista desde abajo, en el conocimiento cotidiano, en la esfera de los saberes domésticos, en los trabajos manuales, en las relaciones comunitarias, en las voces de los excluidos social y económicamente, en la ecología... en definitiva, en una serie de aspectos que están siendo revalorados dentro de la perspectiva de una enseñanza del arte en la época contemporánea. La cultura pasa a ser entendida como un lugar de enunciación en la construcción e interpretación de las variadas formas de conocimiento.

A pesar de los avances teóricos, cuestionarse la interrelación entre arte, educación y cultura en proyectos para la formación de futuros maestros es un desafío, ya que propone otro modo de entender estos tres términos. En mi propuesta, el debate sobre patrimonio cultural, así como las acciones pedagógicas relacionadas con estas cuestiones, pretende avivar los procesos de formación de los maestros para la enseñanza del arte basada en experiencias pedagógicas trabajando con situaciones donde las fronteras entre las instancias académicas se desafían constantemente. Busco estimular el interés investigativo por las culturas populares, el arte público o el arte en el contexto de comunidad, que generan cuestiones de identidad, memoria, patrimonio y acervo cultural, entre otras cosas, escapando de la centralización de conceptos hegemónicos sobre lo que es «arte», o sobre nociones determinadas de lo que se debe enseñar en cuanto a arte.

Llevo caminando por estos derroteros desde 2005 —cuando comencé a ser responsable de clases de formación pedagógica— hasta este momento. Cuando

miro hacia atrás buscando lo que he aprendido con los años, percibo que en este tiempo de enfrentamiento algunos principios se han ido configurando como pilares de esta formación. Así, podemos resaltar algunas consideraciones que sirven como punto de partida para nuestra práctica:

a) **Para el alumno universitario:** entenderse a sí mismo como investigador-aprendiz, la construcción de saberes en proceso y en la interdependencia de los cambios socio-culturales-educativos, considerar la trayectoria individual y colectiva de su formación en Artes Visuales dentro y fuera de la universidad, abrir su disposición a los cambios.

b) **En cuanto a la propuesta y planes de aula:** búsqueda de contribuidores, considerar la adecuación de la propuesta al contexto; disponer las herramientas anticipadamente, comprobar la existencia, disponibilidad y funcionamiento de los equipamientos, desarrollar materiales y recursos, contactar con colaboradores, etcétera.

c) **En cuanto al trabajo de campo:** ampliar la mirada hacia la diversidad de espacios donde pueda desarrollarse un aprendizaje del arte, investigar el entorno, el levantamiento de espacio en sus diferentes aspectos, intentar ver no solo las «necesidades» sino también las «potencialidades» del espacio y considerarlas en la elaboración del proyecto, pensar en la escuela (y/u otros espacios) para su inserción: comunidad/barrio/ciudad/mundo. Leer el Proyecto político-pedagógico de la escuela —o documento similar— y comprobar cuál es el espacio para la enseñanza de arte y acciones culturales en ella.

d) **En cuanto a la elaboración de la intervención pedagógica propuesta:** entender esta elaboración como proceso, para que se cree y se vuelva a crear en varias etapas de acuerdo con las condiciones del contexto investigado y abierto a la participación de actores del espacio, de la comunidad, etcétera, flexibilidad en la elaboración y en el desarrollo de la propuesta.

e) **En cuanto a la evaluación:** de carácter procesal, utilizando diferentes estrategias —como registros visuales y testimonios—, reflexión escrita sobre las diferentes etapas del desarrollo del proceso, elaboración procesal del informe final, entre otras estrategias. Ese conjunto de acciones busca enriquecer el proceso del alumnos en práctica (aprendizaje, capacidad de flexibilidad, capacidad de reflexionar sobre su aprendizaje), el proceso de los orientadores (orientaciones, cambios, mediaciones, diálogos), de las escuelas (disponibilidad, participación, diálogos), la universidad en la reflexión sobre sí misma (las actividades desarrolladas/la intervención realizada).

f) **En cuanto a la finalización de la propuesta:** sistematización y documentación de todo el proceso, entrega de certificado para todos aquellos

que se han embarcado en la experiencia, entrega de una copia del informe final o de materiales pedagógicos que hayan sido elaborados (planes de aula, vídeos artístico-pedagógicos, CD-ROM, etcétera) en el espacio donde el estudio fue desarrollado. Presentación de los resultados finales en seminarios y eventos.

Siguiendo las huellas (siempre inciertas)

Mi profundización en las clases de práctica de enseñanza artística que tratan más directamente la actuación de los futuros profesores en el campo de trabajo facilitó que se dieran las condiciones para que mis enfrentamientos teóricos reflexivos repercutieran en la formación de mis alumnos. Eran —y continúan siendo— muchas las cuestiones para pensar maneras de trabajar la práctica. Primero: ¿cómo estimular a los alumnos para que perciban que hacer preguntas es más importante que tener respuestas listas? ¿Cómo guiarlos para que vivan experiencias procesales, para proponer la investigación como base para la práctica pedagógica, para activar la percepción de una visión más holística de los aprendizajes a lo largo del curso de formación? ¿Cómo hacerles comprender que la práctica pedagógica no es un mero repaso de informaciones teóricas o prácticas «adquiridas» durante la formación, que el conocimiento está siempre en proceso?

Se ha discutido mucho acerca de esto, y aún hoy se duda sobre el potencial educativo de las artes en la formación de niños, jóvenes y adultos. Muchas veces, como profesores de arte (en sus diferentes expresiones) colaboramos a la visión negativa que se tiene sobre nuestra función, porque nosotros mismos no creemos en lo que hacemos. Si creemos que el Arte (con A mayúscula) es algo separado de la vida, algo para unos pocos, algo que solo ciertas personas iluminadas pueden entender, lograr y disfrutar, no tendremos mucho que hacer en la escuela, excepto quizás detectar talentos extraordinarios, dejando de lado a aquellos que no tienen un «don» para este idioma. Pero si somos de los que creen que el arte es un bien común, que es una instancia de producción y construcción del conocimiento a la que toda persona tiene derecho, nuestro papel como educadores de arte será esencial en las escuelas y en otros contextos en los que podamos actuar. Para la profesora/investigadora Ana Mae Barbosa (1991), «preparar a la gente para entender el arte es, en estos días, la tarea principal de los centros culturales, museos, escuelas y otras entidades comprometidas con lo social. El instrumento que abre nuevos horizontes para la percepción del arte y la cultura es la educación del arte". Barbosa enfatiza la importancia de «mejorar el patrimonio artístico y estético de los alumnos en función de su entorno y el universo cultural de la comunidad». Necesitamos conocer y tratar de comprender los códigos visuales y estéticos —sus tránsitos, sus contextos, las preocupaciones que causan las estructuras sociales que sostienen y los deseos que despiertan— de todas las maneras para investigar cómo hacemos la transición en el tiempo y espacio para dotar de sentido nuestro trabajo como profesores de artes visuales. Para trabajar con las combinaciones posibles de arte/educación y cultura/patrimonio necesitamos varias **puertas de acceso**: las micro-narrativas, el conocimiento cotidiano, la esfera

doméstica, los afectos, las relaciones de la comunidad, la ecología y muchos otros son aspectos que están siendo revalorados en las perspectivas postmodernas, pero que no son simples fórmulas o recetas a seguir.

Es necesario preguntarse cómo varios ámbitos culturales se interrelacionan, se comunican y generan diferentes «consumos culturales». Los alrededores de la escuela son lugares con potencial pedagógico a cuyos contenidos no se otorga una mirada. En mi investigación de campo he puesto a nuestros alumnos en contacto con formas de representación convencionales y no convencionales. Nosotros, profesores, podemos provocar que los alumnos se hagan preguntas: ¿quién produce las imágenes que de forma recurrente están expuestas públicamente?, ¿a quién y a para qué sirven estas imágenes? ¿Cuáles son las iconografías presentes en el medio urbano o en la composición de nuestras residencias? Otra serie de preguntas puede generarse cuando miramos el acervo que cada familia tiene de prácticas culturales, objetos conservados, historias que se cuentan, recuerdos y mucho más. Sin embargo, estos acervos raramente llegan al contexto de la escuela. ¿Cómo interactuamos (o no) con las diferentes visualidades? ¿Cómo podemos traerlas al contexto de enseñanza de artes visuales?

Toda esa etapa de recogida de los datos del trabajo de campo sirve como elemento orientador para construir prácticas pedagógicas en las artes conectadas con una noción más inclusiva de patrimonios y pertenencias. La cultura se refiere a todos los hechos, conocimientos y experiencias de las personas, que están en su lugar, en su espacio, en su tiempo, con sus conflictos y juegos de poderes y luchas ideológicas.

Una experiencia integradora: enseñanza artística y patrimonio cultural (como posible)

Paso ahora a relatar de forma resumida una experiencia que podría dar una idea de las cuestiones teóricas aquí descritas. En 2006, un grupo formado por cuatro alumnas del curso de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás, donde trabajo, desarrollaron un proyecto pedagógico para su monografía de final de curso bajo mi supervisión. Maria Lina, Sonia Martins, Juliana y Daniela¹ compartían un deseo de establecer conexiones entre la enseñanza del arte y el patrimonio cultural. En su opinión, estas cuestiones no se trataban en el currículo, y Sonia y Maria Lina querían hacerlo. Por su parte, Juliana era una apasionada del arte contemporáneo y Daniela no quería perder el contacto con el ámbito escolar.

Cada uno de nosotros, los componentes de este grupo, fuimos adquiriendo experiencias en el campo artístico cultural, y son los objetivos comunes los que nos han unido. Entre nosotros hay gente con experiencia en la tutoría de la exposición de

1. Maria Lina de Oliveira Fernandes, Sonia Martins Lemes Moura, Juliana Salvador Coelho, Daniela Garcia de Oliveira Flores fueron mis orientandas en la práctica pedagógica e en el trabajo de Conclusión de Curso en el año de 2006.

obras en galerías y salas de arte, contamos con experiencias de práctica docente en la escuela primaria, y también hay experiencia en espacios museológicos, adquirida en prácticas anteriores. Estas experiencias dieron lugar a importantes cuestionamientos, como: ¿por qué en Goiânia los educadores de arte no intensifican su presencia en espacios culturales como museos y galerías de arte? ¿Por qué la comunidad, como un todo, no tiene como hábito frecuentar museos y exposiciones de arte? ¿Por qué las escuelas de nuestra ciudad casi nunca invierten en visitas a espacios culturales? ¿En qué podemos contribuir, ya en esta etapa de nuestra formación, a los aspectos de la lectura e interpretación de imágenes con estudiantes que están siendo educados en las escuelas públicas de Goiânia? (Extracto de la monografía «Arte Educación, Museo y Escuela», de las cuatro universitarias, 2006).

En conjunto construyeron un primer borrador de una propuesta que vinculaba el acervo del Museo Antropológico² de la propia Universidad Federal de Goiás con el contexto escolar. Empezaron la práctica en el Museo familiarizándose con su estructura y dinámica, estudiando bibliografía sobre cultura material, patrimonio cultural, etcétera. Aprendieron cómo se identifican y clasifican los objetos en el museo. Conocieron el sector de Educación (donde no había arte educador) y observaron las etapas de reformulación de la antigua «exposición permanente» para otra concepción como «exposición de larga duración», titulada «Lavras e Louvores» («Trabajos y elogios»), que expone un acervo de objetos de trabajo, utilitarios, de fiestas y rituales de la cultura popular brasileña. Además, tuvieron oportunidad de aprender también como el sector científico sistematiza el fichero de los objetos del acervo.

La elaboración de esta nueva exposición se combinó bien con mis preocupaciones pedagógicas, ya que cambió radicalmente el concepto de patrimonio como una cosa del pasado y alejada de la vida hacia una noción más actual. «La exposición inaugura otro modo de contar la región; los instrumentos de trabajo, los objetos rituales religiosos y las imágenes telúricas y de personas fueron escogidos para transmitir que toda región es una construcción cultural o simbólica a la espera de interpretación, y no una realidad externa independiente de nosotros» (Guion de la Exposición Lavras e Louvores, 2006).

A la par que realizaba esta experiencia, el grupo estableció contacto con una escuela pública donde hicieron las negociaciones para desarrollar un proyecto que promoviera la circulación entre la escuela y el Museo. Primero hicieron el análisis etnográfico del espacio escolar, de la sala del aula, conversaron con la directora y la profesora explicando el planeamiento, escuchando sugerencias, considerando las posibilidades y dificultades. Elaboraron materiales para la discusión sobre el museo, patrimonio cultural, memoria e identidad cultural, preparando a los alumnos para una futura visita cuando se inaugurase la exposición.

2. El Museo Antropológico (MA) de la Universidad Federal de Goiás (UFG) es una institución sin fines lucrativos, abierta al público, y que se destina a la colecta, inventario, documentación, preservación, seguridad, exposición y comunicación de su acervo. Vinculado a la Pró-Reitoría de Pesquisa y Pós-Graduação (PRPPG), o MA es un cuerpo suplementar de la UFG, y su carácter dinámico y pedagógico es su principal característica. (<http://www.museu.ufg.br/>).

Lo que se encontró	Clase 8ºA	Clase 8ºB	Clase 8ºC	Total de alumnos
Tipos arqueológicos	Piedras, monedas antiguas	Monedas antiguas, polígrafos rotos, piedras	Monedas antiguas, piedras	12
Juguetes (recuerdos de la infancia)	Muñecas, carritos, canicas	Peonzas, pelotas, móviles	Trenecitos, motos	21
Cajas vacías	1	2	3	6
Cartas	4 recibidas de amigos	3 cartas para el padre y la madre		7
Cartas de baraja	1	3		4
Colecciones	Llaveros, monedas, tebeos	Tarjetas telefónicas	Juguetes, entradas del cine	11
Fotografías	Familia, infancia	Novio, familia	Familia, ídolos	12
Material gráfico (grafismos)	Dibujos	Spray	Letras, nombres	6
Recuerdos del cuerpo	Diente, cabello del novio	Dactilar	Cabello	4
Objetos a los que se guarda afecto	Llave, camiseta del equipo, crucifijo	Cinta de miss, vestido de bautizo	Osito, almohada, muñeco de peluche	10
Objeto de recuerdo	Collar, papel de caramelo, anillo	Medallón, papel de huevo de Pascua	Huevos adornos, discos, deportivas	9
Obra de arte	Paisaje, planta	Pintura, escultura	Dibujo de una galería de arte	7

Con los diversos materiales hallados propusieron a los alumnos (entre 12 y 16 años) la construcción de un «Museo personal». Les pidieron que colocasen en una caja de zapatos objetos, cosas que les recordasen algún hecho, acontecimiento, ocasión o persona. O sea, un espacio de memorias afectivas.



Fig. 1. Daniela hablando con los estudiantes sobre la construcción de sus "cajitas de memoria".

La propuesta de tener una caja como museo generó conflictos en las instancias en que nos desenvolvíamos. Desde mi perspectiva, era un término contaminado por una ideología colonialista. Para el equipo del Museo Antropológico que nos recibía, no era un término adecuado, pues no coincidía con la idea de *museo* en su sentido general. Después de varias reuniones, el grupo decidió usar el término «cajita de memorias», ya que lo que se pretendía era un ejercicio que se salía de un contexto museológico y que estaba fechado por las vidas personales, donde también se podría pensar en objetos escogidos, seleccionados a partir de un determinado punto de vista. En este caso, el hilo conductor fueron la memoria y los afectos de cada uno de los alumnos. En la medida en que iban orientando la construcción de este mini-museo, iban, también, explorando las narrativas relacionadas con los objetos seleccionados por los alumnos: cabellos, dientes, cartas, chicles, papeles de caramelos y tantos otros objetos, todos con historias que hablaban de su vida e identidad.



Fig. 2. Caja de memoria de un chico con una colección de cartones con coches de corrida, un mangá e un dibujo hecho a partir da revista. Podemos percibir la valoración del dibujo e la influencia da mídia.

Entre las cuatro alumnas citadas, Juliana era la que tenía relaciones más fuertes con el arte contemporáneo, debido a su doble condición de alumna de la licenciatura y joven artista en busca de su espacio. Las preocupaciones de Juliana llevaron al grupo a explorar conexiones entre las opciones del «museo personal» de cada alumno y la producción de algunos artistas contemporáneos, que construían sus

obras con aquellos mismos objetos. Enfatizaron en la importancia del arte y de la cultura, en la construcción y percepción de cómo nos entendemos en el mundo. Hicieron correlaciones entre las colecciones de objetos de la esfera común que fueron expuestas en el museo y colecciones que se dan en la vida: colección de cochecitos, mármoles, cómics, osos y otros animales de peluche.



Fig. 3. Esta caja es de una chica. Notase un ingreso de cine e otro de un show, un llavero, una pulsera con su nombre grabado de cuando era pequeña (muy común en Brasil) y otros dos pulseras, un arreglador de pelo, una pluma, billetes y un aviso para no se olvidar de un pintañas para una amiga. Su caja es de una memoria afectiva e relacional.

La construcción de las cajitas de memoria fue la base de todo un proceso de investigación, discusiones, elecciones, búsqueda de soluciones estéticas, etcétera. Hicieron de manera que los alumnos no solo ejecutasen lo que se les proponía, sino que se apoderasen de este proceso, que construyesen su autonomía, que comprendiesen el momento de práctica como la construcción de sus identidades pedagógicas, con la consciencia de la necesidad de permanentes reelaboraciones. Un ejemplo que nos fue o de una chica llamada Lorena (nombre atribuido) que eligió solamente un objeto para su caja. Mas la manera como arreglo a una llave colgada en una cinta atrajo la atención. La niña había rescatada esta clave de entre los escombros de la casa de sus abuelos. Si ella no hubiera encontrado esta clave no quiso hoy ningún recuerdo de esa casa que era muy importante para ella.



Fig. 4. Lorena tituló su texto como «Vieja llave» y afirmó: «esta llave tiene una gran historia, es la que abría y cerraba la puerta de una vieja casa. En esta casa vivían mis abuelos... eran buenos tiempos. Después mis abuelos se fueron, se derribó la vieja casa y solo dejaron esta llave, y si yo no la hubiera cogido, no existiría».

La niña fue instigada a buscar correlaciones entre su caja de memoria y producciones de arte contemporáneo, y así llegó a la obra *Você também faz parte II*, del artista brasileño Nelson Leirner, de 1964. Con el título y con la imagen del artista los alumnos pudieran hacer diversas relaciones entre la historia de Lorena y la obra del artista, haciendo sugerencias de como el artista había creado su trabajo.

Los alumnos se sorprendieron al ver que las cosas del día a día, cosas comunes, banales, se podían asemejar a producciones del arte contemporáneo, y que los artistas tenían motivaciones que partían del contexto común. Como afirmó una niña «el arte no es un bicho de siete cabezas, es parte de nuestras vidas» (afirmación de la estudiante Ana Marcia, del 8º curso).



Fig. 6. Obra *Você também faz parte II* (1964), de Nelson Leirner.

Se propuso hacer una exhibición final con las cajitas de memoria y al lado la narración escrita de cada experiencia. En esta ocasión estuvieron presentes tanto la comunidad escolar (otros alumnos y profesores) como algunos familiares de los alumnos. Un chico que había manifestado el deseo de llevar la rueda de hilar de su madre como el objeto que el colocaría en su museo personal preguntó si podía traerla para la exposición, conectando su experiencia con la exposición «Lavra y Louvores», de la que habíamos partido.

Pero la experiencia pedagógica todavía no había terminado en la escuela. Se había establecido un parecido con el Museo Antropológico, y era necesario dar continuidad al propósito de elaborar también un plan para un acto relacionado con la exposición ya descrita.

Todo este proceso se desarrollaba a lo largo de muchas reuniones y necesitaba una constante revisión de sus líneas: ora inclusión de nuevas ideas, ora exclusión de otras que previamente nos habían parecido excelentes, y así íbamos perfilando el plan y su ejecución. El grupo reunió el episodio de la «rueda de la madre del chico en la escuela», de las vitrinas 12 y 13 de la exposición «Lavras e Louvores», que

presentaba una instalación con diversos tipos de trenzado de los tejidos de la cultura popular, incluyendo trenzados indígenas, se llevó a cabo una acción basada en la actividad de tejer. «El trenzado, actividad predominante femenina, es también una metáfora de los procesos de reproducción de la especie y de la cultura» (Guía de la exposición). Entonces se decidió ofrecer al museo una oficina de iniciación en tejido artesanal, como una actividad de acción educativa dirigida a los estudiantes que visitaran exposición, así como a los maestros de las escuelas que tuvieran programado asistir al museo. Estos profesores podían trabajar dicha propuesta en las escuelas antes o después de su visita al museo.

Se dedicó un tiempo a la preparación de telares artesanales de papel duro, o de madera y clavos. La idea era posibilitar la ejecución aunque que no se tuviesen muchos recursos o ruecas originales, y, principalmente, que el misma oficina se preparasen y pudiesen desarrollarse en las escuelas. El tejido se hace básicamente colocando los cables firmemente en la dirección vertical, alrededor del telar. Después de tejer, formando una parcela, se tapa, pasando los cables en horizontal, en secuencia, desde abajo y arriba del alambre vertical. También se propusieron maneras de incitar a los estudiantes visitantes de la exposición, como: «¿Qué es un trenzado?, ¿Y tejer?, ¿Y tramas? ¿Has visto alguna rueca de hilar? ¿Dónde? ¿Has visto alguna vez mantas hechas en telar tradicional? ¿Tienen alguna en tu casa? ¿De quién era? ¿Cómo son las manta que utilizas habitualmente? Fíjate en tu ropa y piensa en el proceso a través del que se ha hecho el paño».

De la escuela obtuvimos la experiencia de que solo se cambia la conciencia de la valoración patrimonial, artística y cultural de nuestro pueblo mediante el compromiso del maestro. La práctica de elaborar proyectos colectivamente debe servir al encuentro de los deseos y necesidades de la comunidad de la escuela, y de la comunidad en general. El profesor reflexivo logra que la enseñanza sea significativa para los estudiantes y tenga conexión con la realidad de estos, lo que puede lograrse a través de una educación artística eficaz.

Como maestra pienso que esta experiencia fue modificadora para las estudiantes tanto como para mi mirada, que hoy puede identificar los problemas en los retos, conceptos y en mi orientación del proyecto. Pero algunas señales me hacen creer que la búsqueda o el intento de formación de estas características siguen siendo válidos hoy. En Brasil más de 50% de las escuelas públicas carecen de maestros de artes, y cerca del 80% de las ciudades no tienen ni museos, ni salas de cultura, ni cines. Todavía hay un creciente interés por parte de los jóvenes que buscan engancharse a movimientos culturales y sería interesante que la escuela estuviese atenta a estos movimientos.

Esta experiencia puede ejemplificar un aprendizaje integrado. En este aspecto, sigo a Parsons (2006) cuando habla de que la integración no se da exactamente entre las

disciplinas, sino en cómo los alumnos integran los conocimientos internamente. Quiero resaltar el hecho de que cada etapa de la experiencia formativa fue valorada por se: desde el borrador de las primeras ideas, cada uno de los pasos de investigación del campo registrado en un diario, los impases y dudas, los *insights*, hasta el «arte-final», que sería cada propuesta desarrollada, evaluada, reflexionada al término del camino. La universidad es el *locus* que certifica y legitima la formación de los profesionales del arte y de su enseñanza y, por tanto, tiene la responsabilidad de responder, institucionalmente, tanto por la calidad de esta formación como por la creación de posibilidades de actuación de estos profesionales en contextos plurales e híbridos, capaces de reconocer las instancias ideológicas de dominación que determinan cómo ciertas formas culturales ejercen dominio sobre otras. Por otro lado, debemos nos preguntar a quien estamos formando, en que contextos nuestros futuros profesores van trabajar y que concepciones de arte y cultura van se deparar cuando tuvieran que dialogar con público juvenil.

- «Hoy, los jóvenes tienen más autonomía para construir su patrimonio cultural», Paulo César Rodrigues Carrano, Observatorio de la Universidad Federal Fluminense de la Juventud.
- «Nuestra cultura tiene valores que merecen ser preservados», Délio Firmo Alves, étnico indio Desano, São Gabriel da Cachoeira (AM).
- «El vínculo con la cultura me ha convertido en una mejor persona, más abierta a los problemas del mundo», William da Silva Mota, 20 años, músico del proyecto Charanga, en São Paulo.
- «Es increíble, pero el cine y el teatro me hicieron más responsable que el servicio militar», Leandro Firmino da Hora, actor, Vicepresidente de la ONG Nós do Cinema.
- «Un plan cultural brasileño de planificación debe tener como premisa la heterogeneidad y la diversidad cultural, que constituye la marca de nuestra nacionalidad», Tião Rocha, antropólogo y fundador del Centro Popular de Cultura y Desarrollo, en Minas Gerais.
- «La cultura abre los horizontes de las personas, las hace llegar a conocer otros mundos, aprender a expresarse y a exigir sus derechos», Nadia Barbosa Accioly, 19 años, estudiando poesía en el proyecto Cria, en Salvador.
- «La pieza clásica “Opus 26” de Max Bruch es pura adrenalina, es como hacer un grafiti sobre el viaducto o en la parte superior de un edificio». L. F. A. C., 17 años, exgrafitero, toca el violín en proyecto Guri, en São Paulo.

Todas estas declaraciones han sido tomadas en el periódico online *Jovem onda-Arte e cultura* (accesible en www.ondajovem.com.br), que reflexiona sobre cómo las manifestaciones artísticas y culturales promueven el desarrollo personal y social de los jóvenes brasileños. Son voces que hablan de autonomía y preservación, consciencia de la cultura como derecho; sentido de pertenencia y apertura a otros contextos; capacidad de aprender y disfrutar tanto de repertorios populares como eruditos. La diversidad les va bien. En mi opinión ni siempre la escuela o los profesores están atentos para escuchar a esas voces.

La experiencia que he reportado y reflexionado en este texto intentaba abarcar este entendimiento entre contexto escolar y experiencia cultural, que comprende ámbitos más amplios de la vida. Para mi felicidad, las cuatro chicas que fueron mis estudiantes en 2006 son hoy profesoras de escuelas públicas e siguen, cada cual a su modo, desarrollando una docencia que se caracteriza por las conexiones reflejadas en este texto.

Las operaciones de desconstrucción y reconstrucción pedagógicas que me propuse y continuo proponiendo no buscan solamente destruir o refutar códigos ya instituidos. Lo que buscan es comprender transversalmente para desestabilizar los códigos ideológicos de su estructuración. Me gustan los prefijos *des-* y *re-* como operaciones necesarias en estos tiempos que piden transformaciones más efectivas. La linealidad y los puntos de vistas exclusivos son construcciones muy fuertes en la universidad; es preciso desaprender una serie de conceptos y actitudes para que puedan darse nuevos aprendizajes. Creo que los caminos recorridos hasta aquí son pertinentes, pero al mismo tiempo, permanecen abiertas nuevas posibilidades para la formación de profesores en la interrelación entre lo pares arte/educación y cultura/patrimonio a luz de prácticas pedagógicas que dialoguen con la actualidad.

Referencias bibliográficas

Aguirre, Imanol. (2009). Imaginando um futuro para a educação artística. In: *Educação na Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Pp157-189.

Abreu, Regina & Chagas, Mário (orgs.). (2003). *Memória e Patrimônio – ensaios contemporâneos*. DP&A editora, RJ.

Barbosa, A.M (Org.) (2006). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006. 432p.

Barbosa, A. M. (2002). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.

Bastos, F.M.C. (1998). *Making the familiar strange: teacher's interpretations of*

community art: a case study. (Tesis inédita de doctorado). Indiana University, Indiana, Estados Unidos.

Canclini, N. G. (1998) *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP.

Giroux, H. (2003). *Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.

Borges, Maria Elizia; Guimarães, Leda. (2006) *O Universo artístico popular dos bairros de Goiânia*. In: *Arte: limites e contaminações*. Anais do XV Encontro da Anpap. Salvador.

Guimarães, Leda. (2012) *The city as a culturally quilted pedagogical territory* In: *Transforming City Schools through Art: Approaches to Meaningful K-12 Learning*. 1 ed. New York: Teachers College, Columbia University, v.1, p. 60-69.

Guimarães, L. M. B., Alexandria, G. S. *Patrimônio, Educação e Cultura Visual: Narrativas Urbanas em Postais* In: III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, 2010, Goiânia.

Guimarães, L. M. B., Tourinho, I., Martins, R., Dias, B., Coutinho, R. G. (2008). *Atolados: trupes frouxas, terras instáveis, topografias ambíguas – O fazer docente e da pesquisa em educação da cultura visual no centro-oeste brasileiro*. In: *Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos*. Actas do Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos. Associação Professores Expressão e Comunicação Visual, v.1. Beja Portugal.

Guimarães, L. M. B. *Prática Pedagógica como Prática Cultural* In: *Panorama de Pesquisa em Artes Visuais*: Anais do XVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Florianópolis. UDESC, 2008. v.1. 2008.

Guimarães, L. M. B. (2007). *Desafios de práticas alternativas para a formação de professores na inter-relação arte, educação e cultura* In: *Congreso de Formacion Artística y Cultural para la Región de América Latina e el Caribe*. Retors de la educaci3n artística intercultural de calidad en América Latina. Medellin: Universidad de Antioquia, Medellin.v-1.

Mcfee, J. K. (1991). *Art education progress: A field of dichotomies or a network of mutual support*. *Studies in Art Education*, 32 (2), 70-82.

Oliveira, M. O. y Hernandez, F. (Eds.) (2005). *A Forma33o do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: UFSM.

Parsons, M. (2006). Currículo, Arte e cognição integrados. En: Barbosa, A.M. (Ed.), *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.

Pimentel, L. G., Coutinho, R. G., Guimarães, L. M. B. (2009). *A formação dos professores de arte: práticas docentes*. In: Educação artística, cultura e cidadania ed. : Fundação Santillana, v.1.

Richer, Ivone Mendes. (2003). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Silva, F. P. da. (2005). *Arte Pública. Diálogo com as comunidades*. Belo Horizonte: C/arte.

Taylor, Diana. (Mayo de 2008). *Performance e Patrimônio Cultural Intangível*. Pós: Belo Horizonte, v.1, n. 1, p.91-103.

Viñuales, R. G. (2004). *Monumento Conmemorativo y espacio público en Iberoamérica*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Zoladz, R. W. (Ed.) (2005). *Imaginário e zonas periféricas: algumas proposições da sociologia da arte*. Rio de Janeiro: 7Letras/ Faperj.

Fernandes, M. L. de O., Moura, S. M. L., Coelho, J. S., Flores, D. G. de O. (2006). *Museu, Escola e Comunidade*. Monografia de Final de Curso. Faculdade de Artes Visuais/UFG. Goiânia, Goiás.

Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás. (ano 2000)

Jovem onda-Arte e cultura (www.ondajovem.com.br). Acceso el 20/10/2012.

Guia da Exposição Lavras e Louvores. (2006). Museu Antropológico/UFG. Goiânia-Goiás.

www.museu.ufg.br