



Huellas

Arte para educar con calidad

**FORO HUELLAS:
UN HITO PARA TRANSFORMAR LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PERÚ**



SINEACE

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

SERIE: EVENTOS

**FORO HUELLAS:
UN HITO PARA TRANSFORMAR
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN EL PERÚ**





Consejo Directivo Ad hoc

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Gisella Orjeda Fernández
Jorge Víctor Zegarra Pellanne

Secretaría Técnica:

Carolina Barrios Valdivia

Estándares de Aprendizaje

Verónica Alvarado Bonhote, Coordinadora General (e)
Fiorela Walter Vela

La presente sistematización estuvo a cargo de los consultores Liliana Galván y Wilton Martínez

Cuidado de la edición

Centro de Información y Referencia
César Arriaga Herrera, Coordinador

Diseño y diagramación

Oficina de Comunicaciones
César La Serna Venegas, Responsable
Marcos E. Rojas Robles

Impresión

[Nombre de la imprenta]
[Dirección de la imprenta]

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-19126
ISBN N° 978-612-47080-8-4

Tiraje: 1000 ejemplares
Primera edición
Lima, diciembre de 2015

© Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

Calle Manuel Miota n.º 235, Urb. San Antonio, Miraflores, Lima 18, Perú
Teléfonos: (51-1) 221-4826, (51-1) 221-4807 anexo 108
E-mail: cir@sineace.gob.pe / www.sineace.gob.pe

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

ÍNDICE

Presentación	5
<hr/>	
Introducción	7
<hr/>	
Capítulo 1	11
Contextualizando el escenario de las artes	
• Contexto del arte en la educación	12
• Detrás de la escena: Desafíos por resolver	27
• Sineace en escena: Foro Nacional HUELLAS	28
<hr/>	
Capítulo 2	35
Encuentro con arte educadores: Tres generaciones inspirando al Perú	
• Alcance internacional	36
• Legado nacional	41
• Experiencias regionales	47
• Artistas y testimonios locales	61
<hr/>	
Capítulo 3	65
Revelaciones: Todas las sangres	
• La expresión artística como manifestación cultural	65
• Reconociéndonos: Patrimonio y raíces culturales	69
• Reconstruyéndonos: El tiempo de las artes en cada región	78
• Recreándonos: Todas las sangres	88
• Conclusiones	101
<hr/>	
Capítulo 4	103
Por una pedagogía de las artes integradas	
• No hay logro sin proceso	104
• Proceso creativo: Preparación	107
• Experiencias en artes visuales	109
• Experiencias en danza	116
• Experiencias en música	121
• Experiencias en drama	125
• Integrando las artes	130
<hr/>	

Capítulo 5	133
Desafíos, propuestas y compromisos	
• Exploración: Lecturas sinérgicas	134
• Identificando problemas y desafíos	140
• Generando propuestas	146

Capítulo 6	159
Huellas: Voces del Perú	
• Visualización en la región Centro	160
• Visualización en la región Norte	162
• Visualización en la región Sur	164
• Visualización en la región Oriente	166
• Visualizando el futuro: La promesa	168

Capítulo 7	171
Conclusiones y recomendaciones	

Anexos	185
---------------	-----

Bibliografía	218
---------------------	-----

PRESENTACIÓN

El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), en el marco del proceso de elaboración de estándares de aprendizaje, hace entrega de la publicación, que sistematiza la experiencia vivida en las diferentes regiones donde se realizó el Foro Nacional descentralizado, que convocó a todas las regiones del país, poniendo a disposición de la comunidad educativa y sociedad, un conjunto de reflexiones y vivencias inéditas, importantes para incorporar el arte en la formación escolar, como aprendizaje fundamental que todo niño, niña y joven debe alcanzar.

Es importante rescatar que el enfoque que se tenga del arte va a influenciar en la didáctica que se aplique durante los años de escolaridad. Los educadores deben evitar que el arte esté despojado de los contenidos y desafíos que tiene, y permitir que a través de la acción cultural, se amplíen los marcos de referencia para ver, sentir y hacer arte.

El Foro Nacional Huellas: Arte para educar con Calidad se propuso indagar sobre el sentido y sentir de las artes en la escuela y la sociedad. A través de cuatro módulos se ofreció a los docentes del país, la oportunidad de experimentar algo significativo en sus vidas, que les dejara una memoria duradera y un sentido de compromiso con las artes; explorar las huellas del arte que los participantes como educadores, creadores o ciudadanos han dejado en su comunidad; ofrecer un espacio para la reconstrucción del legado histórico-cultural de cada región; estimular una visión de cambio, una imagen del futuro deseado; y de las huellas que los participantes se proponen dejar en la sociedad peruana.

Se denominó Arte para educar con Calidad porque se partió de la premisa que las artes tienen las cualidades, condiciones, formas y contenidos necesarios para agregarle valor a una educación integral y de calidad.

El arte se enseña y se aprende; y la escuela tiene un papel fundamental en establecer la conexión entre los estudiantes y el arte, que le permitan no solamente apreciarlo, sino darle un contenido relacionado con su propia experiencia y contexto cultural, de tal manera que contribuya a generar identidad, autoestima, sensibilidad por el otro. En suma, que permita la construcción de ciudadanía. En un país con una riqueza cultural tan grande, es preciso preguntarnos qué rol le estamos asignando al arte en las escuelas.

Por ello, el Sineace se complace en presentar esta publicación, destinada a revalorar y dar vida al arte en el currículo nacional, en la inteligencia emocional de maestros y estudiantes, así como en la sociedad nacional.

Consejo Directivo Ad Hoc
Sineace

INTRODUCCIÓN

HUELLAS: ARTE PARA EDUCAR CON CALIDAD FORO NACIONAL

En noviembre del 2014 el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) convocó a los diferentes actores responsables de la educación en el país para dialogar sobre la importancia de la educación artística en el Perú. El resultado fueron cuatro foros regionales descentralizados que se llevaron a cabo en Lima, Trujillo, Cusco y Pucallpa. La experiencia fue inédita y fundacional. Docentes de todo el país se encontraron no solo para dialogar sobre sus experiencias con las artes, sino para vivirlas, recrearlas y compartirlas. Este volumen recoge toda la riqueza de esas experiencias.

Luego de décadas de negligencia y desvalorización de las artes en la educación, el Sineace se propuso reexaminar el rol de las artes con miras a articular las bases para el establecimiento de estándares de aprendizaje que guiarán la educación artística en el país. Para esto, se planteó una estrategia nacional descentralizada dirigida a recoger las voces y experiencias de los actores involucrados: docentes, funcionarios y directivos del sistema educativo.

El resultado fue el programa Huellas: Arte para educar con calidad. El título contiene la metáfora de «huellas» como la marca del camino recorrido y por recorrer. Se buscó que los foros dejen huellas en los participantes a partir de una experiencia profunda de exploración y descubrimiento de las artes que los movilice y comprometa con un propósito compartido que emergió del encuentro mismo. El diseño de los foros fue vivencial y reflexivo, combinando la experiencia directa de procesos creativos con el análisis de la experiencia vivida, la acción performativa con la conciencia reflexiva.

Los participantes no sólo dialogaron sobre sus experiencias con las artes a nivel personal, ancestral y profesional. También reconstruyeron sus historias, memorias e identidades culturales regionales y se reconocieron mutuamente como miembros de una comunidad educativa intercultural. Además, se recrearon a sí mismos mediante la elaboración artesanal grupal y a través de una experiencia de artes integradas que los llevó a pintar, bailar, musicalizar y dramatizar narrativas que ellos mismos crearon y compusieron. Asimismo, identificaron, graficaron y debatieron los desafíos que enfrentan en su labor educativa artística y también idearon y diseñaron propuestas de solución. Finalmente, visualizaron e imaginaron juntos el futuro que desean vivir y se comprometieron a hacerlo realidad.

En este volumen intentamos describir y analizar toda la riqueza y profundidad de lo que se vivió en los foros y las huellas que dejaron. Como responsables del diseño y conducción de los cuatro foros, la tarea es a la vez un privilegio y un gran desafío. El desafío radica, por un lado, en ser todo lo objetivos posible en la manera como reportamos lo ocurrido y en hacer justicia a la tremenda diversidad de experiencias que vivieron los docentes. Otro gran desafío es brindarle al Sineace el tipo de información que requiere para la gran misión que se ha propuesto: transformar la educación artística en el país. Poder reportar sobre una de las experiencias más valiosas en nuestra experiencia como consultores y que, además, puede contribuir al futuro del país, es un verdadero privilegio.

La lectura de los foros que presentamos en este volumen contiene cuatro narrativas que fluyen y se van entretejiendo a lo largo del texto. La primera es una narrativa dramática que describe a los protagonistas (el Sineace, los invitados y los docentes como actores principales) y los diferentes roles deliberativos, críticos y creativos que jugaron en los variados escenarios de los foros. La segunda narrativa es socio-cultural y relata el proceso de reconocimiento y reconstrucción de las identidades étnico-regionales de los docentes, la recreación de sus diálogos interculturales, así como su promesa de un futuro compartido como polis y comunidad. La tercera es una narrativa psicoeducacional que analiza en detalle las diferentes fases del proceso creativo que vivieron los docentes así como sus descubrimientos, aprendizajes y logros creativos. Finalmente, la cuarta es una narrativa de incidencia cultural que describe los desafíos políticos y necesidades que encaran los docentes frente a las instituciones educativas,

sus comunidades y gobiernos, así como su propio potencial y limitaciones para hacer suya la causa de transformar la educación artística en el país.

Este entrelazado se inicia con una revisión del estado de la cuestión, de cómo ha evolucionado la educación artística hasta el presente en el contexto nacional e internacional. El primer capítulo se aboca a esta tarea para contextualizar la propuesta del Sineace y los desafíos que enfrenta en el sistema educativo nacional. A partir de esa lectura es que se describe en mayor detalle el diseño de la propuesta del Foro Huellas: Arte para educar con calidad.

En el segundo capítulo iniciamos el relato de lo ocurrido en los cuatro foros regionales, los cuales tuvieron una duración de dos días y acogieron a cerca de 100 docentes cada uno. Los eventos se iniciaron con un primer módulo diseñado para inspirar a los participantes con una serie de presentaciones magistrales sobre el rol de las artes en la educación y la sociedad. Los protagonistas fueron ponentes internacionales, nacionales, regionales y locales que trabajan con las artes desde sus diferentes disciplinas como educadores, artistas, consultores e intelectuales

Los docentes que participaron en los foros cobran protagonismo central en el tercer capítulo. El escenario fue un módulo que los invitó a revelar sus experiencias con las artes en sus vidas, en sus labores docentes, y en su contexto regional. Esto los llevó a un proceso de reconocimiento mutuo a través del diálogo e intercambio de experiencias para luego reconstruir sus historias personales y colectivas en cada región y, finalmente, a recrearse mediante la elaboración artesanal de quipus regionales que monumentalizaron su sentido de identidad regional, sus logros y aspiraciones.

El cuarto capítulo relata el camino que recorrieron los docentes como autores y actores de sus propias creaciones. El escenario fue un módulo que los invitó a transformarse mediante un proceso creativo de artes integradas. Así, los docentes fluyeron a lo largo de cuatro estaciones en las que compusieron sus propias narrativas utilizando cuatro lenguajes artísticos (arte visual, música, danza y arte dramático).

Luego de recrearse a través de la experiencia performativa, los docentes pasaron a jugar un rol analítico, reflexivo y propositivo. El quinto capítulo relata lo que transcurrió en el

escenario del módulo final, el cual invitó a los docentes a diseñar acciones a partir de lo vivido en los módulos anteriores. Esto incluyó un momento de análisis e identificación de desafíos y un segundo momento de diseño de propuestas de solución.

El cierre de los foros tuvo como escenario una configuración de sillas en espiral en un salón en semipenumbra, donde se invitó a los docentes a sentarse en silencio y dejar reposar, por unos momentos, la intensidad de todo lo vivido en los dos días de los foros. Luego, se les invocó a imaginar y verbalizar cómo quieren ver el futuro de la educación artística, y cómo se ven a sí mismos como protagonistas en ese escenario. El sexto capítulo recoge y sintetiza lo que emergió de esa sesión, así como los compromisos y promesas que se propusieron los docentes para hacer realidad su visión de cambio.

En el séptimo capítulo sintetizamos el alcance y logros de los foros regionales en función a los propósitos que se plantearon y a la misión del Sineace. Invitamos a los lectores a reflexionar sobre lo que ofrece este volumen y a sumarse a la causa de transformar la educación artística en el país. Es solamente a través del empoderamiento de la ciudadanía que esta iniciativa puede llegar a hacerse realidad.

Lic. Liliana Galván y Wilton Martínez, Ph.D.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO EL ESCENARIO DE LAS ARTES

En el escenario escolar peruano no es inusual escuchar que las clases de arte son «libres», opcionales, complementarias o extracurriculares, lo cual inevitablemente lleva a que los estudiantes las vean como actividades recreativas y de ocio, como formas divertidas de evitar el rigor de los cursos obligatorios, la disciplina y las notas. Tampoco es raro ver que los estudiantes exploran y recrean sus identidades personales y sociales a través de *collages* hechos con fotografías recortadas de revistas comerciales. Por otro lado, el acervo cultural de los patrimonios regionales y nacionales se estudian en los cursos de Historia, en donde se les enfoca desde una perspectiva política, económica o social, y no necesariamente se aprecia su valor estético o artístico-cultural. Para completar la escena, las expresiones culturales solo se hacen visibles durante los días feriados o en festividades, concursos, actuaciones escolares y celebraciones familiares. No es exagerado asumir que existe un divorcio entre lo que sucede en las aulas y en la comunidad, entre el arte y la cultura.

En este contexto es que se inserta el Foro Nacional Huellas 2014, evento inédito en la historia de la educación peruana que buscó, justamente, rescatar el valor de las artes como aprendizaje fundamental en el sistema educativo nacional.

En este capítulo se introducen los antecedentes históricos de la educación artística en la tradición occidental, así como el estado de la cuestión del contexto en el que se desarrolló el Foro Huellas. En este recorrido analizaremos, primero, cómo ha evolucionado la concepción del «niño» como sujeto y como educando en Europa, Estados Unidos y Sur América así como la manera en que dichas concepciones han inspirado los diseños pedagógicos y el currículo escolar. Luego revisaremos cómo se ha desarrollado la educación artística en el Perú a lo largo de los últimos 50 años, buscando reconocer los desafíos o problemas que tenemos que enfrentar hoy.

Finalmente, se describe en detalle el diseño de la propuesta del Foro Huellas, las premisas que lo informan y los modelos teóricos y metodológicos que lo sustentan.

1. Contexto del arte en la educación

1.1. Contexto internacional

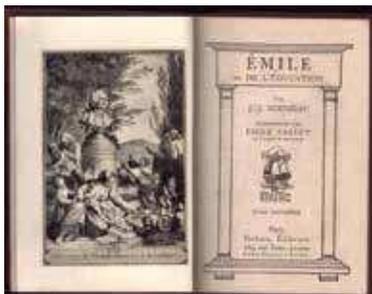
Uno de los grandes desafíos de la educación en el occidente ha sido reconocer el valor de las artes en la formación de los estudiantes. Aunque su valor pueda parecer evidente, en los currículos raras veces se les otorga el mismo peso que tienen otras disciplinas consideradas prioritarias, como las ciencias y la tecnología. Es casi una verdad de perogrullo afirmar que las artes ocupan un lugar marginal, poco representativo y, para algunos, hasta irrelevante¹.

Sin embargo, existen amplias evidencias a lo largo de la historia de que las manifestaciones más importantes de la existencia y la evolución del ser humano son, precisamente, manifestaciones artísticas. Pero así como la historia de la humanidad no se puede fragmentar en hechos aislados, tampoco se puede fragmentar el conocimiento humano y sus múltiples formas de explorar nuestros orígenes, entender el presente e imaginar nuestro futuro. Es por esto que resulta inadmisibles concebir el rol de las artes en la educación como accesorio, suntuario y, peor aún, irrelevante a la historia del conocimiento. La falsa dicotomía entre arte y ciencia no ha hecho más que exacerbar esta idea, contribuyendo a polarizar la educación y restringiendo a las artes al mero plano de la «subjetividad». Como plantea Ricardo Viadel (2012, p. 274) en su análisis sobre el rol de la investigación en la educación, «parece surgir una cierta contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa», dando como resultado dos disciplinas que se separan entre sí con metodologías opuestas².

Una mirada retrospectiva nos puede ayudar a comprender la razón de esta fragmentación, que no hace más que frenar el desarrollo integral de niños y niñas

¹ Viñao Manzanera (2012) realizó en España una encuesta con estudiantes de secundaria en la que pese a que la educación plástica les resultaba atractiva, no la consideraban prioritaria frente a otras disciplinas.

en la educación. Qué mejor forma que indagar directamente algunos conceptos claves para entender cómo han evolucionado los paradigmas acerca de la educación artística. Conceptos como «infancia», «arte» y «educación» son conjuntos de ideas y supuestos que están en constante proceso de construcción, debate y reconstrucción, y que albergan abanicos de posibilidades que pueden potenciar, inspirar, transformar o limitar las prácticas educativas en diferentes momentos históricos.



Tomemos como punto de partida a los Románticos, quienes en el siglo XVIII e inicios del XIX, proponen procesar la realidad a través de los sentimientos. En su obra magna, *Emilio* (1778), Jean-Jacques Rousseau define al niño como un ser puro, con una disposición artística innata que espera ser despertada³. Es aquí que se dimensiona la fuerza del arte como catalizador de experiencias vitales, iniciándose también una fuerte crítica al sistema educativo de la época. Frente al racionalismo utilitario y la moral victoriana de la época, se contrapone una «educación natural» basada en el conocimiento de la «verdadera» naturaleza del hombre.

La educación natural buscaba crear un ambiente favorable para que los estudiantes puedan expresarse con absoluta libertad y descubrir su propio potencial de manera continua y sin restricciones. Una de las prácticas preferidas era la de salir a realizar «clases-paseos» en las que el medio natural se convertía en el maestro por excelencia.

Sin embargo, aunque algunos principios de esta concepción sobreviven hasta nuestros días⁴, el legado de los Románticos sucumbió a la fuerza racionalista del Iluminismo. Así, a fines del Siglo XIX los niños eran considerados como *adultos en miniatura*. Para dar lectura a esta creencia podemos apreciar el *Retrato del Niño Cuervo*, del pintor colombiano José Miguel Figueroa (1842). En la obra podemos ver a un niño, el hijo del Sr. Cuervo, con rostro de adulto y traje de niña en una posición de modelo, práctica



² Viadel, Ricardo (2011). *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 271-285, set./dez.

³ Rousseau, J. J. (1866). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier Freres Libraires Editeur.

⁴ Ver, por ejemplo, el trabajo de Celestín Freinet (1972) quien desarrolla el método natural del tanteo experimental en el que se aprende a través de la acción, la experiencia y el ejercicio.

nada habitual en esos tiempos. A los niños se les pintaba generalmente acompañados de sus padres o con mascotas pero no de manera protagónica. La obra es pues icónica en términos formales y conceptuales y muestra claramente que la categoría «niño», como estadio de desarrollo con características propias, aún no existía.



En aquella época los estudios sobre la niñez se basaban en observaciones empíricas de conductas externas y se enfocaban en lo inusual, en aquellos rasgos adultos que se podían encontrar en los niños o niñas. Primaban los estudios de niños excepcionales como, por ejemplo, la vida de *Mozart, El Niño Prodigio*⁵ o de casos inéditos como *El Niño Salvaje de Aveyron* (Itard, 1801).

Fue a comienzos del siglo XX que la sensibilización en favor de los niños se hizo notar por grandes educadores que emergieron en las primeras décadas, tales como John Dewey (1859-1952) en Estados Unidos y María Montessori (1870-1952) en Italia. Este es el inicio de la corriente Expresionista que emerge bajo el nombre de la «Nueva Escuela» y que reconoce al niño como un ente en sí mismo, con un impulso vital que lo lleva a expresarse de manera personal. María Montessori propuso el progreso sensorial como eje central de la educación, donde la actividad libre y la individualidad son requerimientos fundamentales para que los niños y niñas aprendan y se desarrollen. La consigna consistía en dejar que el niño se exprese libremente, una idea revolucionaria para la época.

Paralelamente, Dewey fue el promotor de la educación como experiencia, entendiéndola como una fuerza que moviliza a la persona hacia el aprendizaje⁶. Dewey propuso que no hay experiencia sin continuidad y, por lo tanto, no se puede aislar una experiencia de la siguiente porque todas están interrelacionadas. También elaboró acerca de la estética de la recepción y la estética del contexto, lo que ahora conocemos como apreciación estética y contextualización de las artes, tendencias muy valoradas y que continúan inspirando a educadores de arte hasta hoy.

⁵ Opal Sybil Wheeler & Greenwait M. (1945). *Mozart, el Niño Prodigio*. Buenos Aires: Anaconda.

⁶ Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone by Kappa Delta Pi.

El enfoque expresionista siguió evolucionando y en los 40 se caracterizó por su énfasis en el desarrollo del niño como ser *humano creativo*. La autoexpresión creadora era vista como una necesidad vital, en oposición a la actitud de compasión hacia los niños que primaba entonces por vérselos como seres incompletos e insuficientes. En este período también surge el pensamiento de Herbert Read, cuyo libro, *Educación por el Arte* (1943), se convierte en un tratado fundacional para la educación artística. Filósofo, poeta, anarquista y existencialista, Read se enfocó en el poder del arte en la educación y la importancia del juego en el aprendizaje.

El arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no solo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza (Read, 1943, p. 89).

Esta afirmación se propagó hasta convertirse en una bandera que impulsó el movimiento en pro de la educación artística hasta nuestros días. Otros como Viktor Lowenfeld y, posteriormente, Howard Gardner, también impactaron con sus obras *El Niño y su Arte* (1958) y *La Teoría de las Inteligencias Múltiples* (1987), respectivamente.

En ese contexto de efervescencia sobre el valor del arte en la educación es que nace INSEA, la *Sociedad Internacional de Educación por Medio del Arte* en 1951, en el marco del Seminario de Educación Artística organizado por Unesco. Dicho evento histórico contó con la participación de influyentes personajes como Henri Matisse, V. Lowenfeld, H. Read, Arno Stern y Jean Piaget. Como primera medida, la INSEA propuso que las artes plásticas sean obligatorias en todas las escuelas, rescatándolas así del plano marginal al que habían sido relegadas.

En 1959, se formula en Ginebra la Declaración de los Derechos del Niño, marcando un hito en la educación familiar y escolar. Posteriormente, en 1989, se firma en la ONU la Convención por los Derechos del Niño. He aquí dos artículos relacionados con nuestro propósito:

Artículo 29.

La educación del niño deberá estar encaminada a (a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (ONU, 1989, pp. 22-23).

Artículo 31.

Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (ONU, 1989, pp. 23-24).

Este es un hito en la historia de la educación pues la concepción del niño cambia radicalmente y pasa de ser una figura dependiente que necesita cuidado y protección a ser visto como un individuo con derecho a recibir un óptimo desarrollo personal y social.

Esta nueva concepción del niño con potencial de desarrollo, con capacidades cognitivas, afectivas y sociales dio pie a nuevos movimientos en la educación artística. Fue así que Jerome Bruner (1960), el psicólogo que acuñó el método de *aprendizaje por el descubrimiento*, propone que no basta con darle al niño o niña una hoja en blanco para que cree libremente: los niños crean no solo por impulso sino por su capacidad de reflexionar y comprender de manera colectiva la cultura. Bruner inspiró el movimiento por la *Educación visual y plástica* en la que la percepción estética interviene en la comprensión del fenómeno social y cultural.

En esta misma línea, Rudolf Arnheim contribuye con sus estudios de Arte Visual, explorando las bases cognitivas del arte. Como psicólogo, filósofo y crítico de arte, Arnheim (1971) cuestiona lo que sucede en la mente cuando se percibe una obra de arte y el modo en que la cultura modela nuestra percepción e interpretación de la realidad. Su obra es un tratado de psicología del arte y de la percepción; ingresar a ella nos permite abrir el diafragma de nuestra visión y comprender las maneras como nuestra mente construye la realidad.

En paralelo a esta tendencia, emerge la Corriente Reconstruccionista, más conocida como *Educación a través del arte*, que busca desarrollar la autoimagen del niño y promover una enseñanza interdisciplinaria. Para los reconstruccionistas, el objeto de

las artes no es conseguir un resultado final sino vivir un proceso de transformación a través de la práctica artística. El rol del arte en la educación es concebido como medio, recurso y herramienta: el arte como metodología para el aprendizaje de otras disciplinas o asignaturas. Un ejemplo vivo de esta tendencia es la Escuela Waldorf y su filosofía de la ciencia espiritual antroposófica. Rudolf Steiner⁷, uno de sus gestores, afirma que la práctica educativa y didáctica debe tender al ideal de despertar en el niño la sensación de que él aprende con la misma seriedad con la cual juega, mientras el juego es el único contenido anímico de la vida. Una práctica educativa y didáctica que tiene conciencia de esto le otorgará el lugar adecuado al arte y le brindará el espacio necesario a la dedicación al mismo (Steiner, 2003, p. 290).

Mientras tanto, durante los 60 surgen en Estados Unidos modelos de enseñanza basados en las llamadas *disciplinas*, cuyo fin era articular dentro de cada disciplina un cuerpo de conocimientos, métodos de investigación y una comunidad de investigadores. En este marco, las artes debían convertirse en disciplinas o perdían legitimidad⁸. Como era de esperarse, en los 70 los estudiosos de la educación artística se reunieron en diferentes eventos con el fin de definir y posicionar a las artes visuales como disciplinas.

En ese contexto es que emerge la Corriente Racional Científica y la propuesta conocida como *Educación Artística Basada en la Disciplina (DBEA)*, fundada por Dwaine Greer (1986). La DBEA parte de la concepción del *niño como un artista autodidacta* y propone que el arte se convierte en disciplina cuando el estudiante lo toma como objeto de investigación o campo de conocimiento. Entre los campos que proponen desarrollar como disciplinas están cuatro principales: la estética, la producción artística, la crítica y la historia del arte.

«Los cuatro dominios tienen su correspondencia en aquellas cosas importantes que las personas realizan en su relación con el arte: lo hacen, lo miran, lo sitúan en su contexto histórico-social y hacen juicios sobre su calidad» (Eisner, 1987, p. 15). De este modo, el niño aprende a comprender el arte, a determinar su posición a partir de una crítica; aprende a ver y no solo a mirar, hasta desarrollar la habilidad de la lectura visual. El objetivo es desarrollar en el niño estructuras de pensamiento y formas de mirar que le

⁷ La Antroposofía busca elaborar una comprensión global del hombre y del mundo a través del encuentro de personas, tal como sostiene Steiner en su Teoría del conocimiento en la concepción goetheana del mundo (1886/2003).

⁸ Ver Pardiñas, J. «Orientaciones Interdisciplinarias en Educación Artística». 1999, p. 169. ⁹ Citado en Efland, A. Una historia de la educación del arte. 2002, p. 372.

permitan seguir apreciando el arte de manera autónoma y vivir de manera estética. Así, la visión del niño de los 90 es la de un *ser que aprende* y que interactúa con el mundo en base a sus propios recursos y conocimientos.

El modelo de la DBEA se hizo realidad en 1984, cuando Paul Getty funda el *Getty Center*, institución cuyo fin principal es el de sostener y promover las cuatro disciplinas (estética, producción, crítica e historia) en favor de la excelencia. Para Getty «las grandes obras de arte constituyen un registro incomparable del pasado, de la evolución de nuestra sociedad [y son] un vehículo destacado para la transmisión [de nuestros valores] más queridos de generación en generación».⁹

Otra de las discusiones de los 90 gira en torno a las artes como lenguaje y a la necesidad de alfabetizar visualmente al estudiante. La tarea del docente de arte debe consistir en enseñar cómo observar el entorno, cómo leer imágenes, percibir las e interpretarlas. Esta es la tendencia conocida como la *Corriente de la cultura visual*, que busca interpretar la naturaleza discursiva de todas aquellas manifestaciones, productos y experiencias que aparecen en el contexto social. Las artes son vistas como formas de producción cultural que responden a identidades individuales y sociales. Por ende, no se puede hablar de un arte sino de *muchas artes*, incluyendo también las artes de la cotidianeidad y la producción estética marginal. Como propone Hal Foster (2001) en su ensayo sobre la vanguardia artística, el momento actual se caracteriza por un «retorno de lo real» y una visión del artista como etnógrafo.

Al mismo tiempo, se trata de un tipo de aprendizaje artístico que busca darle sentido al mundo social desde una perspectiva autorreflexiva. El artista y educador español Fernando Hernández (1996, p. 25) propone que el fin de la educación artística para la comprensión de la cultura visual consiste en «introducir a los estudiantes al mundo social y físico y ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación». Desde este enfoque, el niño o niña es concebido como un *ser social* que (1) interpreta la cultura y las artes como sistemas de símbolos que reflejan su realidad, y que (2) en el mismo acto interpretativo también reconstruye su cultura y su propia realidad.

⁹ Citado en Efland, A. Una historia de la educación del arte. 2002, p. 372.

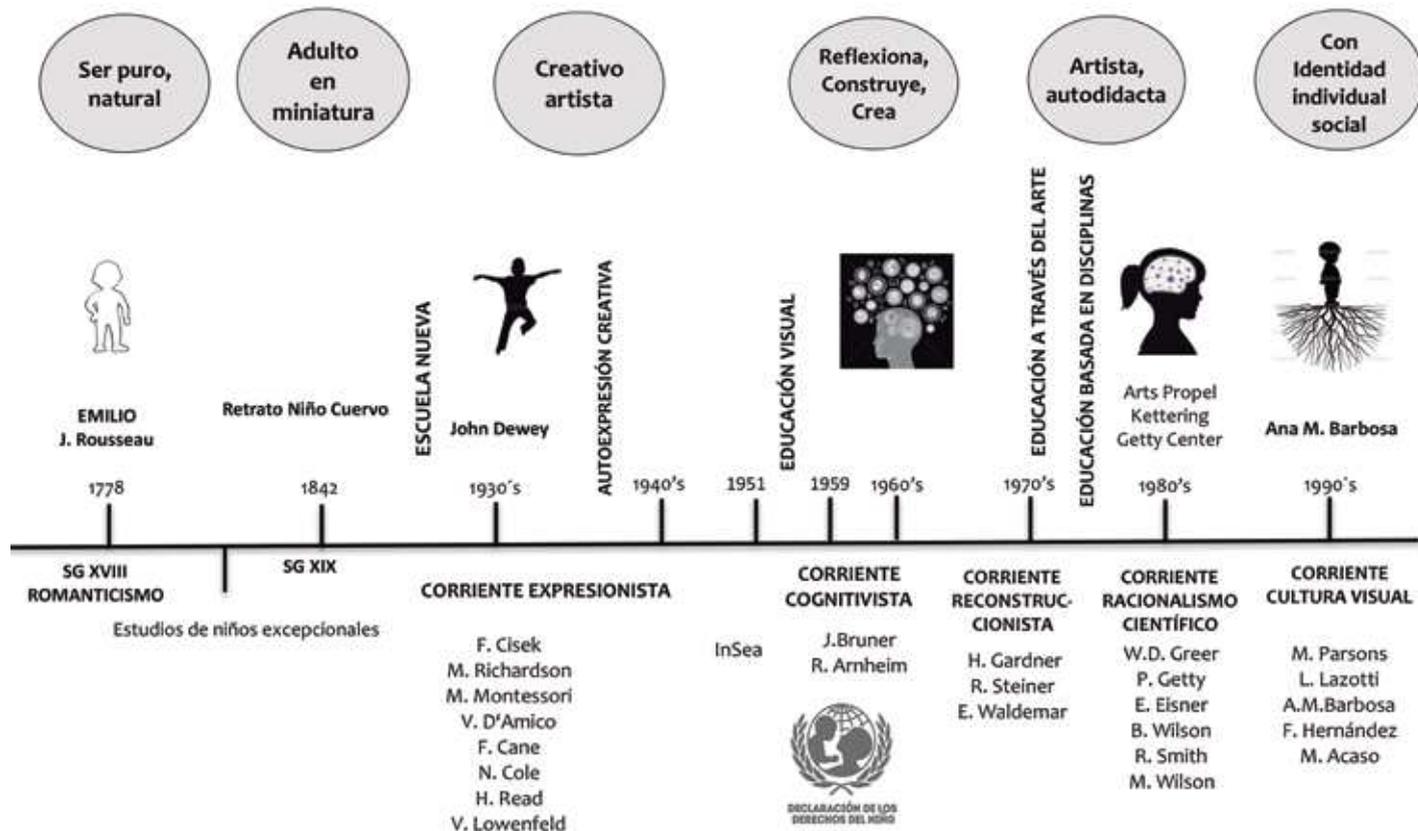
En América Latina tenemos aportes significativos de grandes arte educadores como Augusto Boal (1931-2009), brasileño que propone el «teatro del oprimido» como teatro pedagógico que promueve la transformación social. Por su parte, Ana Mae Barbosa, educadora brasileña, plantea la Propuesta Triangular (1991) que enfatiza tres enfoques artísticos: contextualización, lectura visual y producción. La influencia de Barbosa trasciende las fronteras de Brasil, habiendo jugado roles de liderazgo en organizaciones internacionales que promueven el arte y la educación, como INSEA. La arte educadora argentina Patricia Stokoe (1986) destacó en el campo de la danza como proponente de tres fundamentos dancísticos: la Danza Libre como el derecho de cada persona a buscar su propia identidad a través de la danza, la danza al alcance de todos con técnicas accesibles, y la danza como actividad incluida en el Currículum escolar.

Durante este breve recorrido hemos podido apreciar cómo la concepción del «niño» ha ido evolucionando desde un ser dependiente y subdesarrollado a un ser creativo por naturaleza y guiado por impulsos y de allí un a ser pensante que puede llegar a ser autónomo y autodidacta para finalmente, llegar al niño como un ser social que construye su propia identidad.

El siguiente cuadro (gráfico nº 1) sintetiza esta evolución en una línea del tiempo que recoge los principales hitos en la historia de la educación artística.

Gráfico n.º1:

Evolución del concepto del «niño» según las corrientes de educación artística en occidente.



1.2. Instituciones internacionales que abogan por la educación artística

Existen varias instituciones dedicadas a promover las artes en la educación a través de foros, seminarios, encuentros, investigaciones y diálogos interculturales. He aquí algunas de las más resaltantes y de mayor impacto según las disciplinas artísticas.



Desde su fundación en 1951, el INSEA se ha diversificado mediante instituciones a niveles nacional, regional y global que trabajan por el desarrollo, conceptualización y políticas en favor de la educación artística. (www.insea.org).



Fundada en 1947, la NAEA acoge a miembros de EE. UU., Canadá y otros 25 países y busca integrar a educadores de arte visual para el desarrollo del potencial humano y el intercambio a nivel global. (www.arteducators.org).



El *International Theatre Institute* (ITI) fue fundado en 1948 y busca promover la importancia de la educación artística a través del teatro y la danza. (www.iti-worldwide.org).



El *Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte* (CLEA) fue fundado en 1984 para divulgar enfoques, experiencias y reflexiones sobre la Educación por el Arte en Latinoamérica. La formación de la identidad a través de los lenguajes artísticos es uno de sus objetivos principales. (www.redclea.org).



Desde 1953, la *International Society for Music Education* (ISME) promueve el aprendizaje de la música alrededor del mundo a través de una red internacional, interdisciplinaria, e intercultural de profesionales. (www.isme.org).



Fundada en 1988, la *World Dance Asia-Pacific Association* (WDA) integra a miembros de 38 países y se dedica a investigar tradiciones, tendencias y prácticas dancísticas a nivel nacional e internacional. (<http://ausdance.org.au/network/details/wda-asiapacific>).



La *Asociación Internacional para el Teatro, Drama y Educación* (IDEA) fue fundada en 1992 y acoge a miembros de 90 países, incluyendo profesionales del teatro y la educación, artistas, pedagogos y maestros. (www.idea-org.net).



El FLADEM, *Foro Latinoamericano de Educación Musical*, fue fundado en 1995 y está integrada por grupos nacionales, regionales y locales dedicados al estudio, práctica y promoción de las artes musicales en la educación. (www.fladem.info).

1.3. Contexto nacional

El desarrollo de la educación artística en nuestro país ha estado fuertemente influida por los paradigmas discutidos en la sección anterior, aunque éstos han adoptado rasgos particulares de acuerdo a las políticas educativas establecidas por los gobiernos de turno.

Comenzamos nuestro recuento con el sorpresivo gobierno de Juan Velasco Alvarado, el cual se impone con el propósito de ejecutar una «revolución» social, cultural, económica y política. En particular, la Reforma Educativa implementada en 1972 se enfocó en la meta de formar un hombre nuevo, crítico, creativo y solidario a través de prácticas pedagógicas y una educación integral. La reforma educativa estuvo acompañada de una reforma cultural que respondió a la necesidad del Estado de desarrollar un proceso de concientización, «por el que los individuos y los grupos sociales adquieren una conciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que viven, asumen sus responsabilidades, y llevan a cabo la acción necesaria para transformarlo» (Decreto Ley n.º 19326, 1972). La reforma se hizo sobre la base de un diagnóstico nacional con una comisión interdisciplinaria que determinó que «la educación peruana tiene como finalidad fundamental la formación integral de la persona humana en sus proyecciones inmanentes y trascendentes».

Para lograr dichas metas, la reforma educativa se propuso incluir la lengua quechua en la educación, revalorar las culturas de los pueblos indígenas y formar un ser creativo que pueda salir de la pobreza a través de una «educación revolucionaria». Aunque

se lograron avances importantes, la reforma no llegó a completar sus ambiciosos propósitos debido a las complejidades propias de un gobierno militar, las presiones y resistencias políticas y la ineficacia de una gestión que, aunque inspirada en propósitos democráticos, no dejó de ser estatista, vertical y centralista.

A partir de ahí, la educación artística pasó por una serie de vaivenes político-administrativos en los que ocupó poco más que un lugar secundario en cuanto a prioridades y modelos pedagógicos. Durante el gobierno de Francisco Morales Bermúdez poco se pudo hacer debido en parte al resquebrajamiento político que siguió a la caída de Velasco y por la imperante necesidad de enfocarse en la instalación de la Asamblea Constituyente. Posteriormente, los modelos seguidos durante los gobiernos de Fernando Belaunde (1980-1985) y Alan García (1986-1990) se caracterizaron por una educación centrada en los contenidos, con un patrón memorístico y repetitivo.

Por compensación, a partir de los 70 surgieron en Lima algunas escuelas alternativas y talleres que sostuvieron el modelo de la educación a través de las artes o por el arte. El entusiasmo de las escuelas estuvo inspirado por los paradigmas Expresionista y Reconstruccionista, y su visión del estudiante como ser con potencial creativo que puede ser desarrollado a través de las artes. Fue en ese período que aparecieron centros de educación por el arte como *Retama*, *La Tarumba*, *Arte para Crecer*, *Integrarte* y *Maguey* con propuestas de arte integral, o expresión personal y social para niños. También en Villa el Salvador se forman centros de arte comunitario como *Vichama*, entre otros. Al mismo tiempo, aparecen colegios alternativos fundados en una educación a través del arte, como los colegios *Waldorf*, *Leonardo Da Vinci*, *Pestalozzi*, *La Casa de Cartón* y *Los Reyes Rojos*, entre otros.

Con el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000) se plantea una educación basada en competencias con un enfoque socio-constructivista, cuyo propósito fundamental era el de brindar una «formación integral que contribuya a la socialización de las nuevas generaciones y las prepare para que sean capaces de transformar y crear cultura así como de asumir sus roles y responsabilidades como ciudadanos» (DCN 2000, p. 7).

Respecto a la posición de la educación artística, esta pasó a formar parte del Área de Comunicación, definida como Expresión y Apreciación Artística. Sin embargo, el enfoque

que aquí se utiliza tiene que ver con la Corriente Expresionista, en la que se enfatiza la expresión natural y personal del niño y la sensibilización a través de las artes. Es decir, el arte concebido como una experiencia para exteriorizar más no necesariamente para reflexionar. Es la concepción del arte como recreación y sublimación, como se puede ver en el siguiente párrafo:

El campo de la expresión se desarrollará a través de la vivencia de experiencias artísticas que permitan a niñas y niños exteriorizar sus ideas, sentimientos, emociones y también su mundo imaginario. Para ello, entrarán en contacto con los elementos estéticos de la música, las artes plásticas, el teatro y la danza, usándolos con creatividad a través de diversas formas artísticas, manifestando su sensibilidad artística y disfrutando con sus logros (DCN 2000: Fundamentación Ciclo I, p. 9).

Durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006) se crea el Consejo Nacional para formular un Acuerdo Nacional para la educación. En este gobierno se hace vigente el DCN 2005, en el cual se mantiene la educación artística dentro del Área de Comunicación Integral pero esta vez como sub-área con el nombre de Educación por el Arte. Sin embargo, el rol de las artes sigue siendo el de un medio para lograr la expresión espontánea de sentimientos e ideas, así como su percepción u opinión sobre manifestaciones artísticas. Esto quiere decir que nos mantuvimos en concepciones de los años 40 en los que se concebía a los niños como artistas listos para expresar y crear. A esto se agrega el hecho de que la nueva sub-área solo está comprendiendo Educación Inicial, como si este fuera el único nivel que requiere las artes.

Luego, durante el segundo gobierno de García (2006-2011) aparece el DCN 2009, inspirado por el Proyecto Educativo Nacional (PEN 2007). En este DCN se prioriza la articulación entre niveles y se define la competencia de «Desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, humanidades y ciencias» (DCN 2007, p. 32). Aquí se dedican dos horas a la semana para realizar las actividades de comunicación, nuevamente a través de la expresión y apreciación estética.

En 2010, surge la *Red Arte Educación Perú*, fundada por docentes, pedagogos y arte educadores asociados para abogar por la educación artística en el Perú. En 2012, envían una carta a la Ministra de Educación del actual gobierno de Humala pidiendo que la

Educación Artística sea reconocida como tal, considerando las nuevas tendencias vigentes hoy en el mundo. La Red observa que el DCN «hace énfasis en el arte como expresión, el cual se centra en la técnica y manipulación de materiales. Esta propuesta, en el contexto internacional, nace en los años de la segunda década del siglo XX y en los 80 fue fuertemente cuestionada y abandonada» (Nemes, 2012)¹⁰.

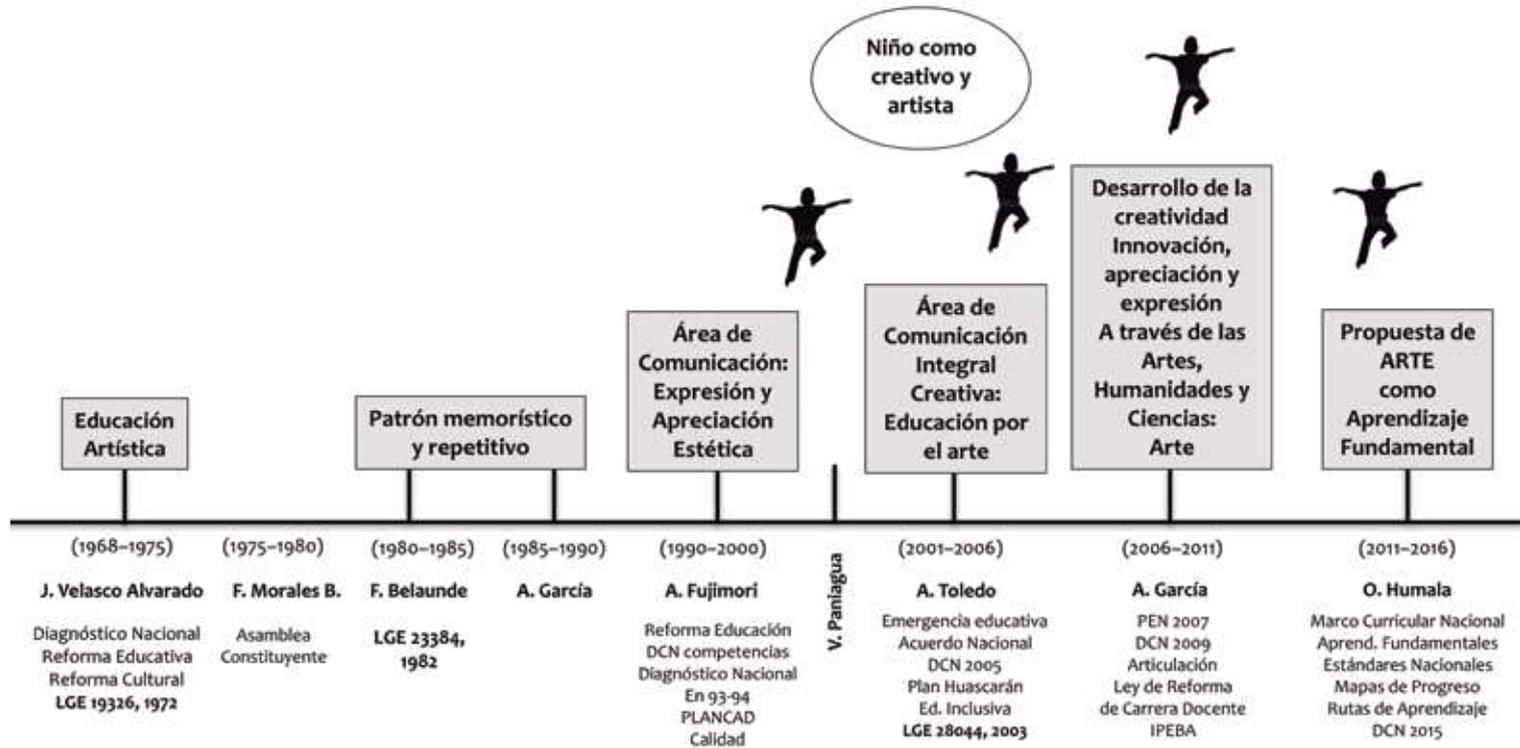
Efectivamente, en el DCN 2009 el Área de Comunicación tiene como uno de sus organizadores a la Expresión y Apreciación Artística, en la que el estudiante «Expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través de diferentes lenguajes artísticos como forma de comunicación» (DCN 2009, p. 68). Esto muestra con claridad la visión del niño quien actúa por impulsos y deseos espontáneos.

Es así que en 2014, el Sineace, con su presidenta Peregrina Morgan a la cabeza, propone crear un Foro a nivel Nacional para dialogar sobre la emergencia del Área de Arte.

El gráfico nº 2 muestra una línea de tiempo con las diferentes políticas educativas en relación a las artes desarrolladas por los gobiernos nacionales desde los 60 hasta el presente.

¹⁰ Nemes, M. (2012). Carta abierta a la Ministra de Educación.

Gráfico n.º2:
Situación de la educación artística en Perú durante los gobiernos de Velasco a Humala.



2. Detrás de escena: Desafíos por resolver

Luego de explorar los escenarios a nivel internacional y nacional, nos quedamos con una serie de interrogantes por indagar en el Foro Huellas. Aquí las dejamos planteadas para retomarlas en el Capítulo 5, donde se relatan los desafíos y las acciones propuestas por los docentes en los foros regionales.

Sobre el modelo de educación artística a seguir:

- ¿Seguiremos dentro de la corriente expresionista?
- ¿Poseemos una clara visión sobre la infancia?
- ¿Estamos preparados para promover una Cultura Visual?
- ¿Estamos preparados para desarrollar las artes como disciplinas?
- ¿Seguiremos desarrollando algunas de las artes o nos iremos por las artes integradas?

Sobre nuestros docentes

- ¿Nuestros docentes consideran relevante la educación artística para la formación integral de niños y adolescentes?
- ¿Contamos con suficientes docentes especializados en educación artística?
- ¿Los programas de Formación en Educación Artística a nivel nacional son suficientes como para implementar el área?
- ¿Nuestros docentes cuentan con los conocimientos y la experiencia suficientes para conducir el Área de Educación Artística?
- ¿Están los docentes preparados para estimular la creatividad del estudiante a través de las artes?
- ¿Poseen la suficiente apertura como para explorar y capacitarse en educación artística?

Sobre nuestro legado artístico-cultural

- ¿Valoramos nuestro legado histórico-cultural, nuestros patrimonios regionales y nuestro acervo nacional como parte de nuestra historia del arte?
- ¿Ampliaremos nuestro concepto y categorización de las artes como manifestaciones artístico-culturales?
- ¿Incluiremos las artes desarrolladas por nuestros artistas o artesanos peruanos de modo integral, incluyendo la ebanistería, el burilado, el tejido, el tallado, los ícaros, etc.?

Sobre el sistema educativo

- ¿Contaremos con programas factibles de ser diversificados por región?
- ¿Definiremos propuestas que consideren la realidad de las aulas multinivel y unidocente?
- ¿Podremos integrar a las instituciones privadas para que contribuyan con el desarrollo de la educación artística en el Perú?
- ¿Podremos integrar a las comunidades para recoger conocimiento artísticos locales e integrarlos en el proceso educativo?

3. Sineace en escena: Foro Nacional Huellas

La iniciativa del Foro Nacional del Sineace se plantea como una oportunidad y una plataforma para explorar y reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la educación artística en el país. El diseño del programa fue encargado a ProAdalid Consultores, un equipo interdisciplinario de profesionales expertos en educación artística, cultura y artes.

A continuación presentamos el diseño del *Foro Huellas: Arte para educar con calidad*, un programa descentralizado con participación ciudadana que busca recoger las voces de actores involucrados en el desarrollo efectivo del currículo nacional de Arte.

El Foro Nacional se denominó *Huellas* porque se propuso lo siguiente: (1) ofrecer a los participantes la oportunidad de experimentar algo significativo en sus vidas que les deje una memoria duradera y un sentido de compromiso con las artes, (2) explorar las huellas del arte que los participantes como educadores, creadores o ciudadanos han dejado en su comunidad, (3) ofrecer un espacio para la reconstrucción del legado histórico-cultural de cada región, y (4) estimular una visión de cambio, una imagen del futuro deseado y las huellas que los participantes se proponen dejar en la realización de su visión.

Se denominó *Arte para educar con calidad* porque se partió de la premisa de que las artes tienen las cualidades, condiciones, formas y contenidos necesarios para agregarle valor a una educación integral y de calidad. El establecimiento de estándares de calidad en la educación artística peruana es central en la misión del Sineace.

La «experiencia» es otro elemento clave en el diseño del programa.¹¹ En este caso, la experiencia entendida como «la aprehensión, la vivencia, de esos modos de relación y la *incorporación* que de los mismos hacemos en nuestra vida cotidiana» (Dewey, 1934 p. 18). El foro se diseñó como un evento con carácter fundamentalmente experiencial o vivencial. Se propuso que los participantes experimenten las artes de manera individual y grupal, que participen de experiencias artísticas y creativas como punto de partida para la reflexión y el debate.

El diseño se estructuró sobre una base cuatripartita que incluye:

- Cuatro desafíos: reflexión, interdisciplinariedad, experiencia y compromiso.
- Cuatro regiones: centro, norte, sur y oriente.
- Cuatro lenguajes artísticos básicos: música, arte dramático, danza creativa y arte visual.
- Cuatro experiencias: inspiración, revelación, transformación e impacto.
- Cuatro elementos: fuego, aire, agua y tierra.

En base a esta cuatripartición, se diseñaron 4 Módulos que tuvieron una duración de cuatro horas cada uno y a lo largo de los cuales hicieron su recorrido los participantes durante los dos días que duró cada foro regional.



¹¹ La palabra experiencia proviene del latín *experiri* que significa «comprobar», fundamento básico de toda experiencia. Inspirados por la propuesta educativa experiencial de John Dewey (1938), muchos pensadores contemporáneos han vuelto a recuperar el valor central de la «experiencia», desde los teóricos del pensamiento de diseño, el aprendizaje colaborativo y el enfoque socio-constructivista.

La estructura modular del Foro está inspirada en el simbolismo de los Cuatro Elementos Naturales y su correlato con las funciones psíquicas y capacidades humanas, según lo propuesto por Carl Jung¹². Así, cada módulo ofrece una dimensión de vivencias diferentes y complementarias, las cuales, en conjunto, aluden al carácter holístico de la experiencia ofrecida a los docentes. Los principios y contenidos de cada módulo comprenden lo siguiente:

Módulo 1. Experiencias que inspiran: Evidencias

El objetivo es sensibilizar e inspirar al docente, a la familia y a la sociedad civil con el impacto de las artes en el desarrollo de la persona y la sociedad.

- Los participantes son expuestos a experiencias y mejores prácticas artístico-educativas a nivel internacional, nacional y regional.
- Comparten experiencias de artistas y educadores regionales y locales.
- Asociado al elemento fuego como símbolo de inspiración, intuición, visión y pasión.

Módulo 2. Experiencias que revelan: Arte para descubrirnos

Busca promover en los participantes una experiencia de reconocimiento, reconstrucción y recreación de sus experiencias e identidades culturales regionales.

- Los participantes exploran sus experiencias con las artes a nivel personal, escolar y cultural.
- Se crean diálogos interpersonales e interculturales para «revelar» el valor de las artes en la formación y expresión individual y colectiva.
- Asociado al elemento aire como símbolo de ideas, palabras, símbolos y comunicación.

¹² La relación de los elementos naturales con funciones psíquicas y tipos psicológicos proviene del seminal trabajo del psicólogo Carl Gustav Jung y su reinterpretación moderna de la tipología griega clásica. Ver «Psychological Types» (1971, publicado originalmente en 1921).

Módulo 3. Experiencias que transforman

Los participantes experimentan cuatro lenguajes artísticos de manera integrada para llegar a una reflexión sobre sus capacidades creativas y el potencial transformador de las artes.

- Los participantes exploran el tema del juego a través de las artes.
- Dinámica vivencial de expresión y comunicación creativa mediante 4 lenguajes artísticos.
- Los participantes experimentan grupalmente el proceso de creación colectiva.
- Asociado al elemento agua como símbolo de emociones, recuerdos, empatía y experiencia compartida.

Módulo 4. Acciones que impactan

Con todo lo vivido en los tres módulos previos, los participantes identifican los desafíos que enfrentan y plantean propuestas de acción para fomentar la educación artística en las escuelas.

- Los participantes debaten tendencias y experiencias de educación artística.
- Identifican problemas y desafíos que enfrentan en su labor docente.
- Elaboran propuestas de solución que puedan ser implementadas.
- Asociado al elemento tierra como símbolo de aplicación, síntesis, planificación y realización.

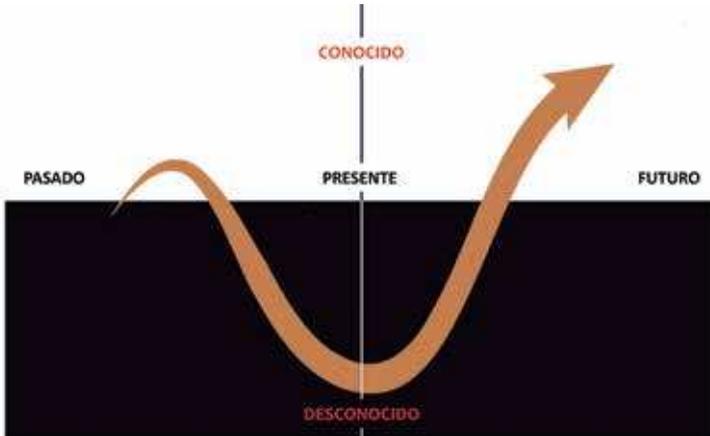
CIERRE. Visualización futura

Los participantes visualizan cómo se imaginan el futuro de la educación artística en su región y expresan sus compromisos para hacer realidad su visión.

El proceso o pasaje de un módulo al siguiente se diseñó en base al modelo *creative rollercoaster* de Nick Udall (2014) el cual propone un movimiento a manera de «montaña rusa» por una coordenada espacio-temporal. El modelo invita a los participantes a experimentar sus acciones creativas como un recorrido que fluctúa entre una mirada

retrospectiva y una mirada *prospectiva* (eje horizontal) y entre la dimensión de lo conocido y lo desconocido (eje vertical).

Gráfico n.º4:
Modelo adaptado de N. Udall (2014).



El recorrido se inicia con una «pregunta poderosa» y el punto de llegada representa tanto el resultado, lo que se espera alcanzar, como el logro, el impacto del resultado en la persona. Para llegar al logro, sin embargo, los participantes deben hacer el recorrido a lo largo de los dos ejes, el cual genera cuatro tipos de experiencias:

- Experiencia retrospectiva/conocida
- Experiencia retrospectiva/desconocida
- Experiencia prospectiva/desconocida
- Experiencia prospectiva/conocida

Este rango de experiencias que fluctúan entre el pasado, presente y futuro y entre lo consciente y lo inconsciente invita a los participantes a vivir de comienzo a fin un proceso creativo continuo. En el plano de las ideas, invita a pasar del recuerdo a la revisión, del análisis a la evaluación y de la reflexión a la ensoñación. Al mismo tiempo, en el plano experiencial, invita a revivir memorias y expresar emociones, a actuar en el presente y hacer realidad lo soñado. Todo esto, de manera colaborativa, buscando integrar ideas, experiencias y lenguajes en un entorno de diálogo interpersonal, intercultural e interdisciplinario.

El desarrollo del programa se trabajó con consultores de diferentes disciplinas como psicología, antropología, educación y gestión, así como con facilitadores especializados en las diferentes artes en cada región. La coordinación se condujo de manera colaborativa con un equipo de representantes del Sineace de las áreas de Estándares de Aprendizaje y Comunicaciones. El listado de todas las personas que contribuyeron con el diseño, desarrollo, dirección y ejecución del Foro se puede ver en el anexo 1.



CAPÍTULO 2

ENCUENTRO CON ARTE EDUCADORES: TRES GENERACIONES INSPIRANDO AL PERÚ

Luego de nuestro breve recorrido por el panorama internacional y local de la educación artística, y del contexto en el que se enmarcó la iniciativa de Sineace, en este capítulo iniciamos el relato de lo que aconteció en el Foro Huellas.

Los foros regionales se iniciaron con el módulo «Experiencias que Inspiran», que tuvo como objetivo sensibilizar y motivar a los participantes con testimonios de mejores prácticas presentadas por expositores internacionales, nacionales, regionales y locales. Por este motivo, el módulo está asociado con el Elemento Fuego, como símbolo de luz, visión, intuición, espíritu y pasión.

Los expositores invitados incluyeron arte educadores, artistas, intelectuales y practicantes de las artes con diversos perfiles, experiencias, ámbitos de trabajo y culturas. Todos ellos personas con una larga trayectoria y un claro propósito sostenido a lo largo de sus vidas, como es el de impulsar las artes en la educación frente a cualquier resistencia, adversidad o política.

Los ponentes fueron seleccionados en base a la diversidad de sus propuestas, enfoques y experiencias significativas y sostenibles a través de tres generaciones. Entre ellos conforman una línea del tiempo que va desde la década de los 1970 y 1980, pasando por el movimiento de la educación artística de los 90, hasta las propuestas de las generaciones del nuevo milenio.

Se convocó como audiencia a un promedio de 250 a 300 actores influyentes y activos de cada región, con el objeto de contagiarlos con el espíritu del arte, con testimonios

que validan las experiencias y con la visión de personas que vienen trabajando por décadas en la creación de nuevos escenarios para la educación artística.

Si bien en cada región se invitó a un expositor internacional, uno nacional y varios regionales, así como artistas locales, para el propósito de este capítulo se les ha agrupado por categorías geográficas (internacional, nacional, regional). Al final de cada sección se incluye una nota visual que sintetiza los principales aportes de cada invitado. En la sección final se hace una muestra gráfica de los testimoniales y artistas locales.

1. Alcance internacional

Los invitados internacionales representaron a las tres regiones del continente americano: Norteamérica con Gary Muszynski, Centroamérica con Ethel Batres, y Suramérica con Claudia Villaseca.



GARY MUSZYNSKI

País: USA

Organización: One World Music

Especialidad: Música

Biografía: Músico, educador, facilitador y diseñador instruccional.

Reconocido líder internacional en la aplicación de la música en liderazgo, colaboración, cambio e innovación.

Conferencista, consultor y coach. Dirige *One World Music* desde 1987.

País: Chile

Organización: Consultora de Fundación Telefónica Chile

Especialidad: Arte Integral

Gestora cultural y comunicadora audiovisual. Creadora del proyecto socio-educativo "Educación a través del Arte". Programación y gestión de exposiciones en arte contemporáneo y tecnologías digitales. Desarrollo de estrategias comunicacionales. Experiencia en producción de cine.



CLAUDIA VILLASECA



ETHEL BATRES

País: Guatemala

Organización: CLEA

Especialidad: Música

Biografía: Es Presidenta del Foro Latinoamericano de Educación Musical–FLADEM. Magister Artium en Literatura Hispanoamericana y Licenciada en Letras, Pedagoga Musical y candidata al Doctorado en Investigación Social. Miembro de la Comisión de Educación por el Arte, de ADESCA, Ministerio de Cultura de Guatemala.

a. Gary Muszynski: «*Orquestando la creatividad: La música como catalizadora de la innovación*»

La experiencia profesional de Gary Muszynski nos revela el impacto y la incidencia que tiene el arte para transformar organizaciones.



G. Muszynski en el Foro Norte.

Gary compartió su experiencia de 27 años con su consultora llamada *One World Music* en la que aplica la metáfora de la orquestación como modelo de liderazgo y trabajo en equipo. Muszynski cree que existe un potencial creativo a nivel individual y organizacional, cuya fuerza puede facilitar procesos de cambio y aprendizajes organizacionales. Él crea un sistema temporal de aprendizaje a través de la música en la que cada colaborador se relaciona desde su rol hasta lograr la sinergia organizacional.

Su visión se funda en la huella que deja el arte en las personas para impulsar su liderazgo y transformación personal. Sostiene que el arte y la creatividad son las semillas de la innovación. Muszynski descubre dentro de su práctica profesional que a través de la música se puede inspirar, alinear sistemas y organizaciones facilitando el cambio y la transformación.

Su modelo cubre cuatro campos:

- *Orquestación:* El campo de la dirección y visión
- *Colaboración:* El campo del trabajo en equipo, en conjunto y comunidad
- *Improvisación:* El campo de la creatividad, asumir riesgos y la innovación
- *Sincronización* o cómo hacer una pausa y llegar a adaptarse a los cambios

Para orquestar la creatividad organizacional se necesita empezar por inspirar la pasión por el logro. Solo deseando un logro determinado es que el aprendizaje se inicia. Gary afirma que para aprender es necesario experimentar el fracaso, la resignación y muchas veces la humildad, el «saber que no sabe».

Inspirado en la frase de Goethe: «*Sólo hay dos legados duraderos que podemos esperar para darles a nuestros hijos. Uno de ellos es raíces, el otro, alas*», Muszynski concluye resaltando que:

«*La disciplina del arte son las raíces y la inspiración son las alas*». Esto nos lleva a pensar en la importancia del arte como disciplina y en la creatividad como un componente esencial del desarrollo humano que necesita la oportunidad para que emerja.



G. Muszynski en el Foro Centro.



G. Muszynski con Gabriel Bustamante y Tito La Rosa en el Foro Centro.

Luego de realizar dinámicas de sensibilización musical con la audiencia, que demostraron cómo se puede orquestar la creatividad de una organización, Muszynski hizo sinergia con otros colegas y artistas interpretando con su Hang drum, instrumento ancestral, creando la mística y contemplación que solo el arte puede crear de un momento a otro.

b. Claudia Villaseca: «*Educación a través del arte: Una nueva cultura en las escuelas*»

La experiencia que Claudia Villaseca nos comparte como gestora cultural es un gran ejemplo de intermediación entre la empresa privada, la escuela y la obra artística. Ella ha sabido crear puentes para que la experiencia de investigación, apreciación, experimentación y producción artística sea repotenciada por el vínculo de dichas instituciones.



C. Villaseca en el Foro Sur.

La propuesta de Educación a través del Arte de Telefónica Chile se sustenta en un sólido cuerpo teórico creado para llevar a cabo una experiencia sin precedentes, no solo por su escala, sino por el compromiso de la empresa privada en el desarrollo del binomio arte y educación en su país.

El programa se crea en 2005 «como una iniciativa de educación artística y mediación cultural que busca aportar a los procesos de desarrollo de la educación formal y no formal en Chile. Su objetivo es construir propuestas didácticas que vinculen la programación artística y cultural de la Sala de Arte y Malla Curricular del Ministerio de Educación». (Villaseca C., Silva, M. 2014, p.13)

Este programa busca apoyar a los profesores sugiriendo planificaciones de clases que toman los contenidos de las Salas de Exposición de arte y que se vinculan con los contenidos obligatorios del currículo. Luego, generan audiovisuales y talleres para que apliquen los conceptos que han visto durante la exposición. Las visitas interactivas permiten abordar la exposición de otro modo porque los alumnos reflexionan creativamente con acciones que le dan sentido a la experiencia.

Claudia Villaseca está convencida que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede y debe ser profundamente creativo, tanto como es el proceso de un artista en la construcción de su obra. En este proyecto la asignatura de Arte se transforma en una asignatura puente que facilita un trabajo colaborativo y transdisciplinario que moviliza los propios procesos de construcción de conocimiento y resolución de problemas.

Para ser consistente con su propuesta, Claudia Villaseca invitó a los profesores a elaborar una instalación en la que vuelquen sus expectativas sobre el Foro, y que en su conjunto se pudiera leer como un manifiesto de los participantes.



Instalación de testimonios escritos en platos descartables en el Foro Sur.

Transcripción de algunas de las expectativas:

- Tener más imaginación
- Tener más tiempo para trabajar arte en el aula.
- Creatividad con libertad.
- El arte en nuestra vida.
- Que el arte renazca en la educación.
- El arte aplicado en las vivencias personales.
- Cómo transversalizar el arte en todas las áreas.
- Ganas de seguir investigando.
- Para poder ser, debo ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros, qué son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia.

c. Ethel Batres: «La oveja negra y otros cuentos»

Ethel Batres es una arte educadora que irradia creatividad y libertad en cada uno de sus actos, lo cual es consistente con lo que ella misma predica. A través de su trayectoria se puede apreciar que Batres es indomable en la tarea de diseñar métodos, herramientas y experiencias para el aprendizaje de la disciplina de la música.



E. Batres en el Foro Oriente.

Para Ethel la finalidad de la educación artística es la libertad para imaginar y crear. Sostiene que el espíritu lúdico lleva al ser humano a crear. En el Foro, demostró cómo cautivar a su audiencia con arte, humor y experiencias participativas que liberaron sentimientos de bienestar y realización. Este tipo de experiencias solo se pueden lograr con un espíritu lúdico y pleno de libertad como el de Ethel. La oveja negra como metáfora es una provocación para atreverse a hacer algo diferente y ser creativos.

Ethel plasma el espíritu lúdico en cada dinámica, juego musical, trivía, desafío o adivinanza. Su amor por la música y la educación la ha llevado a explorar casi todas las rutas que una maestra aspiraría, por eso que ella es un ejemplo vivo de generosidad creativa dedicada a proveer a los maestros, padres de familia, instituciones y niños de insumos. Ella expresa que «las artes en la escuela, y la educación artística en general son un derecho humano y deben estar presentes a lo largo de toda la vida».

Ethel ha asumido cargos muy importantes en asociaciones internacionales como FLADEM y CLEA y establecido puentes entre organizaciones. Ha organizado festivales, congresos, dirigido coros y grupos musicales.

Durante su ponencia, también logró la sinergia musical con otros colegas, logrando que toda la audiencia pucallpina se sensibilice con la experiencia musical y quede impactada por su bagaje.

GARY MUSZYNSKI
**“Orquestando la creatividad:
 La música como catalizadora
 de la innovación”**



Destaca por su rol como **CONSULTOR** de Arte para la Transformación y el Aprendizaje Organizacional.

CLAUDIA VILLASECA
**“Educación a través del
 Arte: Una nueva cultura
 en las escuelas”**



Demuestra que la **GESTIÓN CULTURAL** es vital para hacer realidad la promoción del arte en la educación.

ETHEL BATRES
**“La Oveja negra
 y otros cuentos”**



Desarrolla el Arte de aprender de la Música y el rol del **DOCENTE** como creador de experiencias.

2. Legado nacional

Maguey, Grupo de Teatro y Centro Cultural se funda en 1983 con Willy Pinto y María Luisa de Zela; *Retama, Asociación para la Educación por el Arte* fue creada en 1984 bajo la dirección de Ana María Izurieta; *Arte para Crecer* nace en 1990 con Lilia Romero, y *Kinesfera Danza* se inicia en 2010 bajo la inspiración de Michel Tarazona. Tres generaciones que abren caminos por los niños del Perú.



WILLY PINTO

Organización: Grupo Teatro Escuela Maguey

Especialidad: Arte Integral

Biografía: Funda el *Grupo Teatro Escuela Maguey* en 1982 en Lima *Maguey* es un laboratorio teatral y se caracteriza por una propuesta interdisciplinaria y transcultural. Dedicados a la creación y difusión de espectáculos, la investigación y la pedagogía teatral.

Organización: Retama

Especialidad: Arte Integral

Biografía: Egresada de las Escuelas de Periodismo y de Teatro de la PUCP. Tiene 40 años como investigadora de la Educación por el Arte en Educación Inicial. Fundadora y Directora de la Asociación para la Educación por el Arte, *Retama*, con 30 años de vida institucional. Creadora de la propuesta "Juego, luego existo". Autora de libros para niños.



ANA MARÍA IZURIETA



LILIA ROMERO

Organización: Arte para Crecer

Especialidad: Música

Biografía: Músico, compositora, pedagoga, educadora musical, arreglista y directora de conjuntos musicales. Directora y miembro fundador de la Asociación Cultural ARTE para cRECER. Ejerce la docencia desde hace 30 años.

Organización: Kinesferadanza

Especialidad: Danza

Biografía: Director, Coreógrafo, Bailarín y Profesor de *Kinesferadanza*. Educador y bailarín de danza contemporánea. Egresado de la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático en la especialidad de pedagogía Estudios en Colombia, Chile, Alemania y Suiza. *Kinesferadanza* es un espacio de encuentro de personas con y sin discapacidad que promueve la construcción de experiencias sanadoras a través de la danza.



MICHEL TARAZONA

a. Ana María Izurieta: «*Siguiendo las huellas de Pulgarcito*»



A. M. Izurieta en el Foro Centro.

Para Ana María Izurieta el «niño» es el protagonista principal del «cuento» curricular. Ella se preocupa por educar la mirada del padre, del maestro y de la sociedad civil sobre los derechos de esos niños y niñas peruanas que tienen ritmos de aprendizaje propios, necesidades de libertad y personalidades creadoras que evolucionan delante de nuestros ojos cada día.

Ana María articula dos disciplinas en su propuesta educativa en Retama: la Educación por el Arte y la práctica Psicomotriz de Aucouturier, ambas disciplinas unidas a través del juego y la expresión creativa. Ella desarrolla su propuesta educativa para Educación Inicial en su libro *Juego, luego existo* (1996), creado, sistematizado y aplicado en el CEI institucional a lo largo de 30 años.

Su propuesta metodológica global tiene tres componentes:

- *Propuesta.* Educación para la vida y desde ella
- *Proceso.* Evolución psicológica y Evolución intelectual
- *Producto.* Personalidades sanas y maduras

En *Retama*, acompañan a niños de 1 a 5 años en el proceso de formación de su identidad. La sabiduría de Izurieta y su equipo de docentes se basan en su capacidad para observar con respeto el comportamiento del niño hasta comprender sus intenciones y

propias motivaciones, dejando que el niño descubra por sí mismo sus propios límites y se autorregule de manera autónoma. Ana María es una defensora de la autonomía de los niños y de la «intervención» solo cuando es estrictamente necesario.

Ana María proyecta en cada una de sus palabras, transparencia, claridad, un gran conocimiento y amor por los niños, pero lo más resaltante en ella es el respeto por su subjetividad. Se resiste a que los niños sean tratados como objeto. Además de artista y arte-educadora, Izurieta es escritora de cuentos para niños.

b. Michel Tarazona: *«Danza inclusiva, experiencia en cuerpo y diversidad»*



M. Tarazona en el Foro Norte.

Michel Tarazona trabaja en favor de la construcción de una redefinición de la danza. La danza como proceso de reconciliación entre el cuerpo personal y el cuerpo social. La danza como un estado de búsqueda permanente de nuestra propia danza alejándonos de los patrones y tradiciones homogeneizadoras. Una acción humanizada que afianza vínculos, disminuye los miedos y prejuicios y facilita la construcción de sí mismo con sentido y estética. Michel Tarazona es un investigador pedagógico incansable que se ha atrevido a abogar por los derechos de las personas para conquistar su danza personal.

Michel democratiza la danza afirmando que *«danzantes somos todos/as, sin importar el estilo, la técnica o la forma de bailar que tenga la persona. Todas son válidas e importantes»*.

Él compartió la experiencia del trabajo que Kinesferadanza viene realizando desde 2010 a través de la metodología de la danza inclusiva, resaltando proyectos y programas dirigidos a poblaciones con y sin discapacidad en distintas zonas de la ciudad de Lima. El enfoque elegido propone pensar la discapacidad en la sociedad en general y no excluir las personas con discapacidad en un entorno propio. También se trata de la reciprocidad dentro de la diversidad –cada uno puede enriquecerse de las diferencias que encuentran en el otro e integrar los saberes de distintos ámbitos, tales como las ciencias, la tecnología y las artes escénicas.

Entre las experiencias que compartió Michel están *Cuerpo Presente*: talleres para jóvenes y adultos, *Familia en Danza*: talleres dirigido a padres e hijos/as, *Cuerpo Elástico*: talleres para niños/as y adolescentes, *Escuela en Danza*: talleres dirigidos a docentes, y *Danza Pacífica*: talleres desarrollados en espacios carcelarios. Tarazona representa a una nueva generación que se preocupa por la justicia social y por la capacidad de transformar la sociedad en una más inclusiva y creativa.

c. Lilia Romero: «*Construyendo el mundo desde el juego y el arte: una puerta al mundo que soñamos. Autonomía, creatividad y comunicación en democracia*»

Lilia Romero investiga el sonido en cada elemento que encuentra. Ella escucha y capta el potencial de los elementos naturales para la percusión, la interpretación y el ensamble musical. Se muestra apasionada por despertar en los maestros su capacidad creadora e inventiva para crear nuevos instrumentos y lograr la sinergia musical con sus estudiantes. Además, Lilia despierta la misma curiosidad en los niños, transformándolos en unos apasionados por la música.



L. Romero en el Foro Sur.

Lilia sale del *estatus quo* cada vez que comienza a investigar. Es especial para crear nuevas convenciones, alianzas, y afinar todo aquello que está disperso. En su búsqueda por comprender cómo aprende mejor un niño/a, ella investiga, escucha las preferencias, las dificultades, las necesidades y luego hace propuestas.

Ella compartió la experiencia de *ARTE para CRECER* que, desde hace 25 años viene desarrollando una propuesta pedagógica desde la música y el juego partiendo por el respeto al niño y al maestro, sus procesos de aprendizaje, sus intereses, habilidades, identidad y entorno cultural.

Entienden el juego como «*vía para encontrar un nuevo lenguaje expresivo, un encuentro creativo, un desarrollo de la identidad, seguridad e inteligencia, un despliegue de imaginación y sensibilidad social, un estímulo a la creación, al crecimiento espiritual*» (Romero, s.f.). El juego es parte de su metodología de trabajo.

En aRTE para cRECER se educa para la vida, para que los niños y niñas sean personas sociales y aprendan a vivir en democracia:

«Proponemos un modelo democrático, no autoritario, participativo, horizontal, porque creemos que no debemos uniformizar a los niños, cada uno es un individuo, cada uno debe poder aportar al grupo desde sus posibilidades y todos deben ser respetados, aceptados, integrados y valorados». (Romero, s.f.).

Lilia Romero aboga por el aprendizaje natural, por eso el juego es la estructura más natural y vivencial para imitar, comunicar, expresar y crear. Uno de sus mayores aportes es en relación al gran dilema si se necesita un profesor de música o un educador musical. Entre las principales características que un educador musical debe tener, resaltan *«que viva la música, que se comunique a través de ella, que sea una persona completa, que sea musical».*

El pensamiento divergente de Lilia Romero, su gran oído musical y su empatía para el aprendizaje de la vida a través de la música, la transforma día a día en una persona muy sensible, generosa y comunicadora. Un ejemplo vivo de lo que ella misma promueve.

d. Wili Pinto: *«Teatro y artes integradas, una vía para la conexión y el desarrollo»*

Willy Pinto nos comparte su experiencia en Maguey, uno de los históricos grupos teatrales del Perú que se caracteriza por ser un «laboratorio teatral interdisciplinario y transcultural» que investiga la cultura popular y los procesos sociales desde hace 32 años.



W. Pinto en el Foro Oriente.

En su ponencia nos relata el impacto que tuvieron los Talleres de Teatro en el Barrio la Merced, Comas, en la vida de niños y niñas, hoy padres de familia. Afirmo que las actividades teatrales y las Asambleas de Niños que permitían a los niños abordar su problemática social *«les ayudó a desarrollar su autoestima, seguridad, identidad y creatividad, cuatro aspectos que son fundamentales para la vida, cuatro soportes que permiten afrontar cualquier objetivo personal, familiar o comunal con los recursos esenciales para el desarrollo».* (Pinto, 2014).¹³

¹³ Pinto, W. Ponencia en Foro Nacional Huellas 2014.

Willy sostiene que el Teatro es una de las artes que puede articular otros lenguajes artísticos. Uno de los pilares de su pedagogía artística es la investigación sobre la «memoria raigal» por la conexión que se establece entre las raíces y los frutos, entre el pasado y el futuro.

Pinto es un apasionado investigador de la cultura amazónica, por ello realiza trabajos de colaboración con oriente, crea las residencias con artistas de otras culturas que deseen quedarse en Maguey como una alternativa para intercambiar y dialogar interculturalmente.

Los aportes de Willy y María Luisa, fundadores de *Maguey*, son notables por cuanto contamos con muy pocos trabajos sostenidos, serios y abundantes en el lenguaje del teatro, drama creativo y la pedagogía artística.

ANA MARÍA IZURIETA
 “Siguiendo las huellas de Pulgarcito”



Lugar protagónico al NIÑO como director de la acción pedagógica.

MICHEL TARAZONA
 “Danza Inclusiva, experiencia en cuerpo y diversidad”



Presenta la danza como búsqueda personal y social.

LILIA ROMERO
 “Construyendo el mundo desde el juego y el arte: una puerta al mundo que soñamos”

aRTE para cRECER
 cRECIMIENTO Interior
 aRTE INTEGRAL
 jUEGO
 CREAtividad

Crea un espacio para que el niño cree en libertad y desarrolle su potencial.

WILLY PINTO
 “Teatro y artes integradas, una vía para la conexión y el desarrollo”



Existe una conexión entre las raíces y los frutos, entre el pasado y el presente.

3. Experiencia regionales

3.1. Centro

Los invitados regionales al Foro Centro son especialistas en Artes Visuales y cuentan con una reconocida trayectoria en el campo de la educación artística desde los 90, con amplia experiencia en colegios, centros de educación superior y poblaciones indígenas.



MIGUEL GARCÍA

Organización: PUCP

Especialidad: Pintura

Biografía: Profesor de Arte y Coordinador de la Especialidad de Educación Artística en la PUCP. Especialización en Diseño Curricular Escolar y Universitario. Profesor y Director del Programa de Educación Artística en ENSABAP, donde elaboró la nueva malla de nivel universitario con un enfoque de Artista Investigador desde una perspectiva intercultural.

Organización: Warmayllu

Especialidad: Arte Integral

Biografía: Presidenta de *Warmayllu*, asociación sin fines de lucro comprometida en la generación de espacios de creación artística, diálogo y encuentro intercultural. El equipo de Warmayllu es de carácter multidisciplinario y está conformado por una comunidad cultural y lingüísticamente diversa que incluye artistas, educadores, profesionales de las ciencias sociales y sabios de las diversas comunidades indígenas.



ROCÍO CORCUERA



SILVIA MONTOYA

Organización: Instituto Superior de Artes Visuales Edith Sachs

Especialidad: Artes Plásticas

Biografía: Es Promotora y Directora Académica de E. Sachs desde 1990. Consultora en Arte MED. Diseño curricular en Educación por el Arte; elaboración, edición de material educativo y capacitaciones a nivel nacional. Experiencia docente en ENSAMBAP: Integración de las Artes, medios y materiales para la Educación por el Arte. Docente en UPC y PUCP.

a. Miguel García: *«Cultura desarrollo y educación: cómo generar una participación activa de niños jóvenes y adultos en un proyecto educativo»*

Miguel García comparte su preocupación por la necesidad de tomar conciencia del enfoque que está detrás de las prácticas de Educación artística. Reveló su identidad como docente responsable por su concepción. Su visión crítica hizo de la ponencia una clase maestra sobre el propósito de la educación artística y su evolución a lo largo de la historia.



Miguel presentó tres conceptos y sus interrelaciones, *educación, cultura y desarrollo*, desde un enfoque de *Cultura Visual y Arte Contemporáneo*, formulando una propuesta didáctica que busca una mediación activa del maestro con la comunidad, tanto en su patrimonio como en sus prácticas cotidianas buscando un sentimiento de pertenencia, vínculo dinámico y ciudadano.

Fue muy claro al explicar los desafíos, limitaciones y alternativas. Señaló con gran claridad la necesidad de crear un proyecto educativo desde la vida cotidiana del estudiante y su entorno. García resalta que: *«la educación artística es una herramienta que nos permite definir el lugar desde donde construimos nuestras reflexiones, puntualizando luego sobre qué tipo de conocimiento es el que se desarrolla en el aula de arte»*.

Miguel destaca por su agudeza y gran sensibilidad para emprender la revolución de la educación por el arte. Participa de manera muy activa para impulsar la educación artística en el país. Finalmente, nos plantea la gran oportunidad de integrar la subjetividad del arte con la disciplina, ambos componentes que promueven una Educación Artística para la comprensión.



R. Corcuera en el Foro Centro.

b. Rocío Corcuera: *«Arte e interculturalidad en la escuela peruana»*

Rocío Corcuera comparte la experiencia de *Warmayllu* en la escuela rural y urbana del Perú a nivel inicial y primario. A través de ellas, mostró las características principales del enfoque y la puesta en práctica de las propuestas llamadas «ArtePerú» (primaria) y «Wiñaq Muh» (inicial).

La fundamentación de la propuesta del área de educación por el arte la aborda con un enfoque intercultural. Para ello, *Warmayllu* ha realizado investigación en las ciudades de Cajamarca, Apurímac, Cusco, Ucayali, San Martín y Lima, en las que han recogido percepciones sobre la manera de vivir y percibir el arte. Como sostiene Corcuera:

«Asumir un enfoque intercultural implica tener, en todos nuestros procesos, relaciones o discursos, conciencia de que actuamos en un mundo donde conviven diversas culturas, y que todas ellas –consideradas originarias o no, y en todos los grados de fusión y mestizaje– deben ser consideradas en equidad, sin superiores o inferiores».

Warmayllu presenta la educación intercultural como transversal a la educación por el arte, como una relación imprescindible para que los diferentes actores puedan manifestar su cosmovisión, su esencia, su estética, sus ideas. Entre las principales características de su propuesta está el realizar un inventario cultural y natural de la localidad o comunidad, lo cual es indispensable para reconocer y valorar su propia identidad. Promueven el buen vivir consigo mismos, con los demás y con la naturaleza, lo cual exige un diálogo intercultural para comprender las diferencias y similitudes entre las diferentes culturas.

Como presidente de *Warmayllu*, Rocío nos deja una experiencia sin precedentes a nivel nacional en la que se ha propuesto rescatar todo tipo de manifestaciones artísticas que se desarrollan en cada región.

c. Silvia Montoya: «El Arte como herramienta de construcción y reconstrucción»

Silvia Montoya es un ejemplo vivo de su propia concepción del arte. Mientras ella relataba eventos significativos de su vida y revelaba cómo se construyó su particular forma de crear y percibir, ella diseñaba una instalación en vivo.

Silvia sostiene que el arte es un medio de expresión inherente al ser humano. Por ello, afirma que el arte es una herramienta para redescubrirnos y reconstruirnos, y que podemos aplicar en todos los ámbitos de nuestras vidas. En su experiencia podemos ver con gran claridad las huellas que el arte dejó en ella desde niña y que la acompaña a lo largo de su vida.



Montoya está convencida que cualquier espacio educativo dedicado a las artes, sea que albergue niños, jóvenes o adultos, debería considerar los siguientes principios:

- Respeto y empatía
- Reconocimiento y aprovechamiento de experiencias, habilidades y saberes previos.
- Estímulo a su creatividad a través de recursos.
- Conceptualización de la producción artística: aporte personal contextualizado a partir de la investigación, desde «ese» punto de vista personal.

Silvia Montoya compartió tanto sus experiencias en diversas organizaciones como sus diversos roles asumidos en cada institución o proyecto, relatando incluso su rol de madre, lo cual muestra la transversalidad del arte en su vida.

MIGUEL GARCÍA
 “cultura desarrollo y educación: cómo generar una participación activa de niños jóvenes y adultos en un proyecto educativo”



Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual y la subjetividad

ROCÍO CORCUERA
 “Arte e interculturalidad en la escuela peruana”

Investigación
 expresión creativa
 apreciación crítica

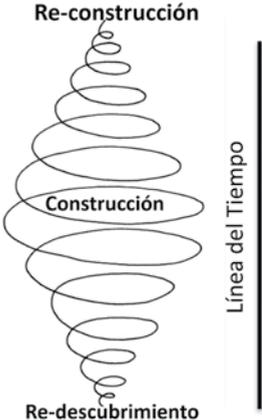


Manifestaciones Artísticas Culturales



interculturalidad

SILVIA MONTOYA
 “El Arte como herramienta de construcción y re-construcción”



3.2. Norte

Los invitados en el Foro Norte son especialistas en danza, teatro y promoción del arte en la escuela nos compartieron sus experiencias a través del arte y por el arte: Oscar Spínola y José Atto como artistas que descubren la pedagogía en su travesía por el arte desde los 80; Lucía Pérez de Celis promoviendo el arte como eje transversal en su Colegio Alternativo desde los 90.



OSCAR SPÍNOLA

Organización: Garufa Teatro Migrante

Especialidad: Teatro

Biografía: Actor, director, dramaturgo y escritor de cuentos para niños. Educador con 30 años de ejercicio profesional en la Escuela de Teatro PUCP, Escuela Superior Nacional de Arte Dramático y Escuela Nacional de Ballet de Lima. Profesor de expresión corporal, danza, yoga y ballet. Es Arte-educador de "Las Estrellitas".

Organización: Asociación Cultural Mueca

Especialidad: Teatro

Biografía: Funda la *Asociación Cultural Mueca* con Perla Cortez hace 27 años con el objeto de promover, difundir y educar a través del teatro, títeres y cuentos, reforzando así la programación curricular de los niveles de inicial y primaria.



JOSÉ ATTO



LUCÍA PEREZ DE CELIS

Organización: Colegio Alternativo Talentos

Especialidad: Arte Integral

Biografía: Directora y Promotora del *Colegio Alternativo Talentos*. Doctor honoris causa de la Academia Mundial de Educación. Magister en Asesoría Familiar y escribe artículos educativos. Miembro de organizaciones internacionales y expositora en eventos educativos. Ha obtenido premios como maestra y directora del *Colegio Talentos*, gestión que realiza desde hace 18 años. Su pasión: educar para vivir mejor.

a. Oscar Spínola: «*La responsabilidad social para niños a través del teatro de títeres*»

Oscar Spínola invocó el espíritu lúdico e infantil de la audiencia a través de dinámicas dramáticas y de animación cultural, con lo cual estableció un vínculo. Esto caracteriza al artista que ingresa a la dimensión educativa con su propio quehacer, como es el de establecer una relación dramática y empática.

Como arte educador, Oscar compartió su preocupación por la responsabilidad social y el rol del artista como intermediario educativo. Sustentó su propuesta sobre la base de la retórica de un discurso: *Propotio, Confirmatio, Redargutio y Conclutio*, lo cual le dio un carácter especial a su exposición, en la que presentó el problema, expuso el estado situacional, sus argumentos y conclusiones. El proyecto está dirigido a niños de 9 a 12 años de sectores de riesgo y zonas marginales con el objetivo de mejorar las relaciones humanas y la calidad de vida del sector.



O. Spínola en el Foro Norte.

Los títeres son *mediadores intergeneracionales* sociales por excelencia. Es por ello que Oscar introduce dicho lenguaje para elaborar un guion teatral que le permita llegar a la comunidad para generar un diálogo, despertar conciencia y hacer un seguimiento. El proceso de transformación tiene que venir de ambas direcciones, de arriba hacia abajo y viceversa. Pero son las bases las que tienen mayor poder de incidencia cuando la iniciativa viene de ellos mismos. Spínola representa al educador artístico como agente de cambio, como aquel maestro idealista que antes de que lleguen los financiamientos ya está en el campo logrando movilizar las fuerzas que despertarán en otros el interés por unirse a la causa.

b. José Atto: «*El cuento como herramienta pedagógica*»

José Atto relata sus experiencias y logros en el campo de la educación, la salud, y la televisión a través del teatro, títeres y cuentos. Las artes le han brindado a José una serie de recursos para comunicarse. Como artista teatral, ha abierto nuevos campos que le permiten aproximarse a la educación con otra mirada.



J. Atto en el Foro Norte.

Atto utilizó sus dotes de artista dramático para llegar a la audiencia a través de un cuento animado del que participaron todos y cada uno de los miembros presentes, respondiendo con atención a cada una de sus trivias, provocaciones y consignas. El dominio en escena fue la base de su relación dramática con la audiencia que se transformó en público. José crea una nueva convención artística que tiene que ver con una «narrativa colectiva» en la que el animador induce a la audiencia a relatar y a predecir la línea narrativa, lo cual significa que se conectan e involucran al mismo tiempo que se recrean.

Aprender a relatar una historia con creatividad y dramatismo es la experiencia que Atto nos deja, así como también el efecto de la creatividad en el marco de una relación artística-cultural en la que la audiencia se animó, despertó de su cotidianidad y se permitió «salir de la caja» y romper con el *status quo*.

c. Lucía Pérez de Celis: «HarTO arte»

Lucía Pérez de Celis nos sorprendió por su experiencia educativa en el colegio que dirige en el norte, en el que la educación artística no solo tiene un lugar como área sino que es un pilar fundamental en la cultura de su escuela. Lucía está convencida que el Perú necesita de propuestas innovadoras, que no escatime esfuerzos en explorar las mejores rutas para estimular el potencial del niño.

Lucía sostiene que *«la tarea del docente debe consistir en el desarrollo de propuestas y proyectos innovadores que generen un cambio positivo dentro del sistema educativo y que permitan atender las necesidades e intereses de los niños de ahora, que no son los mismos de los chicos de ayer»*. (2015)¹⁴. Sus profesores lo demuestran al sentirse empoderados por ella para crear múltiples propuestas innovadoras en las que educan a través del arte, por el arte y en el arte.



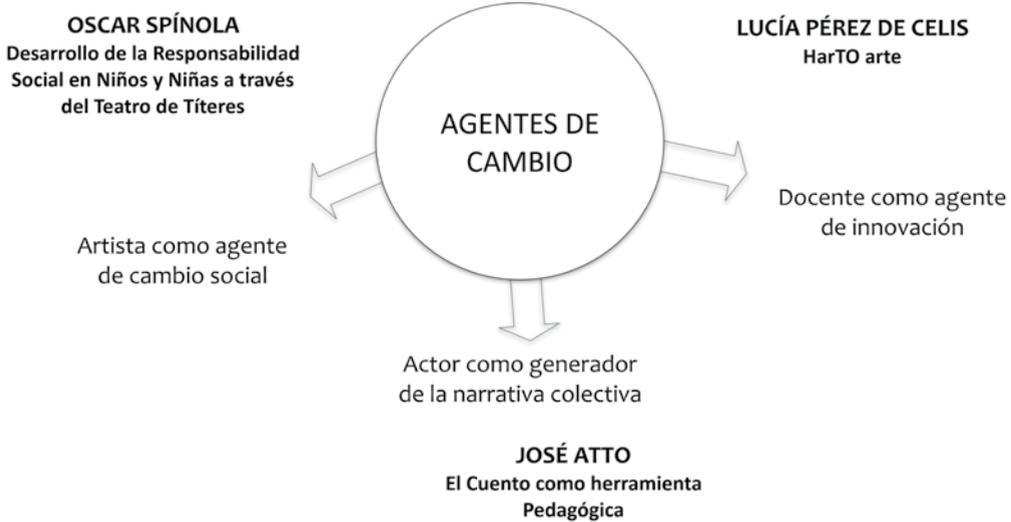
L Pérez en el Foro Norte.

¹⁴ Periódico el Comentario. Universidad de Colima. México. 7 de agosto 2015.

Ella está convencida que el arte expresa, nutre, contagia, enriquece el pensamiento y ennoblece el alma. Ese es el sustento para que un colegio alternativo estimule el ser, sentir, hacer y pensar a través de «harto arte».

En palabras de León Trahtemberg (2011): «A decir verdad, conozco pocos colegios en el Perú que tengan el vuelo educativo de este colegio, por su carácter innovador, experimental, no convencional, proactivo y por el enorme peso que le da a los vínculos afectivos con los alumnos, lo que permite hacer una educación personalizada, para satisfacción de alumnos y padres».¹⁵

Lucía compartió algunas de las prácticas realizadas por sus alumnos en las que ellos investigaron sus raíces históricas y reflexionaron acerca de ellas para luego realizar una maqueta de la Plaza de Armas de Trujillo de manera artística, colaborativa e innovadora¹⁶. El video sobre esta producción artística fue compartido con toda la comunidad educativa trujillana.



¹⁵ Trahtemberg, L. (2011) Los Talentos, la innovación y la disciplina. En: <http://www.trahtemberg.com/articulos/1827-los-talentos-la-innovacion-y-la-disciplina.html>

¹⁶ Video 'Viva Trujillo': <https://youtu.be/PfN9sFJ6PoA>

3.3. Sur

Los invitados regionales al Foro Sur representan a tres asociaciones por el arte y la educación muy representativas de Cusco, todos ellos con un enfoque centrado en la comunidad. Q'ente, Qantu y Pukllasunchis llevan nombres quechuas que quieren decir «colibrí», «flor sagrada» y «juguemos» respectivamente.



TANIA CASTRO

Organización: Q'ente Asociación Cultural

Especialidad: Teatro

Biografía: Comunicadora Social, educadora y actriz. Formada académicamente entre Cusco, Lima y La Habana. Codirige la Asociación Cultural Q'ente, dedicada a la creación, investigación e intercambio artístico-cultural. Miembro del equipo directivo de Javier Echevarría Consultores. Es parte del equipo docente de la Asociación Educativa Pukllasunchis.

Organización: Kantu

Especialidad: Música

Biografía: Pianista peruana, graduada del Conservatorio Nacional de Lima, especialidad de Piano e Introducción a la Musicología. Profesora de capacitación del Método Suzuki. Premio "Mujeres que aportan a la Cultura" del Ministerio de Cultura. Fundadora de Qantu, Escuela Suzuki Intercultural de Música, en Cuzco. Ha realizado numerosos arreglos de música peruana para niños y jóvenes, editando Cds, cassettes y libros.



FLOR CANELO



ASOCIACIÓN PUKLLASUNCHIS

OSCAR ESPINOZA

Egresado de la ESABAC, docente de teatro, coordinador de área de arte, actor y director de teatro.

EVELYN GUZMÁN SOTA

Docente de Artes Plásticas, experiencia en el área de tutoría y trabajo productivo en la escuela.

a. Tania Castro: «*Chakaruna: El tiempo de los hombres puente*»

Tania Castro transmite en cada una de sus historias una gran pasión por el arte de vivir. Ella afirma que las artes son anticancerígenos porque desarrollan la conciencia creativa, la cual nos protege de las enfermedades. Tania es un ejemplo fiel de un *Chakaruna*, un puente entre el mundo material y el espiritual que forma parte de *Q'ente*, centro creado para trabajar por la identidad cultural y artística.



T. Castro en el Foro Sur.

Castro compartió una serie de experiencias cargadas de gran sensibilidad humana, de historias y lecciones aprendidas, así como estrategias acerca de la práctica artística para generar procesos de conocimiento y auto-reconocimiento individual y colectivo.

Estos procesos de conciencia generados a través del arte pueden inspirar a las personas a diseñar y ejecutar planes individuales y colectivos de desarrollo humano integral. Para Tania, la búsqueda de la felicidad es parte de su propósito.

El relato de Tania conectó a la audiencia con la problemática social pero sobre todo con la necesidad de salir del estado de «observadores» para asumir el rol de ciudadanos protagonistas de cambio. Ciudadanos que generen mecanismos de comunicación entre las poblaciones para su mutuo beneficio y enriquecimiento de prácticas interculturales, imprescindibles en un país como el nuestro.

Tania nos dice que: «*Q'ente siente que los peruanos conociendo, recreando y compartiendo nuestro arte y manifestaciones culturales, avanzaremos hacia un sentimiento compartido, una identidad reencontrada en nuestro múltiple legado cultural y étnico*». (Castro, s. f.).¹⁷

¹⁷ Castro, Tania. Q'ente Asociación Cultural. En: <http://qente-ac.blogspot.com/p/presentacion.html>.

b. Flor Canelo: *«El método Suzuki y la música tradicional. Una realidad intercultural»*

Flor Canelo nos comparte su línea de vida en la que incursiona en diversos mundos como el de la arquitectura, el piano, la musicología, la vida en la costa y en la sierra, entre otros. Como decía Shinichi Susuki, el creador del *Método Educación del Talento*, «el hombre es hijo de su ambiente», premisa que pudimos apreciar en el camino de Flor en donde fue encontrando los componentes de su propuesta intercultural y musical.



F. Canelo en el Foro Sur.

Ella se enfrenta ante la dicotomía entre la educación musical oficial puramente teórica, esencialmente clásica y centrada en los «talentos musicales», y la riqueza de la diversidad musical de nuestro país, no reconocida oficialmente como parte de los programas educativos. *«Nosotros hemos asumido el reto de una educación musical intercultural, enseñando a nuestros estudiantes, por un lado todo lo que conlleva la música occidental y por otro el lenguaje propio de la música tradicional. Es como formarlos bilingües musicalmente».* (Canelo, s. f.).

Qantu, la escuela que Flor funda, aplica el *Método Suzuki* para el aprendizaje musical intercultural bilingüe partiendo del supuesto que del mismo modo como se aprende a hablar su propia lengua, en forma natural, se puede aprender tanto la música occidental como la música tradicional. Este tipo de formación basada en la disciplina y el aprendizaje natural con soporte emocional y afectivo de la familia y la comunidad es la base de la formación de la identidad del niño y del desarrollo de su creatividad y talentos. Flor hace un llamado a las autoridades para el desarrollo de políticas culturales para todos.

c. Asociación Pukllasunchis, Oscar Espinoza, Evelyn Guzmán Sota: *«El arte como espacio privilegiado para la comunicación individual y colectiva y como complemento de un trabajo actitudinal colibrí»*

Oscar Espinoza y Evelyn Guzmán compartieron la experiencia que tuvieron como docentes en la construcción colectiva de la propuesta pedagógica *Pukllasunchis*. Describieron los fundamentos que plantearon y los inicios de la propuesta como marco para la creación de las áreas de trabajo.

Presentaron la dinámica de trabajo de los talleres de arte en los diferentes niveles, con lenguajes artísticos priorizados, y con diferentes estrategias que incluyen el trabajo de arte en la escuela.

La Asociación *Pukllasunchis* destaca por la calidad de sus propuestas transformadoras, por su enfoque intercultural, inclusivo y ecológico. Trabajan con cuatro ejes: interculturalidad (con una fuerte presencia de la lengua quechua y la cultura andina), medio ambiente (vivido desde las prácticas cotidianas en el propio entorno y recuperando saberes ancestrales), género (visibilizando estereotipos y prejuicios para reflexionar y actuar sobre ellos) y valores (solidaridad, autonomía, laboriosidad, organización y creatividad).¹⁸

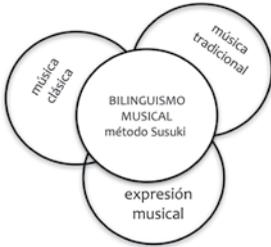


O. Espinoza y E. Guzmán en el Foro Sur.

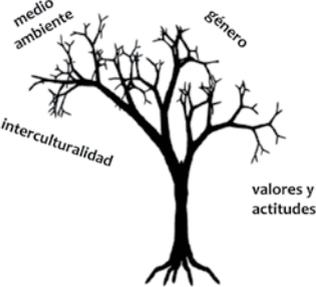
TANIA CASTRO
 “Chakaruna: El tiempo de los hombres puente”



FLOR CANELO
 “El método Suzuki y la música tradicional. Una realidad intercultural”



ASOCIACIÓN PUKLLASUNCHIS
 “Oscar Espinoza, Evelyn Guzmán Sota
 El arte como espacio para la comunicación individual y colectiva y complemento de un trabajo actitudinal”



¹⁸ Hacker, L. (2013). «Los Efectos de La Educación Intercultural Bilingüe en la Ciudad de Cusco». *Independent Study Project (ISP) Collection*. Paper 1599. En: http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1599.

3.4. Oriente

Los invitados de oriente representan a asociaciones que trabajan en comunidades con diferentes poblaciones indígenas, a través del arte, promoviendo la cultura y los encuentros interculturales. La *Restinga* (1996), *Warmayllu* (1999) y *Yrapakatún* (2008) que significan «banco de arena», «comunidad de niños» y «todo bonito» respectivamente.



MARISKA VAN DAFSTEL

Organización: Warmayllu, Comunidad de Niños

Especialidad: Arte Integral

Biografía: Coordinadora de *Warmayllu*, asociación comprometida con la generación de espacios de creación artística, diálogo y encuentro intercultural. El equipo de *Warmayllu* es de carácter multidisciplinario y conformado por una comunidad cultural y lingüísticamente diversa que incluye artistas, educadores, profesionales de las ciencias sociales y sabios de las diversas comunidades indígenas.

Organización: Grupo Yrapakatun

Especialidad: Artes Plásticas

Biografía: Preside el *Grupo Yrapakatun*, un colectivo que promueve la cultura y el arte Cocama en la Región. Estudió dibujo y pintura en la Escuela Superior de Bellas Artes de Iquitos "Víctor Morey Peña" y en la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú (Lima).



PABLO TARICUARIMA



PAUL FLORES

Organización: La Restinga

Especialidad: Arte Integral

Biografía: Comunicador social por la UNMSM. Coordinador del Programa de Prevención de la Violencia contra Niños y Niñas de la Asoc. *La Restinga*. Como educador ha diseñado e implementado procesos de fortalecimiento de capacidades en niños, niñas y adolescentes desde la animación socio-cultural y las expresiones artísticas.

a. Mariska van Dafstel: «Arte y buen vivir en la educación»

Mariska van Dafstel presenta las diferentes experiencias de la ONG *Warmayllu* y la propuesta curricular para Educación por el Arte con enfoque intercultural, llamada *ArtePerú* (2006-07). Su experiencia se caracteriza por la investigación intercultural en los pueblos amazónicos. Ella sostiene que es indispensable promover el arte en la escuela, en los diferentes niveles de educación, como una metodología de enseñanza, como un medio para afirmar la identidad y para que conozcan y valoren otras manifestaciones culturales a través de la investigación y la sensibilización.



M. van Dafstel en el Foro Oriente.

La presentación pone énfasis en cómo las artes contribuyen con el desarrollo personal, la visión hacia la comunidad y su relación con la naturaleza. *Warmayllu* plantea las siguientes dimensiones:

- La percepción e importancia del arte en la vida de los pueblos
- El rol integrador del arte en una pedagogía intercultural
- El arte para una educación sanadora
- El arte para la transformación social y el buen vivir

«Sanken Sina entiende por arte a todo aquello que se produce, hace o aprecia en una cultura. Hacer masato, pescar, tejer, leer las constelaciones del cosmos, reflexionar sobre la vida, todo esto es arte siempre y cuando lo hagas bien, con mucho cuidado, delicadeza, hermosura y siguiendo las pautas de convivencia establecidas por la sociedad y seres de la naturaleza para que sea útil en la vida de la persona y de sus parientes». Profesor shipibo Lener Guimaraes.

Mariska se ha internado en las comunidades, haciendo de la investigación una forma de vida. *Warmayllu* se mantiene gracias a mujeres como ella que tienen un fuerte compromiso con las culturas de nuestros pueblos.

b. Paul Flores: *«Adaptación cultural desde el arte como dispositivo para la exigibilidad de los derechos de los niños/as: Proceso del Niño Jesús de la Caja, una experiencia de cultura viva comunitaria para una educación de calidad»*

Paul Flores es uno de los representantes de *La Restinga*, organización social que promueve el desarrollo humano sostenible desde la incidencia política, el emprendimiento económico, el arte y la expresión cultural, con el fin de mejorar la calidad de vida de poblaciones en situación de riesgo y exclusión social incidiendo en las causas de la pobreza y las desigualdades sociales.



P. Flores en el Foro Oriente.

Como gestor cultural, Paul ha promovido experiencias de reflexión y acción desde el arte y la cultura en Lima e Iquitos. Como educador, ha diseñado e implementado procesos de fortalecimiento de capacidades en niños, niñas y adolescentes desde la animación socio-cultural y las expresiones artísticas.

El enfoque de *La Restinga* es el de rescatar la cultura viva comunitaria con el aporte de las expresiones artístico-culturales de la región amazónica. Paul nos comenta la necesidad y urgencia de trabajar por los derechos de los niños de Iquitos y Belén.

También comenta que es a través de las expresiones culturales que se hacen visibles las demandas sociales, tales como el derecho a una vida libre de violencia, una niñez sin explotación laboral y acceso a una educación de calidad.

c. Pablo Taricuarima: *«Yrapakatún, un proyecto de desarrollo y reflexión sociocultural a través de disciplinas artísticas»*

Pablo Taricuarima es un activo representante y propulsor de la cultura kukama kukamiria. En el proyecto *Yrapakatún* ha logrado integrar dos propósitos: el arte y la cultura. Para Pablo, el arte es una reflexión continua en su identidad y, por ese motivo, sus esfuerzos por rescatar y conservar la cultura a través de las generaciones es un motor que lo impulsa a difundir y sostener el proyecto.



P. Taricuarima en el Foro Oriente.

La sostenibilidad de *Yrapakatún* se logra por el compromiso y la participación de los mismos actores de la comunidad. En el proceso educativo artístico-cultural, integra a las diferentes generaciones, desde los sabios de la comunidad, la familia y los jóvenes quienes asumen roles de maestros o investigadores de su cultura kukama kukarimia. Los niños son los beneficiarios de todo este esfuerzo.

Pablo nos dice: «*la investigación artística, antes de estudiar en la Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú (Ensabap), ha sido un antecedente que sirvió para reafirmar y mejorar muchas comprensiones sobre mi cultura y sus prácticas estéticas, en base a memorias que dejaron mis abuelos kukamas a través de las historias y leyendas. La academia me enseñó a ordenar ciertas cosas, pero también me desaprendió de muchas*». (Foro Nacional Huellas, 2014).

Como artista plástico, tiene en su haber más de 13 exposiciones individuales y también ha participado en 33 colectivas. Además, dirige el *Festival Yrapakatún* que ha logrado ir más allá de Iquitos, difundándose en otras ciudades como Lima (Perú), Leticia (Colombia), Brasilia y Belo Horizonte (Brasil).

PAUL FLORES
 “Adaptación cultural desde el arte como dispositivo para la exigibilidad de los derechos de los niños/as”



MARISKA VAN DAFSTEL
 “Arte y buen vivir en la educación”



PABLO TARICUARIMA
 “Yrapakatun, un proyecto de desarrollo y reflexión sociocultural a través de disciplinas artísticas”



4. Artistas de la región

4.1 Testimoniales y arte regional: Centro

En este foro se combinaron testimoniales con arte regional. Para los testimoniales se invitó a dos representantes del *Grupo de Teatro La Espumita* (1974-1982) de Comas, Tahuantinsuyo. Juana Munive y Conny Garrido compartieron con la audiencia la experiencia que tuvieron de niñas a raíz de un programa de teatro que se instaló en su comunidad por 8 años y que dejó huellas significativas en sus vidas.

«Soy una mujer muy afortunada porque a pesar de vivir en un lugar como Tahuantinsuyo fui elegida para estudiar teatro y eso me ayudó a desarrollarme como persona y a desenvolverme en cualquier medio. Hoy yo puedo alternar con obreros, empresarios, gerentes, con todo tipo de gente». Juana Munive (Foro Nacional Huellas, 2014).

«El teatro fue la puerta para no tener temor ante los demás, para desenvolverme muy bien en la universidad y poder hacer presentaciones sin ningún tipo de problemas y enfrentarme a muchas adversidades. Actualmente, aplico mis aprendizajes en la promoción de la salud». Conny Garrido (Foro Nacional Huellas, 2014).

También fue invitada Katty Aymar, psicóloga organizacional, quien compartió su experiencia en *Integrarte, Arte para Descubrirnos*.



Testimoniales

Juana Munive / Conny Garrido / Teatro La Espumita



Katty Aymar

Integrarte, Arte para descubrirnos

Testimoniales y arte de la cotidianidad: Norte



Testimoniales y arte de la cotidianidad: Sur



Juguetería:
Franklin Álvarez

Testimoniales y arte de la cotidianidad: Oriente



Frank Soria: «Esta residencia me ha ayudado a reconocer como joven y resaltar el valor del arte de mis ancestros y las proyecciones que se puede tener para que no se pierda y los demás jóvenes de las comunidades lo valoren también y sea parte de su identidad. Mis clases de entrenamiento actoral me permitieron sentir cómo la misma energía que está en los diseños y en la naturaleza y en los árboles y plantas, está también en mi cuerpo, en mi respiración y en mi voz, todo es una sola cosa. Con los estudios de arte, he conocido la obra de artistas muy importantes en el mundo y he visto que su trabajo tiene cosas parecidas al arte amazónico y en especial al diseño shipibo, todo está conectado y solo tenemos que saber expresarlo, pero eso ya nos han enseñado nuestros padres y abuelos. La residencia y el teatro me han abierto contactos y nuevas posibilidades como artista y como persona para saber cómo enfrentar las dificultades. Por eso, ahora quiero transmitir todo esto a otros jóvenes en las comunidades, para que nuestro arte y conocimientos no se pierdan y estemos orgullosos de lo que sabemos». (Foro Nacional Huellas, 2014).

CAPÍTULO 3

REVELACIONES: TODAS LAS SANGRES

Un mismo país con diferentes raíces, historias, huellas y lenguas, hacen del diálogo creativo un gran desafío y una gran oportunidad. En los intercambios culturales las artes juegan el rol de traductores de contenidos, reveladores de mitos, comunicadores de historias, integradores de todas las sangres. Este capítulo explora las raíces culturales de la expresión artística de los participantes en los foros regionales, la concepción y estilos de sus creaciones, sus experiencias y memorias históricas, así como sus experiencias educativas con las artes.

La reflexión que sigue emerge de las experiencias vividas en el módulo titulado «Experiencias que Revelan: Diálogo Intercultural a través del Arte». El módulo está asociado al Elemento Aire (ideas, palabras, símbolos, comunicación) porque su objetivo fue precisamente motivar a los docentes a intercambiar sus ideas, memorias y experiencias con relación a las artes a nivel personal, escolar y cultural. Se trabajó mediante una serie de dinámicas que promovieron los diálogos y expresiones interpersonales e interculturales dirigidos a explorar y «revelar» el valor de las artes en la experiencia individual y colectiva.

1. La expresión artística como manifestación cultural

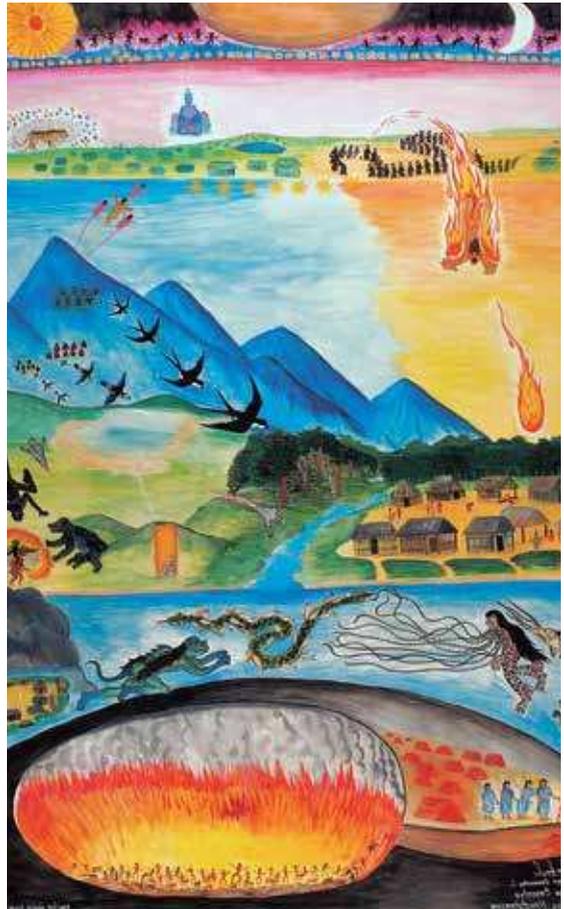
Toda expresión artística forma parte de la cultura material y espiritual de una sociedad. Ya sea una expresión individual o colectiva, esta no deja de estar informada y moldeada por la cultura o culturas en las cuales se sitúan los artistas. Aunque este postulado puede sonar obvio y hasta retórico en nuestros tiempos de afirmación y defensa de la interculturalidad, su significado está cargado de complejas implicancias sociales, históricas y políticas que demandan atención y análisis para evitar justamente caer

en grandes pronunciamientos y posturas con poco sustento y consideración por la experiencia creativa de poblaciones enteras y por las formas en que dichas experiencias son categorizadas, apropiadas o reconstruidas por poderes políticos. La experiencia recogida con los maestros en los cuatro foros regionales del país es una excelente oportunidad para explorar cómo se manifiestan y articulan las diferentes expresiones creativas a nivel local, indígena, regional, nacional y global.

Es un hecho conocido que en muchas culturas, sobre todo en sociedades indígenas, no existe la palabra o el concepto de «arte» como tal, lo cual indica que la producción y recepción de creaciones «artísticas» no son parte de una esfera social autónoma sino que, por el contrario, están conectadas de manera integral a otros aspectos de la vida social, ya sean actividades religiosas, económicas, productivas o cotidianas. Este fenómeno ha sido evidenciado y estudiado por la antropología, disciplina dedicada al estudio y comparación de culturas desde una perspectiva intercultural. A partir de esa mirada, agudizada con el reciente desarrollo de la antropología del arte, se puede entender que toda sociedad humana tiene una estética o una poética particular que es específica a su cultura y que corresponde a su respectiva historia y memoria colectiva, su cosmovisión, valores, símbolos, significados así como a su agencia, aspiraciones y creatividad (Morphy & Perkins, 2006). En suma, la estética de un pueblo expresa la imaginación mitopoética de una sociedad, los arquetipos culturales que le dan un sentido de patrimonio e identidad. Esto no quiere decir que no existan experiencias estéticas que tengan un alcance transcultural o universal, que sean parte del *anima mundi* o el «alma del mundo», pero esa experiencia se construye desde lugares y espacios particulares que contribuyen a su «universalidad» precisamente desde su propia especificidad. Es por esto que una expresión artística requiere ser entendida y apreciada primero dentro de su contexto cultural antes de derivar comparaciones o generalizaciones sobre su universalidad. Durante mucho tiempo y hasta nuestros días, ese ha sido justamente el caso: se ha sometido la gran diversidad de creaciones culturales a los criterios de clasificación, evaluación de expertos y críticos en los llamados arte popular, «arte primitivo» o «folklore» que se rigen por cánones estéticos europeos y que no necesariamente conocen el contexto de esas creaciones.

El análisis intercultural del arte refuerza la noción clásica de que toda expresión y experiencia estética conlleva una dimensión estética propiamente que se refiere a

su aspecto *formal* y una dimensión semántica que se refiere a sus *contenidos*. Es a través de estas dimensiones que la expresión estética puede estimular los sentidos, generar y expresar emociones, evocar ideas y comunicar información. Es decir que expresa y comunica a niveles cognitivo, emocional y sensorial, utilizando todos los medios posibles al alcance de la creatividad humana. Asimismo, la experiencia estética no se refiere exclusivamente a lo bello y placentero sino que también incluye su opuesto: la experiencia de lo desagradable y doloroso. Esa multidimensionalidad y polimorfismo de la experiencia estética es lo que hace la noción de arte difusa y difícil de definir con precisión, y también lo que la hace tan potente y trascendental. Justamente debido a la gran diversidad de formas, contenidos y expresiones que adopta



Representación de la cosmovisión del pueblo Nomatsigena, en la Amazonía central en Perú, por Domingo Casancho.

la estética en diferentes culturas es que José María Arguedas (1976) consideró más adecuado hablar de artes más que de «arte» en singular.

El rol que cumplen las diferentes expresiones y experiencias estéticas también varía mucho de acuerdo a cada sociedad. Desde el inicio de la Revolución Industrial, el desarrollo capitalista y el inicio de la modernidad, las artes en las sociedades europeas, norteamericana y en las elites postcoloniales pasaron a formar parte de una industria cultural. Las obras de arte se alejaron de la experiencia social y se convirtieron en mercancías con valor comercial producidas para el entretenimiento y consumo en medios masivos o para ser exhibidas en museos y galerías o en colecciones privadas.

Al mismo tiempo, el arte pasó a jugar un rol innovador, a desafiar tradiciones y convenciones a partir de iniciativas e intenciones individuales. El arte se convirtió «un complejo sistema de intencionalidad mediante el cual los artistas producen arte para afectar un cambio en su mundo o para cambiar las percepciones estéticas de la gente». (Gell, 1998).

Por otro lado, en las culturas indígenas las artes siguen siendo parte integral de la vida social y la experiencia cotidiana y en gran medida siguen cumpliendo un rol preservador de conocimiento, de memoria, de valores y prácticas ancestrales, más que el de desafiar convenciones y buscar lo nuevo. Esto no quiere decir que las artes indígenas no cambien ni se renueven. Basta ver cómo la música, danza o expresiones artesanales andinas y amazónicas introducen elementos de estéticas foráneas para «actualizar» su cosmovisión y desde allí reinterpretar, apropiarse o resistir la influencia de culturas hegemónicas



Estética «chicha» en el mural Ciudadano del Mundo realizado por Elliot Túpac, artista gráfico de Huancayo, en Newcastle, Reino Unido, 2015.

¿Y qué se puede decir de las sociedades criollas y mestizas que forman la gran mayoría de nuestra población nacional? Más de medio siglo de conquista y colonización, de conflicto y fusión entre sociedades y sus respectivas estéticas culturales han dado lugar a un complejo proceso cargado de profundas contradicciones y transformaciones, de sincretismo e hibridización social, religioso, político, cultural y estético. Dentro de este mestizaje estético se puede encontrar una gama casi infinita de posibles fusiones, contrastes, yuxtaposiciones y combinaciones que oscilan entre lo indígena y lo europeo-estadounidense, entre Sur y Norte como hemisferios geopoéticos. Esta complejidad se hace aún más profunda cuando consideramos las diversas culturas regionales y locales que conforman sus propios mestizajes culturales y estéticos. La globalización, la migración transnacional y las tecnologías de comunicación están contribuyendo a acelerar este proceso de hibridización a ritmos y niveles nunca antes vistos.

Las grandes contradicciones del momento actual incluyen movimientos transnacionales de reindigenización y decolonización cultural que promueven la revalorización de las estéticas precolombinas, andinas y amazónicas (Foster, 2001) y, por otro lado, las estrategias corporativas neoliberales que buscan apropiarse y comercializar la estética indígena a la vez que «gentrificarla» y convertirla en su opuesto. Es en este contexto que pasamos a describir y analizar lo que ocurrió en los foros regionales de Lima, Trujillo, Cusco y Pucallpa.

2. Reconociéndonos: Patrimonio y raíces culturales

El carácter descentralizado de los foros regionales ofreció una oportunidad única para conocer cómo las experiencias y prácticas educativas de los docentes con relación a las artes se articulan con sus respectivos contextos locales y regionales. En cada foro los docentes dialogaron no solo sobre las artes como currículo, método de enseñanza y práctica pedagógica, sobre sus experiencias personales y colectivas con las artes sino que además participaron en una serie de dinámicas experienciales que los invitaron a vivenciar las artes, a expresar y experimentar su propia creatividad. En estos diálogos y experiencias creativas emergieron discursos y construcciones estéticas directamente vinculadas a lo que los docentes se refirieron como su «patrimonio» y «raíces culturales» regionales.

Las referencias al patrimonio cultural regional implican un complejo de memorias, imaginarios colectivos y construcciones del pasado que se cristalizan no solo en estéticas particulares sino también en construcciones del presente y en configuraciones identitarias. Es decir que la noción de patrimonio emerge a partir de contextos sociales marcados por experiencias históricas compartidas tanto como por una heterogeneidad de identidades y diferencias locales interrelacionadas. La construcción de un patrimonio común implica pues articular un grado de coherencia dentro de la heterogeneidad y esto a su vez implica diversas formas de reconocimiento entre los grupos involucrados, reconocimiento de sus propias identidades y diferencias en contextos compartidos. Como escribe el filósofo Paul Ricoeur (2006), las ideas y prácticas de reconocimiento están en la base de la construcción de nuestras identidades individuales y colectivas así como de nuestras relaciones con otras identidades. No es posible reclamar un patrimonio común sin poder distinguirlo como tal, sin reconocerlo como una representación veraz y legítima de identidad colectiva. Es necesario además

reconocerse a sí mismo(s) en relación a otros que también se identifican con dicho patrimonio y, más aún, reconocerse mutuamente como parte de un colectivo basado en principios de reciprocidad y solidaridad, como una comunidad capaz de albergar un patrimonio compartido.

Esta fase de los foros regionales lleva el título «Reconociéndonos» precisamente porque el trabajo estuvo enfocado en invitar a los docentes a conocerse y reconocerse mutuamente, a inaugurar un proceso de reconocimiento de sus respectivas experiencias y de sus historias compartidas. De esta manera se inició un recorrido de reconocimiento que se extendió a las siguientes fases del Módulo 2 e incluso continuó en los módulos siguientes. A continuación, pasamos a describir cómo se desarrolló este primer momento de reconocimiento interpersonal e intercultural en cada uno de los foros regionales.

2.1. Reconociéndonos en los foros regionales

La convocatoria se hizo a través de la web del Sineace y también se enviaron invitaciones a centros educativos y organizaciones de la sociedad civil. Como resultado, en cada foro regional participaron un promedio de 80 docentes provenientes de las diferentes subregiones. El promedio de edad en cada foro fluctuó entre los 35 y 55 años.



Cuadro n.º1

Región	Nº participantes	Subregiones	Ciudad %
Foro Centro	80	Lima, Callao, Ica, Junín, Huancavelica, Ayacucho	Lima 60%
Foro Norte	75	Piura, Tumbes, Lambayeque, La Libertad, Cajamarca, Ancash	Trujillo 50%
Foro Sur	85	Apurímac, Cusco, Arequipa, Puno, Madre de Dios, Moquegua, Tacna	Cusco 50%
Foro Oriente	75	Huánuco, San Martín, Amazonas, Ucayali, Loreto	Pucallpa 50%

Con el fin de inducir el proceso de reconocimiento en esta primera fase, se trabajó con dos dinámicas: La primera, denominada «Túnel del tiempo», consiste en un juego de preguntas y respuestas sobre varios temas de la historia personal y laboral de los participantes. En la segunda, denominada «Agrupamientos», los docentes se agruparon de acuerdo a tres grandes variables (género, localidad y especialidad laboral) para luego improvisar una presentación grupal frente al resto de participantes.

Desde el inicio de los foros, el ejercicio de reconocimiento interpersonal se manifestó como necesidad, como un gran deseo y expectativa de los docentes. Comenzando con el primer momento de interacción directa entre docentes, se notó un gran interés y entusiasmo por saludarse y conocerse, por contarse y escuchar sobre sus historias personales, lugares de origen, así como compartir experiencias sobre su vida laboral. Muchos de ellos se conocían por primera vez y aprovecharon la oportunidad para explorar aquello que los unía en su quehacer laboral desde sus diferentes perspectivas.

2.2. Formas de reconocimiento en el Foro Centro

Aunque los cuatro foros regionales fueron diseñados y manejados como eventos regionales, el Foro Centro se distinguió de los demás por ser justamente el primero y el «central», por representar y estar ubicado en la ciudad capital, en la sede del poder administrativo y político nacional, así como en la matriz en donde han confluído «todas las sangres» del país. Todo esto llevó a un particular proceso de reconocimiento en relación a los otros foros regionales.

El proceso se inició en el Foro Centro con la primera dinámica de preguntas y respuestas, la cual ocupó todo el tiempo disponible para esta fase. La necesidad de dialogar de manera interpersonal fue muy fuerte y se honró ese deseo de los participantes. Uno de los puntos más resaltantes en los diálogos fue que la gran mayoría de docentes descubrió que comparten raíces andinas, como migrantes de primera o segunda generación. Un gran porcentaje de ellos llegaron a Lima durante los 1990s, ya sea en condición de desplazados o huyendo de la violencia terrorista. Más aún, la diversidad étnico-regional que reconocieron llegó a cubrir casi la totalidad de regiones del país y, en efecto, el grupo se reveló como un verdadero microcosmos del Perú.



A medida que el diálogo progresó, esta gran diversidad se rearticuló de acuerdo a dos grandes bloques: Lima y provincias. Resaltaron los comentarios sobre el centralismo administrativo de Lima y la dificultad que esto genera para desarrollar un nivel de conocimiento y comunicación más fluida entre los docentes de las diferentes regiones.

Se hizo evidente que los docentes desean establecer lazos significativos con sus pares pero no siempre encuentran los espacios adecuados para hacerlo. Asimismo, la gran diversidad regional, étnica y laboral encontrada en este foro es un microcosmos de la realidad nacional con toda su riqueza, complejidad y sus desafíos identitarios y laborales. Si bien esta diversidad facilitó el intercambio de una gran gama de experiencias personales, también hizo más difícil la reconstrucción de narrativas compartidas así como el reconocimiento mutuo a partir de memorias comunes.

En los siguientes foros regionales, por contraste, sí se encontró un mayor grado de integración en la construcción de patrimonios regionales. Con el fin de facilitar el reconocimiento de dichas identidades se trabajó con la dinámica «Agrupamientos».

2.3. Reconociéndonos por género

Lo más notorio de este momento en el Foro Norte fue que al pararse ambos grupos frente a frente se inició un «duelo» de cantos cargados de humor y picardía que resaltaban su propia valía y orgullo de género frente al otro, enunciadas en términos de responsabilidad económica, sabiduría de género y poderes de seducción: «*Los hombres mantenemos*» vs. «*Las mujeres al poder*»; «*Los hombres están pisados*» vs. «*Que demuestren lo contrario*».



En contraste, en el Foro Sur el intercambio fue más formal y no hubo duelo de bromas relacionadas a diferencias de género. Al hacerles notar la diferencia proporcional de género (70% mujeres y 30% hombres), los participantes coincidieron en afirmar que la docencia se ha visto tradicionalmente como ocupación de mujeres, convirtiéndose así en un «estereotipo» que continúa hasta la actualidad.

En el Foro Oriente se observó una dinámica diferente. Al agruparse frente a frente, ambos grupos hicieron un intercambio de cantos y frases de reconocimiento mutuo, con algo de picardía pero también con un sentido explícito de consideración e incluso alabanza recíproca: «*Nuestro corazón late por ustedes, hermosas sirenas*» vs. «*Así los cuidamos a nuestros guardianes*».

Estas manifestaciones representan tres estilos principales de relacionamiento por género en el país: picardía, formalidad y alabanza. Aunque no se puede generalizar a partir de un evento y un grupo específico, el hecho de que cada estilo haya surgido espontáneamente en las diferentes regiones sugiere una cierta predominancia de dichas formas de reconocer y construir identidades de género en los respectivos patrimonios regionales.



2.4. Reconociéndonos por subregiones

En el Foro Norte las agrupaciones por regiones arrojaron un 50% de participantes de Trujillo y 50% de La Libertad provincia y otras subregiones (Piura, Tumbes, Lambayeque, Ancash). Cada grupo se presentó ante los demás con mucho entusiasmo y orgullo, cantando y bailando danzas de sus respectivas tradiciones (marinera «El Huaquero», polka «A la Huacachina», huayno «Cordillera Blanca», tondero «A ti Tumbes» y carnaval cajamarquino). Se creó rápidamente y de manera espontánea un ambiente festivo y de algarabía general.



En el Foro Sur cerca de la mitad de participantes era de Cusco ciudad y el resto de Cusco provincia y otras subregiones (Tacna, Moquegua, Puno, Apurímac, Madre de Dios,

Arequipa). Los grupos se presentaron cantando y bailando danzas de sus tradiciones subregionales (huaynos cusqueños «*Capulí Ñawi Cusqueñita*» y «*Canchis Canchis*», huayno puneño «*Cerrito de Huajsapata*», huayno abancaíno «*Así es mi tierra*», polka «*Tacna*» y el «*Himno de Arequipa*»). El estilo de las presentaciones fue festivo y celebratorio aunque de menor algarabía que el observado en Trujillo, posiblemente por estar en un local cerrado y quizás debido al carácter mismo de la identidad regional del sur andino.



También en el Foro Oriente la mitad de participantes era de la ciudad anfitriona, Pucallpa, y el resto de las otras subregiones (San Martín, Loreto, Amazonas, Huánuco). No obstante haber estado en un ambiente cerrado, las presentaciones grupales también fueron festivas y celebratorias. Predominó un estilo de danza en cuadrilla, característica de la región y con raíces en las danzas de

culturas indígenas como la Shipibo-Conibo. Los participantes interpretaron las danzas «*Los Negritos de Huánuco*» y «*La Anaconda*» de San Martín, y danzaron al ritmo de las canciones «*Bienvenida a Iquitos*» y la «*Canción del Tacacho*».

En todos los casos se pudo apreciar un alto grado de valoración y reconocimiento de tradiciones compartidas, de un patrimonio común. Estas expresiones espontáneas indican un deseo de los docentes de ser vistos y reconocidos como parte de ese acervo cultural. Al mismo tiempo, estas manifestaciones revelan la presencia viva de tradiciones artísticas que demandan ser reconocidas como parte de las prácticas educativas, como se verá más adelante. En todos los casos, los foros se convirtieron durante esta fase en eventos afirmativos de sus respectivas identidades étnicas regionales, en testimonio y huella de las identidades culturales de los docentes.



2.5. Reconociéndonos por especialidades/gremios



Docentes de primaria. Foro Norte.

Los participantes se agruparon luego por especialidades y gremios profesionales, formándose los siguientes grupos: docentes de inicial, de primaria, de secundaria, de educación técnica superior, docentes de arte/artistas y de sociedad civil.

Cada grupo se presentó a los demás mediante cantos y arengas que improvisaron en el momento. En el Foro

Norte surgieron los siguientes cantos: «*Los profes de primaria alegran la vida, du vidú vidú vidú*» (docentes de primaria) y «*El mundo está cambiando, el Perú está cambiando, seamos agentes del cambio, seamos agentes del desarrollo*» (miembros de organizaciones civiles).

En el Foro Sur las presentaciones incluyeron: «*Somos profes de primaria matatirutirulá, con el arte enseñaremos, matatirutirulá, innovaremos, crearemos, matatirutirulá, pintaremos, bailaremos, matatirutirulá*» (docentes de primaria) y «*Aquí ya venimos, aquí ya llegamos, los transformadores, somos los maestros bailando por la patria, por un nuevo Perú, Superior!*» (docentes de técnica y superior).

En el Foro Oriente los cantos se presentaron al estilo de danza en cuadrilla y en rondas circulares: «*Doña Palometa trajo a su pareja*» (docentes de inicial), «*En el mundo, América! en América, Perú! en Perú, Ucayali! en Ucayali, Eduardo Meza Saravia!*» (docentes de técnica y superior); «*Laralará, secundaria, laralará, dejando huellas!*» (docentes de secundaria); «*Nos gusta el arco iris, tirutirulá, somos vagabundos, tirutirulá, viajamos por el mundo, tirutirulá, con el arte en las manos, tirutirulá*» (docentes de arte/artistas).



Docentes de superior. Foro Sur.

El reconocimiento de la diversidad ocupacional fue muy apreciada por los participantes. Algunos dijeron desconocer el rol que tienen las artes en sectores cercanos y aplaudieron lo que llamaron un sentido «ampliado de identidad gremial». El reconocerse como parte de un conjunto mayor los hizo sentirse respaldados para expresar sus aspiraciones de cambio y desarrollo hacia un futuro mejor para la educación artística y para su región en general. Como dijeron algunos, estas demostraciones reforzaron un sentido de unidad vocacional dentro de la diversidad ocupacional y subregional así como también una necesidad de fortalecer alianzas para promover las artes desde los diferentes sectores de su gremio.

Reforzada por el espíritu de reconocimiento mutuo y confraternidad que se generó entre los docentes, la sesión puso de manifiesto un alto grado de aprecio por su propia diversidad de género, subregional y ocupacional así como de identificación y solidaridad regional con un deseo aspiracional propio de mejora y progreso gremial.

A partir de ese sentido de unidad dentro de su propia diversidad se conformaron y autodenominaron los cuatro grupos de trabajo en cada uno de los foros.

Artistas. Foro Norte.



Docentes de inicial. Foro Oriente.



Docentes de primaria. Foro Sur.

Cuadro n.º2

Foro Centro	Uno	Dos	Tres	Cuatro
Foro Norte	<i>Mochik</i>	Sol	Luna	Norte
Foro Sur	<i>Tinkuy</i> (encuentro)	<i>Tawantinsuyo</i>	<i>K'uychi</i> (arco iris)	<i>Sumaq Ruwaq</i> (hermoso hacedor)
Foro Oriente	Intocables	<i>Ronin</i> (Anaconda mítica shipibo)	<i>Menimbo</i> («hacer cosas bellas con las manos» en lengua shipibo)	<i>Yrapakatún</i> («todo bonito» en lengua kokama)

3. Reconstruyéndonos: El tiempo del arte en cada región

80

Capítulo 3. Revelaciones: Todas las sangres

La fase inicial hizo evidente en los cuatro foros regionales un grado de reconocimiento a los tres niveles planteados por Ricoeur (2006): reconocimiento de patrimonios compartidos, reconocimiento de sí mismos en el otro, en los docentes colegas, y reconocimiento mutuo como parte de una identidad comunitaria regional. Los diálogos entre docentes, sus danzas y cantos tradicionales así como las arengas y presentaciones que improvisaron reflejaron e invocaron un sentimiento de pertenencia a una identidad colectiva y un espíritu solidario que sorprendió positivamente a los mismos participantes y los dejó muy motivados para continuar con la secuencia del taller. No obstante, esos niveles de reconocimiento se manifestaron en un primer encuentro entre los docentes y fue tan solo el inicio del proceso exploratorio y experiencial que les ofreció el taller.

La siguiente fase consistió precisamente en profundizar el proceso de reconocimiento iniciado por los docentes mediante la reconstrucción de sus historias individuales y compartidas en relación a las artes. El énfasis en la tarea de reconstrucción del pasado se sustenta en la idea de que la identidad es una construcción temporal, una forma de existir en un presente vivo en donde se entrecruzan el recuerdo de lo vivido y la expectativa del porvenir, o como las denomina Ricoeur, la memoria y la promesa: «La primera mira hacia el pasado; la segunda, hacia el futuro. Pero ambas deben pensarse juntas en el presente vivo del reconocimiento de sí» (2006: 145). La reconstrucción del pasado es el primer paso para llegar al tipo de conocimiento integral que propone

Ricoeur: la memoria como un pilar de la identidad de los docentes como personas y como colectivo de profesionales en su contexto cultural regional

Para asistir en este proceso se utilizó una dinámica denominada «Historia Gráfica del Arte en la Persona, la Escuela y la Comunidad». En cada foro, los participantes se agruparon en los cuatro equipos formados en la fase anterior y se les proporcionó un lienzo de papel (papelógrafo de 1 x 4 metros) y plumones de colores para que grafiquen a lo largo de una línea de tiempo sus principales experiencias relacionadas a las artes a nivel personal, escolar y cultural. Se propuso como pauta empezar graficando y compartiendo experiencias personales para llegar progresivamente a reconstruir una historia colectiva. En términos de proceso, se buscó crear un espacio de intercambio y diálogo para la expresión individual y grupal. En términos de contenido, se buscó reconstruir memorias del pasado hasta llegar al presente y capturar cómo la experiencia de los docentes con las artes ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Se les dio una hora de tiempo para la tarea, incluyendo un momento final de análisis y reflexión grupal.

A continuación, pasamos a describir el desarrollo de esta fase en los cuatro foros regionales.

3.1. Reconstruyendo puntos de origen y estilos narrativos

Los docentes tomaron con mucho entusiasmo la oportunidad de graficar, relatar y compartir sus historias. Desde el comienzo resaltaron dos puntos claves que caracterizaron su reconstrucción histórica: por un lado, la definición de un punto de inicio como origen generativo de sus narrativas y, por el otro, el estilo gráfico a usar para ilustrar su desarrollo narrativo.





En el Foro Centro se barajaron muchas ideas sobre un punto de origen narrativo y les fue difícil ponerse de acuerdo. Finalmente todos los equipos adoptaron el ejemplo que se les dio (edad de la persona mayor en cada equipo). Así, sus historias gráficas empezaron a partir de los años 1953 a 1964 y evolucionaron hasta el presente, siguiendo una secuencia de tiempo lineal.

Algo parecido ocurrió en el Foro Sur, aunque las decisiones sobre el punto de origen y estilo gráfico estuvieron más guiados por una actitud pragmática y de mayor disciplina grupal.

Por contraste, en el Foro Norte los equipos tomaron como punto de inicio nominal el año de nacimiento del miembro mayor, aunque marcaron su origen narrativo con los siguientes hitos: (1) el «*nacimiento de la cultura pan-peruana Chavín*» y la «*cultura Moche-Chimú, base cultural artística de la macro región Norte*»; (2) el «*levantamiento del APRA*» en 1932 y la muerte de Felipe Pinglo Alva en 1936; (3) la presencia de «*abuelitos, padres y familia a través de la tradición oral*»; y (4) el «*planeta tierra, sin fronteras, el cosmos*». Estos hitos sugieren un reclamo de pertenencia a un patrimonio regional de alcance universalista.



En el Foro Oriente cuestionaron la linealidad del tiempo y acordaron representar su propia noción de temporalidad. Así, uno de los equipos la graficó al estilo kené (diseño shipibo), como una línea geométrica escalonada. Otro equipo dibujó una línea recta y sobre ésta otra línea ondulante para ilustrar dos tipos de realidades: la realidad objetiva/

visible y la realidad fantástica/invisible. En otro equipo reemplazaron la línea horizontal con una estructura vertical a manera de un gran árbol, donde las raíces son el inicio de la vida y las artes que alimentan el tronco y las ramas hasta llegar a los frutos. Las historias gráficas sugieren una estética regional fuertemente inspirada en las fuerzas naturales de los bosques amazónicos.

Ver las historias gráficas de los cuatro foros en el anexo 2.

3.2. Reconstruyendo narrativas personales

El punto de partida de muchas de las historias personales narradas en los foros fue la motivación para expresarse artísticamente que recibieron cuando eran niños de parte de maestros escolares o figuras paternas. En el Foro Centro, los dibujos estuvieron acompañados de poemas y frases muy emotivas como «*Tocaba el arpa de mi padre*», «*Arte para amar*», «*La primera vez que vi teatro*», «*Cantaba y bailaba de niña con mi amiga*». Dichas experiencias fueron descritas como la «*semilla*» que los motivó más tarde a dedicarse a enseñar arte a sus estudiantes.



En el Foro Norte, también resaltaron sus primeras experiencias con las artes a través de los relatos y cantos que escucharon en sus familias: «*el arte como tradición familiar*», «*mi abuelita paterna siempre contaba cuentos*» o «*mi tío materno cantaba canciones criollas*», así como entre amigos en sus barrios de origen y en las escuelas.



Asimismo, los docentes del Foro Sur destacaron el importante rol que ocupa el canto y la música en sus familias: «*Miraba y escuchaba a mi padre tocar violín, cantar a mi madre, mis tíos... todo era propio, autóctono*», «*Cuando yo tenía 3 o 4 años me impulsó mi padre a cantar y eso me permitió enseñarles a todos los niños del campo a*

cantar». En algunos casos, el aprendizaje familiar estuvo asociado a artistas reconocidos en la región: «Sonia Yasmina se hizo ahijada de mi papá, en Quillabamaba, y vino a visitarnos como dos meses y cantaba todos los días y a partir de ahí yo canto».

Las historias personales en el Foro Oriente también resaltaron el rol de las artes en la vida cotidiana familiar: «*De pequeña me gustaba tocar la tierra y mi mamá me enseñaba a modelar y hacer escultura*», «*Desde muy temprana edad me gustaba tocar la quena y mi tío me acompañaba con el bombo*», «*Con mi abuelos aprendí a tejer con paja y a pintar kené en tela*». Estas narrativas reflejan experiencias tempranas en culturas con grandes tradiciones artísticas que se manifiestan de múltiples formas en la vida cotidiana. Las memorias que compartieron los docentes son casi en su totalidad positivas y favorables y pintan escenarios familiares en los que los padres y otros parientes practican las artes sin ser necesariamente «artistas». Además de las abundantes experiencias con la música, danza y las artes manuales, la tradición oral juega un rol central en culturas con un fuerte carácter de narrativas orales. Ese mismo código narrativo se pudo observar en la forma en que los docentes compartieron sus historias, mediante un estilo de oratoria característico de culturas orales donde el relato es visto como un ritual evocativo y de pronunciamiento transpersonal que requiere ser atendido y escuchado en toda su riqueza de detalles y elocuencia figurativa.

3.3. Reconstruyendo narrativas escolares

En contraste a las narrativas familiares, las experiencias escolares con las artes fueron desalentadoras para muchos. En el Foro Centro, los docentes de mayor edad destacaron la visión autoritaria y restrictiva de sus maestros en los 1950: «*Básicamente, me hicieron sentir inútil artísticamente*». En el Foro Sur también enfatizaron la rigidez y verticalismo de la educación que



recibieron: «*Aprendí al estilo Lancasteriano, la letra con sangre entra*», «*Desde primero hasta quinto de media hacíamos el mismo trabajo de perspectiva, era una formación muy técnica*», «*La declamación era lo mismo siempre, muy repetitiva, y los dibujos eran*

con moldes o los calcábamos de los libros». También en el Foro Oriente describieron sus experiencias escolares negativas: *«Teníamos que hacer exactamente como decía el profesor o sino te castigaban, no había espacio para la creatividad»*.

Por otro lado, las experiencias escolares más favorables fueron relatadas por docentes más jóvenes y estuvieron relacionadas tanto a los «buenos» maestros que tuvieron así como a actividades escolares tales como concursos y festivales de arte, mayormente durante los 1970. Así, en el Foro Norte surgieron los siguientes relatos: *«cuando escuché la voz de la maestra tocando guitarra, me sedujo»*, *«de niña me hicieron cantar La Contaminina y por eso formé un coro en el colegio»*, *«de niños nunca faltaban concursos de teatro, danza, música, pintura, declamaciones, coros, etc.»*. Otros contaron la fuerte influencia que tuvo en ellos las visitas escolares al circo de los Hermanos Fuentes Gasca.



En el Foro Sur también resaltaron el importante rol que tuvieron las políticas educativas en el tipo de educación que recibieron: *«En ese tiempo (1957) el gobierno favorecía el arte»*, *«Varios profesores de inicial, primaria, secundaria eran artistas»*.

Por otro lado, señalaron la importancia de que muchos concursos y actuaciones escolares estuvieran asociados a festividades públicas: *«A los 8 años empecé a componer marchas para la banda de la escuela»*, *«Me gustaba bailar y hacer teatro y una vez participé bailando en el Inti Raymi y estuve feliz»*.

Las experiencias escolares positivas dejaron huellas imborrables en muchos docentes, tanto en su opción vocacional como en su vida en general: *«el arte me permitió romper esquemas, crear nuevos modelos, la experiencia te marca, te despierta la sensibilidad»*. Estos relatos no solo ayudan a reconocer la experiencia escolar vivida por los docentes y cómo éstas pueden revertir en sus estudiantes; además sirven de guías para diseñar experiencias favorables e innovadoras para la educación artística en las regiones.

3.4. Reconstruyendo narrativas histórico-culturales



En el Foro Centro, los relatos de experiencias artístico-culturales invocaron imágenes de retorno, como *«cuando viajé por primera vez a la tierra de mi madre»*, así como festividades de las regiones de origen de los docentes (la Diablada en Puno, música de Chumbivilcas en Cusco, la *«adoración al Dios del pueblo yanesha»* en la Amazonía central, *«pasacalles y procesión por el Día del Pescador»* en Piura,

la herranza en Huancayo, Festival de la Vendimia, Festival de la Marinera de Trujillo, etc.). También hubo historias de la violencia terrorista, acompañadas de frases como *«Edith Lagos fue nuestra amiga, cantamos Yerba Silvestre»*, *«Los perdigones fueron parte de nuestros cuerpos»* y *«Que la historia de violencia no se repita»*.

En el Foro Norte evocaron la memoria de los 1970 y 1980, cuando *«Trujillo fue la ciudad de la cultura, cuando habían bienales de arte, festivales internacionales de teatro, ballet, música»*. Citaron grupos como *Kenyi, Yahuarina, Pakari, Los Pasteles Verdes y Nuevo Amanecer* y la política cultural del gobierno de Juan Velasco que los llevó a pensar en *«el arte como política, como protesta y afirmación de la identidad»*. A fines de los 1980 empezó el decline hasta los 90: *«Fue durante Fujimori que el arte se jodió en el país»*, lo cual llevó a una *«fuga de talentos»*. Desde el 2000 se inicia la revaloración de artes y culturas locales en el marco de propuestas interculturales estatales y de cooperación internacional tales como la revaloración del asentamiento *Sipán y Cerro Blanco, Festival de Arte Húsares*, grupos *Mueca y Garufa-Teatro Migrante, Casa de la Cultura Paján, Festival Mundial de Ecopoesía de Tumbes, programa Cite Sipán de Mincetur*, etc.



En el Foro Sur citaron la fuerte influencia de tradiciones artísticas (pintura colonial cusqueña, *Hilario Mendivil, asociaciones de artesanos*), festividades rituales (*Corpus Cristi, Santuranticuy, Sara Raymi*) e instituciones culturales. También criticaron el impacto negativo de las influencias

culturales foráneas: «desde los ochentas el rock y otras músicas opacaron el huayno, ya nadie quería escuchar huayno», así como la tecnología digital y la «cultura de consumo».

En el Foro Oriente diferenciaron tres grandes períodos: el primero, asociado a recuerdos de niñez en contextos rurales con presencia indígena. El segundo (1980 y 1990), marcado por un proceso de rápida urbanización, violencia política y una fuerte influencia de culturas urbanas. A partir del 2000 se inicia un período de revaloración de las culturas indígenas en las artes (Centro Usko-Ayar de Pablo Amaringo) así como en políticas culturales tal como la declaración del kené como Patrimonio Cultural de la Nación en 2008. También citaron el impacto que han tenido en la cultura y las artes los movimientos de autoafirmación regional (Pucallpazos de 1979-80) y defensa territorial (Ucayalazo de 2007).

3.5. Reconstruyendo narrativas político-educativas



En el Foro Centro describieron el desarrollo histórico de las artes en la educación como «un avance con retrocesos, pero avance a fin de cuentas». Así recorrieron el paradigma «autoritario» de los 1950, las décadas de «buenas iniciativas» en los 60 y 70, y los tiempos de «negligencia y retrocesos» de los 80 y 90. A partir de los años 2000 renace el interés en las artes, tradiciones locales

y el entendimiento intercultural, período visto por algunos como una «revolución del arte». Esto a pesar de notorias carencias como que el «Diseño Curricular Nacional (DCN 2009) no considera el arte como ente transversal en la formación docente».

Los docentes del Foro Norte coincidieron en caracterizar la «nueva etapa» que se inició a partir del 2000 como favorable a las artes en la educación y citaron actividades como los Juegos Florales Escolares de Trujillo 2014. No obstante, enfatizaron su frustración con las políticas educativas en cuanto a la formación y desarrollo de capacidades: «la famosa Metodología Activa integró a todas las artes dentro de la comunicación integral y como resultado, el arte se perdió». Otros plantearon «recuperar el puesto de especialistas en arte del Ministerio de Educación». También criticaron la instrumentalización de las

artes, que *«ahora son un producto y no un proceso»* así como la falta de coherencia en la ejecución de propuestas, *«Se dice pero no se hace, pero a pesar de todo seguimos batallando por sacar adelante el arte y la educación»*.

En el Foro Sur también resaltaron la formación artística de docentes en los 1950-1960, el auge cultural de los años del gobierno militar y la crisis que se inició desde los 1980, hasta llegar a los 1990: *«Fujimori descuidó totalmente el arte y lo reemplazó por la mal llamada educación técnica, lo cual fue una tragedia para la educación»*. Desde el 2000 sienten que hay un nuevo y creciente impulso a la educación y las artes, citando numerosas iniciativas desarrolladas por instituciones educativas (UGEL, IFEs) y gobiernos regionales.



De igual manera, en el Foro Oriente caracterizaron la política educativa del gobierno del gobierno de Fujimori negativamente, como un *«rompimiento cultural»* que los dejó *«silenciados»* por una década. Aunque resaltaron que desde los años 2000 hay un creciente impulso a la educación artística a través de concursos, festivales y muestras de arte escolares,

también describieron el DCN 2009 como *«un buen inicio pero aún insuficiente»* ya que mantiene un *«divorcio»* entre el diseño curricular y la formación que reciben los docentes. En repetidas ocasiones se les escuchó decir a los docentes que se les pide realizar una tarea educativa exigente, tal como enseñar los cuatro lenguajes artísticos, sin contar con el entrenamiento mínimo necesario.

3.6. Reconstruyendo el presente

El recorrido histórico que hicieron los docentes reveló muchas experiencias compartidas que se cristalizan de manera particular en cada región. También el recorrido anticipó la reconstrucción de un presente con problemáticas similares. Entre ellas destacó una visión relativamente



pesimista de los estudiantes, tal como la expresaron en el Foro Centro: «*Me jalo los pelos porque a mis estudiantes no les gusta el arte*». Esta imagen estuvo asociada a una percepción escéptica de la tecnología, descrita por algunos como generadora de «*soledad interior, de egoísmo, violencia y bullying*». «*Lo virtual atrapa, individualiza y enfría sentimientos*» y se convierte en un factor que lleva a que «*se pierdan valores y a una familia desintegrada*». De igual manera, en el Foro Sur dijeron que «*con la TV van perdiendo creatividad e imaginación los niños*», «*con la tecnología se dejan de lado los instrumentos*». También en el Foro Oriente enfatizaron el impacto negativo de la tecnología: «*la televisión lo ocupa todo, los niños ya no tienen imaginación y no se esfuerzan porque la tecnología ahora todo se los da fácil*». No obstante, a diferencia de otros foros, también se plantearon que es posible desarrollar un «*buen uso de la tecnología apoyando al maestro en su creatividad*». Cabe resaltar que en el Foro Norte no surgieron referencias críticas a la tecnología.

Frente a la creciente influencia de los medios y la tecnología, muchos docentes consideran la preservación o recuperación de su cultura como una de sus principales tareas, como lo expresaron en el Foro Oriente: «*Se están perdiendo nuestra cultura y costumbres y por eso enseño en mi escuela los diseños shipibos*». Algunos docentes dijeron encontrarse en una disyuntiva entre la admiración por su cultura y el miedo de perderla, representándose a sí mismos con un indígena en sus corazones y con alas que simbolizan el éxito en su labor educativa puesto que «*cuando uno enseña es como darle alas al pensamiento*».



Por otro lado, un número significativo de docentes de los Foros Oriente y Sur reportaron participar en redes profesionales, virtuales y no virtuales, que operan en alianza con gobiernos locales, asociaciones civiles, organismos de cooperación internacional y empresas privadas en pro del desarrollo de proyectos educativos y ambientalistas. En el Foro Sur varios docentes dijeron haber recibido capacitación en España y otros países gracias a programas del gobierno peruano en convenios internacionales. En el Foro Oriente también mencionaron visitas y pasantías al extranjero así como proyectos educativos financiados por cooperación internacional. Asimismo, en este foro participaron varios representantes de ONG internacionales.

4. Recreándonos: Todas las sangres

Si la primera fase evidenció un significativo grado de reconocimiento e identificación entre los docentes de cada región, la reconstrucción del pasado durante la segunda fase contribuyó a profundizar esa construcción identitaria. Las experiencias individuales y colectivas que compartieron los llevaron a refrescar recuerdos y memorias que muchos dijeron haber olvidado con el tiempo. Los relatos de sus trayectorias profesionales evocaron procesos de desarrollo personal y laboral en los que se vieron reflejados mutuamente. Sus reflexiones críticas sobre las diferentes políticas educativas gubernamentales y la manera como los han impactado en su quehacer educativo fueron muy reveladoras para muchos por los vínculos que pudieron reconstruir como parte de un gremio laboral. Pero quizás lo más productivo de la experiencia fue la relación que pudieron establecer entre sus prácticas docentes y los procesos culturales subregionales y regionales, entre sus motivaciones para desarrollar estrategias educativas artísticas y el desarrollo de iniciativas institucionales como parte de las políticas culturales desplegadas en cada región.

Durante la siguiente fase se buscó pasar del reconocimiento y la reconstrucción a la recreación de las identidades. Es decir, llevar los diálogos interpersonales, las presentaciones grupales y las reconstrucciones de memorias al campo de la acción, pasando así del nivel del discurso a la práctica. Esto se sustenta en la noción de que la identidad es una construcción temporal que se actualiza en el presente mediante la agencia de los sujetos, mediante su capacidad de acción sobre el mundo y sobre sí mismos: la acción performativa es constitutiva. En este sentido, se puede ver la forma en que los docentes ejercen su propia agencia como una recreación, la reproducción de conductas y prácticas aprendidas, así como un acto de creación de su propia subjetividad y su identidad.

Para asistir en este proceso se utilizó una dinámica denominada «Quipus: Símbolos y Diálogos Interculturales». Se inició la sesión con una presentación en pantalla sobre el valor patrimonial del Quipu como ícono de cultura material, objeto de arte, sistema mnemotécnico (registro y memoria), contable y de comunicación. En cada foro los docentes se agruparon por equipos y se le proporcionó a cada equipo seis sogas de 2 metros de largo así como una variedad de materiales (papeles de colores, sogas, hojas

de eucalipto, cintas de colores, alambres, esponjas, etc.). Cada equipo diseñó y elaboró manualmente contenidos y símbolos auto-representativos para después agregarlos y componer entre todos un gran Quipu. Se buscó involucrar a los docentes mediante el diálogo y la acción grupal en la creación de un gran Quipu colectivo que luego fue colgado y exhibido durante el resto del foro como expresión viva de su memoria y sus aspiraciones. Se les dio una hora de tiempo para la tarea, incluyendo un momento final de análisis y reflexión grupal.

A continuación, pasamos a describir el desarrollo de esta fase en los cuatro foros regionales.

4.1 Recreándonos en el Foro Centro

En cada uno de los equipos se desarrollaron diálogos sobre qué y cómo representar, y cómo hacerlo. El tipo de intercambio de ideas varió en cada equipo y en algunos casos pasaron rápidamente a la tarea de construcción sin antes llegar a acuerdos claros sobre los contenidos o la forma de ejecutarlos. Otros equipos dedicaron una buena cantidad de tiempo a la discusión de posibles contenidos y la mejor forma de organizarse. En todos los casos se observó que el proceso de intercambio y toma de acuerdos previos a la acción fue un desafío para los equipos, en parte debido a la gran diversidad regional de los equipos.



Otro factor común fue la fuerte inclinación y habilidad para la creación manual, sobre todo entre las mujeres. Así, desde el inicio y aún antes de llegar a acuerdos grupales definitivos ya estaban explorando los diversos objetos que tuvieron a su disposición y rápidamente crearon figuras humanas, aves, máscaras, retablos, corazones, etc. que fueron agregando a las sogas. De esta manera fueron armando manualmente una narrativa grupal. El primer equipo dividió las sogas por subregiones (norte, centro, sur, oriente, Lima), asignándose a los docentes de cada región la elaboración de sus símbolos distintivos. En otro lo hicieron por momentos históricos, remontándose a los tiempos prehispánicos y pasando por la conquista, la colonia, la era republicana

hasta el presente. El tercer equipo decidió representar «las cuatro artes» (pintura, teatro, música, danza) junto al docente y el estudiante. El cuarto equipo utilizó las sogas de manera integrada para representar una sola figura, atándolas de manera convergente hacia un centro que simbolizaba la unidad de todas las regiones.



El trabajo lo hicieron mayormente de manera individual o en parejas, no necesariamente en un estilo «colaborativo» sino más bien «cooperativo», en el que cada parte implícitamente asumió su función como parte de un todo. Aunque aparentemente trabajaron de manera descoordinada y fragmentaria, hacia el final del proceso todas las partes fueron articulándose dentro de la narrativa grupal.

Luego de terminar su tarea, cada equipo llevó sus seis sogas decoradas al punto de encuentro donde el conjunto de las 24 sogas fueron ensambladas a una «soga madre». La forma como transportaron sus creaciones fue muy emotiva y ceremonial, fluyendo colectivamente al estilo de comparsas acompañadas de cantos y musicalizaciones de las diferentes regiones. Durante el ensamblaje general los equipos describieron los símbolos y narrativas representados en su parte del quipu. El siguiente relato describe su forma de recrearse como docentes:



«Aquí en el centro están los estudiantes, llenos de vida. Las plantas son sus raíces, toda la memoria que él trae. Llega también un poco confundido, en un contexto que todavía no reconoce muy bien y con el arte lo vamos a ayudar a descifrar un poco el tiempo. A través del arte hemos transformado su vida. Tenemos por eso mucho color, tenemos naturaleza. Las emociones están representadas por los colores. Lo que hemos querido hacer son dos momentos totalmente distintos en la vida de este estudiante y todo lo ha cambiado con el arte. Con el arte ha aprendido». (Foro Centro Huellas, 2014)

Luego de esto levantaron entre todos el gran Quipu ya ensamblado y lo transportaron hacia el panel donde fue puesto en exhibición. El desplazamiento fue muy emotivo y ritualizado, como un gran pasacalle con cantos, danzas y musicalizaciones. El despliegue de emociones llegó a su clímax durante la ceremonia de posicionamiento, cuando los docentes vieron su creación colectiva elevarse hasta quedar instalada como monumento a sus esfuerzos creativos.

Después de la ceremonia se hizo un breve recuento de testimonios en los que los docentes expresaron una gran satisfacción con su creación colectiva. Resaltaron que a pesar del cansancio y lo avanzado de la hora disfrutaron mucho de una experiencia que describieron como «única» e «inolvidable». También expresaron su sentido de compromiso por seguir promoviendo el desarrollo humano de sus estudiantes a través de las artes. Con estas declaraciones se cerró la sesión a las 8 p.m.

La dinámica logró su meta de catalizar el proceso de reconocimiento, reconstrucción y recreación. El Quipu en efecto se convirtió en un potente símbolo de identidad, memoria y creación colectiva de los docentes en el contexto del Foro, expresión concreta de su experiencia y su agencia. Al día siguiente lo primero que hicieron fue tomarse innumerables fotos grupales frente al quipu, algo que dijeron «nunca se imaginaron poder hacer».

Quipu Región Centro





4.2. Recreándonos en el Foro Norte

En este foro el intercambio de ideas fue más fluido y en poco tiempo llegaron a acuerdos sobre su propuesta narrativa. Los temas seleccionados se enmarcaron dentro de la imagen colectiva del patrimonio cultural de la macro región norte, desde donde proyectaron su mirada al resto del país. Luego de un breve intercambio los equipos se abocaron a la tarea de construcción.



Un equipo tomó como temática la «chamanería» y la «sanación» y al momento de presentarse a los demás escenificaron una sesión de curanderismo norteño acompañada de danzas y cantos rituales. Resaltaron su amor por la naturaleza y las artes, por el proceso creativo más que por el producto final. El segundo equipo (Sol) organizó las sogas de acuerdo a las cuatro artes, representando artistas y obras famosas, las danzas de la región, la luna como símbolo de las artes dramáticas, e incluso el colibrí de Sineace como un nuevo actor en la región norte.



El tercer equipo tomó como temática general el mar y se organizaron por temas específicos, incluyendo actividades económicas como la pesca, los caballitos de totora y las redes de pesca. Una soga estuvo dedicada a la fauna y flora marina y otras sogas a artesanías con alusiones al mar como el tejido de paja de toquilla, los mates

burilados, cerámica, etc. El cuarto equipo inició con la palabra «Kausachum» su presentación en quechua. Organizaron las sogas de acuerdo a períodos históricos para representar a todo el país, no solo la región norte. Marcaron hitos artísticos con obras y artistas como Felipe Pinglo, César Vallejo y eventos culturales como las grandes bienales de arte y festivales de marinera, la «cultura hippie» y la influencia de las artes en la escuela y la televisión. También representaron con nudos a las barreras que han encontrado en la educación por el arte desde los 1990 hasta la fecha, y a los artistas como la «tijera» que los cortará.



Luego de terminar su tarea, los equipos transportaron sus sogas decoradas al punto de encuentro general. Al igual que en Lima, el desplazamiento lo hicieron al estilo de comparsas acompañadas de cantos y musicalizaciones. Resaltaron las adaptaciones de canciones regionales como los cantos de curanderismo y otras

que incorporaron el rol de las artes en la educación, el desarrollo humano y la integración cultural e intercultural. Durante el ensamblaje general los equipos describieron los símbolos y narrativas representados en el quipu. Uno de ellos hizo una dedicatoria y recitó una décima que uno de sus miembros compuso durante la sesión:

*«Cada día es un mensaje
cada nudo un pensamiento
el conjunto en su elemento
nos representa un paisaje
el quipu nuestro lenguaje
para llegar a expresarle
lo grande de nuestro mar
y todo lo que atesora
su caballito de totora
con lo que voy a pescar».*

(Foro Norte Huellas, 2014)



Al igual que en el Foro Centro, la ceremonia de posicionamiento del Quipu sobre el panel fue muy emotiva y estuvo acompañada de cantos y danzas. Una vez instalado, el Quipu quedó presente como símbolo y testimonio vivo de la experiencia de los docentes en el Foro Norte, de sus aspiraciones y su capacidad creativa. Al día siguiente, durante la ceremonia de clausura del evento, el Quipu fue revisitado nuevamente y los participantes les mostraron con orgullo su logro al congresista Daniel Mora y otros invitados presentes.



Quipus del Foro Norte





4.3. Recreándonos en el Foro Sur

Los equipos intercambiaron ideas y en poco tiempo llegaron a acuerdos generales que fueron asumidos de manera más implícita que explícita pero con un claro sentido de propósito compartido, y rápidamente se dedicaron a la tarea de elaboración.

El equipo Sumaq Ruwaq organizó las sogas de acuerdo al calendario cultural andino, representando en cada soga las actividades agrícolas y festivas por cada dos meses del año. Así, representaron en detalle los carnavales de marzo, en mayo la Cruz del Apu, en junio el Inti Raymi, en agosto el agradecimiento a la Pachamama, en setiembre la siembra de papas, noviembre el Día de los Santos y de las Almas, y en diciembre la Navidad.



El equipo *Tawantinsuyo* tomó como temática la historia de la cultura quechua y las expresiones artísticas de los cuatro suyos. Así, la soga del Antisuyo la representaron en color verde de la Amazonía, con semillas que simbolizan las artes de la joyería y la textilería. La soga del Chinchaysuyo la dedicaron a la marinera y símbolos relacionados. En la soga del Collasuyo simbolizaron la alegría del carnaval y el arte de la música en general. En la soga del Contisuyo representaron la tradición regional del Cusco, simbolizada por el poncho, el uquqo, que en la actualidad dijeron está volviendo a cobrar vigencia. Dedicaron una soga adicional al encuentro de los suyos, el *tinkuy*, simbolizado con hojas de coca y el evento cósmico del Solsticio de verano.



El equipo *Tinkuy* tomó como inspiración la frase «*La creatividad es arte y el arte es la base para todo aprendizaje: inicial, primaria y secundaria*». De esa manera dedicaron las dos primeras sogas a la creatividad y a las artes, incluyendo música, danza, artes dramáticas y artes visuales. En la tercera soga representaron los instrumentos del aprendizaje mediante títeres, círculos de aprendizaje, libros, materiales multimedia, etc.

La educación Inicial la representaron con figuras de madres, animales y títeres y en la saga de educación Primaria representaron los valores patrióticos, familiares y cristianos. Finalmente, en la saga del nivel Secundario simbolizaron con cintas de colores entrelazadas lo que llamaron una «educación integral».

El equipo *Kuychi* organizó sus sogas por regiones. La primera estuvo dedicada a Cajamarca y simbolizada por una máscara de carnavales que representa el espíritu comunitario de celebración colectiva y la segunda saga la dedicaron al carnaval abancaíno. En la tercera representaron el ecosistema amazónico de Madre de Dios y el impacto de la contaminación y destrucción producida por la minería ilegal



y la negligencia general hacia la naturaleza. La cuarta saga la dedicaron a Arequipa y representaron al «characato» con su sombrero de paja así como la danza del Wititi, declarada como Patrimonio de la Nación, entre otros símbolos regionales. La última saga la dedicaron al Cusco y representaron tres momentos históricos diciendo lo siguiente:

«Primero, hemos representado la invasión española, la sangre y todos los pueblos que se han perdido. El segundo momento representa la época del hacendado, muchos dueños y muchos peones, también con sangre. Y actualmente el centralismo de Lima y las provincias que siempre le dan todo su dinero». (Foro Sur Huellas, 2014)

Al igual que en los Foros Centro y Norte, el desplazamiento de los equipos cargando sus sogas decoradas fue ritualizado al estilo pasacalle acompañado de cantos y danzas y luego los equipos describieron los símbolos y narrativas que eligieron representar en el Quipu. Se culminó con la emotiva ceremonia de posicionamiento del Quipu y palabras finales de agradecimiento y satisfacción de los docentes con la experiencia vivida.



Quipus del Foro Sur





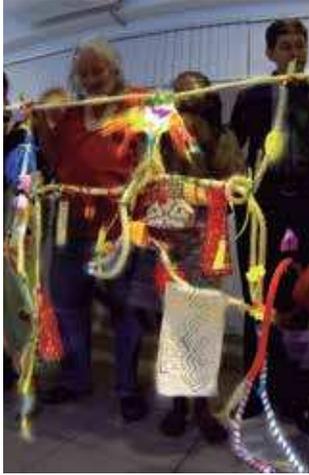
4.4. Recreándonos en el Foro Oriente

Los equipos dialogaron brevemente sobre la narrativa y los símbolos que querían representar y luego se abocaron a la tarea de elaboración manual. Al igual que sus historias gráficas, el quipu que crearon reemplazó la estructura convencional por una más orgánica y estuvo cargado de símbolos naturales asociados a una narrativa mitológica.

El equipo *Intocables* organizó las 6 sogas teniendo en un extremo al docente y en el otro al estudiante. Las cuatro sogas entre ambos representan los cuatro elementos. Usaron la ruda para simbolizar las diversas metodologías que el docente debe usar (juego, ritual, investigación). El Fuego simboliza la luz, energía y pasión para ver nuevas cosas; el Aire representa la imaginación para volar (avión, nubes, aves). El Agua es vida y



transformación y a la Tierra la representaron enrollando la sogas en espiral como fuerza concéntrica de donde también emanan y crecen todas las cosas y el aprendizaje mismo. La figura de estudiante es una niña con cabello adornado con hojas de ruda.



El equipo *Menimbo* formó con las sogas una compleja estructura que tenía como pilares dos grandes árboles que simbolizan la educación bilingüe. Éstos tienen raíces que representan la historia del arte y dos grandes ramas unidas que son el docente y el estudiante, y de las que están colgados varios niños. También graficaron varias figuras al estilo *kené* (diseño shipibo), incluyendo una vasija o tinaja decorada que simboliza la cultura shipibo. Usaron la ruda como elemento de protección y florecimiento. En el tronco de uno de los árboles escribieron la frase «El buen vivir» y representaron a tres niños felices agarrados de la mano para no caerse. Las raíces también muestran tres colores diferentes que simbolizan las tres regiones costa, sierra y selva.

El equipo *Ronin* creó una estructura que representa a todo el «sistema natural» mediante un gran árbol del cual nace el conocimiento para el aprendizaje. De una de sus raíces nace el juego y el conocimiento lúdico, que es visto como una estrategia de enseñanza para el niño, porque «prácticamente el niño es como una semilla del gran árbol». En la copa del árbol representan al elemento natural mediante las hojas de ruda que también es sensorial porque «tiene un olor y emana el resultado de la pureza en la atmosfera. Aquí está el niño feliz en su columpio, está ligado al juego». Dijeron que la idea mutó de una anaconda a un río y después a nada porque no sabían qué hacer. Luego surgió la idea a través de la acción:



«Nació el árbol y de ahí las raíces y de ahí el juego y de ahí los niños. El niño que no disfruta del proceso de aprendizaje no logra el aprendizaje, por ello hemos ligado el juego al aprendizaje y de ahí hacia la creatividad y de la creatividad a la transformación». (Foro Oriente Huellas, 2014)

El equipo *Yrapakatún* se enfocó en mostrar manifestaciones culturales de la Amazonia que están ligadas al arte. Así, en la primera sogá representaron el carnaval que se celebra en todas las culturas amazónicas y que los niños expresan mediante dibujos, danzas o teatro. Otra sogá estuvo dedicada a la fiesta de San Juan en la que los niños participan y que es tema común cuando se les pide que dibujen libremente. También representaron la pesca mediante canoas, redes, peces; objetos de artesanía como las tinajas, cerámicas, maracas; el transporte fluvial, botes y lanchas. Por último, representaron las veladas que se realizan en octubre en Iquitos, Tarapoto, Moyobamba, Pucallpa, Atalaya, Tingo María y Huánuco.



Al igual que los foros anteriores, el desplazamiento grupal de los docentes cargando sus sogas fue ritualizado al estilo pasacalle acompañado de cantos y musicalizaciones con flauta y tinya. Los equipos resaltaron el proceso creativo y la manera como entre todos se supieron escuchar e incorporar las ideas hasta plasmarlas en las sogas del quipu. Durante la emotiva ceremonia

de posicionamiento del Quipu compartieron ideas sobre cómo nombrarlo en lenguas locales y así hacerlo más propio. Se sugirieron las palabras shipibo *nexé* (nudo) y *tsámatax* (unión) y las palabras *kukama puwatsa* (nudo) y *murutakatarapan* (sistema o simbología kukama).

Quipus del Foro Oriente





5. Conclusiones

Este módulo sirvió efectivamente su propósito de ofrecerles a los participantes oportunidades para encontrarse e intercambiar experiencias personales, profesionales, sociales y culturales. En el proceso, se puso en evidencia la compleja dinámica de reconocimiento, reconstrucción y recreación de los docentes como un colectivo bastante diverso, con historias compartidas y a la vez disímiles, con tradiciones, estilos y expectativas diferenciadas y, al mismo tiempo, conocidas y hasta complementarias.

Durante la primera fase, se observó la gran necesidad que tienen los docentes de compartir sus narrativas personales, de conocerse y reconocerse a partir de sus experiencias personales, familiares y profesionales. El encuentro en sí mismo fue muy significativo pues alimentó esa necesidad de intercambio y, al mismo tiempo, contribuyó a revelar experiencias, narrativas e identidades que si bien eran conocidas, no necesariamente habían sido reconocidas como tales a través de diálogos interpersonales, expresiones

artísticas y tareas colaborativas. Un elemento central que emergió en este proceso de revelación fue la gran diversidad étnico-regional de los participantes.

En el Foro Centro se pudo notar que fue precisamente la diversidad cultural de los docentes lo que complejizó su reconocimiento como colectivo, mientras que en los otros foros esto se vio facilitado por la identificación de los participantes con historias y patrimonios regionales compartidos. Estas tendencias se profundizaron aún más durante la segunda fase, cuando los docentes reconstruyeron gráficamente sus historias personales, escolares y culturales. La gran diversidad de narrativas del Foro Centro, caracterizadas por múltiples orígenes regionales e historias de migración a Lima, contrastó con el mayor grado de familiaridad y relativa homogeneidad de las narrativas regionales de los foros norte, sur y oriente.

Durante la fase de recreación, sin embargo, estos contrastes se redujeron significativamente. La elaboración de los quipus puso a prueba no solo la disposición de los docentes para negociar experiencias, contenidos y estilos, para trabajar manualmente y de manera colaborativa, así como también hacer ejercicio de su agencia individual y colectiva. En todos estos niveles, se observó un significativo grado de apertura y entrega a la tarea de construir un artefacto cultural que los unifique, un conjunto simbólico que los represente a todos. La intensidad emocional y ritual que acompañó el proceso de ensamble de los quipus y su elevación como monumento de los foros fue sobrecogedora para todos los participantes y los llevó a sentirse fuertemente identificados entre sí, como parte de un tipo de colectivo que muchos dijeron no haber experimentado antes.

De esta manera culminó el módulo y el primer día del foro. La intensa experiencia de reconocimiento, reconstrucción y recreación que vivieron los docentes los dejó muy motivados para continuar con la experiencia artística creativa al día siguiente.

CAPÍTULO 4

POR UNA PEDAGOGÍA DE LAS ARTES INTEGRADAS

En el módulo anterior, los docentes recorrieron los caminos de reconocimiento y reconstrucción hasta culminar con un acto performativo de recreación de sí mismos como colectivo humano, gremial y cultural. La elaboración de los quipus regionales utilizó el lenguaje de las artes manuales o artesanales y como tal se ubicó en el terreno disputado entre arte y diseño, expresión y función, entre creación y producción. En el contexto de los foros, sin embargo, la mayor relevancia del proceso fue que les permitió a los docentes ejercitar su agencia creativa en el presente de los foros y así reconstruir su sentido de identidad como colectivos regionales.

En el Módulo 4, titulado «Experiencias que transforman», se continuó profundizando este proceso vivencial de creación y recreación, esta vez enfatizando en la fusión o integración de diferentes lenguajes artísticos y en la fluidez de la expresión personal y colectiva. Es por esto que el diseño del módulo se relaciona principalmente con el Elemento Agua (emociones, empatía, experiencia colectiva). Desde esta propuesta de fusión y fluidez creativa, se invitó a los docentes a experimentar las artes no sólo como medios de expresión y comunicación sino, principalmente, como catalizadores de procesos de cambio y transformación. Se buscó que los participantes exploren su potencial creativo y su condición natural como artistas, que revivan su capacidad para expresarse y crear, y que redescubran su potencial como educadores.

El módulo se centró en una temática específica: el juego como actividad re-creativa. El objetivo del juego es jugar; es un medio y a la vez su propia fina. Por esta razón encaja con la actividad creadora del arte. Como dice Johan Huizinga (1944),¹⁹ el acto de jugar

¹⁹ Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul.

es cosustancial a la cultura humana. Asimismo, Roger Caillois (1991) dibuja al juego «como una libertad en incertidumbres, cubierta de pura expresividad incondicionada, una placentera inutilidad productiva».²⁰

A través de la temática del juego y de la experiencia directa con los diferentes lenguajes artísticos, los docentes tuvieron la oportunidad de explorar una pedagogía de las artes integradas.

1. No hay logro sin proceso creativo

Se podría decir que «todos los caminos conducen a Roma», siempre y cuando quede claro qué es «Roma». En cualquier diseño, es importante identificar a dónde se quiere llegar y cuál es el propósito que se tiene. Esto sirve como punto de partida para trazar un camino que nos lleve, con la mayor flexibilidad posible, a enfrentar obstáculos, aprender de las oportunidades y disfrutar del viaje, o sea del proceso.

En el caso de la pedagogía de la Educación Artística, hay muchos caminos y rutas por explorar, muchos medios de transporte y también muchas «Romas» por alcanzar. Los enfoques teóricos nos plantean un por qué, un destino y un derrotero a seguir, cada cual con sus valores y sesgos, sus fortalezas y debilidades. De igual manera, cada lenguaje artístico nos brinda códigos, estilos, elementos, herramientas, métodos y sensibilidades diferentes. Si la educación artística busca desarrollar, en términos generales, el potencial creativo, reflexivo, transformador de las personas y sociedades, la pregunta es ¿por qué necesariamente tenemos que priorizar o escoger un enfoque teórico por sobre otros? ¿Es posible integrar de manera holística diferentes lenguajes y desarrollar nuestras capacidades artísticas «multilingües»?

Una pedagogía de las Artes Integradas se propone justamente la meta de sincronizar teorías y lenguajes, de trascender las fronteras y territorialidades que aparentemente las separan, para recuperar gran diversidad de formas, estilos y expresiones de las artes, para repatriar la pluri-dimensionalidad y el polimorfismo de la experiencia estética. Ese impulso reintegrador alimenta el interés contemporáneo por recuperar la experiencia estética de culturas originarias, donde las artes son parte integral de la vida social y la experiencia cotidiana. También el deseo de repatriar la experiencia estética comunitaria

²⁰ Caillois, R. (1991) «Teoría de los juegos». *En Juego y vida*, Cañeque, Hilda (Ed). Buenos Aires: El Ateneo.

está implícito en el «retorno de lo real» que propone Foster (2001) en su crítica a la vanguardia artística de fin de siglo.

Este mismo impulso reintegrador de las artes alimentó el diseño del Foro Huellas y, en particular, del módulo «Experiencias que transforman». Por tener un enfoque fundamentalmente experiencial, el diseño del módulo tomó como base la estructura del proceso creativo como un andamiaje que permite incluir cinco principios básicos de la educación artística, como son:

1. *La experiencia de la lectura visual*: mirar, observar, contrastar, contextualizar y apreciar
2. *La exploración creativa*: indagar, investigar, preguntar, profundizar.
3. *La interdisciplinariedad de las artes*: sensibilizarse con los códigos artísticos (visuales, sonoros, composicionales, de movimiento, narrativos).
4. *La producción creativa*: diseñar, componer, plasmar y crear individual y colectivamente
5. *La educación artística para la comprensión*: evaluar, reflexionar, construir significados y valorar el proceso, sus resultados y logros.

Secuencia del Proceso Creativo a través de las Artes Integradas

La secuencia del módulo comprende cinco tipos de actividades, las cuales están correlacionadas a los cinco principios de la educación artística descritos arriba y también a las cinco fases del proceso creativo de Getzels (1976). Esta correlación se puede ver en el siguiente gráfico:

Cuadro n.º3

Fases del proceso creativo	Preparación	Incubación	Iluminación	Ejecución	Verificación
Principios de Educación Artística	Lectura visual Contextualización	Investigación	Estética	Producción artística	Comprensión
Actividades del Módulo	Lectura del cuadro de Bruegel	Explorar la experiencia del juego mediante las artes	Sensibilización y expresión creativa	Mural Danza Creación musical Dramatización	Reflexión

De esta manera, las experiencias artístico-creativa que vivieron los docentes pasaron por una primera fase de Preparación, que se realizó en plenaria con todos los participantes (80 a 100). Las siguientes fases, Incubación, Iluminación, Ejecución y Comprensión, se hicieron en 4 equipos (20 a 25 participantes) que fueron recorriendo un circuito compuesto por cuatro «estaciones» creativas (artes visuales, danza, música, drama) donde experimentaron cada lenguaje artístico durante una hora. Aunque todos recorrieron el mismo circuito en paralelo, cada equipo tuvo su propia travesía ya que cada uno empezó y terminó su recorrido en una estación diferente.

La temática unificadora de las cuatro estaciones fue el *Juego*. El juego como experiencia lúdica, liminal y liberadora, como herramienta pedagógica para descubrir los lenguajes artísticos.

Cuadro n.º4:
Secuencia instruccional de las artes integradas por fases.

Fases	Artes visuales	Danza	Música	Drama
Investigación de lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> Contextualización sobre el Juego: describen y analizan su experiencia de juego en la infancia. Reconocen elementos en común y elementos diferenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> Se sensibilizan con dinámicas corporales que les permite descubrir diferentes tipos de movimientos tanto individuales como grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización sonora corporal para replicar los sonidos de la naturaleza. Exploran ritmo, sonido y movimiento personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Calentamiento físico mediante sonidos y movimientos: caminar, saltar, hacer sonidos con la boca y partes del cuerpo, jugar con el cuerpo.
Sensibilización y expresión	<ul style="list-style-type: none"> Dialogan hasta tomar una decisión de cómo representar la temática del juego de manera colectiva. Deciden mensaje comunicacional y estética. 	<ul style="list-style-type: none"> Exploran el movimiento con diferentes objetos como si fueran la prolongación de su cuerpo. Elaboran una historia sobre el juego integrando el objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboran su propia secuencia musical que les sirve de base para acompañar o dirigir un canto, poesía, fanfarria o lo que deseen expresar sobre su experiencia con el juego. 	<ul style="list-style-type: none"> Improvisan un juego conocido y un juego desconocido. Representan ante todos el juego desconocido y se pide a la audiencia que lo interprete.
Producción creativa	<ul style="list-style-type: none"> Representan las diferentes escenas del cuadro que desean componer. Integran y componen el clima de la obra. 	<ul style="list-style-type: none"> Representan la danza del juego o juegan la danza con un propósito específico. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada grupo representa su creación colectiva y es apreciada por todos. O el director compone por consenso una partitura que los demás deben seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada grupo acuerda dramatizar una historia corta relacionada al juego, con palabras o sin palabras. Representa su dramatización .
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> Relatan en breve cómo ha sido la experiencia y qué es lo principal que rescatan del arte visual. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionan a partir de la experiencia vivida y el tipo de impacto que ha tenido en ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relatan en breve cómo ha sido la experiencia y qué es lo principal que rescatan de la música. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionan sobre la experiencia, sus ideas, emociones, enseñanzas y lecciones aprendidas.

2. Preparación: Apreciación estética

El módulo se inició con la *apreciación estética* de la obra plástica de Pieter Bruegel, sobre el Juego. Se eligió esta obra con el objeto de enfocarlos en la temática del Juego y su significado. A su vez, se practicó la «lectura visual» de una obra plástica como punto de partida de un proceso de indagación y contextualización que va desde el análisis de una obra clásica a una lectura del mismo tema en su propia cultura regional y local.



Apreciar una obra plástica consiste en detenerse a observar una realidad interpretada por un artista desde los paradigmas y contextos de los observadores, hasta llegar a lograr el necesario distanciamiento que les permita comprender el contexto y la cosmovisión del propio artista. La consigna fue la de ingresar a ese nuevo mundo con una mirada inocente sin interpretar ni calificar hasta no haber percibido, dialogado o comprendido lo que el autor plasmó en su obra.

Esta primera consigna no fue sencilla de seguir para los docentes pues inmediatamente empezaron a lanzar interpretaciones y conclusiones sobre el origen y sentido de la obra. Esto suele ocurrir cuando se deja de observar y mirar y, por ende, no se logra «ver» lo que tenemos al frente. Hoy en día la cultura del «me gusta» desarrolla este hábito de calificar anticipadamente, guiados en gran parte por el impulso, la complacencia y la inmediatez. Como sugiere Adolfo Vásquez Roca (2008, p. 3): «el me gusta o no me gusta es el dilema de la nueva era que nos ubica en dos facciones, en una polaridad en la que no hay intermedios, no hay sustentos, solo hay afiliaciones».

Luego de darles un tiempo para observar, se les pidió a los docentes que describan sus sensaciones y percepciones para luego «verbalizar en voz alta» el proceso de selección y organización, antes de darle significado.

Los primeros comentarios incluyeron conclusiones tales como «es una pintura renacentista», «es una obra medieval» o definiciones como «es un catálogo de juegos». Para reconocer de dónde provenía su conocimiento, se les hacía preguntas clarificadoras como *¿por qué determinas que es una pintura renacentista?*, a la que el participante respondía, *«por los colores y la arquitectura»*. Entonces se le repreguntaba, *«cómo son los colores y cómo es la arquitectura»*. Recién ahí se llegaba al objetivo propuesto como fue el de describir e identificar los elementos del arte.



Este proceso es como «desempacar» o «desempaquetar» algo para apreciar todo lo que hay dentro. Cuando embalamos, por lo general, tratamos de ocupar el espacio disponible y a veces ponemos más de lo que aparentemente es posible. Esto no quiere decir que una obra de arte sea un «paquete apretado» sino que se mantiene como algo desconocido hasta que se abre y se comienza a comprender cada una de sus partes.

Analizar colectivamente es como realizar una composición mental entre todos los presentes: es un proceso iterativo en el que se avanza y se retrocede, se compone y se descompone, dependiendo de lo que el colectivo quiera «analizar». Para facilitar esta fase, se les mostró algunos acercamientos a escenas de la pintura que les permitió conectarse con sus detalles. Son estos detalles los que permiten «desempaquetar» y profundizar la mirada.

Terminada esta fase, recién se les presenta la información sobre el autor, su obra, antecedentes, estilo y todas las características de una ficha técnica sobre una obra de arte. Luego de compartir los datos y apreciar otras obras de autores de la época y de analizar sus semejanzas y diferencias, se les pidió a los docentes que infieran acerca del valor de la obra en su época y en el contexto actual al que pertenecen.

Finalmente, llega el momento de «autorregular» la experiencia en relación a su marco propio de referencias, y manifestar si la obra les agrada o no, y por qué.

En el gráfico se muestra la secuencia de pensamiento planteada por Peter Facioni (2007). Esta secuencia describe la forma como nuestra mente construye conocimientos y encuentra argumentos para pensar críticamente. Es una ruta que permite construir progresivamente hasta llegar a comprender el «todo».



Los docentes quedaron muy impactados por la oportunidad de descubrir las dinámicas de la obra, el estilo del pintor, el contexto y las corrientes de la época. Reconocieron lo difícil que es analizar una obra de arte con una mirada de apertura y curiosidad. Comentaron que, por lo general, están acostumbrados a explicarle todo al estudiante sin permitir que éste perciba, reflexione y analice para que, finalmente, valore la obra.

La experiencia también facilitó la reflexión sobre el juego, los diferentes matices y concepciones que éste adquiere en las diferentes regiones y culturas de acuerdo a sus sistemas de creencias, costumbres, tradiciones y formas de socialización.

3. Experiencias en Artes Visuales

Fue una sorpresa para todos los participantes el tener que elaborar un mural entre 25 personas, oportunidad poco común. Cada región mostró su propia estética y visión sobre el juego. Se podría decir que fue una oportunidad para contextualizar la temática del juego desde una perspectiva educativa y cultural.

En relación a la estética, en el **Foro Centro** la fluidez propositiva fue una característica que destacó en su producción artística. La necesidad de crear un catálogo los impulsó a investigar, recopilar y adjuntar piezas como de colección. La cantidad y variedad fue lo que caracterizó a la producción. La obra de Bruegel tuvo una gran influencia en ellos, generándoles la necesidad de hacer su propio catálogo de juegos. Fueron inclusivos al permitir integrar piezas repetidas en contenido, pero diferentes por su forma.



Mural Foro Centro

Se enfocaron más en enumerar los juegos que por expresar los sentimientos que el juego les generaba. Los dibujos en general fueron concretos, figurativos y descriptivos.

Dentro de cada mural se puede apreciar una narrativa centrada en la diversidad de acciones recreativas, a manera de un amplio comic detallado en escenas libres e integradas por un solo espacio. Múltiples situaciones que conviven en simultáneo en un espacio multicultural de juego. No se observa una preocupación por el color. Este luce arbitrario y disperso. El proceso de composición fue más adaptativo que compositivo.

En el **Foro Norte** la convergencia de ideas en una sola temática compositiva fue la característica que predominó en sus murales. El diálogo facilitó la elección de la idea principal. La expresión fue más simbólica al representar imágenes que expresaban sus sentimientos acerca del juego. Por ejemplo, en uno de los murales representaron en el centro a un niño con los brazos abiertos, simbolizando la libertad que sentían al salir al campo o a la calle y poder jugar de manera interminable. La asociación de los conceptos vertidos como el «sol» con la «alegría» y los «brazos abiertos» con la «libertad», muestran su proceso de construcción.

El diálogo creativo se enfocó, tanto en contenido como en mensaje, a comunicar cómo la forma, color, movimiento, y luz constituyen partes de la composición artística. Por ejemplo, luego de representar la figura central, todos iban complementando el fondo con propuestas que añadían color, movimiento y fuerza a su composición. Pasaron de utilizar plumones a insertar papeles, salir del rectángulo, combinar materiales, rompiendo esquemas y patrones con facilidad.

En la mayoría de sus producciones predominó la intensidad del color y el movimiento logrado a través de líneas que danzaban e integraban el espacio. Esto coincide con el deseo de expresar en su obra el concepto de «festival de juegos tradicionales».

En el **Foro Sur** se apreció igualmente un claro propósito de ubicar en el centro del mural la idea principal y el concepto que querían expresar sobre el juego. Al reflexionar, mencionaron que utilizaron muchos elementos de la naturaleza, como las palomas, porque expresan libertad y paz, el arcoíris y el sol que son fuente de alegría y luz, y la lluvia también estuvo muy presente en sus recuerdos de juegos. Indicaron que, a falta de juguetes, ellos construyeron los suyos mediante los recursos de la naturaleza.



Mural Foro Norte

Mural Foro Sur



Se puede observar los cerros que rodean el paisaje en uno de los murales, en los que se muestran alegres, con expresión, rompiendo con el estereotipo de solo darle gestualidad al Sol. Los cerros, desde la cosmovisión andina, son los «apus» que los acompañan en cada acción.

En la **Región Oriente**, el grupo decide representar su entorno amazónico. Se presentaron composiciones de tipo metafórico-mitológico. Dibujan dos contextos: Pucallpa con sol y Yarina con lluvia. En este caso, el arcoíris es un puente entre los dos contextos, la transición entre la lluvia y el sol. Esto crea dos espacios diferentes para el juego. Otra interpretación compartida es sobre el árbol de los recuerdos, donde cada fruto representa los recuerdos añorados que vienen de la infancia. Se concibe el árbol como una fuente de juegos a través de sus ramas, frutos, y hojas. En la Amazonía, trepar a los árboles es el primer juego de niños.

Representaron a los niños con diferentes colores de acuerdo a su propio temperamento, etapa de desarrollo, etc. Indicaron que hay que brindarle libertad al niño para que pueda plasmar lo que ha imaginado.

Al momento de dibujar, no se aproximaban mucho entre ellos y más bien daban espacio para que los «que saben dibujar» hagan la base y luego los otros agregaran lo que hiciera falta. Algunos participantes se retiraban cuando no estaban en modo de acción, sino en modo de escucha. Esto mostraba una actitud de respeto al proceso de creación colectiva.

Relatan el mito del Árbol que camina, conocido como «Pandisho» cuyas ramas expanden su conocimiento y sus raíces lleva pies para representar las huellas de los hombres y mujeres que han existido antes. En general, sus producciones artísticas aparecen cargadas de movimientos, acciones, y color. Todo conforma parte de una misma unidad narrativa.

Mural Región Oriente



4. Experiencias en Danza

En las cuatro regiones valoraron la oportunidad de bailar sin tener que replicar danzas conocidas. El descubrir su propio ritmo, necesidad de movimiento, energía y estilo fue para ellos una experiencia poco común, según manifestaron.

A través de los diversos ejercicios de sensibilización, los docentes expresaron placer, sorpresa, diversión, confianza. El trabajo con objetos les permitió realizar estiramientos, expandirse en el espacio, deslizarse y transformarse en una hoja de papel, en una tela o en una hula-hula.

Los docentes no demoraron en explorar diferentes movimientos siguiendo su propio ritmo, el pulso de sus latidos y no una melodía musical que los guíe, lo cual fue muy divertido para ellos. Se sorprendieron al descubrirse bailando con otros, con fluidez y armonía.

En la **Región Centro**, el grupo se sensibilizó con las telas, integrándose en un gran nudo humano que los unió lúdicamente. La tela les permitió relacionarse, jugar, bailar y hasta simbolizar. Por ejemplo, armaron trenzas representando la fuerza de la amistad, danzaron un río y encarnaron a un dragón chino.

Apreciaron el valor creativo de los «objetos» para la improvisación y liberación del cuerpo: *«Me siento viva otra vez, antes estaba muerta»*, *«La tela era como una sábana que abraza»*, *«Las telas tienen esa magia de tocarte»*, *«Siento que tienes un alma de niña»*.



Estos testimonios revelan la relación entre el movimiento y el vínculo que se genera consigo mismo y con los demás.

En varios casos tuvieron la oportunidad de bailar sus partituras musicales o de bailar la pintura. Los docentes del Foro Centro resaltaron que a través de la danza lograron ser mucho más afectivos y emocionales que intelectuales y racionales.

En el **Foro Norte** se practicó la *danza inclusiva*. Se les invitó a que espontáneamente se desplacen hacia el encuentro con otra persona. El desafío era sostener la relación con una mirada. De ese modo, se relacionaron con varias personas, logrando una danza inclusiva.



Un grupo destacó que la experiencia les generó confianza y conocimiento del «otro». Manifestaron que sintieron desinhibición y mucha paz espiritual. Expresaron también que pudieron dialogar a través de cada encuentro y descubrir nuevas formas de pensamiento. Ante esto, recalcaron que se necesitan más espacios para el diálogo a través de las artes, en un clima de respeto y confianza.

También descubrieron que, al moverse con libertad, se podían relacionar más fluidamente, percibir, y romper tabúes. Mencionaron que el cuerpo no miente y que hay una dimensión del pensamiento corporal.

El movimiento que se generaba era fluido y sistémico, cada cual entretejió y unificaba el espacio con su danza. Las interacciones exigían una conciencia de sus movimientos y los del otro. La aceptación del otro en su propio espacio era un acto inclusivo que les daba la sensación de estar dialogando con el cuerpo.

En el **Foro Sur** la danza despertó la creatividad de los docentes en su *máxima* expresión tal como ellos mismos manifestaron. La capacidad para transformar un objeto en otros les dio la libertad para mirar lo no evidente. Por ejemplo, cuando se les entregó una tela roja para que dancen con ella y la transformen en lo que imaginaban fueron interminables las propuestas que hicieron: anaconda, manto de virgencita, banda presidencial, látigo, etc.



La tela funcionó como catalizador del movimiento. Es así que la tela podía representar el dolor de una niña agredida y discriminada del grupo durante el recreo o convertirse en el motor de un juego que era capaz de aumentar la intensidad del juego y de la diversión.



Uno de los grupos danzó el *nacimiento de una flor* que luego de ser botón, abrió sus pétalos. Lo interesante fue el desafío de moverse armónicamente entre todos hasta lograr la sincronización y la belleza de sus movimientos. Fue curioso que el único hombre del grupo, quien estaba muy integrado a la coreografía, representaba el tallo y se encontraba al centro de todas las mujeres que lo rodeaban como pétalos.



Luego de cada experiencia hicieron una «meta-cognición» de lo experimentado tanto a nivel individual como colectivo. Según mencionaron, a través de este lenguaje les fue mucho más sencillo para ellos componer y abstraerse.



En el **Foro Oriente**, el movimiento estuvo, en algunos casos, acompañado de cantos, de relatos, de mitos propios de sus culturas y de una gran complicidad entre los participantes para crear colectivamente. Algo que los distinguió fue que en cada creación representaron una pequeña historia o anécdota con el objeto representado. Por ejemplo, en un caso un participante representó a la laguna que envolvió a una mujer y la convirtió en sirena.

Esta tendencia mostró la necesidad de desarrollar la idea creativa hasta convertirla en una idea completa. Por ello, sus creaciones colectivas fueron historias completamente desarrolladas con inicio, clímax y cierre. He aquí algunas de las danzas que crearon y su narrativa:

- *Danza del Rapto*: el mito del Cerro Colorado representado y humanizado por la tela que se roba a las mujeres más bellas para hacerlas suya. La danza mostró una sincronización entre las mujeres al dejarse envolver y atrapar.

- *Danza de la Anaconda*: la Anaconda fue compuesta por sus cuerpos y la tela sobre ellos. Realizaron un movimiento grupal sinuoso y armónico acompañado de cantos alusivos a la Anaconda.



- *La Cocha*: los participantes representaron el movimiento de sus aguas y su fuerza con apoyo de la tela, logrando un final inesperado en el que las aguas los desplomaron y cayeron sorpresivamente al suelo.

- *Danza del Rasca-rasca*: un insecto les pica en alguna parte del cuerpo y utilizan la tela para rascarse con furia, rapidez y gracia. La historia se convierte en un juego.

- *La Boda*: danza en la que se envolvía a la pareja en un tul «rojo» hasta quedarse completamente envueltos, representando simbólicamente una relación duradera.

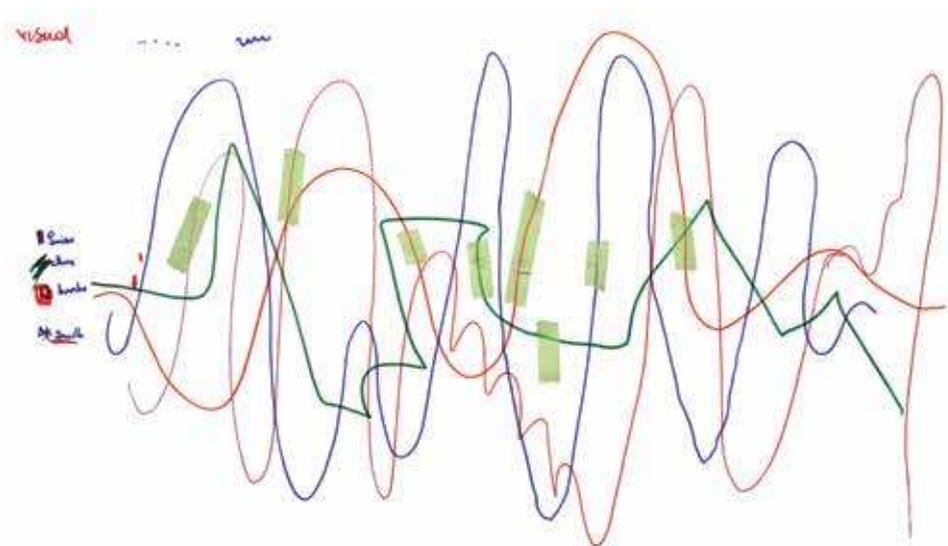
Los diferentes grupos que pasaron por la experiencia intentaron danzar la pintura. Se colocaron frente al mural y la representaron con sus cuerpos. Esto facilitó su posterior creación colectiva.



5. Experiencias en Música

Este lenguaje artístico fue trabajado con distintos facilitadores y metodologías, lo cual fue interesante por el énfasis que cada uno le dio y el impacto que tuvo. Sin embargo, todos tuvieron el mismo propósito de explorar el juego a través de la música y la integración de las artes.

En el **Foro Centro**, los docentes crearon partituras musicales que representaron la intensidad y flujo de las vivencias que tuvieron acerca del juego en su infancia. Estas partituras consistían en líneas que representaban el movimiento de las experiencias vividas.

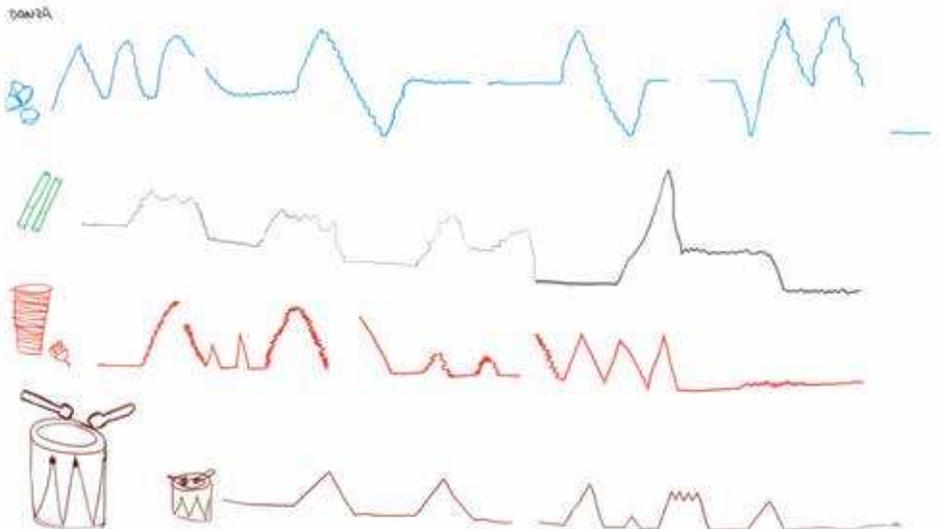


Luego, exploraron los ritmos y niveles de sonido de cada partitura con instrumentos de percusión. Esto sensibilizó su escucha y su capacidad para sintonizar con el otro. El reto y la condición que los impulsó a explorar estas nuevas formas fue el tener que expresarse con sonidos en vez de con palabras. Esta dinámica transformó la comunicación musical en una mucho más empática.

Fue todo un desafío para cada grupo que intentó ponerse de acuerdo para lograr describir musicalmente la historia del juego previamente explorada. No obstante, en todos los casos lograron integrar el sonido de manera grupal, evidenciándose en algunos grupos la sincronización con mayor claridad. Las partituras que diseñaron respondían al carácter del grupo y al grado de complejidad de su mensaje. Lograr el consenso musical fue un gran desafío.

Los docentes valoraron la integración que se puede lograr a través del ritmo. Valoraron la música como arte que unifica y los libera. A pesar de no conocerse bien, lograron la sintonía sobre la base de reglas claras, la disciplina y la creatividad. Ganaron confianza grupal para crear y se sorprendieron cómo se llegaron a conocer más a través del arte.

En el **Foro Norte**, se sensibilizaron con secuencias musicales interpretadas con *chakchas* en cuatro tiempos. A cada grupo le tomó tiempo adaptarse, afinar y lograr la sinergia del equipo para interpretar la secuencia fluidamente. Reconocieron que este breve y básico entrenamiento musical de oído y coordinación les ayudó a escuchar y sintonizar con el ritmo de los demás para lograr la sinergia musical. Descubrieron que cada grupo tiene su propio tiempo de aprendizaje y que toma tiempo encontrar el ajuste musical.



Las representaciones musicales fueron, en general, muy armónicas, fluidas y complejas. Lograron coordinar el ritmo, sonido y el movimiento de cada melodía creada. Algunos utilizaron canciones infantiles conocidas de base, como la del *Elefante que se balanceaba*, *Arroz con leche* y *Navidad, Blanca Navidad*, transformándolas en una nueva composición. Otros inventaron canciones, como canciones para aprender matemáticas. En otros casos, fueron canciones populares como *Ojos Azules* que sufrieron adaptaciones musicales. Hubo una canción creada especialmente en honor a los maestros del arte que decía: «*Aquí estamos los maestros motivando el saber. Educando por el Arte, por un nuevo Amanecer*». El mayor reto fue tocar las chakchas mientras cantaban y se movían.



Cada representación musical demostró la disciplina y concentración necesaria, pero también la creatividad para expresar de manera única lo que el grupo decidió comunicar.

En el **Foro Sur**, se sensibilizaron con el lenguaje de la Música a través de sonidos corporales, de palmadas, zapateo, chasquido de dedos, etc. Internalizaron diversas canciones a través del ritmo, sonido y movimiento, como fue el formar un tren entre todos mientras cantaban «*ferrocarril, carril, carril que arriba a La Paz*» y marchaban al unísono. Estos nuevos códigos musicales generaron gran desinhibición e integración entre los participantes.

Se apreció una gran inquietud de los docentes por aprender a construir diferentes tipos de instrumentos con materiales sencillos, lo que hizo que la fase de *Creación de Instrumentos* tomará más tiempo. Luego de diseñar algunos instrumentos, crearon una «orquesta global» que consistió en realizar sonidos con globos (reellenos con granos) bajo la batuta de la «directora de orquesta global» (facilitadora).



La necesidad de los docentes de contar con metodologías, técnicas y herramientas fue más fuerte que la experiencia misma. Lo que se estimuló fue la creatividad y la capacidad de resolver problemas con los elementos que se tienen cerca. Comprendieron que la falta de apoyo por parte de las instituciones para brindarles materiales no es excusa para una enseñanza deficiente. Descubrieron que la música les ayuda a desarrollar su lateralidad y a desarrollar la percepción a través de todos los sentidos pero, sobre todo, a escuchar y a sintonizar con otros.

En el **Foro Oriente**, algunos participantes compartieron experiencias personales valiosas sobre cómo generan sus propios materiales para enseñar, utilizando recursos naturales, creando lápices, papeles y gomas naturales. También compartieron casos de cómo la música influyó de forma positiva en el aprendizaje de asignaturas como matemáticas e historia.

Como parte del descubrimiento del cuerpo, se hicieron rondas de ritmos, sensibilizando a los participantes y, posteriormente, se improvisó una pequeña línea de zapateo combinado con percusión corporal.



Se les invitó a crear colectivamente secuencias musicales con todas las herramientas compartidas, otras conocidas por ellos, y recursos complementarios como la voz, el baile, la danza, etc. Cada grupo creó en conjunto una pequeña presentación que luego fue expuesta.

En su mayoría, los grupos mostraron una gran tendencia a representar música local nativa de la zona, lo cual puso en evidencia un fuerte sentido de identidad cultural regional. Los docentes valoraron lo importante que es *descubrir la música en nosotros mismos y en el ambiente que nos rodea*. Les quedó como desafío empoderar a sus estudiantes para que descubran su expresión individual, y reforzar la creatividad y expresión de sus sentimientos por medio de las artes.

6. Experiencias en Drama

En cada uno de los foros, los docentes se mostraron ávidos por involucrarse en las dinámicas de improvisación y la mayoría de ellos disfrutaron demostrando y compartiendo sus capacidades histriónicas. La secuencia de dramatización cubrió las fases de calentamiento, juegos conocidos y desconocidos en grupos pequeños, y creaciones colectivas en grupos más grandes.



En el **Foro Centro**, las dramatizaciones se basaron en diversas narrativas que crearon sobre la importancia del juego para los niños y niñas, las tensiones que se crean entre la disciplina escolar y la necesidad del juego para el desarrollo creativo de los estudiantes.

Entre las narrativas encontradas podemos apreciar la siguiente: Un maestro de primaria quiere promover la importancia del juego entre sus estudiantes y decide hacer un concurso de juegos. Aunque el concurso estimula a los niños, también genera competencia y envidia. El maestro entiende que debe enseñarles a jugar por amor al juego y no para competir, y al final los estudiantes aprenden a disfrutar los

juegos. Para los docentes el significado de la historia fue que ellos deben estimular a sus estudiantes pero también saber cómo contener sus impulsos a veces destructivos y comprender las rivalidades que se pueden estar generando entre sus estudiantes.

Durante la fase final de reflexión los docentes resaltaron que la mejor manera de entender al niño es poniéndose en su lugar y que las dramatizaciones les permitieron hacer justamente eso. Mencionaron que nunca antes habían tenido esta oportunidad y que este tipo de dinámicas se deberían practicar regularmente. También dijeron que el



juego de roles les permitió vivenciar y entender mejor la problemática familiar, escolar y social. Algunos dijeron que la rigidez de los docentes es uno de los mayores problemas que enfrentan y que las artes son la mejor manera de superar sus limitaciones.

Valoraron que el arte dramático, como lenguaje integrador, les permitió jugar, cantar, danzar y actuar así como contar una historia a un público y generar una reflexión sobre temas importantes. La experiencia de creación colectiva también fue muy valorada y es quizás lo que más los estimuló de toda la experiencia.

En las dramatizaciones del **Foro Norte** escenificaron narrativas en las que enfatizaron la «magia» del juego, así como personajes fantásticos (hadas, magos, animales humanizados), además de situaciones en la que padres y maestros descubren y aprenden a respetar la necesidad vital del juego de los niños. Sus finales son felices



y sus mensajes positivos y optimistas. También mostraron cómo el juego tradicional, interactivo y grupal de los niños logra vencer a la tecnología.

Una de las historias presentó la siguiente narrativa: *Un grupo de niños se han quedado paralizados por el aburrimiento y exceso de disciplina en la escuela. Aparece una hada madrina que los despierta con sus encantos y los inspira a jugar y recuperar la alegría de vivir. El mensaje que quisieron compartir fue que no hay nada que haga más felices a los niños que el juego grupal y que, a veces, necesitan la magia que solo una «hada» les puede dar.*

Otra de las historias: *El flautista de Hamelín llega a un grupo de niños que están dormidos. Con su flauta mágica los hace despertar pero, además, al despertarlos los convierte en diferentes animales que danzan felices. A través de esta narrativa resaltan el espíritu de juego grupal y la mimetización con los animales como las formas más divertidas de conectarse con la naturaleza.*

Durante la reflexión, los docentes celebraron la experiencia como una verdadera transformación ya que «*nos transformamos todos en niños*». Resaltaron el valor de pasar por las fases de calentamiento y juegos para llegar a la dramatización ya que, de esa manera progresiva, «*la experiencia de transformación es más completa y profunda*». También dijeron que la dinámica los ayudó a ver cómo se tienen que transformar como docentes en su labor diaria.

En el **Foro Sur**, las narrativas que dramatizaron tienen finales felices y sus mensajes son positivos aunque también sugieren una actitud ambivalente frente al valor del juego. Por un lado, reconocen que los niños necesitan jugar para desarrollar su autoestima y confianza personal pero también enfatizan la importancia de inculcarles un fuerte sentido de responsabilidad y disciplina. Para representar estas dos tendencias, en algunos casos utilizaron personajes fantásticos (hada, *chullachaqui*) para premiar o castigar a los niños según sea la situación. La misma ambivalencia se muestra frente al despertar sexual de los adolescentes.





También representaron una (auto)crítica a la rigidez de los docentes y al impacto negativo de la tecnología. He aquí una dramatización: Un grupo de niños juegan entre ellos y luego se van a jugar en sus computadoras y se aíslan entre ellos. Viene una amiga a sacarlos a jugar pero no quieren salir. Luego de un rato de estar así, los niños se convierten en robots que caminan como zombies. Su mensaje fue que la tecnología no es saludable para los niños porque los hace perder el contacto humano.

Mientras que por un lado afirmaron su fuerte apoyo por la libertad lúdica y creativa de los niños, también enfatizaron que sin disciplina se pueden «descarrilar» al llegar a la adolescencia. Fueron muy críticos de las pandillas juveniles y el abuso de alcohol entre adolescentes y remarcaron la impotencia que sienten padres y maestros ante estos problemas. Asimismo, fueron muy críticos del «abuso» de la tecnología y la falta de control que tienen los padres. Algunos responsabilizaron a los dueños de cabinas Internet de estos problemas ya que priorizan sus ganancias, sin importarles las responsabilidades escolares de los usuarios.

Finalmente, algunos también manifestaron que en las dramatizaciones había muchas imágenes estereotípicas de estudiantes y maestros que contenían visiones polarizadas de «lo bueno y lo malo». Esto llevó a debatir posiciones entre aquellos que eran críticos de visiones reduccionistas mientras que otros dijeron que muchas veces la realidad es así de dura y polarizada, tal cual la representaron.

En el **Foro Oriente**, los docentes desplegaron un gran espíritu lúdico durante esta dinámica, entregándose con mucha naturalidad al juego, las improvisaciones y dramatizaciones.



Mostraron dos tipos de narrativas: por un lado historias de niños que no obedecen los consejos de padres y maestros y, como resultado, sufren castigos y humillaciones. Por otro lado, narrativas inspiradas en mitos y leyendas regionales que relatan el origen de la humanidad, el establecimiento de un orden cósmico y los peligros de interferir con el orden de la naturaleza y los espíritus que la gobiernan.

Entre las narrativas sobre el juego representaron la siguiente: *Un grupo familiar está almorzando en el campo, junto a un río y les advierten a sus hijos que no vayan a nadar al río porque es peligroso. Los hijos se escapan y se van a nadar y son atacados por un grupo de pirañas. Una niña tiene que ser rescatada por los padres y el resto de la familia. Los padres castigan a la hija por no haber obedecido.* El mensaje resalta la obediencia de los hijos pero también el cuidado y respeto que deben tener los padres hacia la necesidad de jugar de sus hijos.

También compartieron otro tipo de narrativas más centradas en su mitología regional, como la siguiente: *Mito de origen de la humanidad. La luna da origen a los humanos pero estos son atacados por animales feroces que los destruyen. Entonces la luna llora y sus lágrimas se convierten en más humanos que se suman a los que quedaban y entre todos destruyen a los animales y vuelven a instaurar la sociedad humana.* Su mensaje es mítico y comunica la idea de que la humanidad tiene que reconocer a sus dioses como protectores.





Otra historia: *El chullachaqui se manifiesta como un monstruoso hormigón que persigue a los humanos y los pica convirtiéndolos en parte suya. Así, va persiguiendo a todos hasta que, cuando persigue el último por picar, se tropieza y cae y así los humanos convertidos se salvan. Su mensaje es que las fuerzas positivas pueden triunfar ante el mal y proteger a la humanidad.*

136

Capítulo 4. Por una pedagogía de las artes integradas

También dramatizaron la Leyenda del *Ayaymama*: *Es de noche en el monte, las aves nocturnas vuelan y un venado camina entre los árboles. Un hombre camina perdido con sus dos hijos y los deja al pie de unos árboles montuno con hojas frondosas y les dice que volverá. Pero no vuelve y los chicos están desesperados. Los árboles con su magia le dan alas y los convierten en aves. Las demás aves se les suman y vuelan todos juntos. Un trochero ve todo esto de noche y cuenta la historia.*

Se pudo observar que las dramatizaciones de su propia tradición oral les facilitó la oportunidad de jugar dramáticamente. Expresaron que el disfrute en cada una de las representaciones se dio porque nunca lo habían hecho con sus colegas y apreciaron mucho lo que pudieron aprender juntos. Mientras que los docentes de zonas urbanas dijeron haber aprendido mucho con las dramatizaciones de leyendas y mitos, los de zonas rurales dijeron sentirse reconocidos por haber podido presentar estos saberes a sus colegas.

7. Integrando las Artes

A continuación, se describen los aprendizajes más relevantes en relación a la integración de las artes. Los mismos recogen las apreciaciones y descubrimientos más significativos expresados por los propios docentes.

1. La temática del juego se desarrolló de manera transversal durante la experiencia con los cuatro lenguajes artísticos. Se resaltó el juego como un derecho: *«Todos los niños deben tener la oportunidad de experimentarlo»*. Se reconoció el impacto del juego en el desarrollo afectivo y las relaciones interpersonales. Además, se reconoce el juego como herramienta socio-cultural que permite enseñar y aprender sobre sus culturas a través de historias y experiencias. Asimismo, el juego incentiva la construcción de valores en las personas (justicia, respeto, amistad, etc.).
2. En general, los docentes reconocieron que «todos somos artistas». Esto significó para ellos que las artes son inclusivas y que no se necesita tener un talento especial para practicarlas y cultivarlas. Las artes son para todos y contribuyen con el desarrollo de todas las personas, otorgándoles poder y dominio de sí mismos.
3. En el Foro Oriente, declararon que por el avance y desarrollo de las ciudades se ha ido perdiendo la mística del juego con la naturaleza. Mencionaron que antes los abuelos les decían a los padres que dejen a sus hijos jugar libremente pero que, actualmente, poco se les ve jugar «al río o la selva». Indican que cuando ellos eran niños eso era frecuente y por eso reían más y eran más felices.
4. En relación a la Danza, reflexionaron acerca de la libertad corporal que sintieron durante las representaciones y las limitaciones auto-impuestas cuando ellos tratan de enseñar a los niños a bailar. Marcaron una diferenciación entre danza «folklórica», danza en general y danza creativa, estableciendo ésta última como base y paso preliminar a una experiencia de baile. Consideraron que no es posible enseñarles coreografías a sus estudiantes sin que antes hayan explorado el sentido de cada movimiento. Por eso, valoraron el aporte de la danza creativa para «recrear» los movimientos y recuperar la libertad corporal. Manifestaron que hay que *«repensar el cuerpo»*, darle su lugar y permitirle espacios para su sensibilización, para que salga de su automatización. *«Hay que fomentar la humanización del arte como espacio de libertad. El arte para la vida es instaurador y promueve la reflexión cotidiana»*.
5. Los docentes se sintieron tan cercanos luego de la experiencia que pudieron dialogar y compartir con una actitud de mayor apertura. Destacaron el rol del arte como *facilitador de la comunicación* y las relaciones humanas. Mencionaron que el estatus

que se dan ellos mismos es lo que les da valía y en eso está la propuesta de valor de las artes, en su capacidad de transformar a las personas.

6. Valoraron el poder de la *creación colectiva y la improvisación*. Manifestaron la necesidad de cambiar su forma de trabajar con las artes, creando un clima y una atmósfera de confianza que facilite la creación individual y grupal.
7. Descubrieron la *integración social* que se puede lograr a través del ritmo. A pesar de no conocerse, lograron la sintonía sobre la base de reglas claras, disciplina y creatividad. Ganaron confianza grupal para crear. Se sorprendieron de haberse conocido a través de la música. Valoraron el rol de la música como arte que los unifica y libera.
8. Reconocieron la posibilidad de hacer música sin ser músicos. Sin embargo, se dieron cuenta que cuando se pusieron retos muy altos, tuvieron limitaciones. Descubrieron que cada grupo tiene su propio tiempo de aprendizaje y que toma tiempo encontrar el ajuste musical. Es necesario practicar y aprender de la disciplina.
9. La necesidad de los docentes de contar con *metodologías, técnicas y herramientas* es más fuerte que la experiencia misma y el aprendizaje. Algunos decidieron llevarse ideas para replicar, aunque sacrificaran la oportunidad de conectarse consigo mismos.
10. Se sintieron identificados con la carrera que han elegido. Pusieron en evidencia que, como docentes, pueden ser un manantial de creatividad y que cuentan con múltiples recursos para desarrollar su propia creatividad y la de los niños. Apreciaron que con elementos muy simples como papeles, telas, y otros, pueden facilitar la exploración.
11. Reconocieron la importancia de *empoderar a los estudiantes*, valorando la expresión individual y única de cada uno, así como cultivar su potencial creativo. Las artes como medio de expresión y pilar de una educación integral que refuerza la autoestima de los estudiantes.

CAPÍTULO 5

DESAFÍOS, PROPUESTAS Y COMPROMISOS

En el módulo anterior los docentes pasaron por una fase vivencial de recreación de sí mismos como actores y como creadores de sus propias narrativas personales, grupales, gremiales y sociales. Usaron cuatro lenguajes artísticos (pictórico, musical, danza y teatro) para ejercitar sus capacidades creativas y realizar composiciones que giraron en torno al tema general del juego. Fue así que pintaron, musicalizaron, danzaron y dramatizaron juegos y memorias de infancia, experiencias nuevas y conocidas, alegrías y dolores, situaciones ideales y problemáticas, y mucho más. Todo ello contribuyó a profundizar un sentido de identidad compartida a niveles lúdico, sensorial, emocional, intelectual, subjetivo y estético.

En el módulo final, titulado «Acciones que Impactan», se invitó a los docentes a sintetizar todo ese universo de experiencias y extraer aprendizajes, se les pidió aterrizar lo vivido y encontrarle significado posible y realizable dentro del propósito final de los foros. Es por esto que el módulo está asociado al Elemento Tierra (síntesis, planificación realización, aplicación), ya que se orientó a que los docentes identifiquen los problemas y desafíos que enfrentan en su tarea pedagógica, que elaboren ideas y diseñen propuestas de solución tangibles. Con este planteamiento se buscó ampliar el proceso de recreación identitaria de los docentes, orientando su capacidad de agencia desde una dimensión más subjetiva, imaginativa y expresiva hacia un plano más concreto, objetivo y propositivo. En otras palabras, este ejercicio de agencia invitó a los docentes a recrearse a sí mismos como comunidad y como polis, lo cual demanda: esfuerzo de análisis y síntesis para articular ideas e interpretaciones; disposición para discernir y debatir ideologías democráticamente; capacidad para visionar alternativas, proponer metas, planes y estrategias; y finalmente, voluntad orientada hacia el logro de consensos.

Para asistir en este proceso se trabajó con la metodología de *Design Thinking*, la cual propone el diseño como una «forma de pensar» orientada a la resolución práctica y creativa de problemas para lograr mejores resultados. El proceso se inicia con la generación de ideas a partir de un problema observado en un «usuario» y fomenta el diseño y prototipado de alternativas desde etapas tempranas. Como propone Tim Brown (2009), el método requiere de los diseñadores cinco cualidades básicas: empatía, pensamiento integrador, optimismo, experimentación y colaboración. Estas son justamente algunas cualidades claves para la creación de una *polis*.

A continuación, presentamos lo que emergió en los foros a lo largo del proceso de elaboración de desafíos y propuestas.

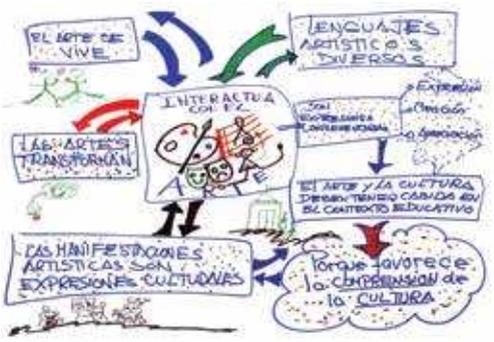
1. Exploración: Lecturas sinérgicas

Esta primera fase del proceso se inició con la lectura y discusión grupal de artículos cortos (4-6 páginas) que presentan ideas y tendencias contemporáneas en la educación artística así como casos reales y experiencias motivadoras.²¹ El objetivo fue que los docentes usen los textos como insumos y referentes para intercambiar opiniones y empezar a diseñar su propia agenda. En cada foro, los cuatro equipos de trabajo se subdividieron en 4 grupos más pequeños (5-7 personas), a los cuales se les asignó uno de los artículos. Según el método de lectura sinérgica, cada grupo define la mejor forma de leer y comentar un texto compartido. Algunos grupos optaron por que una persona leyera en voz alta mientras el resto escuchaba e intervenía libremente para comentar puntos claves. Otros optaron por leer rotativamente por turnos.

Luego de leer y debatir el texto, los participantes de cada grupo se pusieron de acuerdo para diseñar una infografía que sintetizó las interpretaciones y conclusiones grupales sobre las ideas presentadas en el artículo. Como representaciones gráficas que pueden incluir dibujos, figuras, secuencias y textos, las infografías fueron el medio óptimo para capturar las conclusiones grupales en tanto síntesis y diversidad de ideas. Mientras que la lectura presentó un nivel de dificultad para algunos, la discusión de ideas y la composición gráfica

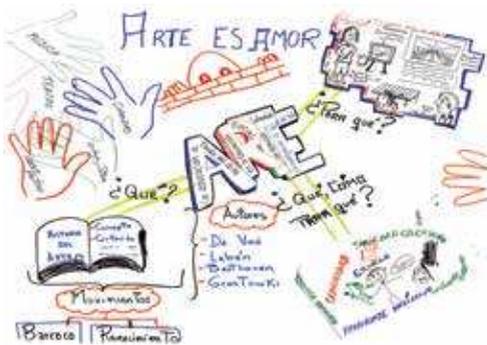
²¹ Se incluyeron extractos de los siguientes artículos: «Interactúa con el Arte» del Marco del Sistema Curricular Nacional, 2014; *Arte y Aprendizaje, Experiencias del Programa de Educación a través del arte de Fundación Telefónica Chile* de María Inés Silva y Claudia Villaseca, 2014; «Arte, educación y cultura» de Ana Mae Barbosa, 2009; y «La educación a través del arte en la Educación Social» de Mónica Pérez Muñoz, 2002.

fueron mucho más participativas e interactivas: aunque la responsabilidad del dibujo la asumieron aquellos con más facilidad para la expresión gráfica, todos los miembros de los grupos intervinieron durante el diálogo y el proceso creativo.



Foro Norte

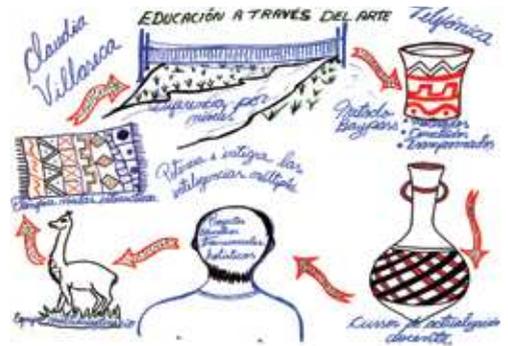
Los artículos fueron muy apreciados por los docentes en todos los foros, quienes comentaron carecer de una buena selección de lecturas. Asimismo, la dinámica de lectura sinérgica fue sumamente productiva, pues les permitió nivelar desbalances en la comprensión del texto, compartir experiencias personales y debatir puntos de vista. En muchos casos se observó que la lectura compartida sirvió más para avalar ideas y experiencias de los docentes que para dialogar con los autores y sus ideas. En todos los casos, lo más valorado de los trabajos grupales fueron la capacidad comunicativa y la estética de los gráficos, así como el intercambio de ideas y experiencias que se generó entre los participantes.



Foro Centro

Las lecturas facilitaron en los docentes su capacidad para articular ideas y conceptos que les sirvieron luego para luego identificar problemas y formular propuestas. Así, la lectura del artículo de Pérez Muñoz (2002) los llevó a conceptualizar la educación artística como un «proceso sociocultural» y a priorizar las tres vertientes de la siguiente manera:

1. Educar a través del arte: fundamental para desarrollar capacidades humanas como la autoestima, confianza, reflexividad y mejor calidad de vida.
2. Educar para el arte: importante para desarrollar habilidades, manejo de técnicas y prácticas.
3. Educar en el arte: relevante para el manejo de contenidos y conceptos.



Foro Sur

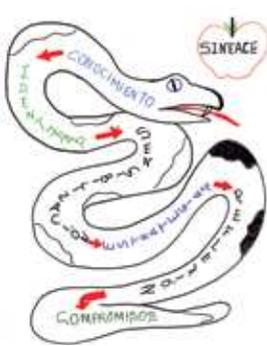
Del artículo de Barbosa (2002) enfatizaron la noción de interculturalidad como una «cosmovisión» de la coexistencia humana. Solo desde una visión intercultural es que las artes pueden llegar a «humanizar y transformar a las personas y sociedades». La escuela, por tanto, debe servir como espacio social para recoger contenidos culturales, historias y tradiciones y luego retornarlos nuevamente a la sociedad.

El texto del Marco del Sistema Curricular Nacional (2014) los llevó a resaltar la importancia fundamental de «vivir el arte, de sentirlo en el cuerpo, corazón y cerebro, porque el arte nos hace más imaginativos y más humanos». Esto lo sustentaron en la idea de que «toda expresión cultural es un reflejo del orden y la expresión armónica de la naturaleza». La escuela debe servir para rescatar esa conexión vital entre sociedad y naturaleza que dijeron se está perdiendo por la influencia negativa de la tecnología. El valor positivo de la tecnología radica en «permitirnos conocer y aprender de otras culturas».

La lectura del caso de *Fundación Telefónica Chile* (2014) los llevó a valorar el desarrollo de proyectos en equipos multidisciplinares y multiniveles que integren docentes de diversas

especialidades y estudiantes de todos los grados. Desde sus realidades locales y regionales, interpretaron el método *Bypass* (motivados, conectados y transformados) como una estrategia para sensibilizar a los niños mediante la observación directa y experiencia cercana con artesanos, músicos, etc. así como durante visitas guiadas a museos.

En el Foro Oriente se empleó una dinámica diferente para motivar el debate y la elaboración de ideas. Se reemplazó la lectura y discusión de textos con reflexiones grupales sobre la experiencia vivida hasta el momento en el foro, invitando a los docentes a extraer aquellas ideas y aprendizajes que considerasen relevantes para entender mejor su realidad y elaborar su agenda. Cada uno de los cuatro equipos se subdividió en cuatro grupos para debatir y luego presentar sus conclusiones por medio de infografías.



Foro Oriente

Durante las presentaciones se pudo constatar lo movilizador e inspirador que había sido el foro como experiencia vivencial, así como la forma cómo interpretaron la vivido. Así, uno de los grupos describió su experiencia de la siguiente manera:

«En el Módulo 1 hemos aprendido que el arte es una herramienta de transformación personal y de mejora educativa, nos sirve para recuperar saberes y conocimientos, como investigación-acción, y también la podemos usar para hacer incidencia política».

«En el segundo Módulo nos hemos reencontrado en la línea de tiempo para reconocer cómo el arte ha tocado nuestras vidas y para registrar nuestras experiencias artísticas en el Quipu, aprendiendo de nuestros antepasados y viviéndolo en el presente».

«En el Módulo 3 hemos vivenciado a través del juego, en forma espontánea y creativa, utilizando nuestros propios cuerpos y otros recursos que teníamos a la mano. Así hemos podido reconocer la importancia que tiene el proceso creativo colectivo para poder desarrollar los diferentes lenguajes artísticos». (Foro Oriente Huellas, 2014).

En estos testimonios, y las infografías que los acompañan, se puede leer más que los alcances y logros del foro como evento. Se puede apreciar, además, un nivel de reflexividad expresiva en la que se fusionan gráfica y discurso, forma y contenido, para comunicar su mensaje. Las referencias a los antepasados dialogan con figuras mitológicas (sachamama o boa, pandisho o árbol de pan, tinaja, *kené*), y el mundo invisible de la naturaleza con las posibilidades transformadoras que ofrecen las artes.

El esmero que pusieron en sus gráficos también comunica su compromiso con las artes: *«El docente debe ser un artista con los niños y la sociedad para el logro de aprendizajes».* Asimismo, ese compromiso con las artes y sus aprendizajes también comunica un deseo de cambio social: *«Tenemos en el arte una herramienta potencial para la transformación social».* Finalmente, este conjunto de imágenes y narrativas se pueden ver como expresión de una particular estética cultural.

2. Identificando problemas y desafíos

La segunda fase se desarrolló con todos los participantes reunidos en sesión plenaria. El propósito de la reunión fue identificar las principales barreras y retos que enfrentarían los docentes al volver a sus escuelas y tratar de iniciar el tipo de cambios que les gustaría promover en su práctica de educación artística. El espíritu de la reunión y su agenda despertaron un ánimo de debate de ideas y posiciones características de una «asamblea popular». La dinámica se desarrolló con diferentes grados de pasión e intensidad en cada foro, pero en general el intercambio y diálogo fue muy constructivo, en parte debido al ánimo colaborativo y de apertura de las fases previas.

Durante la reunión, los docentes tuvieron como interlocutor principal a un representante de Sineace, quien clarificó los objetivos de los foros y el propósito de la institución de recoger inquietudes y experiencias en cada región. También respondió a preguntas de los docentes y los invocó a trabajar de manera colaborativa en la búsqueda de respuestas. La presencia y actitud de apertura de este representante fue muy importante para el desarrollo de la sesión. Los docentes se sintieron escuchados y reconocidos, y se esforzaron en articular sus ideas para lograr el mayor impacto. A lo largo del debate, uno de los facilitadores recogió y documentó las ideas y mensajes de manera visual y textual en una infografía.



Plenaria Foro Norte

Es relevante anotar que, estando al final del segundo día y el último módulo del programa, y luego de haber invertido mucha energía en las actividades desarrolladas, los docentes estaban un poco cansados y deseosos de cerrar la experiencia con logros concretos. Manifestaron una fuerte necesidad de expresarse y de compartir sus puntos de vista y, en algunos momentos, se encendió la polémica, pero en general hubo una actitud positiva y de entendimiento en cuanto a sus retos y desafíos. La comunicación fue fluida, sus críticas tenían argumentos claros y se sintió un clima de confianza e integración por un mismo propósito.

A continuación, resumimos brevemente los desafíos identificados por los docentes, organizados de acuerdo a las categorías que emergieron del debate.

a. Desafíos en relación al enfoque de la educación artística.

1. Plantearon como el mayor problema el hecho que no se reconoce el valor de las artes como estrategias y herramientas claves para el desarrollo integral de los niños. Esto lo notan en la currícula, en los directivos, los docentes mismos y en los padres de familia. *«Debemos evolucionar de la escuela tradicional y conductista con la que hemos sido educados para poder trabajar con el hemisferio derecho las emociones e incluir el arte como una estrategia de aprendizaje integral».*
2. La manera como se tratan las artes en las escuelas es muy «esterotipada»: se espera que los niños imiten obras famosas, que hagan trabajos para eventos cívicos o religiosos, o que cumplan metas productivas y no se valora el proceso ni se estimula



Plenaria Foro Centro

el arte como fuente de expresión creativa del niño. *«El arte debe ser visto como una forma de expresión creativa antes que una producción estereotipada».*

3. Los cursos de artes son enseñados de manera aislada o fragmentada y sin conexión al resto de la currícula escolar, ni a la experiencia de los estudiantes. No existe un enfoque «transversal» de las artes como medio para el aprendizaje de otras disciplinas. *«Cualquier materia podríamos enseñarla a través del arte. La metodología en sí misma es un arte».*
4. Existe poco interés y comprensión en la comunidad educativa respecto al rol e importancia de las artes para fortalecer la identidad cultural, así como la comunicación y el entendimiento intercultural. *«El arte nos humaniza y nos permite ver nuestra identidad y luchar de manera constante para derribar los muros de la ignorancia y la discriminación».*
5. Los planes, currículos y reformas en educación artística se dictan sin tener en cuenta las realidades ni las culturas de los contextos regionales y locales. Resalta la necesidad de conocer los contextos y escuchar las voces de los docentes y artistas locales antes de hacer propuestas de cambio o plantear iniciativas curriculares.

b. Desafíos en relación al sistema educativo.

1. La mayor limitación es en cuanto a la poca prioridad que se les otorga a los cursos de artes y al número de horas asignadas. *«Con dos horas semanales no se pueden lograr los cuatro lenguajes, peor aun cuando hay que realizar evaluaciones y algunos no tenemos el dominio de alguno de ellos».*
2. No hay suficientes docentes de arte especializados con formación artística para suplir la demanda de cursos y, por tanto, la responsabilidad es asumida por docentes sin preparación adecuada. Estos docentes, sin embargo, podrían asumir la tarea de enseñar a través del arte, es decir, usando el arte como método aplicable a otras materias.



Plenaria Foro Sur

3. El sistema educativo no ofrece un programa eficiente ni coherente de capacitación y actualización en artes o en innovación educativa. Los docentes no se sienten preparados para ofrecer cursos en artes porque no conocen todos los cuatro lenguajes artísticos que propone el Ministerio (música, artes visuales, arte dramático, danza) ni las mejores metodologías para guiar a sus estudiantes.
4. El sistema educativo nacional no ofrece un plan ni estrategias específicas para promover e implementar la educación artística en las escuelas o en las comunidades. Los docentes tienen que diseñar y ejecutar planes por su propia iniciativa y, a veces, en contra de lo que se espera de ellos.
5. La integración de las artes dentro de un currículo de comunicación integral ha resultado en priorizar la comunicación escrita por sobre otras formas de comunicación, incluyendo los otros lenguajes artísticos que constituyen el grueso de la educación artística. *«Cuando el DCN integró a todas las artes dentro de la comunicación el arte se perdió».*

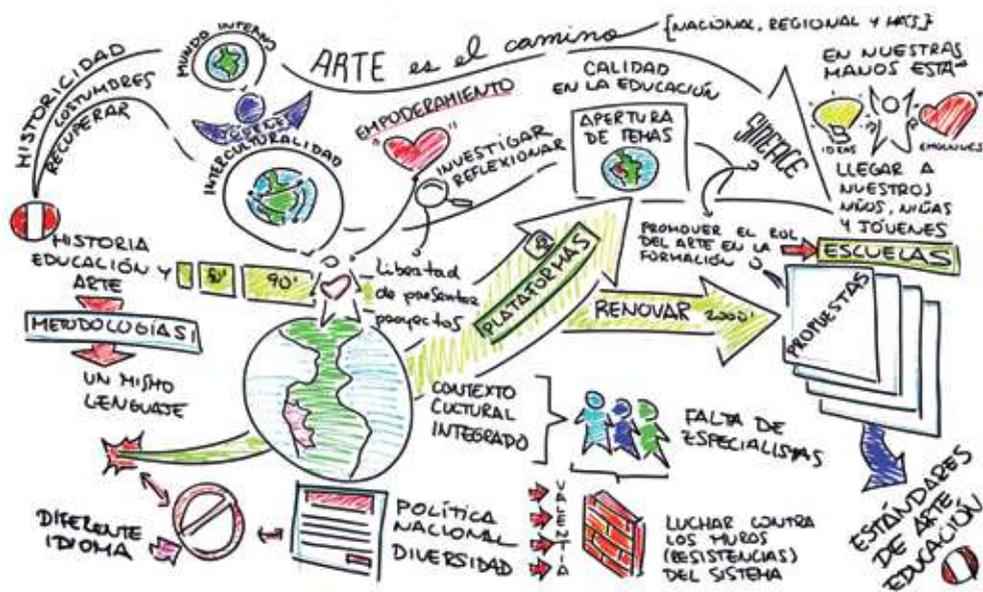
c. Desafíos en relación al docente.

1. Hay grandes resistencias y limitaciones en los mismos docentes para experimentar y explorar su potencial creativo. La gran mayoría de docentes no entienden ni valoran las artes. El desafío es aún mayor cuando su estilo de enseñanza es rígido y basado en el aprendizaje con resultados medibles en cantidad y en productos. *«El principal desafío es ir contra la corriente. El arte vive en nosotros pero no se le reconoce. ¡Dejémoslo salir!».*

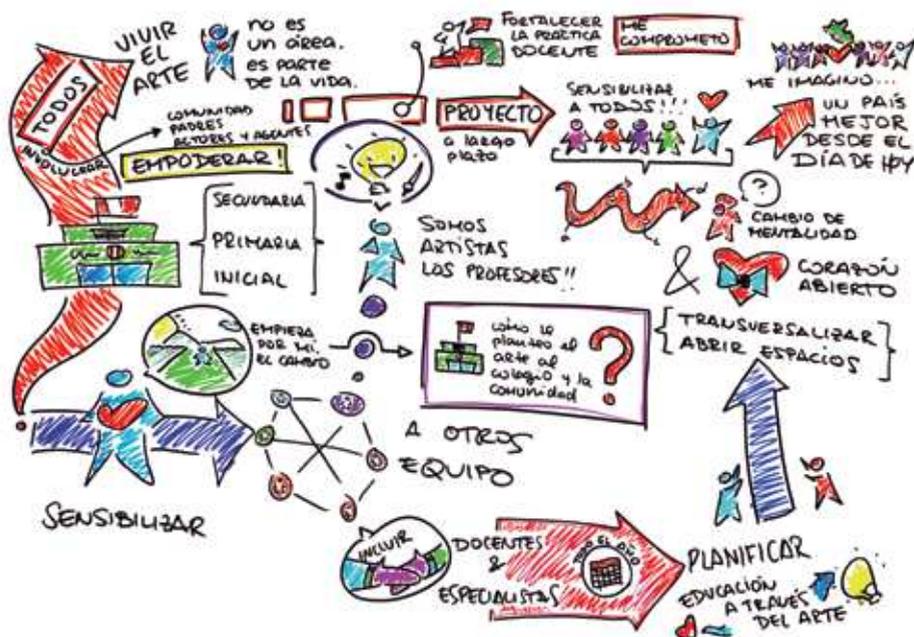


Plenaria Foro Oriente

2. Los docentes no cuentan con un área de artes en el currículo de formación educativa y por tanto no se sienten capacitados para enseñar adecuadamente a sus estudiantes. Por otro lado, hay muchos docentes con formación artística que no encuentran oportunidades de trabajo.
3. Existe una imagen negativa y estereotipada de las artes en general y, específicamente, de los docentes de arte. Los docentes de arte se sienten discriminados y sin voz para articular y promover una agenda coherente ante sus colegas, directivos y padres de familia. *«Tenemos que revertir la imagen negativa de relajados y vagos que tienen los profesores de arte ante los demás maestros y otros directivos de la escuela».*
4. Hay muy poca claridad sobre el perfil del docente de educación artística. Por un lado se reconoce el potencial del docente en general para crear y educar con un enfoque expresionista, alentados por el supuesto de que no se necesita un especialista de arte para desarrollar la creatividad del niño. Por otro lado, los artistas educadores que defienden el arte como disciplina son un sector minoritario y poco valorado en las labores docentes.



Infografía de desafíos Foro Norte



Infografía de desafíos Foro Sur



Infografía de desafíos Foro Oriente

3. Generando propuestas

En la fase final de este módulo, los docentes volvieron a reunirse en equipos para sintetizar lo tratado en la plenaria y desarrollar iniciativas para solucionar los desafíos planteados. La dinámica consistió en escribir en *post-its* todas las ideas que se les ocurría de manera libre y sin limitarse ni censurarse por hacerlo «correctamente». Luego, fueron pegando sus notas en un papelógrafo compartido y las leían en voz alta para que los demás escuchen y así minimizar la repetición. Después de volcar todas sus ideas y propuestas, las revisaron conjuntamente y reflexionaron sobre lo que emergió. Las notas fueron agrupadas por similitud en varias categorías y se pudo observar en qué áreas estaban enfatizando más. Se cerró la sesión luego de asegurarse de que no habían dejado ninguna idea «en el tintero».

A continuación, se presenta una selección representativa de la gran diversidad de ideas y propuestas presentadas por los docentes, organizadas de acuerdo a las categorías que emergieron durante el proceso de agrupación o «clusterización» de ideas. En lo

posible, se ha tratado de mantener el lenguaje usado por los mismos docentes, así como la proporción y frecuencia de propuestas específicas.

La gran mayoría de propuestas son transversales a todos los foros, aunque en cada uno de ellos se enfatizaron algunos temas y áreas específicas. Por ejemplo, en el Foro Sur resaltaron propuestas de gestión curricular y normativa, así como una gran variedad de proyectos específicos. En el Foro Norte enfatizaron el poder liberador de las artes, la apertura de espacios en la escuela y la comunidad, y la realización de festivales, concursos y otros eventos de promoción artística. En el Foro Oriente priorizaron la formación de docentes y la dotación de recursos pedagógicos, así como la investigación de artes y culturas indígenas. Aunque estas prioridades regionales deben ser tomadas en cuenta, en la sistematización que sigue se han integrado los aportes de las cuatro regiones con el objetivo de crear un plan de acción de alcance nacional.



3.1. Acciones para el Estado y el sistema educativo peruano

3.1.1 Educación artística con un enfoque intercultural

a. «Valorar todas las manifestaciones artísticas de nuestros contextos».

b. Conocer y promover las costumbres y tradiciones a través del arte: «Hoy en día es bastante desafiante trabajar en arte en este contexto tan invasivo con programas de TV».

c. Contextualizar y practicar las artes y costumbres del contexto local para garantizar una formación para la vida.

d. Desarrollar la identidad cultural a través de las artes: danza, canto, dibujos, artesanía, tejido, ebanistería, tallado, pintura en tela, etc.

e. Desarrollar proyectos que involucren diferentes lenguajes artísticos y que se trabaje con materiales locales: «Proyectos que afirmen nuestra identidad cultural».



- f. Trabajar la intersección entre arte y política así como el pensamiento contemporáneo de producción visual.
- g. Desarrollar la oralidad a través del arte.
- h. Producir obras artísticas a partir de problemáticas locales.
- i. Promover el arte para educar en valores y realizar actividades a través de las diferentes disciplinas artísticas.
- j. «Como artista, músico o director de orquesta, el arte es una excelente herramienta para inculcar valores, disciplina, constancia de los logros. Debemos orientarnos hacia formar valores dentro de nuestra identidad. Tener ciudadanos sanos, de espíritu fuerte».

3.1.2 Transversalidad: Educación a través del arte

- a. Transversalizar el desarrollo de habilidades artísticas en todas las áreas para optimizar el logro de competencias y capacidades.
- b. Motivar y formar a los docentes en técnicas y estrategias para que articulen las artes en todas las áreas.
- c. Promover currículos diversificados con áreas articuladas a la formación a través del arte.
- d. Comunicación eentre todas las áreas para integrar el arte como eje motivador y estrategia de aprendizaje.
- e. Integrar la enseñanza de las matemáticas, historia, ciencia y tecnología a través del arte.

3.1.3. Normatividad

- a. Ampliar la carga horaria de cursos de acuerdo a los niveles educativos.
- b. El Ministerio de Educación debe ofrecer un plan nacional de capacitación y actualización permanente en educación artística para docentes.
- c. Integrar el arte como eje central en el plan estratégico del Minedu.
- d. Incluir el arte en la currícula universitaria de la formación docente.
- e. Elaboración democrática y participativa de la estructura curricular de arte.



- f. Oficializar un estándar de calidad artística como base para la acreditación: *«Agradecer al Sineace por promover un estándar de calidad base para acreditar a colegios»*.
- g. Evaluar y acreditar a las instituciones formadoras de docentes en arte.
- h. Tener plazas para especialistas en arte en las DRE y UGEL.
- i. Crear un departamento de arte en las escuelas.
- j. Crear pasantías de especialización en todas las artes.
- k. Proveer una infraestructura de logística para el arte.

3.1.4. Investigación

- a. Integrar la investigación artística para rescatar la riqueza de culturas locales y regionales.
- b. Apoyar la investigación intercultural a través de la incidencia política: *«Se necesita responsabilidad de los políticos para apoyar la investigación intercultural»*.
- c. Trabajar las artes en la escuela desde un enfoque intercultural, tomando en cuenta la cosmovisión de la región.
- d. Investigar qué quieren los estudiantes y cómo quieren aprender.

3.2. Acciones para los docentes agrupados por gremios o instituciones

3.2.1. Redes de aprendizaje

- a. Organizar conversatorios locales, regionales y nacionales sobre arte en la educación.
- b. Formar círculos de inter-aprendizaje por redes virtuales para docentes.
- c. Compartir experiencias de educación artística en seminarios y conferencias.
- d. Realizar réplicas del Foro Huellas en las instituciones educativas de su región.
- e. Hacer el efecto multiplicador de experiencias innovadoras en las comunidades.
- f. Buscar aliados en todos los sectores para trabajar en educación artística.
- g. Hacer pasantías e intercambios entre escuelas a nivel regional y nacional.
- h. Integrar a los sabios de las comunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- i. Formar una red de docentes de arte.
- j. *«Crear la red de música formativa, iniciando en un centro piloto para niños y maestros»*.
- k. *«Formar coro de maestros en cada escuela para cambiar el grito por el canto como estrategia de disciplina»*.

3.2.2 Proyectos

- a. Trabajar proyectos de arte que integren todas las áreas curriculares.
- b. Elaborar proyectos educativos interáreas e interniveles a través del arte.
- c. Realizar proyectos de innovación en arte y ciencia incorporando nuevas tecnologías.
- d. Crear proyectos de investigación en historia, comunicación y arte.
- e. Realizar producción de textos creativos y promoverlos dentro y fuera de la escuela.
- f. Analizar obras de artistas clásicos y contemporáneos, peruanos y latinoamericanos.
- g. Generar proyectos artísticos que se inserten en la planificación y gestión.
- h. Impulsar los proyectos propuestos por niños y adolescentes de todas las edades.
- i. Organizar concursos de arte por aula y por grados para promover la creatividad.
- j. Propiciar la creación de elencos artísticos en la escuela.
- k. Elaborar cancioneros escolares para promover el aprendizaje musical.

3.2.3 Tecnología

- a. Aprovechar e integrar las TIC al servicio de la educación por el arte.
- b. Aplicar los nuevos avances tecnológicos para la información en los medios de nuestras actividades artísticos-culturales.
- c. Crear plataforma para conocer mejores prácticas en todas las disciplinas artísticas:
«Quiero nutrirme de lo que otros colegas hacen en otras disciplinas de teatro, danza, etc., a través de una plataforma».
- d. Desarrollar cursos virtuales de arte.

3.2.4 Agenda cultural

- a. festivales de arte, coros, manualidades en las comunidades y las regiones.
- b. Organizar exposiciones de trabajos fuera del contexto de la institución educativa.
- c. Realizar visitas a escuelas de arte y otros espacios según la inclinación de los estudiantes.
- d. Realizar actividades de arte itinerante para difundir a otros centros educativos.
- e. Elaborar proyectos de innovación para aprender a través del arte: viernes culturales, talleres artísticos para docentes y alumnos, etc.
- f. Invitar a las escuelas a los artistas locales, para promover y dinamizar el arte local.

- g. Organizar una orquesta escolar con instrumentos formales y no formales.
- h. Cambiar los horarios para cine, noches de talento, talleres nocturnos, etc.
- i. Reconocer y promover las habilidades y producciones artísticas del estudiante.
- j. Promover escuelas de arte dentro del colegio.
- k. Promover las aulas abiertas con visitas e intercambios de artistas e intelectuales.
- l. Realizar concursos artísticos entre instituciones educativas.
- m. Visitar museos y escuelas de arte.

3.2.5 Incidencia

- a. Asumir un rol de agente de cambio para sensibilizar cada escuela y conformar equipos para tener mayor influencia.



Infografía Foro Oriente

3.3. Acciones para el docente a título personal

3.3.1 Potencial

- a. El docente tiene la capacidad de estimular a los niños a través de los lenguajes del arte: «Nos sentimos capaces de estimular a los niños a través de todos los lenguajes del arte».

- b. El docente se debe responsabilizar de educar por el arte en su contexto: *«Hacemos arte todos los días. Tenemos que comenzar a educar por el arte en nuestros contextos. Debemos hacer arte cada día».*
- c. Comprometerse a aplicar lo que han aprendido en el Foro Huellas: *«Aquí hemos aprendido bastante y queremos poder aplicar lo aprendido en nuestra ciudad».*
- d. Fortalecer las capacidades artísticas a través de prácticas planificadas y con auspicios.

3.3.2 Actitudinal

- a. Empezar por uno mismo, las barreras están en la mente.
- b. Ver la forma de empoderarse para enfrentar todos los obstáculos que se les puede presentar en el camino para llegar a los actores claves de su institución.
- c. Todos pueden ser creativos en el aula.
- d. Todos pueden ser innovadores dentro y fuera de la escuela.
- e. Aprender a darle al arte su espacio expresivo y creativo en el aula y en la sociedad.
- f. Las barreras se pueden transformar integrando el arte como principio.



3.4. Acciones para comprometer a todos los actores

3.4.1 Incidencia en la familia peruana

- a. Involucrar a los padres de familia en proyectos para promover la creatividad: *«Involucrar la participación de padres de familia para que conozcan el trabajo realizado por sus hijos».*

- b. Sensibilizar y conseguir el apoyo de padres de familia: «El bichito de la creatividad se ha introducido, pero la idea está en el cambio de pensamiento de nuestros padres de familia. A ellos les preocupa las matemáticas, pero no el arte».
- c. Involucrar a padres y madres en escenificaciones y exhibiciones de arte en la escuela.

3.4.2 Incidencia en la comunidad

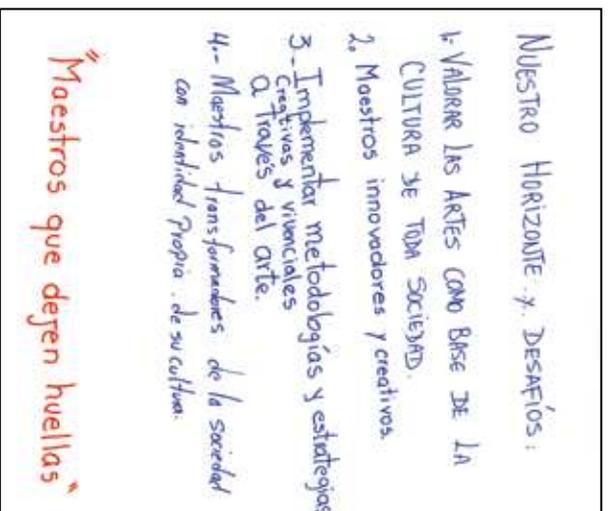
- a. Sensibilizar a la comunidad educativa para compartir los aprendizajes del Foro Huellas.
- b. Convocar a colegas y autoridades para que compartan sus experiencias y con ello sensibilicen a la comunidad educativa. Exposición de objetos familiares valiosos.
- c. Buscar estrategias para involucrar a los docentes de arte y empoderarlos.
- d. Buscar el cambio de mentalidad en los padres que no le quieren dar importancia al arte.
- e. Incluir y comprometer con el cambio a padres, autoridades, sociedad civil, personal de servicio, personal jerárquico, maestros y Estado.
- f. Formar alianzas para la educación por el arte en el Perú con Minedu, escuelas de arte, municipios y gobiernos regionales.
- g. Desarrollar un plan conjunto de sensibilización a toda la comunidad educativa.

3.4.3 Incidencia a nivel regional

- a. Establecer alianzas con gobiernos regionales y municipales para realizar festivales artísticos de manera permanente.
- b. Crear vínculos regionales e interregionales para promover la educación artística.

«Los docentes debemos convertirnos en agentes transformadores. Debemos ser innovadores y creativos para transformar la sociedad pero siempre manteniendo nuestra identidad propia». (Foro Nacional Huellas, 2014).

«Las artes son elementos transformadores en las personas y sociedades, fortalecen la autoestima y desarrollan competencias para la vida misma». (Foro Nacional Huellas, 2014).



Infografía Foro Sur

CAPÍTULO 6

HUELLAS: VOCES DEL PERÚ

A lo largo de los foros descentralizados, las regiones hicieron escuchar sus voces, sus ideas, sus latidos y sus memorias así como sus creaciones, sus protestas y sus propuestas. Durante ese recorrido los docentes fueron entretejiendo testimonios de su pasado y de sus experiencias vivas en el presente de los foros. También empezaron a vislumbrar un posible futuro capaz de contener la diversa gama de deseos, sueños y aspiraciones que emergieron en el proceso. ¿Cómo darle forma a ese tejido de visualizaciones futuras? ¿Cómo contener en el presente la posibilidad del futuro? ¿Es posible dejar huellas que marquen el camino que tenemos por delante? En el momento del cierre se abrió un espacio para construir esta posibilidad: el espacio de la visión y la promesa.

Paul Ricoeur (2006) sugiere que es posible construir identidades colectivas de manera más consciente e integral cuando el presente es concebido no sólo como presencia o imagen impregnada de memorias sino también como iniciativa y ejercicio de capacidades proyectadas hacia el futuro. ¿Cómo ejercer nuestra capacidad e iniciativa para construir un futuro? Ricoeur propone que más allá del testimonio que certifica la veracidad de lo que decimos o la confiabilidad de lo que ofrecemos hacer, la promesa es un acto performativo mediante el cual nos comprometemos a una acción futura no solo porque la deseamos para nosotros mismos sino porque esa acción es parte de un futuro compartido con otros: «La promesa no tiene sólo un destinatario sino también un beneficiario» (2006: 167). Ese beneficiario es el otro en el que nos reconocemos mutuamente como parte de una comunidad y por tanto la promesa que le hacemos a ese otro es también la promesa que nos hacemos a nosotros mismos.

En la fase inicial del Módulo 2, los docentes se identificaron y reconocieron mutuamente como parte de un grupo humano, como un gremio y como una región. Ese

reconocimiento se vio luego reforzado cuando reconstruyeron sus historias y memorias compartidas y, posteriormente, cuando ejercieron su agencia creativa y se recrearon mediante la elaboración artesanal de Quipus regionales y de creaciones colectivas pictográficas, musicales, coreográficas y dramáticas (Módulo 3). Finalmente, en el Módulo 4 se reconocieron aún más profundamente mediante el debate acerca de los desafíos que enfrentan y el diseño de propuestas de solución. Para culminar este proceso de reconocimiento tan rico y enriquecedor, la sesión de cierre de los foros invitó a los docentes a visualizar e imaginar el futuro que desean. Asimismo, se les invitó a expresar y compartir promesas sobre lo que quieren hacer para construir un futuro compartido.

Para asistir en este proceso, se utilizó la dinámica «Visualización Futura». En cada Foro, los participantes se sentaron en sillas dispuestas en forma de espiral. En un primer momento se les convocó a completar la frase «Yo me imagino que...» diciendo de manera individual y voluntaria cómo se imaginan o desean que sea su realidad futura como docentes en relación a las artes. En un segundo momento se hizo lo mismo con la frase «Yo me comprometo a...».

A continuación, presentamos una síntesis de lo que emergió en cada foro a partir de transcripciones de los testimonios registrados.

1. Visualizándonos en la Región Centro

Yo me imagino que...

EL DÍA DE MAÑANA ES COMO LO QUE HEMOS VIVIDO HOY. Los profesores descubren su artista interior. Todos los maestros nos comprometemos con este aprendizaje. Podemos aprender todos los códigos del arte. EL ARTE ES REALMENTE VALORADO. Los maestros podemos educar con amor. Consiguiendo todos juntos grandes logros de aprendizaje con arte y amor. Todos los niños son creativos y felices. Me veo interactuando en una gran red de docentes. TRABAJAMOS UNIDOS EN ÁREAS INTEGRADAS. Toda la escuela está involucrada en el arte. Mis estudiantes investigan el arte local. Los adolescentes son humanizados.

Somos un coro de niños y maestros. Contribuyo hacia una sociedad sin agresión, respetuosa y unida como un solo corazón. Vivimos en un país integrado que se quiere a sí mismo.

EN NUESTRO QUEHACER DIARIO REVOLUCIONAMOS EL ARTE, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD. (Foro Centro Huellas, 2014)



Yo me comprometo a...

Cambiar. APRENDER DE MIS DEBILIDADES PARA PODER CAMBIAR. Aprender arte para enseñar con arte. Integrar el arte en mi práctica pedagógica. Velar porque el arte sea más un medio y no solo un fin. RESCATAR LA CREATIVIDAD DE MIS ALUMNOS.

Mejorar mi enseñanza con mis estudiantes. Que mis alumnos sean felices cuando están descubriendo. Ser efecto multiplicador de todo lo aprendido aquí. Compartir estas experiencias con otros docentes. Hacer talleres similares en mi región. Sensibilizar a la sociedad. Fortalecer el arte autóctono. PERSEVERAR EN LA SIEMBRA DEL ARTE PARA MEJORAR LA SOCIEDAD. (Foro Centro Huellas, 2014)

2. Visualizándonos en la Región Norte

Yo me imagino que...

Esta espiral llega a mi aula en Áncash y a todas las escuelas de nuestra patria. Tenemos la inspiración y seguimos conectados porque hoy se inicia un gran cambio.

SACANDO TODOS LOS ESTEREOTIPOS QUE HE SENTIDO A LO LARGO DE MI VIDA. Enseñando a mis alumnos con libertad, sin parámetros. Contribuyendo con el desarrollo integral de los niños. Nos empoderamos para inspirar a nuestros alumnos. Generando aprendizajes matemáticos a través del arte. El arte como medio de educación transversal en todos los niveles. SUPERANDO DIFICULTADES, ENCONTRANDO SOLUCIONES.

Mis alumnos llevando la bandera del arte como producción nacional. Una verdadera revolución en el arte y la cultura de mi tierra Tumbes. Creando una red de arte a nivel regional. Fortaleciendo valores y logrando la integración intercultural a través del arte.

EL ESTADO PROMUEVE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, recogiendo las experiencias docentes que hemos compartido. Sale la ley de educación superior y las instituciones tienen directores pertinentes con mucho talento y creatividad. Las asociaciones artísticas tienen el valor que se merecen. UN PERÚ TRANSFORMADO CON EDUCACIÓN DE CALIDAD. Dios está presente en este momento. Un colibrí volando sobre nosotros, contemplando las huellas de este encuentro. Me llevo la huella del arte en mi corazón para HACER DE NUESTRO PERÚ UN PAÍS MÁS GRANDE Y DESARROLLADO. (Foro Norte Huellas, 2014)



Yo me comprometo a...

VOLCAR ESTAS EXPERIENCIAS A MIS ALUMNOS. Desarrollar el arte para educar, para formar y transformar. Trabajar el doble en el aula y hacer felices a mis niños a través del arte. Utilizar nuevas técnicas y estrategias para hacer arte. Que mis alumnos siempre estén motivados. Que nuestros niños y adolescentes se expresen libremente.

DESCUBRIR UNA PEDAGOGÍA DEL AMOR A TRAVÉS DEL ARTE. Compartir y promover el trabajo creativo de mis alumnos. Dejar huellas de danza, música, pintura y teatro. Fomentar el pensamiento libre y la formación de nuevas generaciones de artistas. Usar la magia de las artes para transmitir amor, valorando y reconociendo nuestra diversidad.

NUESTROS ESTUDIANTES SE ENCUENTRAN A SÍ MISMOS Y CON NUESTRA IDENTIDAD como peruanos. No dudar que con el arte haré que mis niños sean buenos ciudadanos. SER PARTE DE LA SOLUCIÓN Y NO DEL PROBLEMA. Articular con todas las áreas para mejorar la educación en todo el país. Dialogar con mis autoridades regionales y presentarles propuestas.

DIFUNDIR LA IDENTIDAD REGIONAL Y LA INCLUSIÓN. Apoyar al círculo de artistas en el norte. Hacer el festival de las artes escolares junto al mar en La Libertad. Fortalecer la cultura viva comunitaria y rescatar la identidad cultural que nos dará alas a nivel regional, nacional, mundial. (Foro Norte Huellas, 2014)



3. Visualizándonos en la Región Sur

Yo me imagino que...

HOY NACE UN COLECTIVO QUE DEFIENDE EL ARTE EN TODO EL SUR DEL PERÚ. Esta espiral va creciendo con profesores comprometidos con el arte, incorporando en el aula las estrategias que hemos aprendido estos dos días. Luchando por nuestros niños con imaginación y creatividad. Somos una semilla contagiante que integra y promueve el cambio.

MIS NIÑOS CON ESAS MANITAS CREATIVAS TRANSFORMANDO SU PAÍS. Mis niñas contentas y autónomas disfrutando de sus aprendizajes a través del arte. Mis niños aprendiendo las matemáticas a través del arte. Formando alumnas creativas e innovadoras a través del arte. Trabajando con personas con discapacidad, cáncer, VIH a través del arte.

RESPETANDO A LOS APUS, A LA PACHAMAMA A TRAVÉS DEL ARTE. Explorando nuestra identidad cultural a través del arte con mis estudiantes. Compartiendo mis aprendizajes y construyendo la escuela que queremos. Mis colegas en otras áreas utilizan el arte en su trabajo pedagógico y enriqueciendo su profesión. En mi institución educativa los maestros, niños y padres se integran y viven en armonía descubriendo el arte en todas sus formas.

EL ESTADO Y AUTORIDADES DE EDUCACIÓN TOMAN EN CUENTA NUESTRAS IDEAS Y NUESTROS SUEÑOS. A toda mi comunidad disfrutando del arte. El Ministerio de Educación mediante el Sineace entiende y valora la importancia de las artes e incrementan las horas de arte. CON EL PODER DEL ARTE CONSTRUIREMOS UN AULA FELIZ, UNA REGIÓN GRANDE Y UN PAÍS MARAVILLOSO. (Foro Sur Huellas, 2014)



Yo me comprometo a...

SEGUIR CON EL CORAZÓN ABIERTO, DISPUESTO A ENSEÑAR, A COMPARTIR. Entregarle al mundo niños creativos y felices. Despertar la imaginación y creatividad de mis niños para formarlos integralmente. Pelear para tener más horas de arte y lograr una educación de calidad. Capacitarme en música y poder compartir mi arte con mis alumnos.

DESARROLLAR PROYECTOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL ARTE. Impregnar de arte mis áreas de historia, de ciudadanía, de geografía y todas las áreas. Trabajar a través del arte con los estudiantes del área de biología y presentarlo en el día de logro. Promover con mis estudiantes proyectos de innovación educativa basadas en nuestra propia cultura.

ENSEÑARLES A LOS JÓVENES A QUE GANEN RECONOCIMIENTO A TRAVÉS DEL ARTE y no a través de las pandillas y la drogadicción. Fortalecer mi propuesta de gestión escolar en adelante. Integrar las actividades de arte en proyectos en el plan anual y sensibilizar a mis colegas. COMPARTIR ESTAS VALIOSAS ESTRATEGIAS CON MIS COLEGAS en mi institución educativa. Hacer jornadas de sensibilización para que mis colegas utilicen el arte para desarrollar capacidad Sensibilizar a los padres para valorar el arte y no digan que el arte no es tan importante como las otras áreas. Realizar el efecto multiplicador a las promotoras comunitarias de los programas no escolarizados de la Ugel Calca para que usen estas estrategias.

HACER UNA RÉPLICA A TRAVÉS DE TALLERES CON LOS COLEGAS que hemos asistido de la provincia y convocar a los actores clave de mi entorno institucional para promover el arte. (Foro Sur Huellas, 2014)



4. Visualizándonos en la Región Oriente

Yo siento que...

EL ARTE NOS TRANSFORMA Y NOS UNE PARA EL BUEN VIVIR. En mi colegio se realizarán talleres así. Todos estamos fortalecidos y nos sentimos capaces de enseñar a través del arte. La escuela tendrá como aliado al arte. La creatividad y la innovación serán ejes principales para los aprendizajes. El arte es el mejor medio para expresarnos.

LOS NIÑOS CANTARÁN EL HIMNO DE LA ALEGRÍA. Con el arte se romperán muchos esquemas. Nuestras escuelas se convertirán en centros culturales de artistas.

CON EL ARTE LOS DOCENTES VAMOS A SER MEJORES. Se enseñará arte como principio y base fundamental del hombre. El arte como elemento motivador en todas las áreas.

EL ARTE PROMUEVE LA IDENTIDAD CULTURAL Y NOS HACE MEJORES CIUDADANOS. El arte es clave para promover la diversidad lingüística y cultural en nuestro Perú. Las regiones del oriente serán el emblema del trabajo articulado. La sociedad ya cambió y la Amazonía seguirá siendo una cultura viva.

LA CULTURA SHIPIBO REALMENTE SERÁ FUENTE DE INSPIRACIÓN en el arte y todas las culturas amazónicas. En cada escuela de Rioja se van creando centros culturales con alumnos como protagonistas del arte. El arte es una puerta para relacionarnos con otros pueblos, para conocernos más y salir adelante. Gracias al arte el Perú ya no estará en los últimos puestos de comunicación y matemáticas.



EL MINISTERIO ESCUCHARÁ NUESTRAS PROPUESTAS. Es tiempo que las instituciones se pongan la mano al pecho y reconozcan que el arte sí es una forma de vida y un desarrollo óptimo para nuestra juventud. (Foro Oriente Huellas, 2014)

Yo me comprometo a...

SUMARME A LA TRANSFORMACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE. No renunciar y seguir fortaleciendo el arte. Luchar y sudar rico para romper esquemas en educación con el arte. Formar hombres libres a través del arte. Enseñar a comer el arte como alimento para todo nuestro ser.

PONER EL ARTE EN ACCIÓN EN TODAS LAS DISCIPLINAS. Formar una nueva generación usando el arte para que transformen esta nación desde los más pequeños, desde los que están en el vientre de su madre. Con todos los docentes de la Escuela Superior Eduardo Meza Saravia, me comprometo a seguir el ejemplo de lo que hemos vivido estos dos días para formar mejores docentes en arte y mejores artistas profesionales. Sensibilizar a mi comunidad educativa, a organizar y planificar estrategias para aterrizar.

HACER UNA RÉPLICA URGENTE CON MIS COLEGAS de la institución donde laboro. Trabajar por el fortalecimiento del arte en las comunidades. Propiciar e impulsar la currícula amazónica de la región para la DEFENSA Y CUIDADO DE NUESTRAS COSTUMBRES, DE NUESTRAS TRADICIONES POR MEDIO DEL ARTE. (Foro Oriente Huellas, 2014)



Visualizando el futuro: La promesa

Como se puede apreciar, los testimonios recogidos revelan visiones y compromisos comunes a todos los foros así como ciertos elementos que son enfatizados en cada una de las regiones.

Lo que tienen en común todos los foros regionales:

- El foro como un hito y un nuevo inicio de cambio hacia una recuperación de las artes en la educación.
- Compromiso con las artes como herramientas y métodos, como procesos y como productos.
- Deseo y compromiso de desarrollar la capacidad creativa de estudiantes, docentes y comunidades a través de las artes.
- Compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes como ciudadanos y gestores de la sociedad del futuro.
- Deseo y compromiso de integrar las artes transversalmente en todas las disciplinas.
- Deseo y promesa de sensibilizar y hacer incidencia con colegas, autoridades, padres de familia y comunidades.
- Deseo y promesa de utilizar las artes como herramientas para conocer mejor su patrimonio cultural y fortalecer su sentido de identidad regional y nacional.
- Deseo de replicar la experiencia de los foros en sus instituciones educativas, sus comunidades y regiones.
- Deseo de ser escuchados, reconocidos y empoderados como actores y gestores de las artes por los directivos del sistema educativo y las autoridades gubernamentales.
- Compromiso para transformar la educación artística como una estrategia central para mejorar y transformar al país.

Lo que se resalta en cada región:

- Los docentes del Foro Sur enfatizan el uso del arte como herramienta para el desarrollo de capacidades, el rol clave que tienen la jerarquía institucional y la actividad gremial concertada en la formulación de un programa de largo alcance.
- En el Foro Norte resaltan la universalidad del arte, su alcance a través de eventos de gran cobertura y el valor de la creación artística en sí misma como herramienta de transformación personal y social.

- Los docentes del Foro Oriente enfatizan la recuperación de la identidad indígena amazónica como punto de partida y fuente de inspiración para transformar la educación artística y así fortalecer su identidad cultural regional y el buen vivir.
- En el Foro Centro los participantes resaltan la necesidad de unión e integración de todos los docentes como colectivo gremial y de las regiones como un solo país.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo sintetiza los aprendizajes, lecciones y propuestas vertidos en los 4 foros regionales, así como algunas recomendaciones que merecen ser atendidas y realizadas para tener el mayor impacto posible en la historia de la educación artística en el Perú.

1. Conclusiones

1.1 Las huellas del Foro: Logros

Aproximadamente mil peruanos entre docentes, educadores artísticos, directores y representantes regionales participaron del primer módulo «Experiencias que Inspiran», en un encuentro con arte educadores, líderes y agentes de cambio, quienes demostraron el impacto de las artes en la vida de sus estudiantes, en la historia de las comunidades y en su propia experiencia personal.

De esta primera audiencia, 400 actores representativos de todo el país fueron seleccionados para protagonizar los siguientes tres módulos, en donde debatieron y reflexionaron sobre el rol de las artes en la educación, tema postergado por muchas décadas en la agenda nacional. Estos participantes, mayormente docentes, dialogaron interculturalmente sobre el significado de la experiencia y diseñaron acciones a seguir hacia adelante. Su grado de involucramiento, reflexión crítica, análisis y la viabilidad de sus propuestas demostraron un alto nivel de compromiso.

La respuesta de los docentes fue proactiva, al señalar no sólo lo que necesitan del Estado sino también acciones que ellos mismos pueden comenzar a poner en práctica

si se asocian con otros actores, forman redes, establecen alianzas entre instituciones o se organizan internamente en sus colegios y comunidades.

También reconocieron aquellas tareas que pueden comenzar a hacer de manera individual, en favor de su propio desarrollo integral. Descubrieron la importancia de continuar estimulando su potencial creativo, su sensibilidad estética, así como el aprecio de su patrimonio cultural y legado artístico para poder llegar a comprender el valor de la experiencia artística como creación cultural. Tal vez lo más importante es que se llevaron una promesa consigo mismos, con su región y con el país. Como muchos dijeron, pocas veces han contado con la oportunidad de ponerse de pie públicamente para alzar su voz creativa y sentirse respaldados por su colectivo.

El Foro Huellas ha demostrado que las artes constituyen un campo de conocimiento del cual se conoce muy poco y en donde se advierte mucho camino por recorrer. Las creaciones colectivas y composiciones artísticas que nos dejaron pueden ser la base para un estudio sobre la identidad, diversidad y riqueza cultural del país.

A continuación, se intentará ir hacia atrás con una mirada holística e integradora para recoger los aprendizajes que resultaron de la experiencia. Se toma en cuenta lo que nos dejaron las voces de los invitados (Ecosistema y Tendencias), el espíritu de las regiones (Caracterización Regional) y, finalmente, la huella de la transformación en los participantes, a través de un FODA.

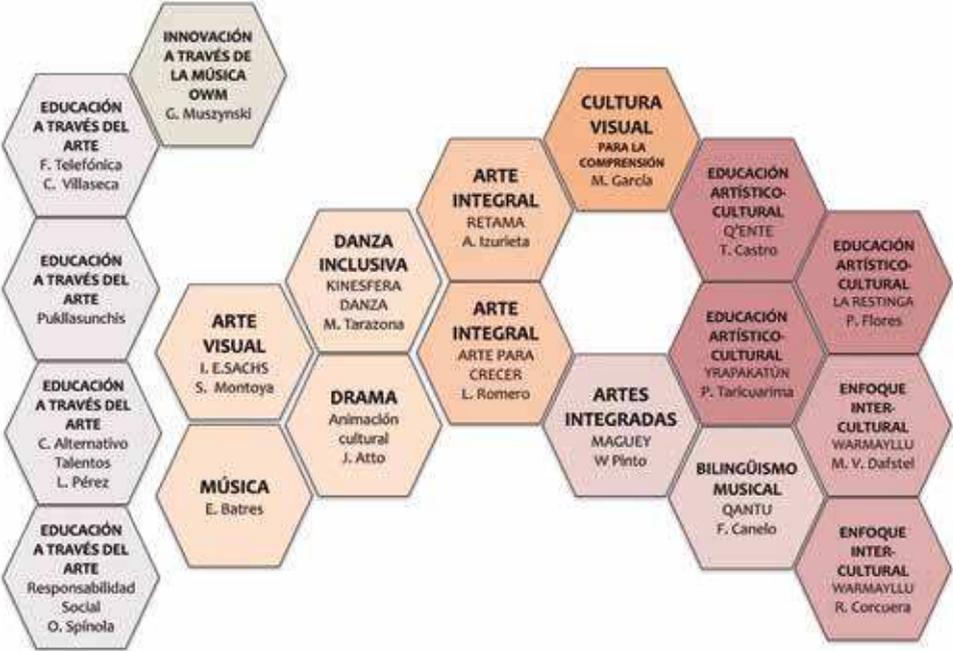
1.2 Ecosistema y tendencias

Los invitados nos dejaron una estela a su paso, inspirándonos con los caminos que han trazado a lo largo de sus trayectorias. En el gráfico Ecosistema y Tendencias podemos ver en conjunto cómo crean un movimiento que va desde la Educación a Través del Arte, la Educación por el Arte hacia una Educación Artístico-Cultural.

En primer lugar, la Educación a Través del Arte está liderada por instituciones creativas que trabajan las artes de manera transversal, agregándole valor a su proyecto educativo. También aparecen iniciativas para promover la responsabilidad social. La innovación en el campo empresarial plantea propuestas como la de usar la música

como catalizadora de procesos de cambio. Un segundo movimiento lo representan los arte educadores especializados en algún lenguaje artístico y que destacan por sus propuestas innovadoras.

Gráfico n.º 5:
Ecosistema y tendencias en educación artística entre los invitados al Foro



El tercer movimiento lo trazan dos escuelas que vienen trabajando desde 1980 por la Educación por el Arte Integral, ambas instituciones de prestigio (Retama y Arte para Crecer). Luego el movimiento se va diferenciando por el tipo de propuestas con un enfoque en Cultura Visual, en Artes Integradas o con carácter intercultural. Finalmente, podemos observar que aquellas instituciones que trabajan con el enfoque intercultural tienden a promover una educación que valora todas las manifestaciones artístico-culturales. El trabajo que realizan todas ellas está más centrado en la problemática social y se encuentran inmersas en las comunidades con las que trabajan.

1.3 Perfiles regionales

A lo largo de los cuatro foros regionales se pudo observar e identificar algunas características resaltantes del carácter de cada región. Es interesante ver cómo algunos rasgos y actitudes regionales culturales aparecen de manera consistente en su performance artística, en sus presentaciones, debates y sus trabajos creativos. Solo cuando se mira a distancia y de manera holística es que se pueden reconocer. Debido a que las apreciaciones que aquí presentamos han sido basadas en situaciones discretas, las mismas se ofrecen a manera de hipótesis.

A continuación, se describen las siguientes variables:

- a. La *narrativa* se refiere al tipo de relatos que aparecen en las producciones artísticas y que fue consistente en las diferentes expresiones artísticas y los grupos de cada región.
- b. La *performance* define al modo de actuar de los docentes de cada región. Esto le dio un clima especial así como un particular ritmo y tiempo a cada foro regional.
- c. El *proceso creativo* grupal tiene que ver con el grado de interacción entre los docentes durante la construcción y reflexión de su identidad, de su investigación sobre el juego a través de las artes, o en la búsqueda de soluciones.
- d. El *estilo* se manifiesta en el manejo de los contenidos que trabajaron. Por ejemplo, el tratamiento que le dieron a la construcción del Quipu, la Historia Gráfica o el Mural, y el tipo de contenido y discusión que se dio. Algunas producciones fueron más figurativas, abstractas o más metafóricas.
- e. También hemos querido resaltar las diferencias *conceptuales* en relación a la naturaleza, el estudiante y el juego. Estas concepciones fueron expresadas por los docentes en diferentes momentos de sus relatos y análisis.

Foro Centro

- *Narrativa*: En la construcción de narrativas, se aprecian las complejidades de los diálogos interculturales. Las culturas conversan pero no se llegan a integrar en un solo mensaje. Más que elementos comunes, resaltan los elementos que los diferencian.
- *Performance*: La relación interpersonales muestran un carácter intelectual y a la vez lúdico. Las presentaciones tienen una estructura clara y una lógica que justifica sus actos, acompañadas de humor sarcástico.

- *Proceso creativo*: Durante la composición o el proceso de diseño, trabajan de manera cooperativa. Sin embargo, el proceso es más aditivo que compositivo.
- *Estilo*: Las producciones artísticas tienden a ser figurativas y descriptivas, sobre todo en las artes visuales y las dramatizaciones.
- *Concepción sobre la naturaleza*: Predomina un fuerte sentido de añoranza por el campo que muchos dejaron atrás al migrar a la capital.
- *Concepción sobre el estudiante*: Lo ven como nativo digital, inmerso en el mundo virtual, con el riesgo de no contar con toda su atención y disposición para el aprendizaje.
- *Concepción sobre el juego*: Se enfocan en el aspecto «funcional-cognitivo» del juego y todo lo que se puede desarrollar y aprender a través de él.

Foro Norte

- *Narrativa*: Sus relatos manifiestan deseos de lograr ideales universalistas y de recuperar el auge y la gloria de los mejores tiempos del Norte.
- *Performance*: Mostraron fluidez en sus relaciones interpersonales y una gran facilidad para abrirse y expresarse emocionalmente. El buen humor y la picardía acompañaron sus procesos de creación.
- *Proceso creativo*: Se mostraron colaborativos y a la vez competitivos. Resaltó la necesidad de sacar lo mejor de cada uno y de ser evaluado favorablemente por los demás.
- *Estilo*: Las producciones artísticas tienden ser abstractas y simbólicas. En casi todas sus narrativas representan situaciones mágicas y metafóricas.
- *Concepción sobre la naturaleza*: Expresan un gran aprecio por la naturaleza, aunque con un sentido idealizado de belleza natural.
- *Concepción sobre el estudiante*: Lo ven como un ser muy creativo y sensible, con necesidad de despertar su imaginación y creatividad.
- *Concepción sobre el juego*: Consideran el juego vital para una pedagogía a través del arte.

Foro Sur

- *Narrativa*: Los antecedentes históricos, el legado y la cosmovisión de la cultura andina resaltan en cada narrativa y relato.
- *Performance*: Mostraron un discurso basado en la moral y en la ética. En cada performance reflexionan sobre el impacto socio-cultural de sus composiciones.

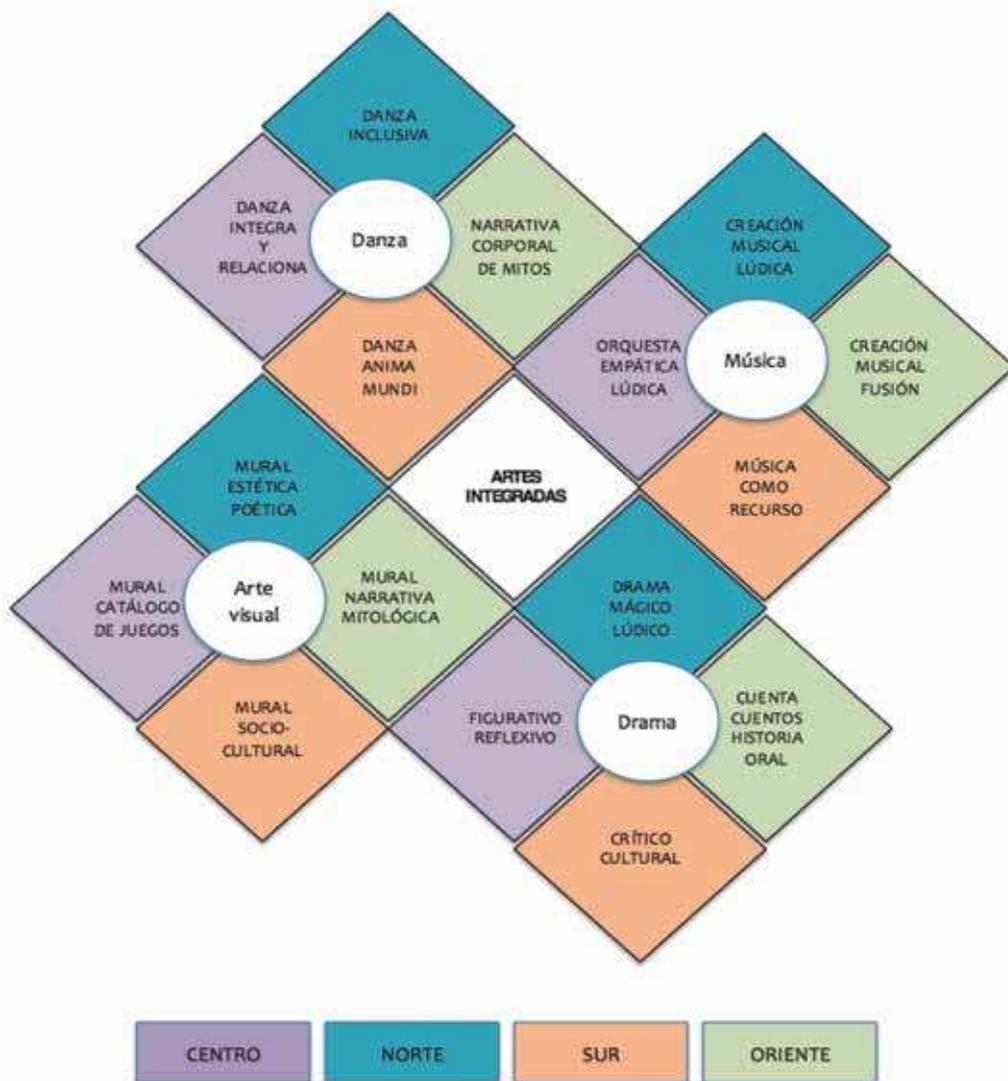
- *Proceso creativo*: Se mostraron colaborativos, disciplinados y orientados a la meta. La comunicación fluida y la concentración en la tarea fue lo que caracterizó su proceso creativo.
- *Estilo*: Las producciones artísticas tienden ser analíticas y políticas. Planifican y discuten los significados en cada elaboración, antes y después de la presentación.
- *Concepción sobre la naturaleza*: La naturaleza es la madre y la maestra de todos los juegos.
- *Concepción sobre el estudiante*: Ven al estudiante en riesgo constante debido a la tecnología, el alcohol y las pandillas. Necesita ser disciplinado tanto como ser estimulado.
- *Concepción sobre el juego*: Consideran que el juego es un derecho del niños y adultos.

Foro Oriente

- *Narrativa*: Los participantes comparten las leyendas y mitologías amazónicas en cada representación, tanto individual como colectiva.
- *Performance*: Sus presentaciones fueron recreadas con mucha mística y devoción. En la creación colectiva, cada cual tenía su momento, el cual era percibido y respetado por todos.
- *Proceso creativo*: Sus procesos se caracterizan por la cocreación y la composición colectiva. Antes de producir conceptualizan y se ponen de acuerdo. Son espontáneos, desinhibidos y con mucho sentido de humor.
- *Estilo*: Las producciones artísticas tienden a ser simbólicas y de índole espiritual. Constantemente aluden al mundo invisible y a figuras mitológicas de su tradición oral.
- *Concepción sobre la naturaleza*: La naturaleza es la madre de todos los juegos.
- *Concepción sobre el estudiante*: Ven a los niños y niñas como poseedores de sabiduría natural aunque en riesgo de perderse en las selvas urbanas.
- *Concepción sobre el juego*: El juego es parte de la naturaleza humana. Todas las actividades las realizan como jugando.

Estos perfiles también se pueden observar en el siguiente gráfico, elaborado en base a las diferentes producciones artísticas que realizaron los docentes en el módulo de Artes Integradas.

Gráfico n.º 6:
Tipos de producciones artísticas de los docentes.



El formato del cuadro permite realizar diferentes lecturas, ya sea por lenguajes artísticos, por regiones o por tipos de productos creativos, tal como se describe a continuación:

- a. Artes Visuales: Mural sobre el juego
- b. Danza: Improvisación grupal en Danza creativa
- c. Música: Creación musical grupal
- d. Drama creativo: Historias de juego

El Centro, como la región más pluricultural, representó el juego a manera de «catálogo», en respuesta al desafío de integrar la multiculturalidad de la región. Por otro lado, la danza y la música los integró en un juego lúdico y empático mientras que el drama creativo los retó a cocrear narrativas figurativas que los guio a la reflexión.

En el Norte, predominó la estética y la poética en el arte visual. La danza inclusiva les despertó la sensibilidad para afectar y sentirse afectados por el «otro» que danza consigo mismo y con los demás. La música y el drama creativo fueron recreados de manera lúdica y contuvieron una serie de elementos mágicos.

En el Sur, cada lenguaje aportó con diferentes atributos del perfil de los participantes del Sur. El mural de arte visual aportó a la discusión acerca del juego desde una perspectiva socio-cultural. La danza tuvo una connotación más animista que les permitió sentirse parte del anima mundi. La música y el drama se apreciaron más como recursos para la educación en tanto que el drama además favorecía la crítica cultural.

En Oriente, se apreció una orientación mitológica en todos los lenguajes artísticos, evidenciándose esto sobre todo en la narrativa corporal y la representación visual. También se pudo apreciar el fuerte rol que tiene la tradición oral en sus dramatizaciones.

1.4. FODA de los docentes

En lo que sigue sistematizamos los hallazgos a manera de un FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) que nos permitirá mirar el bosque y considerar las decisiones más pertinentes en beneficio de la educación artística en el país.

Las fortalezas se han caracterizado en base a lo sucedido durante el Foro y a la declaración de los participantes sobre todo aquello que descubrieron y que se propusieron tomar en cuenta en adelante. Las oportunidades, debilidades y amenazas fueron caracterizadas por ellos mismos durante el módulo «Acciones que Impactan».

Fortalezas

- Reconocimiento de la importancia de su memoria e identidad cultural regional.
- Reconocimiento del impacto que tiene su patrimonio y raíces culturales en sus vidas.
- Valoración de las manifestaciones artísticas-culturales de su región.
- Conciencia del valor de las artes en la educación, como herramienta de transformación personal y de mejora educativa.
- Reconocimiento de la importancia del proceso creativo colectivo para desarrollar los diferentes lenguajes artísticos.
- Pensamiento visual para procesar información.
- Capacidad comunicativa y gráfica de sus infografías.

Oportunidades

- Potencial creativo por seguir desarrollando.
- Procesos constructivos cognitivos, estéticos y sociales por seguir explorando.
- Nuevas experiencias en pedagogía de las artes integradas.
- Interés de grupos de arte educadores por la investigación intercultural.
- Arte como potencial para la transformación social.
- Integración como gremios o instituciones regionales en pro de la educación artística.

Debilidades

- Falta de entrenamiento en lectura y cultura visual.
- Dificultades en la comprensión lectora en equipo.
- No existe un enfoque transversal de las artes en la educación.
- Los planes y currículo no están diversificados según las regiones.
- No sienten que dominan los 4 lenguajes del arte como para poder implementarlos.
- Poco respaldo institucional por incorporar el entendimiento intercultural en el currículo.

- Pocas horas dedicadas al Área de Arte.
- Muchos docentes con formación artística no encuentran oportunidades de trabajo.
- Hay muy poca claridad sobre el perfil del docente en educación artística.
- Poca claridad sobre el enfoque de educación artística que el Estado debe asumir.

Amenazas

- Mantenerse en una corriente expresionista que promueve la creación por impulso.
- No contar con docentes especialistas que puedan desarrollar las artes como disciplinas.
- Los programas de formación pedagógica no cuentan con currículo en Educación Artística.
- No contar con suficientes docentes con actitudes favorables para explorar el rol de las artes en la educación.
- Perpetuar una imagen negativa y estereotipada de las artes en general y, específicamente, de los docentes de artes.
- Aparte de los cuatro lenguajes artísticos establecidos, las otras artes no tienen el mismo nivel de reconocimiento y desarrollo en el sistema educativo.

El presente FODA pone de manifiesto lo que se ha hecho visible durante el proceso y lo que queda por hacer. Es muy probable que experiencia de los foros haya movilizado a los docentes desde su posición inicial hacia un espacio cargado de nuevas ideas, posibilidades y expectativas.

2. Recomendaciones

2.1. Enfoque de la educación artística

- Es necesario desarrollar un enfoque que considere al niño/a y adolescente con todos sus talentos, capacidades y su cultura.
- Se debe definir con claridad los diferentes alcances que ofrecen la educación artística a través de uno o varios lenguajes artísticos, o de las artes integradas. A partir de esta definición será más sencillo caracterizar el perfil del docente, sea éste generalista o especialista.
- Proporcionar lineamientos para la formación del docente del Área de Arte que permitan adecuar el currículo en los centros de educación superior.

- Incluir en los programas de artes las diversas manifestaciones artístico-culturales regionales y locales. Integrar a la comunidad para recoger el conocimiento artístico de la localidad e integrarlos en el proceso educativo.
- Definir propuestas que consideren la realidad de las aulas multinivel y unidocente.
- Integrar a las instituciones privadas para que contribuyan con el desarrollo de la educación artística en el Perú.

2.2. Semillero

Las huellas del Foro son el punto de partida de un semillero que tendrá como misión generar un efecto cascada que despierte interés, propague inquietudes y comprometa a las partes involucradas. La metodología aplicada pretende generar experiencias que transformen actitudes, conocimientos, destrezas y que catalicen la creatividad a través del arte a nivel nacional.

Se espera que de los 1000 o 400 impactados emerjan los agentes de cambio que liderarán la causa en pro de la educación artística con su propio ejemplo, con sus pequeñas y grandes acciones, y siguiendo el modelo de los ponentes invitados a los foros que de manera autónoma siguen andando y haciendo ese camino.

No se deben hacer esperar las acciones que el Sineace y el Minedu implementen para continuar sembrando las semillas de la transformación. Queda un largo camino por recorrer aunque son fuertes los lazos que existen, grande la inquietud y la esperanza por ver nacer nuevos frutos como resultado del cambio y la transformación.

2.3. Efecto Cascada

- El Foro permitió conocer a los arte educadores que se encuentran trabajando en cada una de las regiones de manera sostenida e independiente. Ellos son profesionales que creen en el valor de las artes para la formación integral del niño, que han aprovechado de su creatividad y espíritu de emprendimiento para crear iniciativas particulares y expandir por su cuenta el rol de las artes en la educación. Este hecho es meritorio y debería recibir el reconocimiento no sólo de las instituciones educativas regionales sino de las de todo el país.

- Se debe fomentar la creación de alianzas de docentes y arte educadores para que puedan aprender mutuamente de sus experiencias y validarlas en sus recintos académicos. Hoy más que nunca se necesita hacer sinergias entre los diferentes agentes cuyos esfuerzos se mantienen aislados y sin poder resonar con su verdadera fuerza.
- Del mismo modo, se debe promover a aquellos centros, asociaciones y escuelas que pueden servir de ejemplo a otras instituciones gracias a la solidez de sus propuestas pedagógicas y sus resultados.
- Queda como tarea hacer una *Cartografía Nacional* de todos aquellos arte educadores e instituciones creadas en el país en estos últimos 40 años. Gracias a sus propias convicciones y propósitos personales e institucionales, ellos son los agentes de cambio por naturaleza que el sistema educativo debe promover y potenciar.
- Asimismo, la creación de un *Cuadro Regional de Agentes de Cambio* sería muy útil para llevar a cabo la implementación de programas de sensibilización y entrenamiento a nivel regional con el fin de unir esfuerzos y lograr un mayor impacto en toda la nación. En este camino llevamos décadas de atraso en relación a otros países latinoamericanos.
- Se requiere diseñar una estrategia regional y nacional para promover los resultados del *Foro Huellas* y desarrollar las premisas fundamentales de la educación artística. El punto de partida de esta estrategia consiste en integrar, formar y promover a los agentes de cambio para que luego ellos convoquen a otros docentes en sus localidades y repliquen la experiencia de los foros adaptándola a las características de cada población.
- Si se da este primer paso de manera sostenida a lo largo y ancho del país, en un año o dos se podría convocar a un *Segundo Foro Nacional Descentralizado* en el que contaríamos con la presentación de las mejores prácticas recogidas por los agentes de cambio por cada región. También se podría contar con más docentes mejor formados y equipados, con nuevos hallazgos, nuevas prácticas y ejemplos a seguir, generándose así un efecto multiplicador a nivel nacional.
- De continuarse este proceso durante los próximos cinco años, la estrategia podría entrar en una fase de consolidación, en la cual el cambio se haga realidad de abajo hacia arriba (desde la práctica de los docentes) y de arriba hacia abajo (mediante la acción concertada del sistema educativo en su conjunto). Esa nos parece que es la ruta más adecuada para cumplir la misión del Sineace y llegar a transformar la educación artística en el país.

ANEXOS

Anexo1: Conducción de los foros regionales

Diseño y Dirección General

Liliana Galván

Consultores

Liliana Galván, Lic. – Psicóloga Educacional-ProAdalid Consultores

Wilton Martínez, Ph.D. – Antropólogo y Psicólogo-ProAdalid Consultores

Ana Luisa Orbegoso, MBA – Administración e Innovación-Starscamp

Facilitadores

César Híjar – Psicólogo Educacional

Alvaro Gonzales – Psicólogo Organizacional

Katty Aymar – Psicóloga

Arte educadores

Gabriel Bustamante – Música, Foro Centro

Sebastián Suárez – Arte Visual, Foro Centro

Jerry Galarreta – Drama, Foro Centro

Marité Goñi – Artes Visuales, Foro Norte

Cecilia Lázaro – Literatura, Foro Norte

José Atto - Drama, Foro Norte

Oscar Spínola – Danza, Foro Norte

Lilia Romero – Música, Foro Sur

Natalia Bonfiglio – Música, Foro Oriente

Equipo Sineace

Peregrina Morgan, presidenta del Consejo Directivo Adhoc del SINEACE

Liriana Velasco, *ex coordinadora general del Programa de Estándares de Aprendizaje*

Lilian Isidro, *ex coordinadora de elaboración de Estándares de Aprendizaje*

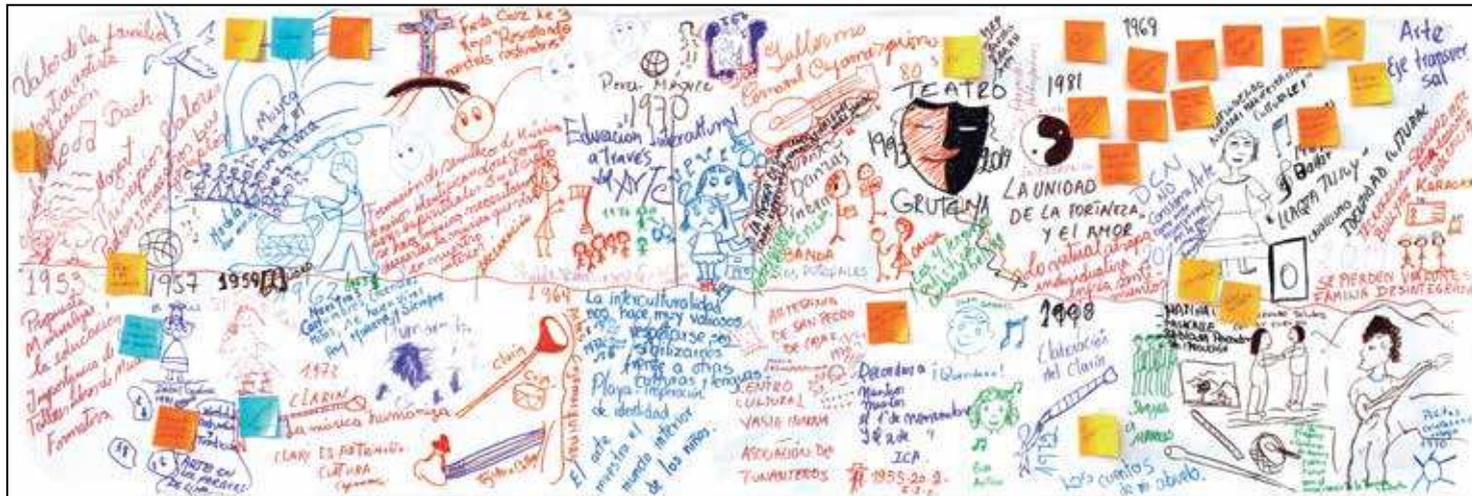
César La Serna, *responsable de la Oficina de Comunicaciones*

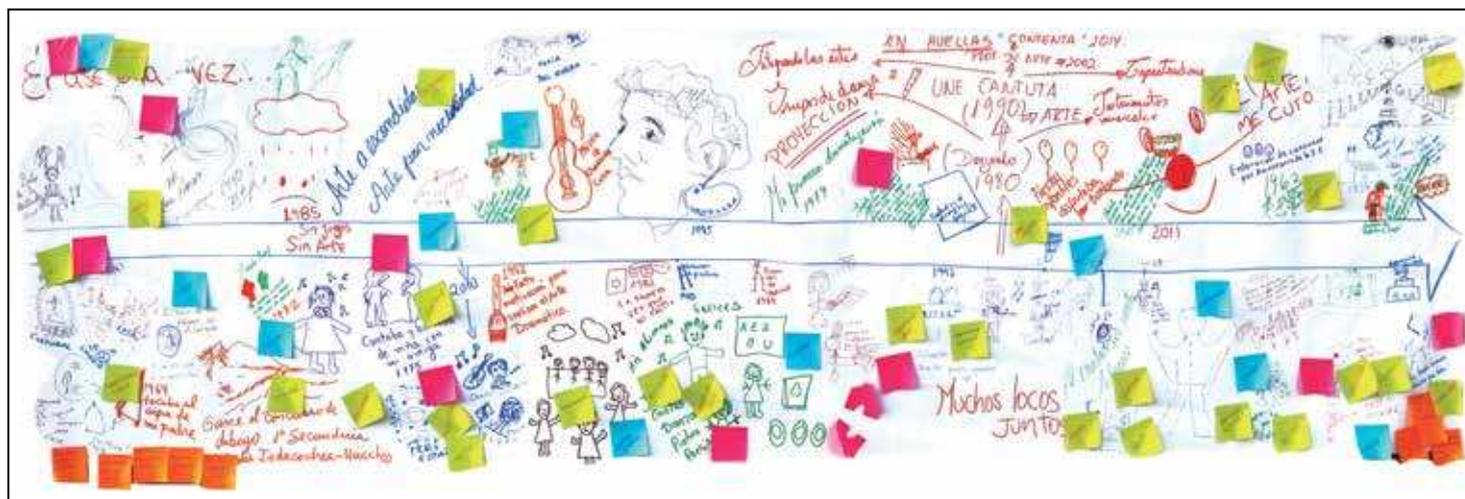
Claudia López, *asistente de Secretaria Técnica*

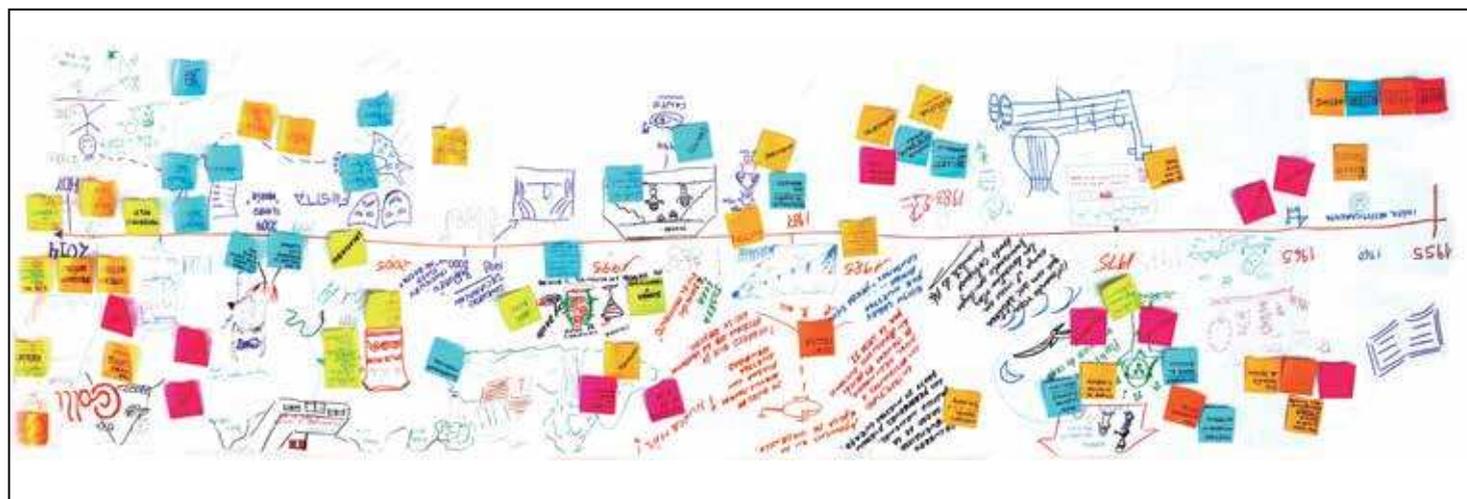
Nancy Caminada, *ex coordinadora administrativa*

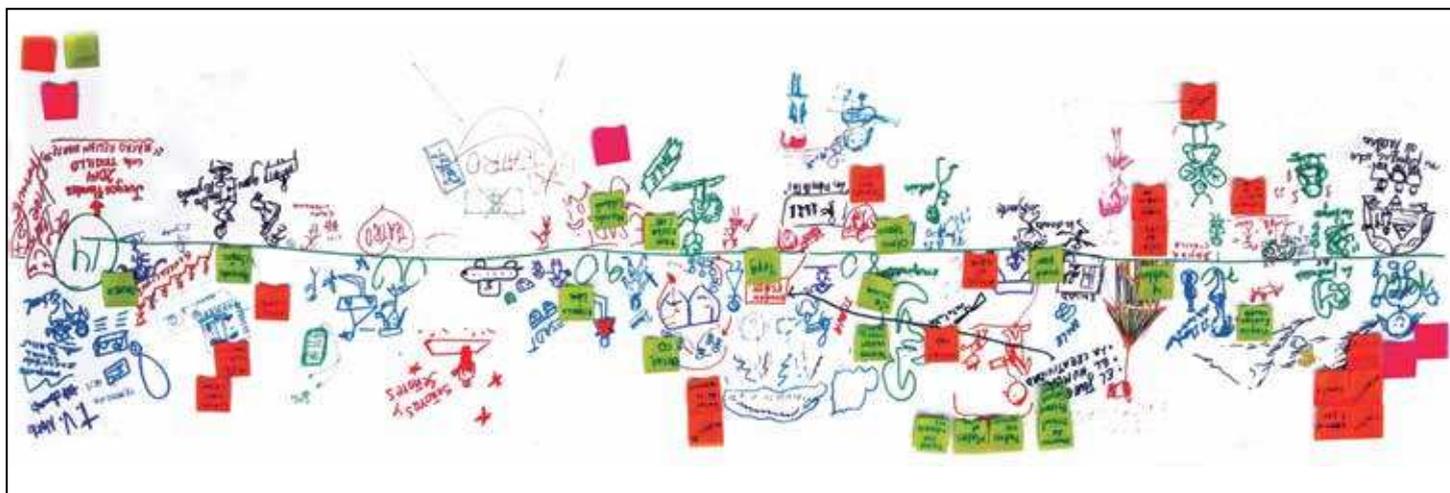
Anexo 2: Historias gráficas de los foros regionales

Historias Gráficas del Foro Centro

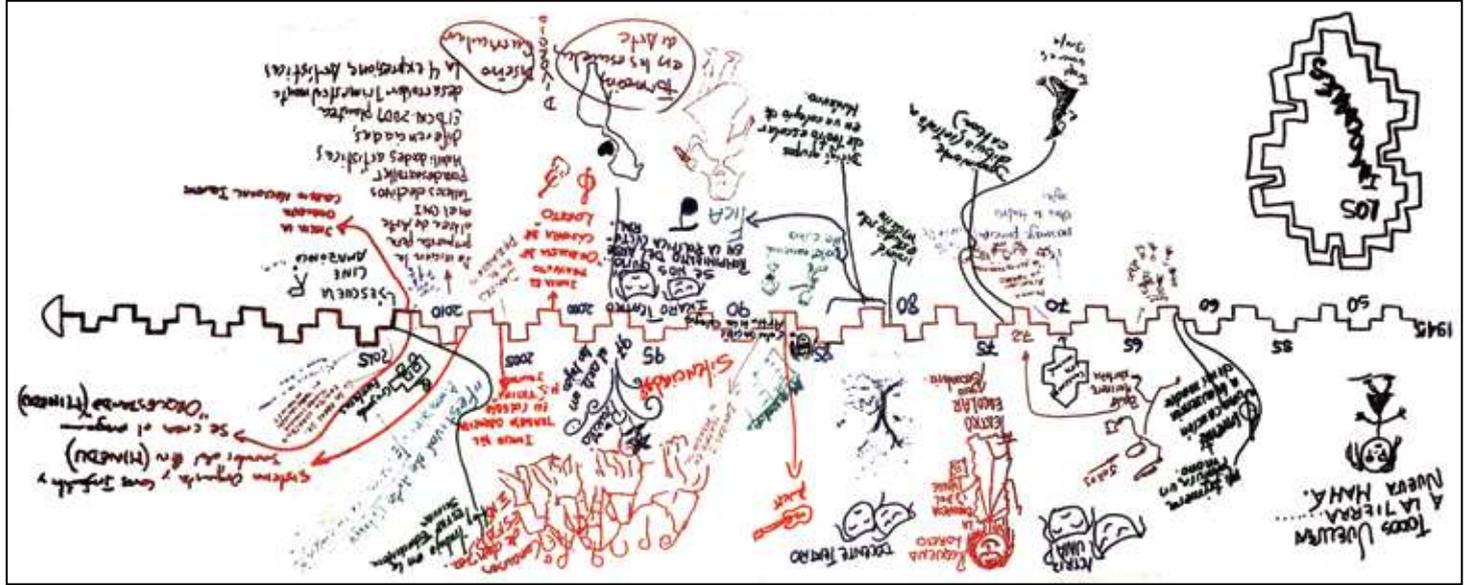












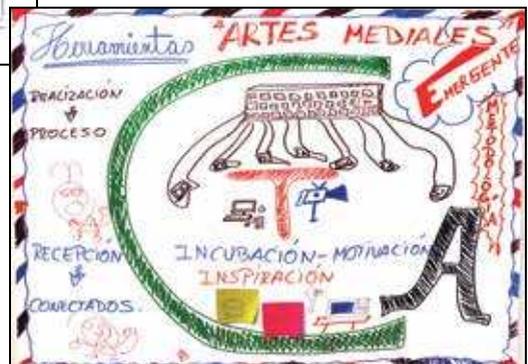
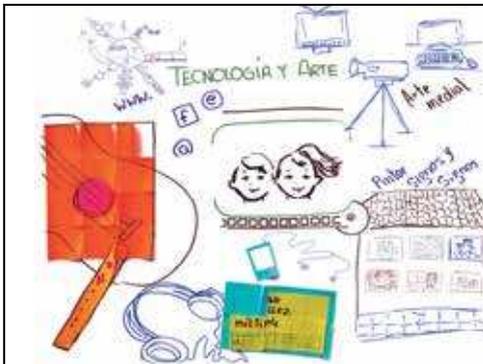
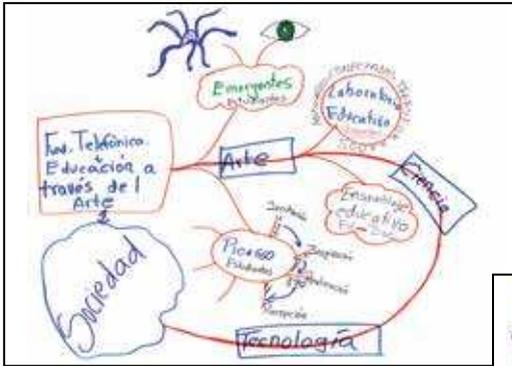


Anexo 3: Infografías de los foros regionales

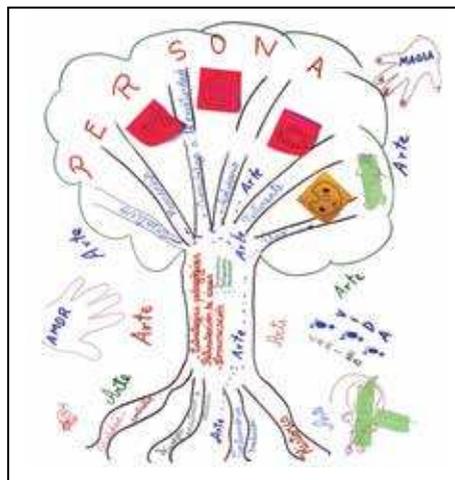
Infografías Foro Centro

Lectura de «Arte y aprendizaje»

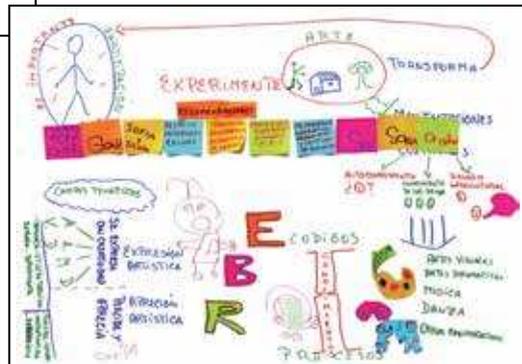
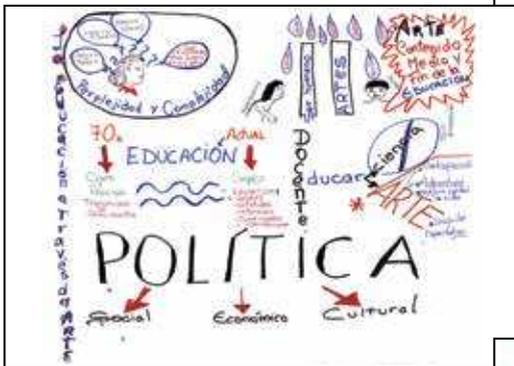
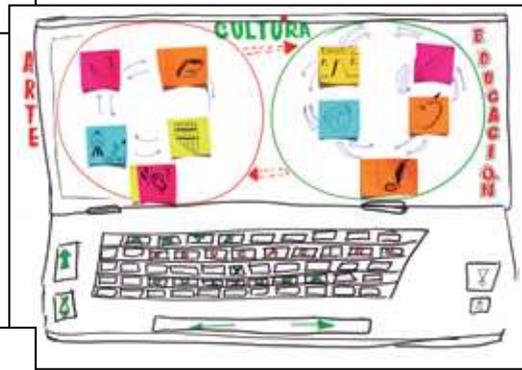
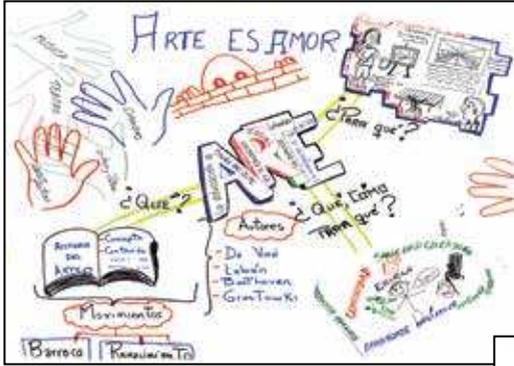
(Silva y Villaseca, 2014)



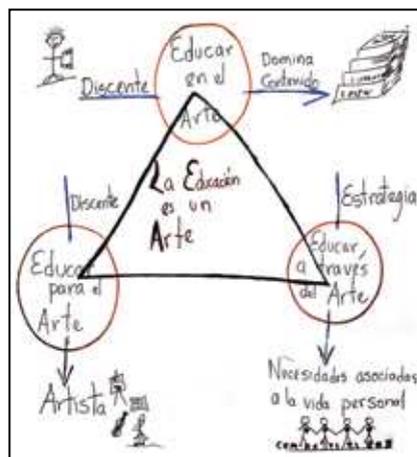
Lectura de «Interactúa con el Arte»
(Marco del Sistema Curricular Nacional, 2014)



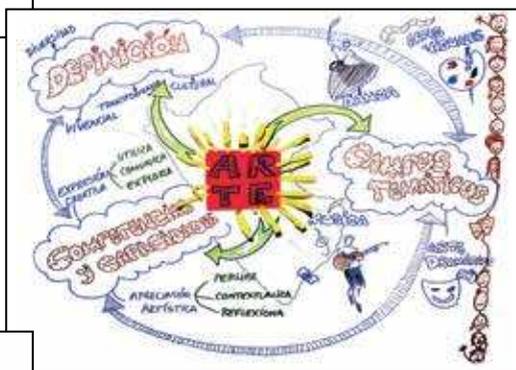
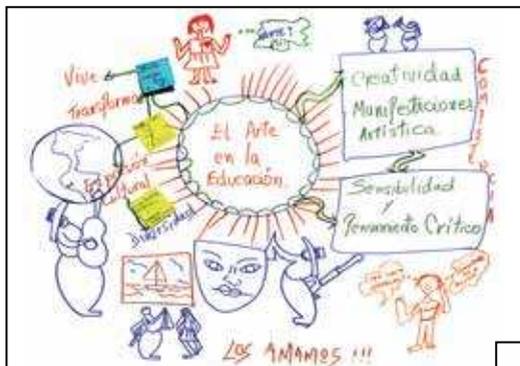
Lectura de «La educación a través del arte en la educación social»
(Pérez Muñoz, 2002)



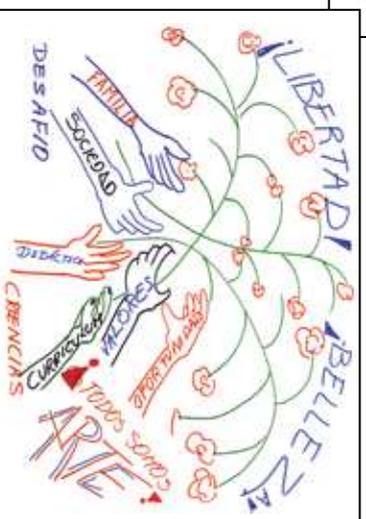
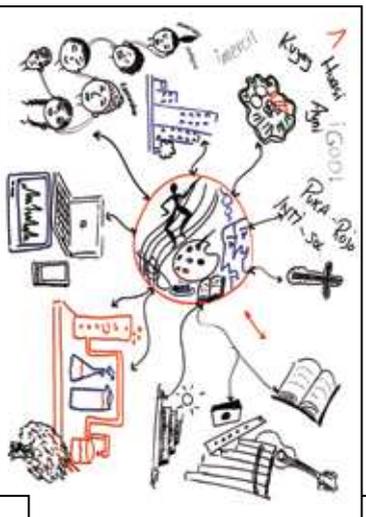
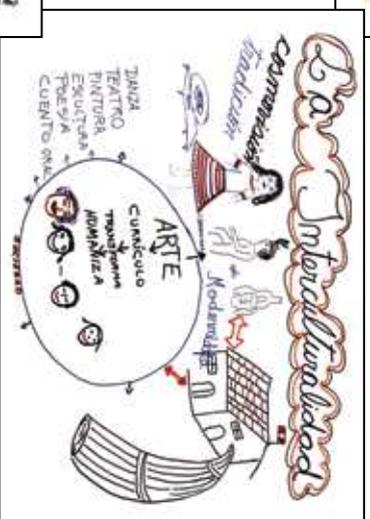
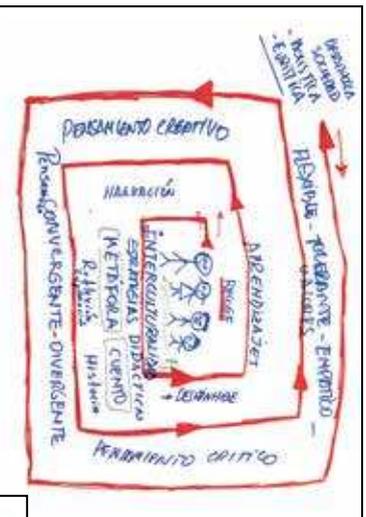
Lectura de «La educación a través del arte en la Educación Social»
(Pérez Muñoz, 2002)



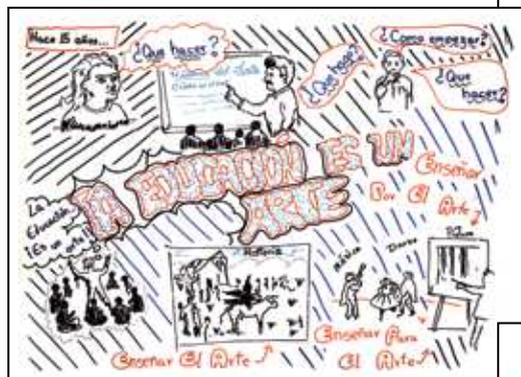
Lectura de «Interactúa con el Arte»
(Marco del Sistema Curricular Nacional, 2014)



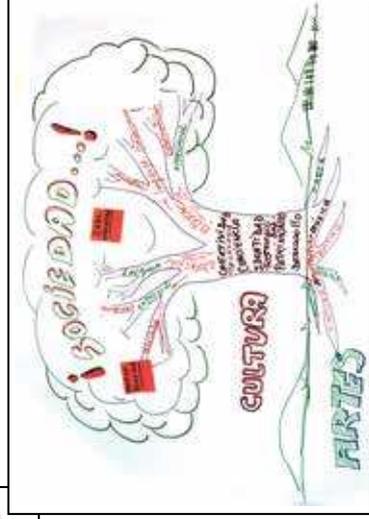
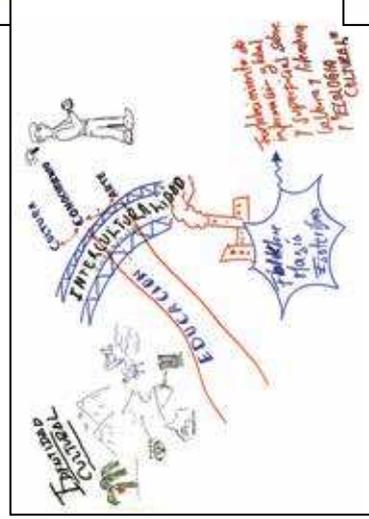
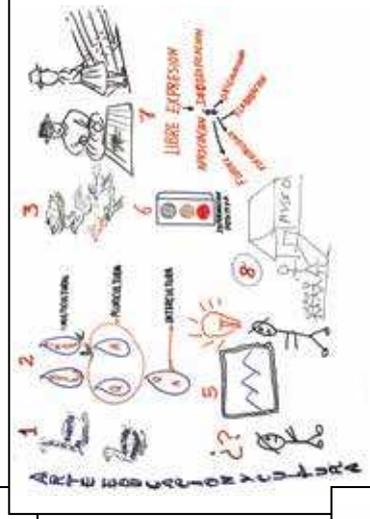
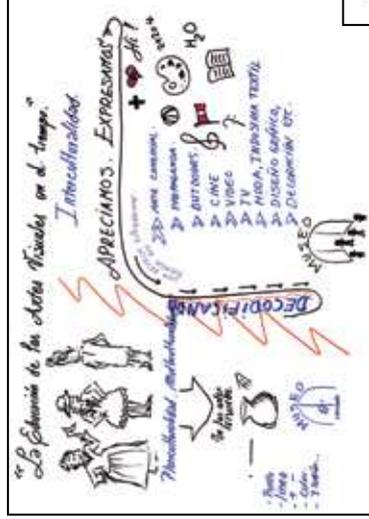
Lectura de «Arte, Educación y Cultura»
(Barbosa, 2009)



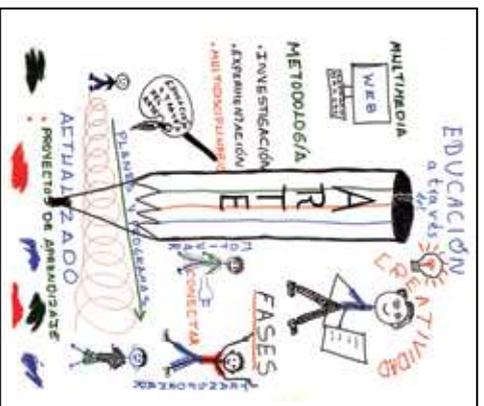
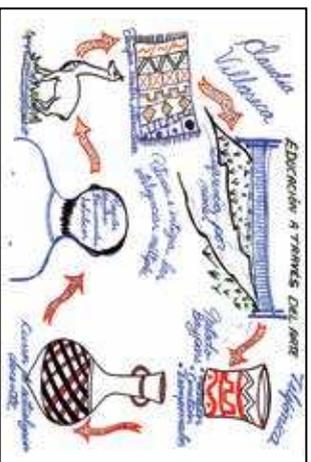
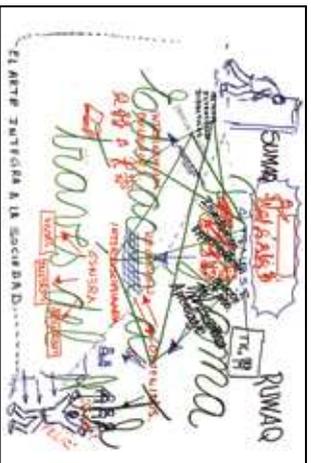
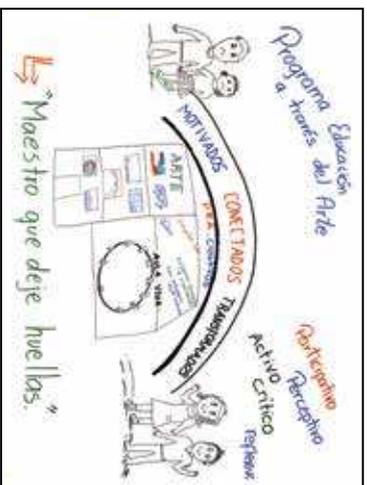
Lectura de «La educación a través del arte en la Educación Social»
(Pérez Muñoz, 2002)



Lectura de «Arte, Educación y Cultura»
(Barbosa, 2009)

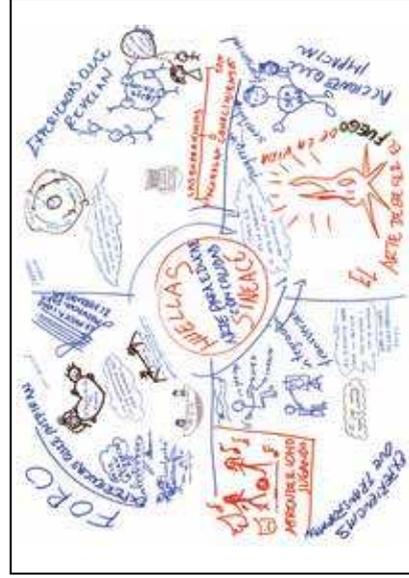
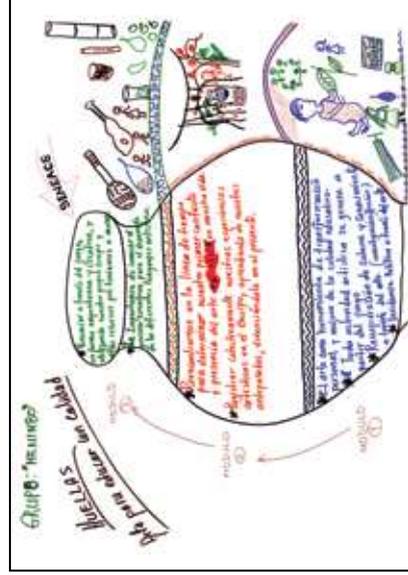


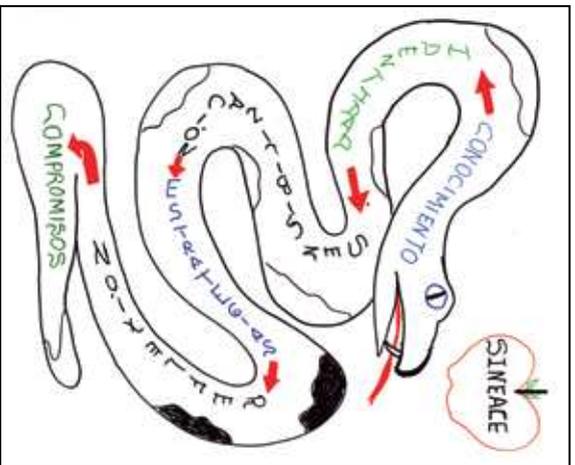
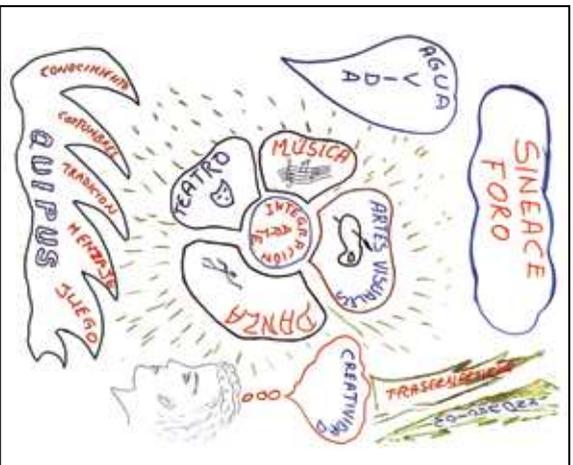
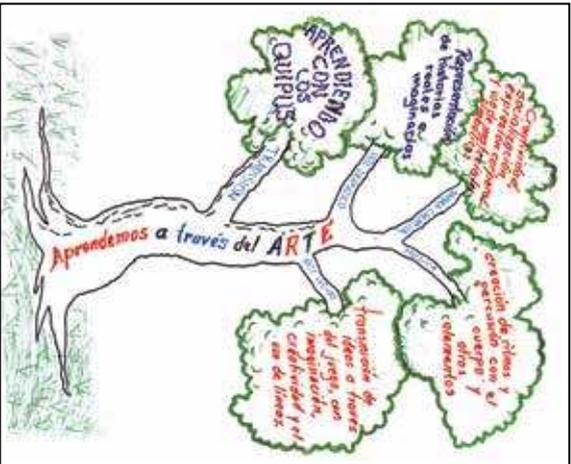
Lectura de «Arte y Aprendizajes»
(Silva Villaseca, 2014)



Infografías Foro Oriente

Grupo Menimbo





BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2014). Reduolution. Hacer la Revolución en la Educación. España: Paidós Contexto.
- Agra, M. (1999). «Orientaciones interdisciplinarias en la Educación Artística». En ADAXE. Revista de Estudios e Experiencias Educativas, Vol. 14-15, pp.167-185.
- Aguirre, I. (2000). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Universidad Pública de Navarra.
- Arguedas, J.M. (1976). Formación de una cultura nacional indoamericana. Compilación por Ángel Rama. México: Siglo XXI.
- Arnheim, R. (1974). Entropy and Art. An essay on disorder and order. Berkeley: University of California Press.
- Barragán, J. & Moreno, A. (2004). «Experiencia Artística y Producción cultural, ámbitos para la intervención socio-educativa». En Educación Social, No. 28 pp. 19-4.
- Barbosa, A. M. (2000). «Arte, educación y reconstrucción social». En Cuadernos de Pedagogía, 312, Educación Artística. Praxis. Barcelona.
- Barbosa, A. M. (2009). «Arte, Educación y Cultura». En Perú: Encuentro Nacional de Arte, Diversidad Cultural y Educación.
- Bizot, J. (1976). «La Reforma de la Educación en el Perú». En Experiencias e Innovaciones en Educación n.º 16. Editorial de la Unesco.
- Boal, A. (2009). Teatro del Oprimido. Río de Janeiro: Editorial Alba.
- Brown, Tim (2009). «The Making of a Design Thinker». En Metrópolis, Oct. 2009: 60-62.
- Bruner, J. (1960). The Process of Education. A Landmark in Educational Theory. United States of America: President and Fellows of Harvard College.
- Churchill, S. (1980). El Modelo Peruano de innovación: la reforma de la educación básica. París: Unesco, Experiencias e innovaciones en Educación n.º 22.
- Cuenca, Ricardo (2014). Etnicidades en construcción: Identidad y acción social en contextos de desigualdad. Lima: IEP.

- De Buhler, J. (1977). «Reforma educativa peruana: del proyecto a la realización». En Nueva Sociedad, n.º 33. Noviembre-diciembre, pp. 65-79.
- Delval, J. (1988). «Sobre la historia del estudio del niño». En Revista Infancia y Aprendizaje, Vol. n.º 44, pp. 59-108.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: A Touchstone Book por Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1934). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1910). How we think. USA: D.C. Heath & Co.
- Diez, P. (2005). Tesis Doctoral. Una nueva mirada a la Educación Artística desde el paradigma del desarrollo humano. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Efland, A. (2002). Una historia de la Educación del Arte. Barcelona: Editorial Paidós.
- Eisner, E.W. (1987). «The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools». En Art Education 40, n.º 5 (19, pp. 6-26, 44-45.
- Fernández, G. (2010). «Tres posibles sentidos del Arte en la Escuela». En Revista Iberoamericana de Educación. n.º. 52, pp. 23-41.
- Flores, I. (2003). «¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?» En Proeducación-GTZ.
- Foster, H. (2001). El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo. Madrid: Ediciones Akal.
- Freinet, C. (1972). Los métodos naturales. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Galván, L. (2011). Creatividad para el cambio. Innovación para la vida y la empresa. 3era Edición. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Galo Sánchez, D. (2012). La expresión corporal-Danza en Patricia Stokoe. Escuela universitaria del Magisterio de Zamora: Wanceulen: Editorial Deportiva.
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura.
- Gell, Alfred (1998). Art and Agency: An Anthropological Theory. Oxford: Clarendon.
- Getzels, Jacob & Mihály Csíkszentmihályi (1976). The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art. New York: Wiley.
- Giráldez, A., Pimentel, L. (2009). Educación Artística, cultura y ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- González Alcantud, José A. (1989). El exotismo en las vanguardias artístico-literarias. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Granés, C. (2011). El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales. Madrid, Taurus.
- Greer, W.D. (1984) Discipline-based art education: Approaching art as a subject of study. Studies in Art Education, 25 (4), 212-218.

Hernández, F. (1996). «Educación Artística para la comprensión de la Educación visual». En *Qurrriculum*, n.º 12-13, pp.11-27.

Hidalgo, H. & Olaya, O. (2002). «La educación por el arte en la universidad del siglo XXI». Colombia: *Educación y Educadores* Vol. No. 5, pp.85-91.

Hirsch, E. (1999). *The Art of Anthropology: Essays and Diagrams*. London: Athlone.

Horowitz, D. (1985). *Ethnic Groups in Conflict*. Berkeley: University of California Press.

Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens. A Study of the Play-element in Culture*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Huerta, R. (2003). «Radiografía de la Educación Artística». En *Revista de Investigación*. Número 1.

Itard, J. (1801/1978). *El salvaje del Aveyron: psiquiatría y pedagogía en el iluminismo tardío*. Buenos Aires: Ed. Centro editor de América Latina.

Izurieta, A. (1996). *Juego, luego Existo*. Lima: Retama, Asociación para la Educación por el Arte.

Jung, C. G. (1971). «Psychological Types». En J. Campbell (ed.) *The Portable Jung*. New York: Viking Penguin. (Original publicado en 1921).

Kytka Hilmar-Jezek (2014). *Pedagogía Waldorf*. Florida: Waldorf Homeschoolers.

Lamas P., Revilla, J. (2013). «Los cambios curriculares de la educación primaria en el Perú desde 1972 al 2011: análisis de los enfoques curriculares subyacentes». En *Investiga PUCP*: Departamento de Educación y Centro de Investigaciones y Servicios.

Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Maquet, J. (1999). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste Ediciones.

Minedu (2000). *Estructura curricular Básica de Educación Primaria de Menores*. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria.

Minedu (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*. Resolución Ministerial n.º 0667-2005-ED DINEIP-DINESST.

Minedu, Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional 2021. La Educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación. Resolución Suprema n.º 001-2007-ED

Minedu (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Resolución Ministerial n.º 0440 -2008-ED.

Minedu (2011). *Diseño de Currículo experimental para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Artística. Especialidad: teatro*. Resolución Ministerial n.º 0002 -2011-ED.

Minedu (2011). *Diseño de Currículo experimental para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Artística. Especialidad: danza*. Resolución Ministerial n.º 0002-2011-ED.

- Minedu (2011). Diseño de Currículo experimental para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Artística. Especialidad: música. Resolución Ministerial n.º 0002 -2011-ED.
- Minedu (2011). Diseño de Currículo experimental para la Carrera Profesional de profesor de Educación Básica Alternativa. Resolución Ministerial n.º 0002 -2011-ED.
- Marco del Sistema Curricular Nacional (2014). «Interactúa con el Arte», 3era versión. Lima.
- Morphy, H. & Perkins, M. (2006). *The Anthropology of Art: A Reader*. Oxford: Blackwell publishing.
- Morales, J. (2001). Tesis Doctoral. La Evaluación en la Educación visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria. Belaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moreno, C. (2013). MeTaEducARte. Métodos para Talleres de Educación desde el Arte. El Arte contemporáneo como medio de expresión en Educación Infantil y Primaria con uso de TIC: Estudios sobre el Mensaje Periodístico. Vol. 19, pp. 339-349.
- Morillo Miranda, E. «Reformas educativas en Perú en el siglo XX». En Revista Iberoamericana de educación, www.rieoei.org/deloslectores/233Morillo.PDF
- Nemes, M. (2012). Carta abierta a la ministra de Educación por la actualización de la Educación Artística en el Perú. En Red Arte Educación Perú, disponible en: <http://bit.ly/1h15Kf6>
- Pardiñas, J. (1999). «Orientaciones Interdisciplinares en Educación Artística». En ADAXE, Revista de Estudios e Experiencias Educativas. Vol. 14.15, pp. 167-184.
- Pérez Muñoz, M. (2002). «La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. Pedagogía Social». En Revista Interuniversitaria. n.º 9 Segunda época. Diciembre, 2002, pp. 287-298.
- Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, C. (2000). «Educación por el Arte, de H. Read. Conferencia en la Cátedra Unesco» version Manizales. En *parque del pensamiento*, www.bdigital.unal.edu.co/9373/1/01200216.2000.pdf
- Rousseau, J.J. (1866). *Emile ou De l'Education*. Paris: Garnier Freres Libraires Editeur.
- Sanmartín, Ricardo (2005). *Meninas, espejos e hilanderas. Ensayos en Antropología del Arte*. Madrid: Editorial Trotta.
- Silva, M., Villaseca, C. (2014). *Arte y aprendizajes. Experiencias del Programa Educación a través del Arte de Fundación Telefónica Chile*. Chile: Editorial Santillana.
- Steiner, R. (1886/2003). *La concepción del mundo en Goethe. Teoría del color*. Madrid: Ed. Steiner.
- Stokoe, P. (1986). *La expresión corporal*. España: Paidós Ibérica.
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la 'política del reconocimiento'*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Udal, N. *Riding the Creative Rollercoaster*. London: Kogan Page Limited.
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: Ediciones Unesco.
- Unesco (2001). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Uberaba, Brasil.
- Unesco. *Llamamiento internacional para la promoción mundial de la educación artística y la creatividad en la escuela*. Disponible en: <http://www.unesco.org>.
- Unesco (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. En: <http://bit.ly/1Nm99Kr>
- Vásquez, Ch. (1987). *Lineamientos de políticas para la Educación Artística*. Cemduc. PUCP. En cemduc.pucp.edu.pe/articulos/mdp_articulo03.doc
- Vásquez, A. Zygmunt Bauman (2008). «Modernidad líquida y fragilidad humana». En *Nómadas*. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 19.
- Viadel, M. (2011). «Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas». En *Educação, Porto Alegre*. V. 34 N3, pp.271-285.
- Viñao, S. (2012). «La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo». En *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Vol. 8 No. especial Noviembre pp.917-927.
- Warmayllu/Comunidad de niños (2008). *Arte Perú: herencia, diversidad cultural y escuela*. Lima: Códice Ediciones.

FORO HUELLAS: UN HITO PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PERÚ

El Foro Nacional Huellas: Arte para educar con Calidad se propuso indagar sobre el sentido y sentir de las artes en la escuela y la sociedad. A través de cuatro módulos se ofreció a los docentes del país, la oportunidad de experimentar algo significativo en sus vidas, que les dejara una memoria duradera y un sentido de compromiso con las artes; explorar las huellas del arte que los participantes como educadores, creadores o ciudadanos han dejado en su comunidad; ofrecer un espacio para la reconstrucción del legado histórico-cultural de cada región; estimular una visión de cambio, una imagen del futuro deseado; y de las huellas que los participantes se proponen dejar en la sociedad peruana.

Se denominó Arte para educar con Calidad porque se partió de la premisa que las artes tienen las cualidades, condiciones, formas y contenidos necesarios para agregarle valor a una educación integral y de calidad. El arte se enseña y se aprende; y la escuela tiene un papel fundamental en establecer la conexión entre los estudiantes y el arte, que le permitan no solamente apreciarlo, sino darle un contenido relacionado con su propia experiencia y contexto cultural, de tal manera que contribuya a generar identidad, autoestima, sensibilidad por el otro. En suma, que permita la construcción de ciudadanía. En un país con una riqueza cultural tan grande, es preciso preguntarnos qué rol le estamos asignando al arte en las escuelas.

Por ello, el Sineace se complace en presentar esta publicación, destinada a revalorar y dar vida al arte en el currículo nacional, en la inteligencia emocional de maestros y estudiantes, así como en la sociedad nacional.



SINEACE

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA



Huellas

Arte para educar con calidad

**SERIE
EVENTOS**

ISBN: 978-612-47080-8-4



9 786124 708084