

EDUCACIÓN

**TRABAJO
POR PROYECTOS**

+

ARTE



COLECCIÓN
**EDUCACIÓN
ARTÍSTICA**

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Consuelo Valdés Chadwick

Subsecretario de las Culturas y las Artes
Juan Carlos Silva Aldunate

Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura
Pablo Rojas Durán

EDUCACIÓN + ARTE
TRABAJO POR PROYECTOS

Publicación a cargo de
Beatriz González Fulle

Dirección y producción editorial
Alejandra Claro Eyzaguirre

Desarrollo de contenidos
Pablo Rojas Durán

Apoyo al levantamiento de contenidos
Beatriz González Fulle, Patricia Rivera Muñoz, Marcelo Lucero
Tobar, Teresita Calvo Foxley, Víctor Contreras Medina, Paula
Villarroel Carvajal, Loreto Cortés Valenzuela, Rodrigo Bravo
Espejo, Daniela Repetto Rojas, Nancy Mansilla Alvarado,
Alejandra Claro Eyzaguirre, David Quinteros Aracena

Edición y corrección de estilo
Patricio González Ríos

Diseño y diagramación
María de los Ángeles Vargas Torres

Impresión
Ograma Impresores

©Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
www.cultura.gob.cl
ISBN(digital): 978-956-352-369-0
ISBN(papel): 978-956-352-368-3

Se imprimieron 3.000 ejemplares en diciembre de 2020 en
Santiago de Chile. Para la composición de los textos se utilizó
la tipografía chilena Texta, diseñada por Daniel Hernández
y Miguel Hernández.



EDUCACIÓN

TRABAJO
POR PROYECTOS

+

ARTE

Índice

8	INTRODUCCIÓN
13	EL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
14	¿Qué se espera de la educación artística hoy?
15	¿Qué se entiende por proyecto?
17	El aprendizaje basado en proyectos (ABP)
21	¿Es lo mismo trabajar sobre la base de proyectos que trabajar sobre la base de proyectos artísticos?
24	Ejemplos de proyectos a través de las artes
24	+ <i>La reinención del territorio</i> . Residencia de la artista Alicia Villarreal en dos establecimientos educacionales públicos
34	+ <i>Los grillos del sueño</i> . Residencia del artista Félix Blume en Cecrea La Ligua
48	+ <i>Sitio de la construcción</i> . Proyecto dirigido por Mario Urlass en una escuela primaria en Alemania
58	A modo de síntesis
61	EJEMPLOS DE PROGRAMAS Y METODOLOGÍAS QUE INCORPORAN EL TRABAJO POR PROYECTOS ARTÍSTICOS
62	Experiencias desarrolladas desde el Departamento de Educación de la Subsecretaría de las Culturas y las Artes
63	PROGRAMA ACCIONA: Proyectos artísticos culturales en la educación formal
79	PROGRAMA CECREA: Laboratorios creativos
91	CONCURSO IACE: Proyectos artísticos y culturales de estudiantes
102	Otros ejemplos metodológicos
102	+ El método NUBE: arte contemporáneo + educación
109	+ LÓVA. La ópera como vehículo de aprendizaje
115	+ <i>Art Thinking</i>
120	A modo de síntesis
122	EPÍLOGO
124	ANEXO. ARTE CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN: EXPANSIÓN Y COLABORACIÓN
138	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Los desafíos que hoy enfrentan las sociedades, por muy disímiles que sean sus estados de desarrollo, pasan por ámbitos que no responden a las fronteras habituales con las que pensamos el mundo. Con ello me refiero a los retos medioambientales provocados por las consecuencias del cambio climático, a las nuevas lógicas asociadas a las migraciones, o a la necesidad de establecer un equilibrio sostenible.

Para hacer frente a esta realidad, como sociedad tenemos no solo el deber sino que la necesidad de formar integralmente a nuestras niñas, niños y jóvenes, de manera que puedan adquirir habilidades acorde a la dimensión de estos nuevos e inéditos retos. Capacidades que les permitan adaptarse a los cambios del siglo XXI, una época en la que cada vez están más difuminadas las demarcaciones entre las diversas disciplinas del conocimiento.

En este desafío se enmarca la publicación *Educación + Arte. Trabajo por proyectos*, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, que busca difundir los aportes de la metodología de trabajo por proyectos en el ámbito artístico. Lo anterior con el objetivo de aportar herramientas para integrar prácticas artísticas contemporáneas en las estrategias pedagógicas de los/as arteducadores/as.

Este texto es el quinto volumen de la Línea Reflexión de la Colección Educación Artística de la Subsecretaría de las Culturas y las Artes, cuyos contenidos propician el pensamiento en torno a distintas aristas de la educación artística y al objetivo que debe cumplir en los proyectos educativos de enseñanza formal y no formal.

Como Ministerio creemos que la educación artística por proyectos es una de las herramientas más certeras y eficientes para avanzar en la preparación integral de las nuevas generaciones. Esta metodología nos entrega la posibilidad de contribuir a la formación de estudiantes que se acostumbran a hacer preguntas, más que a dar respuestas, respecto del contexto en el que viven y del mundo que los rodea. Y lo hacen por medio de procesos de creación artística, en los que –como sus protagonistas– aprenden la necesidad del debate, la importancia de la colaboración, pero también lo relevante que es cometer errores. Todo ello se traduce en el desarrollo del pensamiento crítico, de la creatividad y la innovación, que en su conjunto constituyen la gran apuesta para su futuro.

El aprendizaje basado en proyectos artísticos es, entonces, una forma de sembrar las bases para enfrentarse a este mundo global y diverso, donde el trabajo y la reflexión desde lo colectivo es la mejor garantía de éxito, personal y social.

Agradezco a todas y todos quienes hicieron posible este trabajo, al equipo editorial y especialmente a los/as arteducadores/as que contribuyeron compartiendo sus experiencias y metodologías. Invito a poner en práctica las orientaciones y propuestas que encontrarán en este libro, y a difundir sus enormes potencialidades para seguir nutriendo la práctica pedagógica de las instituciones educativas del país.

Consuelo Valdés Ch.

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Introducción

Cuando alguien educa a otro no se compromete sólo con el ser que el otro actualmente es sino asimismo con el ser al que el otro tiende. Y aquel que se educa no sólo vive el presente sino que, al mismo tiempo, tironea hasta el presente a su ser que desde la distancia lo convoca. La educación es así un proceso de anticipación de lo que se espera.

GABRIEL CASTILLO,* EDUCACIÓN DE ANTICIPACIÓN

Hablar de calidad de la educación es hoy casi un lugar común. Lo hacemos muchas veces sin mayor reflexión, sin definir ni establecer parámetros respecto de esa calidad. Parece obvio que exista un consenso en la importancia de la calidad, sin embargo, es un consenso sin acuerdo, ya que no todos entendemos lo mismo por calidad en la educación. Para algunos, la calidad está asociada con los aprendizajes que aseguren el dominio de un grupo de habilidades mentales que son medidas por pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales. Así, un establecimiento educacional que es reconocido y destacado por una oferta educativa de calidad, es aquel que se ubica en los primeros lugares de la tabla en un ranking elaborado sobre la base de los resultados de estas evaluaciones, sin incluir en esta percepción otros dominios como por ejemplo el artístico. Una evaluación de estas características es incompleta por fundarse en algunas dimensiones del proyecto educativo, además de desconocer condiciones desiguales de origen y que, al no medir valor agregado, desconocen el impacto real del establecimiento en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Esta concepción de calidad de la educación es muy diferente y alejada de la que promueve la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la «Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible», específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) n° 4 sobre Educación de Calidad, que propone: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Se reconoce en este objetivo que la educación es la base para mejorar la vida y el desarrollo sostenible, así como la calidad de vida de las personas, ofreciendo una mirada más amplia y rica. En dicha Agenda, el objetivo 4.7 propone:¹

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (ONU, 2015)

Se desprende de lo anterior que la calidad de la educación está íntimamente ligada a la calidad de vida, presente y futura.

El conocimiento, dice Edgar Morin (1999), es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de la ilusión y del error. Por ello, una política educativa que identifica la calidad únicamente con el desarrollo de uno o dos tipos de inteligencias asociadas a determinados conocimientos, paradójicamente induce a un sistema que reduce también las posibilidades de aprendizaje. Según Cristián Bellei y Liliana Morawietz (2016), como respuesta al bajo desempeño de los/as estudiantes, las políticas de rendición de cuentas basadas en pruebas estandarizadas

* Premio Nacional de Ciencias de la Educación 1997.

1. El detalle de todas los objetivos de desarrollo sostenible, disponible en un.org

han cobrado cada vez mayor importancia. Esto ha redundado en un mayor énfasis en la adquisición de habilidades básicas de lectura y matemáticas, cuestión que ha reducido el desarrollo de otras competencias.

Esto resulta preocupante, ya que un mundo en permanente y acelerada transformación, y además en diferentes dimensiones, demanda una educación que promueva el desarrollo de nuevas y diversas capacidades y competencias para adaptarse a los cambios, y que aporte en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Al respecto, Claudio di Girolamo (2017) subraya que en “las pedagogías que se orientan a resultados, el predominio de la eficacia destruye un componente fundamental del ideal y el saber hacer: posterga o desconoce la existencia de diferentes procedimientos y ritmos en los procesos de aprendizaje” (p. 141).

Una escuela que promueve la apropiación de estas capacidades es, según Castillo y Contreras (2014), aquella que

concibe el aprendizaje de un modo integral –sin restringirlo a lo cognitivo–, y que trabaja poniendo atención a la diversidad. Entiende el proceso formativo como uno de posibilidad más que de condición –esto es, piensa que todos sus estudiantes pueden incorporar dichas capacidades–, apartándose del determinismo social muchas veces presente en el quehacer educativo. (p. 53)

En síntesis, es aquella escuela que promueve el que todos los niños, niñas y jóvenes tengan y desarrollen un proyecto de vida propio y, por lo mismo, forma para la autonomía.

Por lo visto, acordar qué entendemos por calidad en la educación no resulta entonces una empresa simple y, por lo mismo, reconocer qué ingredientes o características debe tener una educación de calidad es aun más complejo. Si esta dificultad se reconoce en general para la educación, parece lógico pensar que lo es también para la educación artística.

Diversos estudios nacionales e internacionales han buscado transferir el concepto de calidad a la educación artística (Bamford, 2009; CNCA, 2012), llegando a ciertos consensos o coincidencias. Los factores que más destacan son: la colaboración activa entre escuelas e instituciones artísticas (artistas, docentes y comunidad local); la responsabilidad compartida en la planificación, implementación y evaluación; el ofrecimiento de oportunidades de exposición y representación pública; la combinación de o el diálogo de paradigmas entre educación en artes (formación disciplinaria) y a través de las artes (aprendizaje con enfoque artístico y creativo); la riqueza de elementos para la reflexión crítica, la resolución de problemas y experiencias para asumir riesgos; la capacidad para desarrollar una mentalidad inclusiva, abierta a la posibilidad de todos(as); y la predisposición a desarrollar estrategias de valoración del aprendizaje, la experiencia y la evolución de cada estudiante.

Estos aspectos estructurales presentes en los mejores programas artísticos, se combinan, según Bamford (2009), con elementos metodológicos que se ponen de manifiesto en la educación artística de calidad:

El aspecto metodológico más significativo de los que se detectaron a raíz de los estudios cualitativos de ejemplos de educación artística de calidad fue la capacidad de despertar la curiosidad de los niños y las niñas acerca del mundo que les rodea a través de actividades basadas en problemas o en proyectos. (Bamford, 2009, p. 112)

Como se verá a lo largo de este texto, el desarrollo de una educación artística basada en proyectos permite que los y las estudiantes participen en el análisis de su entorno más inmediato y respondan a los problemas que reconocen en este a través de los procesos de creación artística que promueven una mentalidad abierta, imaginativa y creativa, pilar clave en cualquier proceso de aprendizaje. Hablamos de una educación que no se limita al conocimiento de lo ya conocido, sino que este conocimiento genere un desplazamiento hacia lo desconocido, a lo que está por conocerse, que conduzca hacia el misterio. Como un viaje, como una navegación, que diseña una ruta por la que se recorre sin tanta certeza, y por lo mismo, en compañía de otros, propiciando modelos colectivos por sobre los individuales. Desde un punto conocido se proyecta, se traza un camino de exploración que va descubriendo, re-velando y re-conociendo un mundo, interno y externo. El mapa en este caso se denomina proyecto y el arte es la navegación:

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. (Morin, 1999, p. 2)

Necesitamos aprender a habitar en la incertidumbre, dejando atrás una estructura de pensamiento basada en certezas, con respuestas para todo, y avanzar hacia una en la que casi todo está abierto. “Las respuestas, así como las propias preguntas, se siguen buscando” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 128).

La metodología de proyectos ofrece una opción a un tipo de didáctica muy preponderante en el sistema actual, donde el o la estudiante sigue teniendo un rol muy pasivo en su aprendizaje, con procesos estructurados y rígidos que apuntan a asegurar el objetivo de conocer un conjunto seleccionado de conocimientos existentes. Como veremos en muchos de los ejemplos sucesivos que aquí se presentan,

los niños y las niñas están en una condición inmejorable para proponer y asumir una nueva forma de aprendizaje basada en la autoorganización de pequeños equipos colaborativos de pares, en los que puedan elaborar sus propias preguntas y encontrar sus propias respuestas. (Di Girolamo, 2017, p. 146)



El trabajo por
proyectos en
la educación
artística



¿Qué se espera de la educación artística hoy?

La Unesco, a través de *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*, promueve un esfuerzo mancomunado entre los Estados, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y las comunidades para

hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales, y por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su edad. (Unesco, 2010, p. 2)

Tres grandes objetivos se proponen para el desarrollo de la educación artística. El primero busca asegurar un acceso sostenible a estudios y experiencias artísticas, reconociendo la educación artística como “base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social” (Unesco, 2010, p. 3) de todas las personas, y en especial de los niños, niñas y jóvenes. El segundo se dirige a la calidad de las actividades y programas ofrecidos, tanto en su concepción como en su ejecución. Finalmente, el tercer objetivo apunta al propósito, al sentido que debe tener la educación artística hoy: “Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo” (Unesco, 2010, p. 8). Esto supone una educación artística que fortalezca la capacidad de creación e innovación de las personas, en pro del desarrollo integral social, cultural y económico de las sociedades. En concreto, se promueve poner al centro del proceso “una amplia gama de temas sociales y culturales contemporáneos, tales como el medio ambiente, las migraciones mundiales y el desarrollo sostenible” (Unesco, 2010, p. 10).

Como veremos más adelante, esta visión promovida por la Unesco nos permite pensar en impulsar procesos de aprendizaje a través de proyectos artísticos que propicien la investigación artística y el diseño e implementación de proyectos para responder, desde el campo artístico, a un problema del mundo real de los y las estudiantes. Para ello debemos hacer un cambio de propósito muy significativo, como es el de “pensar artísticamente más que hacer artísticamente” (Camnitzer y Acaso cit. en Pascual y Lanau, 2018, p. 33).

¿Qué se entiende por proyecto?

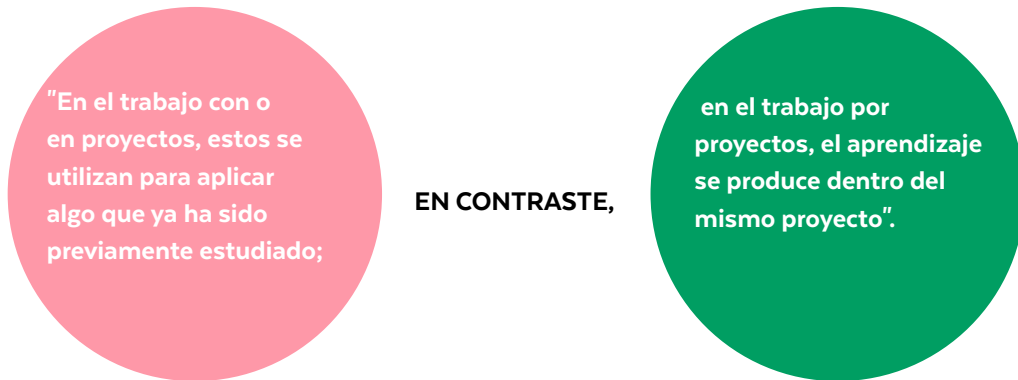
Antes de avanzar en una propuesta que fortalezca la incorporación de una metodología de proyectos –y más aún, de proyectos artísticos–, es necesario detenerse a definir qué entendemos por proyecto, ya que se trata de un concepto que usamos a diario en diferentes contextos y con diversos sentidos. Un proyecto, considerando la diversidad de visiones, podría entenderse como “un conjunto de actividades concretas interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (Webscolar, 2013, s. p.).

Etimológicamente, proyecto proviene del latín *proiectus*, que proviene del verbo *proicere*, formado por *pro-*, que significa “hacia delante”, e *iacere*, que alude a “lanzar”. Proyectar, entonces, refiere a un “lanzar hacia adelante”, a poner en el futuro una situación presente transformada por un proceso planificado. Es un ejercicio de anticipación. Podemos rescatar ya de esta definición varios aspectos que no son muy frecuentes en los actos pedagógicos, como es la integración de lo proyectual, lo procesal y lo incierto. Trabajar con proyectos es, entonces, integrar la reflexión crítica de los problemas del mundo contemporáneo a la educación, reconociendo necesidades y oportunidades, aproximándose desde lo conocido hacia lo desconocido o por conocer. Es instalarse en el intervalo o trayecto de una idea, lo que demanda el desarrollo y desenvolvimiento de una diversidad de habilidades que se van desencadenando y entrelazando en un tiempo, desbordando la cuadrícula horaria y disciplinar escolar. Un trayecto trazado como hipótesis, que en su desarrollo dibuja un proceso de aprendizaje flexible, abierto a lo desconocido.

Para continuar es necesario hacer una distinción sobre el rol que juega el proyecto en el proceso de aprendizaje, diferenciando entre lo que se entiende por un modelo de trabajo en o con proyectos respecto de un modelo de trabajo por proyectos. Si bien el proyecto en sí puede tener una metodología muy similar, hay una diferencia muy importante desde la perspectiva del aprendizaje: el proyecto como forma de dar cuenta de un proceso de aprendizaje en comparación con el proyecto como proceso mediante el cual se espera obtener diferentes aprendizajes. En el trabajo con o en proyectos, estos se utilizan para aplicar algo que ya ha sido previamente estudiado; en contraste, en el trabajo por proyectos, el aprendizaje se produce dentro del mismo proyecto. El valor distintivo es que el aprendizaje ocurra a través de los proyectos y no después de realizarlos. Esto quiere decir que el aprendizaje ha sido contextualizado, se ha trabajado de manera funcional teniendo en cuenta la globalidad de la temática.

Podríamos decir entonces que, en el trabajo por proyectos, el aprendizaje puede llegar a ser más significativo. La idea es que el proyecto no sea el postre, sino el plato principal (Larmer y Mergendoller, 2015). Se trata de que no sean proyectos en que los y las estudiantes solo apliquen lo que han aprendido de la instrucción tradicional. La dinámica del proyecto como “postre” comienza presentándoles a los y las estudiantes una serie de conocimientos y conceptos que, una vez obtenidos, son aplicados en un proyecto. Lo anterior contrasta con el proceso de aprendizaje

por proyectos, que comienza con la visión proyectiva de un producto o presentación. Esto crea un contexto de aprendizaje de una diversidad de conocimientos, conceptos y habilidades a través del proyecto, muchos de estos contemplados en la planificación del proceso, pero tantos otros más que surgen en su desarrollo.



Es interesante que esta concepción subyace en la propuesta que William H. Kilpatrick desarrollara en 1918 en el ensayo *El método del proyecto*, publicado en el *Teachers College Record*, en el marco de la discusión de principios del siglo XX sobre la educación progresista y el enfoque “centrado en el niño”. El ensayo parte con el siguiente texto: “La palabra «proyecto» es quizás la última llegada a la puerta de la terminología educativa. ¿Admitimos al extraño?” (Kilpatrick, [1918] 1929, p. 3). Este autor entiende que un proyecto es un acto intencionado, un acto con un propósito sincero llevado a cabo en medio de un entorno social, y pone como ejemplo a una niña que hace un vestido, o a un niño que se compromete a sacar un diario escolar.² Kilpatrick enfatiza en el valor del propósito, ya que este domina cada paso sucesivo en el proceso y además le da unidad al conjunto (que la entiende como la capacidad de acción determinada y dirigida). Es el propósito el que proporciona el poder motriz, poniendo a disposición recursos internos, y guía el proceso a su fin preconcebido, es decir, que actúa como objetivo guía del pensamiento del niño/a, dirigiendo su plan.

Si el acto con propósito es en realidad la unidad típica de la vida digna, entonces se deduce que basar la educación en actos con propósito es exactamente identificar el proceso de educación con la vida digna en sí. Los dos se convierten entonces en lo mismo. (Kilpatrick, [1918] 1929, p. 6)

La sugerencia implícita en la pregunta con la que Kilpatrick abre su ensayo de inicios del siglo pasado, de admitir al extraño al proyecto en el espacio educativo, ya tiene respuesta. Hoy, la pregunta más bien apunta a qué rol juega el proyecto en el proceso de aprendizaje, o cómo, interrogante metodológica que recoge principalmente el modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

2. Nótese que el ejemplo está condicionado por las convenciones de la época. A través de la diferenciación de género, el autor buscaba enfatizar en la importancia del interés del estudiante en el proyecto.

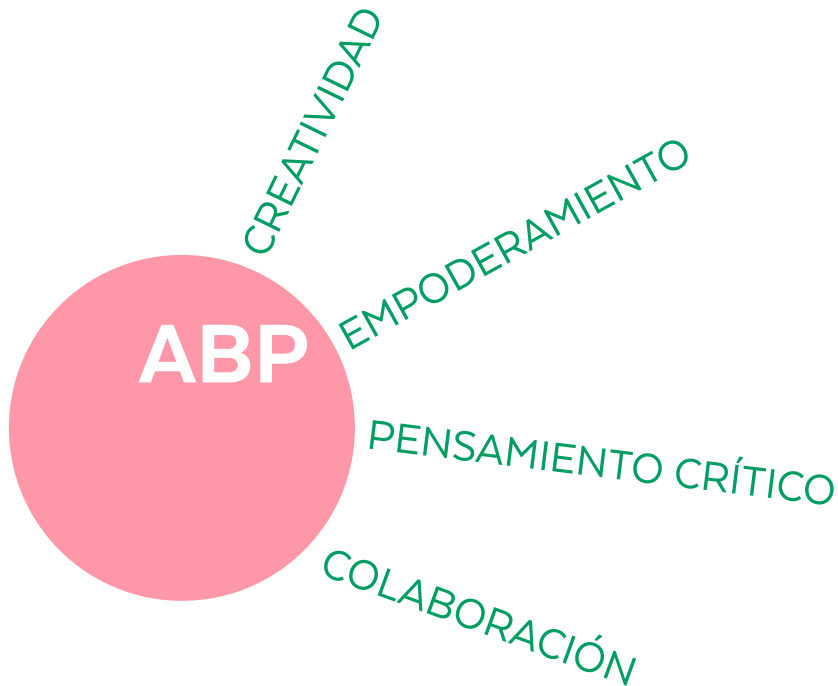
El aprendizaje basado en proyectos (ABP)

En el campo educativo, las metodologías que trabajan proyectos como eje del proceso de aprendizaje no son nuevas. Tal vez, actualmente, el camino para su desarrollo es mucho más expedito que en años anteriores, al constatarse la necesidad de explorar alternativas pedagógicas capaces de potenciar el desarrollo de habilidades y conocimientos que contribuyan a la formación de personas críticas y conscientes, y capaces de comprender y enfrentar los diversos fenómenos que se presenten en sus respectivos contextos socioculturales. En el trabajo por proyectos se aprende a investigar, planificar, diseñar y crear un producto o presentación de lo aprendido. En pequeños equipos y guiados por el o la docente o facilitador/a, el trabajo colaborativo de los y las estudiantes es central en los proyectos. Para lograrlo, los estudiantes necesitan desarrollar un conjunto de objetivos de aprendizaje, denominados “competencias del siglo XXI” o “habilidades para el éxito”, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y el hacer presentaciones, las que deben ser enseñadas junto con el contenido (Larmer y Mergendoller, 2015, p. 2).

Una de las metodologías más reconocidas en este ámbito en la actualidad es la del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Con un enfoque constructivista, propone un aprender activo y significativo, caracterizado por su lógica participativa, colaborativa y procesual, que involucra a los y las estudiantes en la exploración de su mundo natural, social, cultural, político, etc. a través de procesos de indagación, observación e investigación, estructurando temas alrededor de una(s) pregunta(s) o un problema del mundo real para resolver.

Abordar temáticas del mundo contemporáneo de esta manera permite una aproximación y comprensión de estas en su complejidad y no de forma desagregada o simplificada, favoreciendo por lo tanto el desarrollo de lo que Morin (1999) define como pensamiento complejo, es decir, aquel que aspira al conocimiento multidimensional, a una mirada inclusiva de la diversidad de factores o dimensiones que se entrelazan en el origen, desarrollo y/o solución de un problema, abriéndose a un abordaje interdisciplinario. En la actualidad, muchos de los retos a los que nos vemos enfrentados son de una complejidad tal que no es posible interrogar a una sola disciplina para avanzar en sus respuestas y soluciones. Ya no es suficiente el pensamiento lógico lineal. Se requiere para la comprensión y solución de esos desafíos la concurrencia de un pensamiento multidisciplinar, de hibridación entre disciplinas.

De manera muy sintética, podemos señalar que el ABP se estructura en cuatro grandes pilares: el empoderamiento, que corresponde a la apropiación por parte de los y las estudiantes de sus propios aprendizajes; la colaboración que se establece entre estudiantes y docentes; la creatividad para abordar soluciones innovadoras más allá de los compartimientos disciplinares; y el pensamiento crítico, que cultiva la reflexión sobre las problemáticas contemporáneas. A estos pilares podemos agregar sin duda una dimensión del juego, que favorece un proceso de alta motivación para el diseño de las experiencias de un proyecto, como también el uso de recursos y herramientas de comunicación para dar cuenta de este.



El desarrollo de un proyecto en forma colectiva por parte de los y las estudiantes modifica las relaciones pedagógicas y de poder, ya que son ellos/as quienes dirigen el proceso con la orientación de los/as docentes. Como lo hemos señalado antes, un proyecto como herramienta propende a un producto; sin embargo, el ABP, como metodología, pone su foco en el proceso, ya que es en su desarrollo procesual proyectual durante el cual ocurren los aprendizajes. En este transcurrir experimental y reflexivo se van tomando decisiones u opciones, orientadas por un resultado abierto, no resuelto de antemano, solo proyectado como imagen o idea formal a través de una pregunta guía, lo suficientemente abierta como para orientar el proceso. El ciclo se valida en un acto o producto de cierre que permite dar cuenta de nuevos aprendizajes y comprensiones de quienes participan.

Este rol protagónico de los/as propios/as estudiantes requiere de la colaboración y orientación de los/as docentes. Lo primero es organizar un plan de estudios que considere temáticas para ser desarrolladas mediante proyectos. A partir de este abordaje se generan las primeras preguntas que promueven los desafíos a resolver. Para enfrentar un desafío o resolver un problema, los y las estudiantes trabajan en equipos y son guiados por el o la docente para encontrar, de acuerdo a los niveles, la información que necesitan para planificar sus proyectos. Se les alienta a encontrar ideas y respuestas a sus preguntas en múltiples fuentes, tales como libros, internet o expertos de la comunidad. De esta manera, se tratan de generar las condiciones para trabajar colectivamente, planificando experiencias de aprendizaje que permitan el desarrollo de habilidades que el grupo de estudiantes requiere a medida que van progresando en su proyecto, más aún si consideramos que este puede variar según los intereses e ideas del grupo.

En síntesis, el ABP procura cultivar las ya mencionadas “habilidades del siglo XXI: pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y diversas formas de comunicación. Para una mejor comprensión del ABP, el proceso debe distinguir los siguientes momentos o fases:

1 Enmarcar el problema: la definición de la pregunta guía

A través de una acción inicial, como pueden ser un proceso de escucha creativa, una asamblea propositiva u otra opción, se comparten y manifiestan las diferentes problemáticas e ideas a partir de las cuales se quiere trabajar, enfatizando en la importancia de crear y mantener un ambiente en el que todas las opiniones sean escuchadas y respetadas, y en el que los desacuerdos no provoquen un conflicto, sino que, por el contrario, permitan ponderar las propuestas hasta identificar los objetivos comunes que se quieren abordar.

De esta etapa debe surgir una pregunta orientadora o pregunta-problema, que dé cuenta de la complejidad de lo que se abordará y, a la vez, desafíe y motive al grupo, orientando y desencadenando un proceso para dar respuesta o solución al problema real que han reconocido.

Es importante destacar que los y las estudiantes no solo tienen voz, sino también capacidad de decidir y elegir. De esta manera, la organización de grupos de trabajo se encuentra condicionada por los intereses y las afinidades que los y las participantes manifiestan durante esta etapa.

2 Investigación e indagación: del qué sabemos a qué queremos y necesitamos saber

Una vez que todos los grupos de trabajo se encuentran organizados, se inicia un proceso de investigación sostenida a través de diferentes formatos e instrumentos, de acuerdo con la naturaleza de lo indagado. En esta etapa se define claramente un propósito, los contenidos y las líneas generales del proyecto, además de los roles y las responsabilidades que los y las participantes asumirán a lo largo del proceso.

Los y las estudiantes formulan preguntas, buscan respuestas y llegan a conclusiones que les conduzcan a elaborar un enfoque nuevo. La clave de esta fase es que reconozcan, a partir de lo que conocen y no conocen, qué necesitan saber para resolver la pregunta, es decir, que se planteen nuevas preguntas, más focalizadas y distribuidas entre los grupos. A la vez, que puedan resolver dónde encontrar la información pertinente o qué deben observar e indagar acerca del problema o desafío que se han propuesto. Junto con lo anterior, es importante definir los métodos y herramientas de investigación.

De acuerdo con el área o disciplina en que trabajen, puede resultar lógico pasar a una nueva fase de producción. Puede también ser menos claro y necesario el límite entre la fase de investigación y producción, por ejemplo en el campo artístico, donde el proceso de materialización de un proyecto puede ser entendido o abordado también como un proceso de indagación.

3 Producción: de la idea creativa a la creación de una respuesta

Durante esta etapa, los y las estudiantes sintetizan y aplican lo investigado, dando inicio a un proceso colaborativo en el que los resultados de su curiosidad son materializados y van tomando forma de acuerdo con la planificación previamente definida por ellos/as mismos/as. Esta les permite abordar de manera flexible las dificultades propias de un proyecto.

Dicha flexibilidad conlleva la posibilidad de modificar una ruta proyectada, ya sea porque en el modelaje o a través de la creación de un prototipo se produce una reflexión que reorienta el proyecto, o bien, porque algo no resulta como se planeó. Esta metodología aporta una valorización muy importante para entender el error como una oportunidad que nos permite identificar qué debe ser corregido y mejorado, en lugar de considerarse simplemente un fracaso o un resultado desfavorable en sí mismo.

4 Muestra o presentación: dar cuenta pública de lo realizado

Una vez finalizados los proyectos, se organiza una instancia abierta a la comunidad en la que se exhiben los resultados obtenidos y se comparten, además, experiencias y detalles relacionados con las diferentes etapas previamente mencionadas. En relación con lo anterior, uno de los principales propósitos de la muestra consiste en destacar el valor pedagógico de los procesos por sobre los resultados, entendiendo que las situaciones que favorecen el aprendizaje no se dan en situaciones controladas, sino que, por el contrario, se presentan como desafíos a superar mediante la aplicación práctica de los conocimientos.

Esta etapa es muy valiosa para el desarrollo de otras habilidades propias de este tiempo, y que complementan y fortalecen otras ya desarrolladas en las etapas anteriores, como la colaboración, la autonomía y la autoestima. Se trata de habilidades relacionadas con la comunicación de ideas y emociones, con la producción tecnológica e informática y con explorar formatos de presentación.

5 Evaluación y retroalimentación: del contenido significativo al aprendizaje significativo

La evaluación no se plantea como un ejercicio terminal que mide lo aprendido, sino que debe ser transversal y permanente, abordando el proceso y el producto. Al ponerla en práctica se revisan los contenidos abordados, se comparten inquietudes, se reflexiona en torno a los resultados y a las particularidades de cada proyecto, se consideran posibles ajustes metodológicos a partir de las sugerencias y las opiniones de quienes participaron, y se invita a los y las participantes a explorar formatos de evaluación que valoren la importancia de la curiosidad, la reflexión, la creatividad y el respeto.

La evaluación, entendida como un ejercicio continuo que acompaña todo el proyecto, se facilita incorporando en la metodología el uso de una bitácora de trabajo, individual o colectiva, que permita el registro reflexivo del proceso.

¿Es lo mismo trabajar sobre la base de proyectos que trabajar sobre la base de proyectos artísticos?

Como vimos anteriormente, así como no es lo mismo trabajar con proyectos que trabajar por proyectos, tampoco es lo mismo que estos tengan un carácter artístico. Y más aún, tampoco es lo mismo que los proyectos integren las artes a que los proyectos sean artísticos.

Para avanzar en una metodología basada en proyectos artísticos, es necesario cuestionar las prácticas tradicionales y dominantes presentes en la educación artística escolar, donde el producto y la técnica siguen validándose como los principales propósitos, anulando y renunciando con ello al desarrollo de procesos artísticos. Lo primero a rebatir es la planificación de actividades ajustadas a la cuadrícula horaria. Al respecto, María Acaso y Clara Megías (2017) señalan:

Aprendemos que los productos artísticos se producen en cuarenta y cinco minutos, que no son necesarias las fases de ideación, conceptualización y diseño, o las de comunicación y exposición; aprendemos que no es necesario reflexionar, ni debatir, ni cambiar, ni equivocarse. (p. 145)

Lo segundo que debemos cuestionar es una práctica habitual en las metodologías multidisciplinares, específicamente en la planificación de proyectos multidisciplinarios, que incorporan las artes en funciones productivas y no procesuales, marginando su aporte a las presentaciones, representaciones o construcciones de objetos de apoyo al proyecto.

El cuestionamiento a la vigencia de dichas prácticas de educación artística se hace también desde la propia lógica de las prácticas artísticas contemporáneas. El ideario artístico y los referentes artísticos que dominan el currículum y el espacio escolar son del pasado. Por lo mismo, el propósito y las prácticas artísticas pasadas no dejan entrar a la escuela las prácticas artísticas presentes. Es así como el arte se presenta y entiende sin un aporte desde la construcción de conocimiento, sin un rol político y sin desplegar su capacidad transformadora, y por lo mismo, parece distante e incapaz de contribuir a la solución de problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo, como propone el tercer objetivo de la Agenda de Seúl (Unesco, 2010) antes mencionado. La imagen del artista como un genio individual que produce obras enmarcadas en cánones estéticos de belleza universal, debe modificarse por la de una persona o colectivo que, en contacto directo con la realidad social, desarrollan proyectos artísticos, creando o recreando conocimiento, expresado y evaluado también desde procesos y estéticas contemporáneas.

No podemos formular una propuesta de educación artística contemporánea si no es desde la visión y producción artística actual. Es desde una mirada recíproca y fluida, de colaboración entre educación y arte –y no de estancos disciplinarios–, que debe entenderse el modo de concebir la pedagogía actual:

La experiencia artística incluye cuatro elementos que han de pasar desde las artes a la educación: el pensamiento divergente, crítico y creativo como alternativa a la supremacía del pensamiento lógico; el placer como elemento central; la celebración de la pedagogía como un proceso de generación de conocimiento, y no solo de transmisión, y, por último, el trabajo colaborativo y por proyectos. (De Pascual y Lanau, 2018, p. 38)

Este proceso de trabajo colaborativo, de creación colectiva de una obra, debe instalarse con propiedad como uno de los objetivos principales de la educación artística contemporánea. “La creación es un marco proyectivo, un trayecto vivido, no es un instante de un proceso ni un resultado, y como tal, conforma una urdimbre de actos que arrastran una vivencia única y valiosa a la formación escolar” (Caiero-Rodríguez, 2018, p. 160).

La proyección de los conceptos antes mencionados al interior de ámbitos educativos permite ampliar la concepción tradicional de lo que se entiende por educación artística más allá de su labor productiva al servicio de la belleza y la construcción objetual, abriendo un camino por el cual es posible transitar hacia otro tipo de procesos conscientes, críticos y creativos. Constituye esta concepción una práctica formativa alternativa, capaz de abordar los contenidos formales de la educación tradicional mediante acciones experimentales y poco corrientes, que incorporan en sus procesos diferentes herramientas, disciplinas y conocimientos, pertenecientes a diversas áreas del desarrollo.

Por lo tanto, se considera que las ventajas de esta relación radican en las posibilidades que ofrecen las experiencias artísticas para el desarrollo cognitivo, al indagar la realidad por medio de un trabajo estimulante, exploratorio y colaborativo, en el que la imaginación y la creatividad se encuentran en sintonía con las inquietudes, conocimientos y experiencias de quienes participen en él, poniendo en relevancia la relación sensible entre la persona, su interior y su entorno.

El arte contemporáneo, al hacer énfasis en la construcción y en la relación de ideas por sobre la técnica, permite la asociación y la revisión de conceptos, ampliando las posibilidades de interpretación de la realidad más allá de los límites estéticos tradicionales (artes plásticas). Propicia así una comprensión integral del entorno y sus particularidades. Esta condición abre las puertas a un campo de experimentación interdisciplinar en el que los conocimientos generales encuentran canales de producción alternativos a los corrientes, favoreciendo una comprensión trans e interdisciplinaria más allá de los límites y los prejuicios técnicos tradicionales.

Finalmente, puede a la vez considerarse como una oportunidad para revisar y valorar los diversos modos de hacer que se manifiestan durante una actividad creativa determinada, poniendo en relevancia también los factores emocionales y biográficos, además de los ambientales y culturales que inciden en el reconocimiento y en la construcción de un estilo propio (o un estilo de vida propio).

La estrategia 3.d del ya mencionado Objetivo 3 de la Agenda de Seúl señala: “Fomentar la capacidad de responder a los principales problemas mundiales, desde la paz hasta la sostenibilidad, mediante la educación artística” (Unesco, 2010, p. 10). Una forma de abordar esto sería considerando los diferentes problemas sociales, culturales, medioambientales, económicos y/o políticos, reconocidos o no por los y las estudiantes, como un “tema” para ser tratado por o desde un proceso de obra. De esta manera, a través de la creación y difusión de una producción artística, se provocaría una “respuesta” por parte de ellos y ellas a una problemática concreta.

Sin embargo, este objetivo va más allá: promueve una colaboración en la solución de dichos problemas del mundo contemporáneo a través de las prácticas educativas artísticas. Del mismo modo, busca impulsar un cambio metodológico en la educación artística: primero, desde la didáctica, en cuanto al ejercicio basal de abordar –a través de un proyecto colaborativo– un problema real, reconocido y consensuado por el grupo. Y segundo, desde las prácticas artísticas contemporáneas, en las que el proyecto es el principal recurso del proceso creativo.

Entonces, complementando lo ya definido, los y las estudiantes aprenden investigando, al diseñar e implementar un proyecto artístico que recoge el modo de pensar y producir conocimiento propio del campo artístico –usando los recursos de reflexión, observación, indagación, experimentación, creación, producción y/o difusión artística– para responder a un problema del mundo real, enfrentar un desafío y/o servir a un interés comunitario.

El pensamiento artístico es una herramienta privilegiada para aproximarse a la complejidad, para la producción de conocimiento significativo que desborde las barreras disciplinares, para el extrañamiento, la sorpresa y la emoción que inciten al cuestionamiento y transformación de órdenes sociales. (De Pascual y Lanau, 2018, p. 37)

El arte ofrece las posibilidades para desarrollar diversos procesos ligados a la creatividad, la experimentación y la reflexión en un ámbito de libertad, en los que a menudo es posible encontrarse frente a una incertidumbre propia de cualquier ejercicio de investigación. Esto se corresponde con lo que plantea Claudio di Girolamo (2017) respecto del acto de creación: “Para crear hay que formarse en las habilidades de observación (empíricas), de cuestionamiento (pensamiento crítico), de ideación (sueños) y de transformación en obra que da respuesta a la realidad interpelada (arte y oficio), y que, además, comunica” (p. 142).

Se trata entonces de introducir lo proyectual en el campo específico de la educación artística, no solo como un ejercicio de desarrollo de proyectos de artes, sino como un avance hacia facilitar un proceso de aprendizaje transdisciplinario que trabaja por proyectos artísticos y no como uno que no solo se remite a incluir las artes bajo un rol secundario de mero apoyo en la materialización o presentación de proyectos de otras disciplinas, sino a dar cabida y relevancia a las artes como disciplinas que tienen una forma de pensar y hacer.

Ejemplos de proyectos a través de las artes

LA REINVENCIÓN DEL TERRITORIO. RESIDENCIA DE LA ARTISTA ALICIA VILLARREAL EN DOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PÚBLICOS

Alicia Villarreal (1957) es una artista visual y académica chilena. Su obra gira en torno a la memoria personal y colectiva para desde ahí reflexionar de manera crítica acerca de la sociedad, sus proyectos, fracasos y aspiraciones. Ha explorado el cruce de los lenguajes tanto gráficos, objetuales como el del video. Desde la década de 1990 ha integrado una línea de trabajo colaborativo, con énfasis en procesos educativos en relación con la memoria, la ciudad y la institución del arte. Sobre su interés por la escuela y cómo concibe este espacio dentro de su proceso de creación artística, declara:

He tomado “la escuela” como paradigma, espacio de prueba y experimentación, terreno de disputa, lugar de transmisión y transacción de valores. Me interesa acercar el trabajo que he venido realizando, a una realidad que ancle y le dé sentido a una serie de obras que giran en torno al lenguaje [...] Me interesa la obra como proceso (creación, recreación, reproducción) que va desde la experiencia, el lugar, el archivo, la clasificación, la combinatoria. El desafío para mí es el la conexión poética entre el lenguaje, la escritura y la huella, donde la imagen, el espacio, el lugar y el público son fundamentales. (Villarreal, 2006, p. 46)

En esta perspectiva se enmarcan las residencias realizadas en 2019 por Alicia Villarreal y su equipo en dos establecimientos educacionales públicos: la Escuela Bernardo Ñanco de Lonquimay y el Liceo de Pelluhue de la comuna de Chanco. Ambas escuelas están situadas en localidades cercanas a reservas naturales, cuyos bosques endémicos sufrieron la pérdida de especies nativas, muchas de ellas milenarias, a causa de dos grandes incendios forestales. La primera escuela, aledaña a la Reserva Nacional China Muerta (Región de la Araucanía), y la segunda, colindante con la Reserva Nacional Los Ruiles (Región del Maule).

El equipo trabajó con cursos de 7° básico de cada establecimiento y las residencias tuvieron una extensión aproximada de dos semanas. El proyecto pedagógico que desarrollaron en conjunto consistió en trabajar por proyectos en función de problemas locales, empleando un modelo de acción procesual y colectivo, a partir de una concepción de escuela móvil y experimental. Para ello, invitaron a los y las estudiantes de ambas localidades a ser coinvestigadores, con miras a explorar la dimensión sociocultural que implican estas catástrofes ecológicas, reforzando de este modo el vínculo identitario de los habitantes con sus territorios.

La intención fue producir un juego de miradas –desde la escuela hacia el hábitat y desde el hábitat hacia la escuela–, experimentando nuevas maneras de recoger fragmentos de realidad para extenderlos hacia problemáticas tales como la especulación territorial, la depredación forestal, la crisis del agua y el cambio climático.

Basados en los pensamientos de Alexander von Humboldt, Alicia y su equipo enfatizaron en el movimiento que implicaba aventurarse en una expedición, y relevaron la conexión entre lo observado con la dimensión sensible, la imaginación y la integración de los distintos conocimientos para visualizar lo invisible. Tener presente la experiencia de Humboldt les permitió retroceder en el tiempo y comprobar la vigencia de su visionaria forma de abordar el conocimiento, no centrada en hechos aislados, sino más bien enfocada en la relación de los fenómenos con la totalidad.

Humboldt fue el primer científico que habló del nocivo cambio climático provocado por el ser humano... fue el primero en explicar la capacidad del bosque para enriquecer la atmósfera con su humedad y su efecto refrescante, además de su importancia para retener las aguas y proteger el suelo contra la erosión. Advirtió de que los seres humanos estaban interfiriendo en el clima y eso podía tener unas consecuencias imprevisibles para las “futuras generaciones”. (Wulf cit. en CNACC, s. f., p. 7)³

Guiándose por esta mirada humboldtiana que adoptaron, propusieron una metodología sistémica que invitaba a responder la pregunta ¿cómo vivir juntos? La experiencia se entiende como un recorrido, real e imaginario, por dos comunas, dos escuelas, dos reservas forestales y un centro de arte, que se activó a través de la puesta en práctica de una serie de operaciones conducidas por los conceptos de pérdida, lugar, cita, mirada, evidencia y reinención; proceso que estructuraron en cuatro etapas, las que se revisan a continuación.

3. Texto citado en el catálogo de la exposición de este proyecto.

ETAPAS DEL PROYECTO

1 Diseño y construcción del instrumental

La primera acción consistió en presentar el proyecto y el instrumental a utilizar en el trabajo de campo a los y las estudiantes. Previamente, la artista ideó y construyó el dispositivo material que acompañó esta experiencia, consistente en contenedores en forma de cuerpos geométricos que se pudieran desplegar de diversas formas, como un instrumental disponible para ser ocupado de manera creativa por el grupo de estudiantes, según los desafíos planteados en el curso del recorrido.

El dispositivo material constaba de:

- + **Un plano de acogida plegable:** este se desplegaba en el terreno y constituía el punto de reunión del grupo.
- + **Bitácoras:** hechas a mano por el equipo de la artista, que contenían una imagen pixelada de una obra de Alicia. En la portada estaba escrita una síntesis del proyecto, y en la contraportada, una serie de citas de poetas y textos inspiradores de Humboldt, Philip Ball y Jacques Rancière. En ellas, cada joven registraba su proceso y también se integró el material fotográfico de los ejercicios realizados durante el taller, lo que implicó desarmarlas, imprimirlas y volver a encuadernarlas.
- + **Contenedores para muestras de distintos tamaños:** un cubo que se abre por su diagonal formando dos medios cubos que se desprenden, en cuyo espacio diagonal contenía el plano de acogida. Además, bolsas para cada niño/a con sus nombres, junto a un conjunto de frascos de diversos tamaños.
- + **Instrumentos de visión para “espectacularizar” la mirada:** una pirámide truncada que se abre por su base y por su cúspide, dejando el centro libre para mirar a través de ella; tubos de doble perspectiva para otear el horizonte; caleidoscopios y diversos tipos de espejos, placas de acrílico transparente, entre otros.
- + **Un carro de equipaje con dos ruedas de arrastre manual:** construido con la colaboración del arquitecto José Sciacaluga, contaba con tres volúmenes geométricos que funcionaban como maletas. Bajo la idea de “escuela portable”, en él se transportaba el cubo y la pirámide truncada.

2 Recorridos y exploración

En esta segunda etapa, los y las estudiantes eran conducidos hasta las zonas afectadas por los incendios, ocurridos en las reservas nacionales, para que exploraran el terreno. La importancia de esta fase radicaba en poner en evidencia el lugar del cuerpo en el proceso de aprendizaje, tomando como base los pensamientos de Humboldt y la idea del movimiento que implica aventurarse en una expedición: caminando, deteniéndose, recolectando, registrando de manera directa y poniendo a prueba la percepción.

Los y las participantes eran invitados/as a detenerse en distintos lugares para realizar diversos ejercicios de observación, mediados por los distintos instrumentos con que contaba Alicia y su equipo, bajo la idea de “dislocar la visión”: tubos con doble perspectiva, caleidoscopios, estructuras de espejos acrílicos adosados a distintas partes del cuerpo, placas de acrílico transparente, entre otros. De esta manera se favorecía una observación involucrada, afectiva y creativa, que ponía en juego lo objetivo y lo subjetivo, lo real y lo imaginario, el presente y el pasado. Además, el recorrido involucraba la recolección de vestigios y muestras, y cada joven debía registrar su proceso en una bitácora personal. Todas estas experiencias buscaban que sus miradas –es decir, sus formas de percibir el mundo– fueran atravesadas tanto por la guía de la razón, como por la de la emoción.

3 Diálogos en torno a las historias del lugar y la fragilidad del territorio

Posterior al recorrido y exploración de la reserva natural, una vez llegados a la escuela se procedió a la clasificación y el análisis de los hallazgos del trabajo de campo. Para entonces, los y las estudiantes habían recolectado diferentes ramas, hojas y musgos, y debían ordenarlos, clasificarlos y guardarlos en diferentes frascos. En esta etapa se buscaba compartir las miradas de cada integrante y profundizar en la problemática medioambiental, guiando y motivando una reflexión grupal sobre el cómo vivir juntos en comunidad.

Este ejercicio se complementó con un trabajo de visualizaciones geográficas. Consistía este en experimentar con planos de las localidades de los y las estudiantes, para posteriormente intervenirlos y transformarlos en mapas con relieves bi o tridimensionales. Así, se involucraban creativamente con esos planos e iban pudiendo identificar lo dado (mapas de las aguas), lo construido (mapas de las tierras) y lo devastado (mapa del fuego), evaluando las huellas de los habitantes de su comunidad, en particular, y el impacto que genera el ser humano en su entorno, en general, junto con imaginar y proyectar el futuro medioambiental de su zona.

Para cerrar esta fase, se propuso a los y las estudiantes redactar cartas petitorias dirigidas a “los señores del futuro”, con el fin de denunciar las problemáticas que habían observado en terreno y respecto de las cuales conjuntamente habían reflexionado. En última instancia, Alicia y su equipo generaron un espacio de reflexión colectiva para buscar respuestas a cómo revertir la catástrofe, repensando el futuro.



Del lugar y la mirada. Bajo la idea de que el dibujo origina un campo de visión, sentados/as en círculo, los/as estudiantes realizaron panorámicas colectivas del paisaje en 360° utilizando placas acrílicas como soporte para dibujar *in situ*.



Del lugar y la mirada. Mediante instrumentos de visión espejados, Alicia y su equipo propusieron nuevas formas de observar el entorno, dislocando la mirada.



Con textos sobre el ecosistema, Alicia y su equipo estimularon la reflexión de los/as estudiantes durante las exploraciones. Asimismo, fomentaron la recolección de elementos que llamaran su atención durante el trayecto.



La ocupación de la tierra y la reposición. La intervención de mapas bi y tridimensionales permitió la identificación de los/as estudiantes con su geografía, a la vez que dimensionar el impacto generado por el ser humano en el medioambiente.

4 Instalación multimedia

El proyecto se dio a conocer en el Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos (CNACC), entre noviembre de 2019 y enero de 2020, bajo el nombre *La reinvencción del territorio*. Se trató de una instalación multimedia que contenía una síntesis del proceso, cuya puesta en escena se desplegaba a partir del concepto de “nueva escuela”, praxis expandida que impulsa a la pedagogía a retomar el contacto con la realidad desde múltiples perspectivas, activando la pregunta central: ¿cómo vivir juntos?

La muestra fue concebida como estaciones de un recorrido en las que se reconstruyó un viaje cuyo itinerario era interior y exterior. Se expusieron los registros de las dos experiencias con jóvenes estudiantes de las escuelas públicas, buscando poner en juego el alcance de las diferentes miradas de estos/as sobre el territorio para evaluar las huellas del habitar humano y cómo estas se proyectan al futuro.

Textos, videos, dibujos, recolecciones, mapas bidimensionales y tridimensionales, material de trabajo, se dispusieron en la sala del CNACC como capas de un proceso abierto, cuya intención fue producir un juego de miradas –desde la escuela hacia el hábitat y desde el hábitat hacia la escuela– experimentando nuevas maneras de recoger fragmentos de realidad.



Exposición del proyecto en Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos.

©Jorge Brandtmayer

PARTICULARIDADES METODOLÓGICAS

Por medio de este proyecto, Alicia Villarroel puso a disposición de la pedagogía materias propias del arte contemporáneo (Machuca y Villarreal, 2012), con miras a responder una pregunta compartida, bajo una perspectiva de “campo expandido”, por diferentes disciplinas.

Una primera materia es el espacio y su contexto, no solo en su connotación como una dimensión física, sino también conceptual, que ofreció una oportunidad de abordarlo como “un problema más bien de relaciones entre las distintas capas de lo real, el orden de las ideas y los signos visuales” (Machuca y Villarreal, 2012, p. 48). Esta aproximación al espacio ofreció trabajar con una segunda materia reconocible del arte contemporáneo: el cuerpo y su lugar en el proceso de obra; y en el proceso de aprendizaje, a través de ejercicios de percepción de las formas del entorno natural acordes a experiencias personales y colectivas.

Este ejercicio, que podría ser propio del campo de las ciencias naturales o sociales, fue un ejercicio artístico que consideró una tercera característica del arte contemporáneo: el uso de los objetos. En este caso, una serie de objetos creados especialmente para el proyecto, con el fin de “dislocar la visión” para ofrecer, de forma lúdica, un tiempo para detenerse a observar, a retener, fijar y procesar aquello que se contemplaba. Muy de la mano con este ejercicio, el proyecto también permitió resignificar para la pedagogía una última materia, el dibujo, como una herramienta no solo de representación, sino que también de pensamiento.

Para responder la interrogante ¿cómo vivir juntos?, si bien se trabajó con el espacio, los cuerpos y los objetos, como materia artística pedagógica y a través de una serie de experiencias físicas, emocionales y cognitivas, la obra o instalación final no fue la respuesta a la pregunta. Más bien fue la síntesis del proceso que permitió a cada estudiante reflexionar y compartir miradas en el transcurso de este, como también levantar nuevas preguntas sobre el sentido y el valor de vivir juntos en comunidad y la responsabilidad de cada uno sobre el futuro de esta.

LOS GRILLOS DEL SUEÑO. RESIDENCIA DEL ARTISTA FÉLIX BLUME EN CECREA LA LIGUA

Félix Blume (Francia, 1984) es artista sonoro e ingeniero de sonido. Actualmente vive entre México, Brasil y Francia. Trabaja con el sonido como material en piezas sonoras, videos, acciones e instalaciones. Su proceso suele ser colaborativo, al realizar proyectos con comunidades específicas y usar el espacio público como contexto de experimentación y presentación de sus trabajos. Su área de interés son los mitos y su interpretación contemporánea, los diálogos entre el humano y los contextos naturales o urbanos que habita, y aquello que cuentan las voces más allá de las palabras.

Sus piezas sonoras se han difundido en radios de todo el mundo, así como en lugares como el Centro Pompidou y el Musée d'Orsay (Francia). Recibió el premio de "Paisaje sonoro" con su última pieza de video "Curupira, criatura del bosque", que integró la selección de la Berlinale (2019), y el premio Pierre Schaeffer por *Los gritos de México* en el festival Phonurgia Awards. En 2018 realizó la instalación sonora *Rumores del mar*, compuesta con cientos de varas de bambú y flautas en la costa de Krabi para la Bienal de Tailandia (2018).⁴

El Programa Cecrea del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Mincap) fue concebido como una oportunidad para el desarrollo de las capacidades creativas de niños, niñas y jóvenes en un espacio de colaboración y aprendizaje mutuo. Su propósito es potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear a través de procesos creativos de aprendizaje en los que convergen las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

Para Cecrea es clave la experimentación libre y autónoma, donde el error y el equivocarse es parte del conocer y de desarrollar un pensamiento crítico. También resulta fundamental la disposición a conocer las ideas y opiniones de niños, niñas y jóvenes, por esto todas sus actividades se diseñan considerándolas permanentemente.

Es en este contexto que se desarrolló el proyecto *Los grillos del sueño*. Surgió de la reflexión y la problematización de un grupo de estudiantes de La Ligua respecto a un conflicto ambiental de su territorio: la escasez de agua. Guiados por el artista en residencia, Félix Blume, los y las estudiantes participaron de un proceso de aprendizaje colectivo artístico.

Motivados por la problemática medioambiental antes mencionada, se convocó a niñas, niños y jóvenes de la comuna de La Ligua para participar del proyecto, el cual se extendió por 10 sesiones durante dos semanas (vacaciones de invierno). El punto de partida de este lo explicaba así el artista:

Escuchar a los grillos es escuchar a la naturaleza, es prestar atención al medioambiente que nos rodea, porque ellos son parte del ecosistema. La idea es escuchar e intentar entender qué es lo que nos rodea. El punto de partida era saber reconocer a un grillo dentro de la multitud.

4. Más información sobre este artista, disponible en felixblume.com

El proceso se inició con la observación de los grillos: “A los grillos se les escuchaba, se les retrataba, se les protegía del frío y era necesario alimentarles e investigar su comportamiento”, comentaba Félix. De esta manera, paulatinamente los y las participantes fueron creando un vínculo con los insectos y comprendiendo su relación con la naturaleza.

El proyecto contemplaba que cada niño y niña tenía que criar a una pareja de grillos, asignarle un nombre, medirlos y dibujarlos, para posteriormente grabar el sonido que emitía el macho para cautivar a la hembra con el objetivo de valorar su existencia. Para Blume, el hecho de escuchar el cantar de los grillos y diferenciarlos entre muchos era constitutivo de un ejercicio íntimo, en el que los y las participantes llegaban a entender que cada uno poseía una identidad diferente a la del otro, rompiendo así con la costumbre de escucharlos a todos en coro. Esta misma singularidad los hacía formar parte de una comunidad mayor, al igual que un ecosistema, que se vería completamente afectado con el cambio climático.

La problemática de la escasez del agua en su territorio planteada al comienzo y la posible consecuencia trágica que esto acarrearía –la desaparición de los grillos del ecosistema–, permitieron a los y las estudiantes comprender mejor y más dramáticamente el impacto de este hecho y profundizar en la reflexión crítica sobre la vinculación del ser con la naturaleza.

La invitación a participar del proyecto despertó la fantasía científico-creativa del grupo de estudiantes. Esta se materializaría a través de la creación de grillos parlantes, artefactos electrónicos que serían creados por ellos y ellas como forma de contrarrestar, a través de una realidad imaginada, un escenario medioambiental negativo. De esta manera, además, se buscaba crear conciencia ecológica a través de la ligazón entre tecnología y naturaleza.

La crisis medioambiental fue un tema clave en la propuesta inicial del artista, pues previo a su arribo a la ciudad revisó los resultados de las Escuchas Creativas, metodología participativa que utiliza Cecrea para levantar las inquietudes, intereses e ideas de niños, niñas y jóvenes. Y fue con este hilo conductor desde donde se desarrolló la experiencia. Blume relata:

Mientras todos dormimos, los grillos cantan para acompañar nuestros sueños, tal es su tarea. El proyecto “Los grillos del sueño” busca la singularidad de cada uno dentro de la multitud, ya que tenemos la costumbre de escucharlos a todos en coro.

Si bien los grillos y sus sueños siempre estuvieron en su idea original, el artista, siguiendo los postulados del Programa Cecrea en relación con el codiseño de las experiencias con estudiantes, tuvo la apertura y flexibilidad para generar cambios respecto de cómo había planteado el proyecto, pues sabía que el camino que finalmente tomaría la experiencia estaría dado por las decisiones y opiniones que los mismos participantes irían formulando en cada sesión, como coprotagonistas del proyecto.





Participantes del proyecto con sus respectivas parejas de grillos.

ETAPAS DEL PROYECTO

1 Instalación del laboratorio

Una semana antes del inicio del proyecto, el artista residente instaló, en una sala vidriada y transparente, un laboratorio científico, de manera tal que todos/as los y las visitantes que circulaban por el Centro pudieran observar lo que estaba sucediendo en su interior: había más de 300 grillos dispuestos en distintos recipientes. El laboratorio reflejaba el día a día de los grillos (se podía ver qué comían, qué elementos mantenían la temperatura, etc.) y también el día a día del “científico”, en este caso el artista, y los objetos que rodeaban a este: microscopios, instrumentos para registrar el sonido, microparlantes y libros relacionados con el tema, entre otros. De esta forma, los niños y niñas comenzaban a convivir a diario tanto con el artista como con los grillos y a interesarse en el proyecto.

2 Inicio de laboratorio/Escucha

Los niños y niñas fueron invitados/as a entrar al laboratorio para alimentar y observar a los grillos, junto con ayudar a asear los receptáculos, instancia en que se les extendía la invitación a participar del proyecto, presentándoles el programa de actividades. A quienes se motivaron e inscribieron para continuar, se les entregó una bitácora para que diariamente fueran registrando sus impresiones por escrito. Las actividades a realizar fueron las siguientes:

- + La construcción en conjunto de un mapa de los lugares de la comuna donde era posible escuchar grillos y de los lugares que reunían las características físicas para conformar un hábitat para estos insectos.
- + A cada niño y niña se les entregó una pareja de grillos –la primera tarea fue asignarle un nombre a cada insecto– con el compromiso de hacerse responsables de ellos. Debían cuidarlos, alimentarlos y observarlos a diario, entendiendo que al final del proceso tendrían que liberarlos. Estas son las primeras impresiones y anotaciones de algunos niños y niñas, registradas en sus bitácoras. Escriben sobre qué sueñan los grillos y qué pesadillas tendrían:

Los grillos sueñan sonido, sonido, y puro sonido (Joaquín). Sueñan con paz y tranquilidad (Simón). Sueñan en amor y en comida (Valentina), Paz, amor, enamorar a la hembra (Millaray). Sueña con música (Nicol). Tener una vida hermosa y silenciosa en la naturaleza (Amanda). En cantar en el silencio (Jessica). (...) Las pesadillas de los grillos es (sic) ser aplastado. Que se lo coman y que la hembra los rechace (Julián). Que los tengan con una mano grande y que los maten (Kenia). Que los humanos los maten y se los coman (Florencia). Perderse de su casa (Violeta). Los grillos tienen miedo de la bulla (Aarón).

- + Se invita a los niños y niñas a realizar un trabajo de observación artístico-científica de sus grillos, identificando (realizando mediciones de estos insectos) e imaginando particularidades. Con lupas de diverso tamaño debían observar atentamente el micromundo de los grillos y también dibujarlos.

Medidas: Niki 3 cm del cuerpo y 5 cm de las antenas; Danae 3 cm del cuerpo y 4 y medio cm (Catalina); Charlotte mide 3 cm, Shadon mide 2 y medio...

Datos: Los grillos escuchan con las patas (Sofía). Cada grillo hace un sonido diferente. Podemos distinguir a los machos de las hembras: el macho tiene la cola corta (Edén).

- + Realizaron ejercicios de “escucha artístico-científica”. Al inicio de cada sesión, en conjunto hicieron escucha atenta de los grillos para luego imaginar libremente a partir del sonido que estos producían. Los testimonios que se presentan a continuación se relacionan con qué les hace soñar el canto de estos insectos:

Soñé que estaba en un bosque (Catalina). Cuando escuché los grillos, soñé que estaban en un karaoke. Sueño que están tratando de conquistar a la hembra (Sofía). Sueño que son mis mejores amigos y que me vuelvo de su tamaño (Angelina). Sueño que están felices o que quieren conquistar a la hembra (Martina). Sueño que escucho su música y me relajo (Betzabeth). Sueño que son tiernos (María Victoria). Sueño que estoy con mi abuela en el cielo, con toda la familia (Julieta). Sueño que vivo con un grillo y que soy un grillo (Valentina).

- + Luego, grabaron y posteriormente escucharon cada grillo, reflexionando sobre lo individual-colectivo, sobre el lenguaje, la comunicación y la comunidad. Como señaló el artista: “El conocido “cric-cric” muchas veces se escucha dentro de la multitud de grillos, aunque podamos pensar que todos los sonidos son iguales, este proyecto propone escucharlos, intenta buscar la singularidad de cada uno”.
- + Día tras día, los y las participantes fueron registrando sus observaciones en sus bitácoras, en las que además respondieron una pregunta motivadora en función de la reflexión diaria. A modo de diario íntimo, las preguntas y las respuestas recogían aspectos sencillos de la imaginación de los niños y niñas con respecto a su convivencia con su pareja de grillos. Algunas observaciones recogidas fueron:

17 de julio 2019: No se comió el plátano y no se comió la lechuga (Violeta).

18 de julio 2019: Ellos andaban comilones. 19 de julio 2019: Ellos andaban muy juntos (Catalina).

19 de julio: Están más o menos de ánimo porque no se mueven mucho. Les voy a dar lechuga, pepino y mandarina (Violeta).

19 de julio: Estaban separados y quietos, comieron comida de gato, galleta y naranja (Nicol). Hoy Mango está en el techo de su casita y Fresa dentro de su casa. Hoy les di de comer: zanahoria, kiwi, avena, lechuga (Valentina).

19 de julio: Estaban en el techo, estaban juntos. Les di de comer (Edén).

19 de julio: Están enojados, no comieron nada. Les di lechuga, apio y pepino.

22 de julio: Hoy limpiamos completamente la casa. Cambiamos la vermiculita y otras cosas (Martina).

22 de Julio: La hembra se comportó raro O_O y el macho se la pasa flojeando (Julieta)...

3 Codiseño y experimentación/Construcción de un relato

Además de la rutina de alimentación, limpieza y cuidado, en cada sesión del proceso de experimentación se iba a la vez profundizando en el conocimiento de los grillos, ampliando la reflexión en torno al imaginario del mundo de los insectos, planteando dilemas de la naturaleza a los que posiblemente se enfrentarían los grillos, siempre teniendo como telón de fondo la relación humano-naturaleza. Con este fin, se decidió grupalmente la realización de un cortometraje que plasmara esa reflexión. Antes de filmarlo, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

+ **Bitácora:** en sus bitácoras, ahora los niños y niñas eran invitados/as a imaginar una posible conversación entre la pareja de grillos, a modo de diario íntimo.

- ¿Hola, qué haces?
 - Nada, ¿y tú?
 - Nada importante.
 - Vamos a comer.
 - No, me duele el estómago.
 - Ah, yo voy sola. (Catalina)
 - Hola, ¿cómo estás?
 - ¿Sabes que conseguí novia?
 - Está bien, yo también conseguí novio. (BetzaBeth)
 - Hola, ¿qué haces?
 - Solo estoy cantando.
 - Yo también canto. (Fernanda)
- Un grillo le dice: ¿Cómo despertaste?
- Bien.
 - Ah, qué bueno. ¿Qué desayunamos?
 - Fruta. (Paz)

- + **Acciones de imaginería:** previo a la realización del cortometraje, los y las estudiantes trabajaron en un storyboard. Para ello, se les invitó a escuchar nuevamente el sonido de los grillos y, a partir de esto, tenían que imaginar situaciones, diálogos, problemáticas, espacios donde pudieran ocurrir las acciones del cortometraje.

¿Cómo reconoces el canto de tu grillo?: Lo escucho y lo reconozco porque es suave (Martina); Porque mi grillo es mi mejor amigo (BetzaBeth); Porque Drex canta fuerte (María Victoria); Por el pulso de su sonido, su tono, su timbre, sus alas (Lía).

- + **La manipulación de lo sonoro:** fue uno de los ejes de la propuesta del artista, y dentro de las sesiones se experimentó con sonidos cumpliendo una doble función: de acciones propias de esta manipulación con el sonido en sí (escucha y grabación de sonidos) y como escenificación de una película. En este hecho se releva un elemento lúdico presente en toda la experiencia de la residencia, relacionado con el concepto de role player: “jugar a ser científico”, a la vez que se ejercían labores propias del método científico en sí mismo, como la observación de un fenómeno, análisis, inferencia, etc.
- + **Construcción de grillos parlantes:** tras hacer una reflexión sobre los sonidos, se procedió a grabar a cada pareja de grillos. Luego, se reprodujo el sonido de cada par de insectos mediante pequeños parlantes que el artista aportó. Los y las estudiantes se abocaron, además, a construir un soporte a modo de “robot”, que imitase la fisionomía del grillo. Desde una realidad imaginaria, estos artefactos construidos reemplazarían a los insectos en extinción, estableciendo así un cruce directo con la tecnología y la ciencia ficción.
- + **Presentación de la idea de cortometraje y rodaje:** los niños y niñas revisaron la propuesta de guion del artista y juntos coelaboraron el relato del cortometraje. El guion final de la pieza audiovisual resultó de un codiseño entre el artista y los/as participantes. Este es el texto de la narración que abre el video:

Debido a la sequía, animales e insectos han abandonado la pequeña ciudad de La Ligua. En las noches silenciosas, sin el canto de los grillos, nadie logra dormir. Unos científicos inventan unos grillos electrónicos que reemplazan a los insectos desaparecidos para que los habitantes puedan dormir y, más que nada, volver a soñar.

- + **Rodaje en exterior:** para este fin, se utilizaron distintas locaciones de la ciudad para grabar las escenas, tales como la plaza, cerros, poblaciones, etc. Este rodaje también relevó el componente lúdico de la propuesta del proyecto, expresado en el constante “jugar a ser...” (actor, camarógrafo, guionista, etc.), pero que a la vez ponía a niños y niñas en situaciones y roles reales para la realización efectiva de una película.

Durante la noche mientras todos duermen, los grillos cantan, acompañando nuestros sueños. Algunos dicen que le cantan a la luna. Hay varios cuentos e historias acerca de este insecto. Científicamente se discute el hecho de saber si los grillos pueden soñar o no, y nadie sabe de qué están hechos sus sueños.

(Texto del cortometraje)

Teniendo a los grillos-parlantes como protagonistas, el cortometraje fue pensado como una fábula: ante la extinción de los insectos, se inventan grillos electrónicos para cumplir su función y acompañar los sueños de los habitantes de La Ligua.

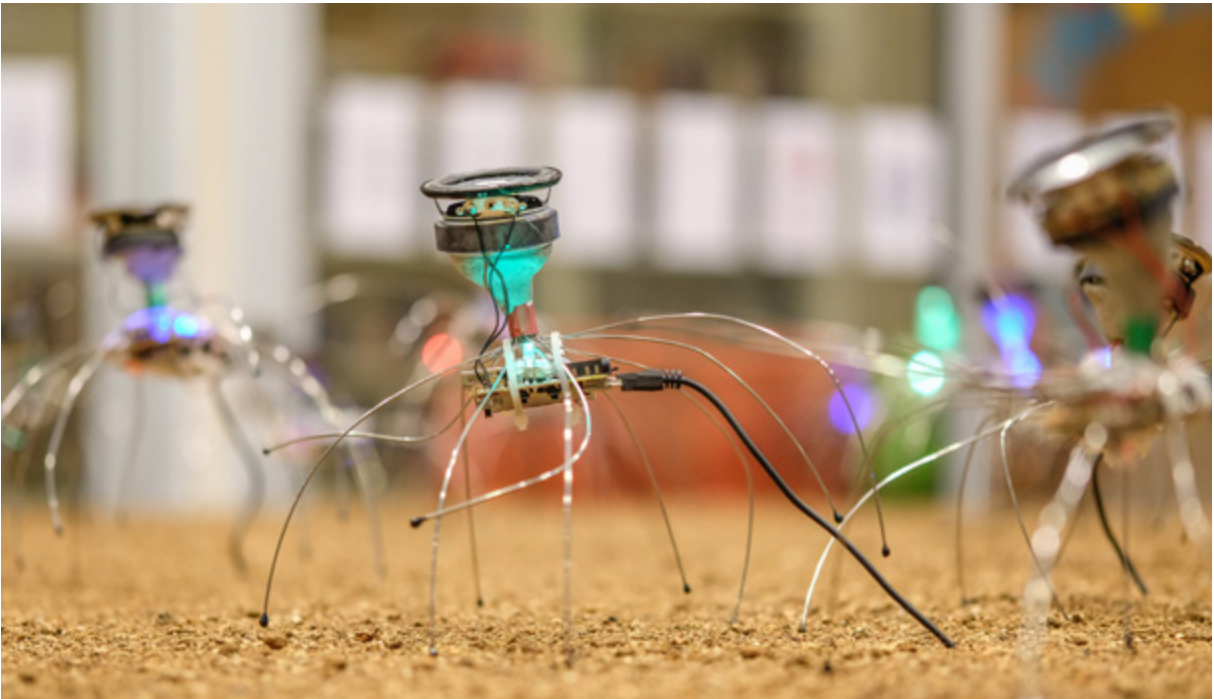
Y fueron tantos los sueños que brotaron, que los grillos parlantes también empezaron a soñar, y al llegar al monte se volvieron grillos de verdad. Ahora en las noches se puede escuchar sus dulces cantos, acompañando nuestros sueños... (Texto final del cortometraje)

- + **Creación del título:** finalmente, se procedió a ponerle un nombre al cortometraje. Distintas propuestas surgieron:

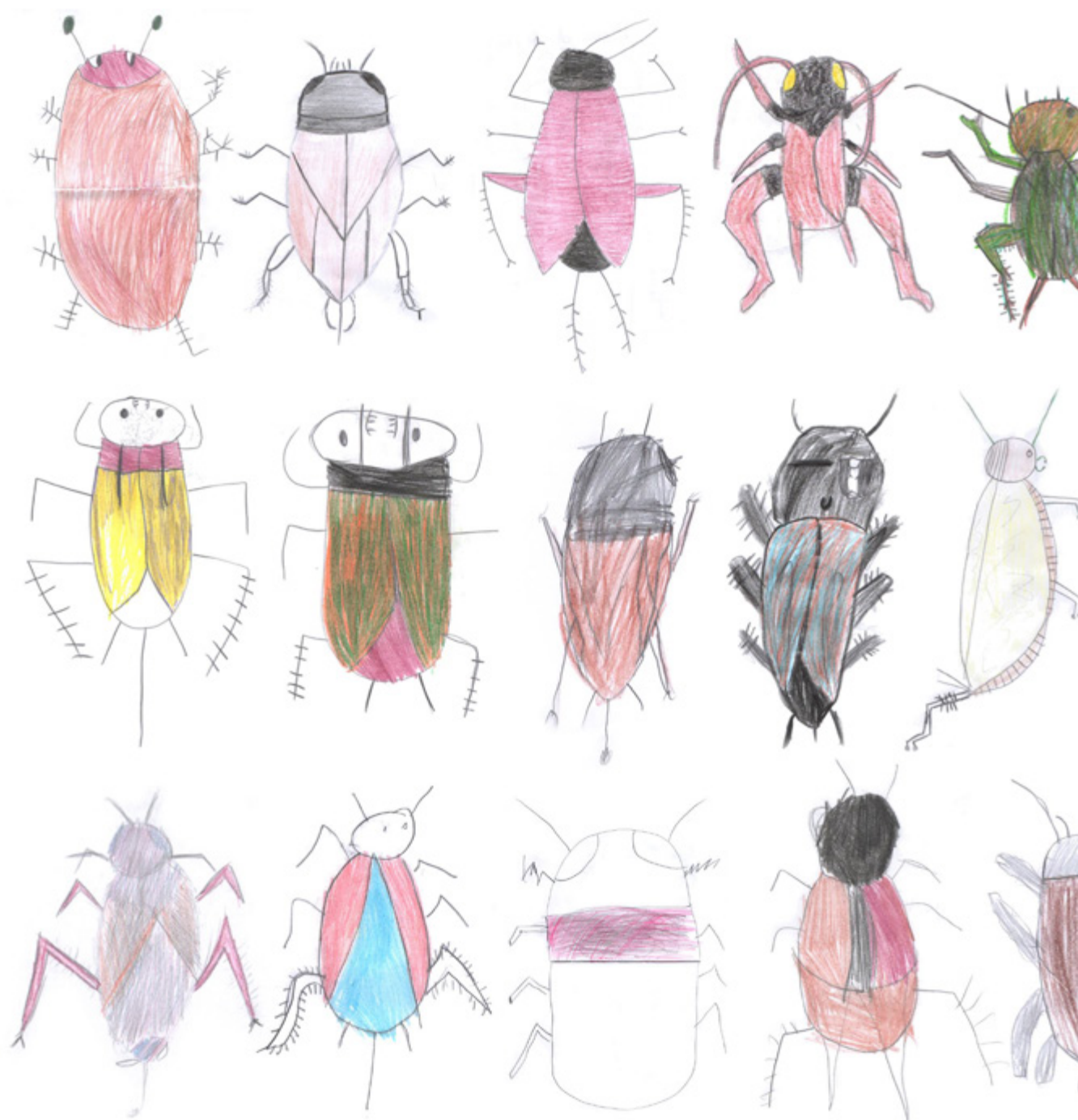
Sin grillos no hay sueños (Valentín y Julián). Proyecto Grillo Robot (Sofía). Los grillos brillosos (María Victoria). Una vida sin dormir (Julián). No hay vida sin grillos (Joaquín). La expedición de los grillos (Valentina). Una vida sin grillos (Valentina). Cuidando y liberando grillos (Fernanda). Los grillos parlantes (Benjamín). Los grillos locos (Benjamín). Los grillos parlantistas (Martina). Los grillos para soñar (Martina). Los grillos y su vida de sueños (Amanda). Creando con grillos parlantes (Betzabeth). Liberación 4 (Hellen).

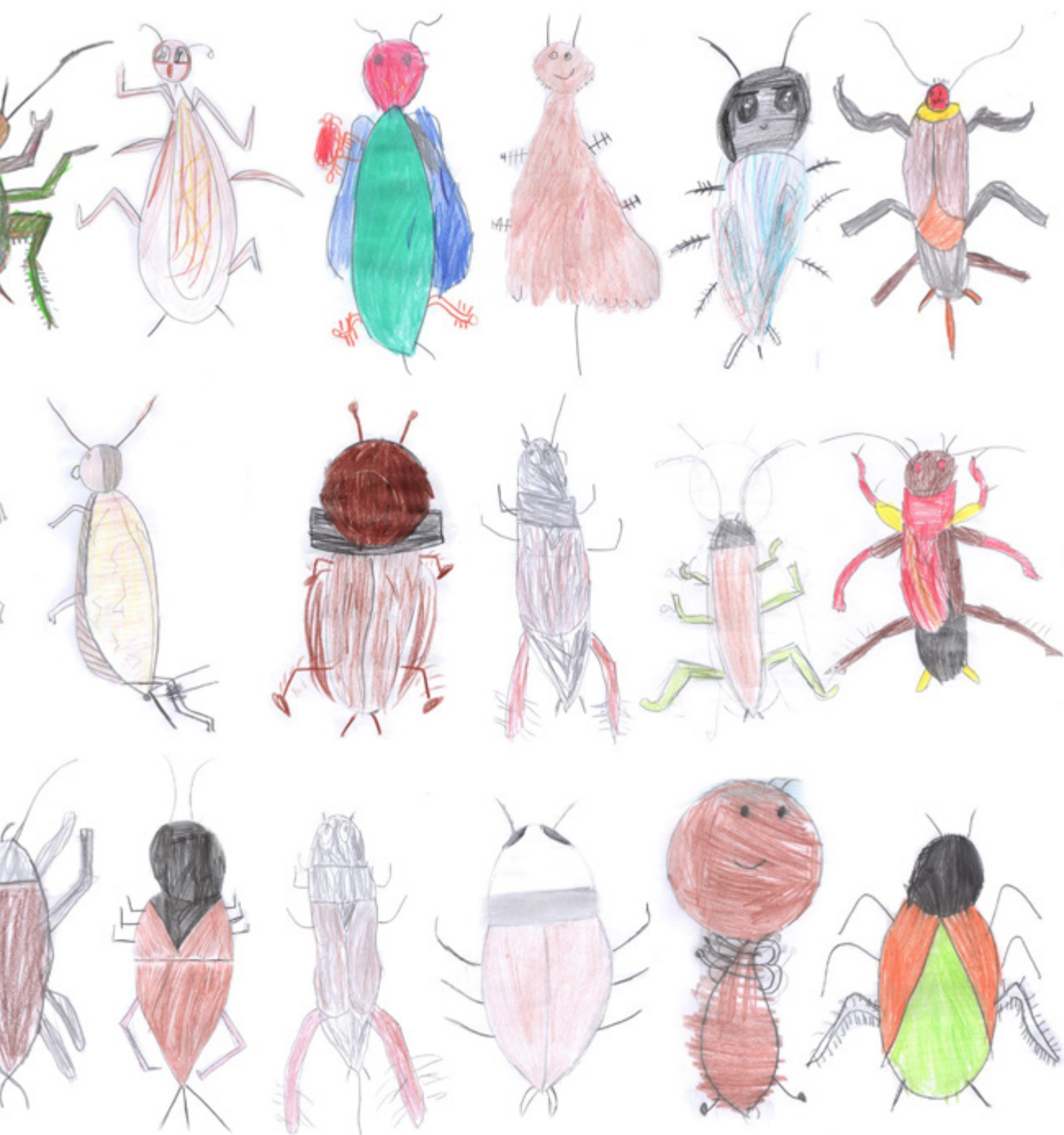
Tras deliberar, el grupo escogió la propuesta: “Los grillos del sueño”.⁵

5. Ver cortometraje en felixblume.com



Grupo de niños y niñas participantes del proyecto *Los grillos del sueño* en Cecea La Ligua. Como parte del proceso, guiados por el artista, trabajaron en la construcción de soportes, tipo "robots", que imitaban la fisionomía del grillo, denominados grillo-parlantes.





Dibujar los grillos fue uno de los ejercicios de observación artístico-científica que contempló el proyecto.

4 Consejo/Liberación de grillos

Tras finalizar el rodaje del cortometraje, el laboratorio culminó con la comprometida liberación de los grillos. Para este momento se decidió conjuntamente, tres lugares que cumplieran con las características ecosistémicas, de manera de no generar una plaga. Para estos fines se contó con información entregada por el Servicio Agrícola y Ganadero (SAG). Además, algunos/as participantes solicitaron poder liberar los grillos en el entorno de sus casas, para lo cual se redactó un documento a modo de “compromiso” en el que los niños y niñas y sus familias se responsabilizaban del cuidado y la posterior liberación de los grillos.

El momento de la liberación de los grillos fue filmado por otro de los laboratorios que se estaba realizando paralelamente en Cecrea de La Ligua, el laboratorio “BIO-TV”, que consistía en un programa de televisión que cubría temáticas ambientales relevantes para los y las estudiantes.

5 Exposición Cecrea/Centex

El proyecto concluyó con dos exposiciones. La primera tuvo lugar en el propio Cecrea de La Ligua y la segunda se llevó a cabo en la ciudad de Valparaíso, en el Centro de Extensión (Centex) del Mincap. Bajo el nombre de “Los grillos del sueño”, esta se realizó en el contexto de un ciclo expositivo denominado “Umbral. Viajes grillos y sueños”, y compartió el espacio con dos colectivos de artistas profesionales.

La muestra estuvo compuesta por la instalación sonora de los 35 grillo-parlantes en un espacio de recogimiento que invitaba a la reflexión, imaginación y memoria. Además, se expusieron 40 bitácoras con procesos trabajados por los participantes, 24 dibujos, 31 retratos fotográficos, 35 fotos de grillo-parlantes, el cortometraje de cinco minutos y un video (3:30’’) que documenta el proceso vivido.

El momento fue muy significativo para los niños y niñas, como también para sus familias, pues generalmente por la ausencia de centros culturales o de sitios de exposición que carece La Ligua, y por la distancia de esta ciudad con urbes con circuito cultural, no acostumbran a vivir este tipo de experiencias artísticas. En esta ocasión tuvieron la oportunidad de compartir con los asistentes la riqueza de lo vivido en este proceso, mostrar el cortometraje, exhibir sus bitácoras y dibujos, y exponer reflexiones sobre el aprendizaje logrado a través de esta experiencia colectiva. De esta manera completaron y sellaron la experiencia vivida, dimensionando la relevancia artística del proyecto realizado.

PARTICULARIDADES METODOLÓGICAS

Los grillos del sueño, proyecto acotado a una problemática específica, se configuró bajo una lógica expansiva, de tal manera de provocar en el grupo de participantes y de observadores la toma de conciencia activa sobre nuestro ecosistema, desde el campo artístico, incorporando estrategias de arte procesual, colaborativo y participativo. El proyecto invitó a los y las protagonistas de este proceso a construir, compartir y proyectar sus indagaciones e investigaciones y a que, desde el ámbito de lo sensible, el asombro y la ensoñación, configurasen procesos de aprendizaje de manera colectiva para remirar la proliferación en nuestros modos de relacionarnos y de presentarnos frente a la construcción de conocimiento.

Para el Programa Cecrea del Centro de La Ligua, uno de los aprendizajes más importantes de la residencia artística tiene que ver con la importancia del asombro en los procesos educativos como eje motivador-innovador de una experiencia artística creativa. El mirar con lupa un hecho cotidiano (la vida de un grillo en contacto con los humanos) y realzar un aspecto de estos (su canto), resulta un eje de reflexión, imaginación y detonante de aprendizajes en cada niño y niña desde distintas aristas del conocimiento, al instalar lo cotidiano como extraordinario.

A su vez, es necesario destacar la performance del artista, quien se instaló como residente adoptando el papel de un científico en constante proceso de observación, cuidado y análisis de su objeto de estudio, cual artesano. Su rol resultó ser un modelo para la experiencia pedagógica de los y las participantes del proyecto, al relevar el componente lúdico del “jugar a ser...”.

La reflexión de la problemática medioambiental no aparece como un eslogan sino como una resultante de un proceso de convivencia significativo entre el humano y la naturaleza. Este encuentro, sumado a lo motivador de trabajar con aparatos tecnológicos de última generación, parece ser una sincronía fundamental para el éxito de procesos pedagógicos-artísticos.

SITIO DE LA CONSTRUCCIÓN. PROYECTO DIRIGIDO POR MARIO URLASS EN UNA ESCUELA PRIMARIA EN ALEMANIA

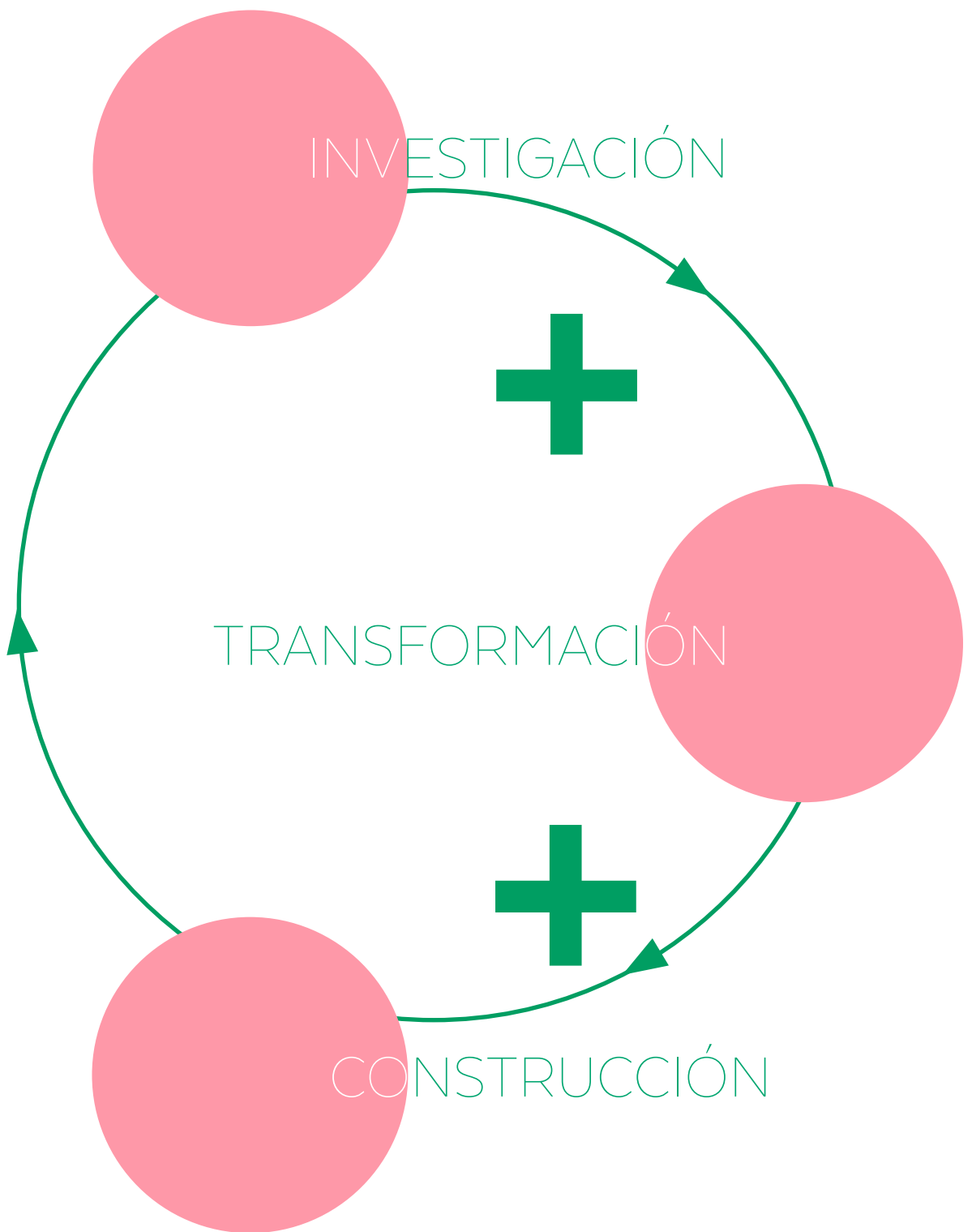
Mario Urlass es un artista y profesor alemán de la Universidad de Educación de Heidelberg, institución en la que dicta los cursos de Didáctica de las artes, cursos teóricos de arte contemporáneo y cursos de taller. Es también profesor de primaria y secundaria, por lo que se ha dedicado a trabajar en paralelo con estudiantes de enseñanza básica y universitaria. Desde que comenzó su formación como docente, decidió estudiar educación artística para formar a futuros maestros y maestras de arte en escuelas, y así poder desarrollar conjuntamente su oficio como artista.

En sus cursos con estudiantes de primaria emplea la metodología de proyectos artísticos, que consiste en generar situaciones lúdicas, experienciales y de indagación como sustrato de procesos de aprendizaje. Su trabajo de una educación artística orientada a proyectos considera abordar colectivamente el desarrollo de temáticas de interés de los y las estudiantes, como un proceso sucesivo, y por lo tanto, proyectado en un largo período de tiempo.

Su práctica pedagógica cuestiona el mal entendido rol que se le asigna tradicionalmente al arte en las escuelas, caracterizado por ejercicios muy formales que se reducen a una dimensión productiva decorativa, en lugar de abordarse como un espacio de reflexión más abierta que no anticipa lo que ocurrirá porque no pone en la partida un resultado o producto único como objetivo del curso.

Durante su experiencia como profesor de primaria, secundaria y universitario, siempre ha mantenido la visión del arte como una aventura hacia lo desconocido, entendiendo también el proceso pedagógico como una acción artística en sí misma. Al respecto, destaca la importancia de mantenerse alerta a las manifestaciones creativas, que muchas veces pasan desapercibidas por sus estudiantes, y que, a la vez, representan una oportunidad para profundizar en los procesos de cada uno/a, acompañándolos/as desde una posición en la que en lugar de dirigir, sugiere y complementa -con referencias pertenecientes a la historia del arte- las diferentes acciones, tanto individuales como colectivas, que se presentan espontáneamente en el aula. Esta visión se resume en el esquema de la siguiente página.

Uno de los tantos proyectos artísticos trabajados por Urlass ha sido *Sitio de la construcción*. Este proyecto fue desarrollado con estudiantes de primer y segundo nivel de la escuela primaria de Wiesloch, Estado de Baden-Wurtemberg, Alemania.



ETAPAS DEL PROYECTO⁶

1 Punto de partida: la resonancia

Hay un hecho que está sucediendo fuera de la sala de clases y que irrumpe en la cotidianidad de la escuela y de este curso en particular. El grupo de estudiantes mira permanente por la ventada de su sala, ya que en el patio se están iniciando las obras de una nueva construcción. ¿Cómo transformar este factor disruptivo, que atrae la atención de los y las estudiantes, en una oportunidad de aprendizaje?

2 Desarrollo de ejercicios

- + **Ejercicio 1:** dibujo de planos de construcciones imaginarias. En láminas de gran formato, el artista docente propone a los niños y niñas que imaginen una construcción y la dibujen. Los dibujos consisten en planimetrías bidimensionales de plantas o elevaciones.
- + **Conversación con expertos 1:** uno de los constructores es invitado a la clase y expone los planos de la obra que va a construir, y que ya está trazada en el terreno. Se produce una conversación a partir del reconocimiento de volúmenes y de la imaginación de los y las estudiantes.
- + **Ejercicio 2:** jugando a construir. Las obras avanzan con las excavaciones, y en paralelo los niños y niñas juegan trazando una obra en el piso de la sala, construyendo con cintas adhesivas un tablero de juego donde ubican camiones de juguete, una grúa y otros objetos. Es importante entender la planificación de faenas y, en particular, la relación entre los tiempos y la ubicación de elementos estratégicos, como la grúa.
- + **Referencia artística 1:** *Grúa del arte*, obra del artista argentino Leonardo Ehrlich, creada el año 2015 en el mercado de Karlsruhe. ¿Qué cuelga y transporta esta grúa? Se propone un ejercicio a partir de un dibujo de una grúa (plantilla), invitando a los y las estudiantes a imaginar qué puede colgar de ella.
- + **Ejercicio 3:** a partir de la tierra. En la construcción ya se están produciendo movimientos de tierra. Los y las estudiantes traen una muestra de esa tierra, producto de las excavaciones. Esta es observada en la sala y clasificada de acuerdo al tamaño de sus granos y color. Se hace un ejercicio de transformar esas diferentes tierras en “tierra de color”. Con estas se invita a los niños y niñas a pintar libremente sobre unas placas de madera, mezclando las pinturas con otras tierras.

6. Conferencia adaptada del profesor Mario Urlass (mario-urlass.de/) en el Congreso Regional Latinoamericano de InSEA (International Society for Education through Art), dictada en julio de 2018 en Santiago. Disponible en [Canal You Tube, Universidad Alberto Hurtado](#).

- + **Referencia artística 2 y 3:** *Gray relief* (1963) de Antonio Tápies y *Artwork detail* (2004) de Anselm Kiefer. Se presentan ambas obras en las que estos artistas usan la tierra, los pigmentos y los granos para crear cuadros bidimensionales con texturas.
- + **Ejercicios 4 y 5:** escenificando con los conos. Se propone una serie de juegos que utilizan conos de plástico, similares a los que se usan en la construcción para marcar o por temas de seguridad. Los primeros ejercicios consisten en la creación de formas tridimensionales en la sala, ordenando de diferente forma y posición los conos. El siguiente ejercicio consiste en usar los conos, a los que se suman las huinchas plásticas de seguridad y bolsas de basura, para personificarse y disfrazarse.
- + **Conversación con expertos 2:** en esta oportunidad, los niños y niñas son visitados por otra persona experta de la construcción, con la que salen a observar e investigar la obra. Previamente, conversan a partir de los planos y las medias de seguridad adoptadas.
- + **Ejercicios 6 y 7:** las medidas y dimensiones de una obra. Se invita a los niños y niñas a usar un instrumento para medir las dimensiones de los espacios. El ejercicio se realiza en el patio de la escuela, tomando las medidas de este. En el transcurso se encuentran con un pequeño montículo: se trata de un “edificio de hormigas”. Luego de este ejercicio exterior, se invita a los y las estudiantes a hacer un ejercicio de cambio de perspectiva al interior de la sala. Se genera un sitio en construcción que emplea como referente a escala una serie de personajes de juguete en miniatura que representan a obreros de la construcción. Estos realizan diferentes faenas con objetos naturales y artificiales, reproduciendo escenas que luego son fotografiadas.
- + **Referencia artística 4:** se presentan fotografías de la obra *Small people in the big city*, de Slinkachu (2009).

3 Proyecto colectivo: Sitio de la construcción

Se propone a todo el curso la transformación de la sala de clases en un sitio de construcción. Para ello se genera un cambio total del espacio a partir de diferentes intervenciones que los y las estudiantes realizan formando grupos pequeños de trabajo. Es así como crean un mural con cintas sobre unos plásticos negros, que opera como gran referente para realizar las intervenciones espaciales al interior de la sala, utilizando las mesas y otros objetos, además de tubos de cartón. Una vez terminada la construcción, se invita a niños y niñas a sostener una conversación, a partir de cada uno de los elementos espaciales construidos.

4 Proyecto personal

En una segunda etapa del proceso pedagógico, se propone a los y las estudiantes el desarrollo de un proyecto individual o en parejas. Los proyectos ya no son necesariamente de obra habitable, sí de construcciones que pueden estar asociadas, o bien, influidas por la experiencia del proyecto colectivo, para lo cual, entre otras cosas, deben volver al sitio de construcción para observarlo.

El primer ejercicio es más libre, y corresponde a la representación gráfica de sus ideas a través de dibujos y collages. El proceso aprendido en el proyecto grupal se aplica para la construcción de sus obras.

Los proyectos y productos resultantes son muy variados, destacándose, entre otros: una jaula para peluches o pájaros, una torre Lego y un video con técnica *stop motion*, una estación espacial, una casa en un árbol para la Barbie, un templo Pokémon, un vehículo multifuncional y una instalación eléctrica.

PARTICULARIDADES METODOLÓGICAS

El potencial educativo y social de este trabajo con proyectos es resumido por Urlass según el logro de los siguientes aspectos:

- + Ejercitar la habilidad posicional del individuo.
- + Ejercitar la flexibilidad mental y la habilidad de orientación.
- + Ejercitar la responsabilidad.
- + Ejercitar la empatía.
- + Ejercitar la capacidad de una comunicación democrática.
- + Ejercitar la habilidad crítica.
- + Ejercitar la capacidad de crear algo.

Este tipo de proyectos, con una vinculación más artística, se caracterizan por una flexibilidad pedagógica que permite oscilar entre un proceso de aprendizaje inducido y procesos de autoaprendizaje con responsabilidad individual; entre estructura y apertura, realidad e imaginación, pensamiento simple y uno más estricto.

Una de las principales inspiraciones para este tipo de proyectos es la figura y el trabajo de Joseph Beuys. Urlass lo reconoce como un artista fundamental a la hora de abordar la educación y lo considera un ejemplo de la incorporación del arte en todos los ámbitos de la vida, poniendo en relevancia sus procesos dialógicos y destacando su mensaje: "Cada persona es un artista".

Los principales elementos del pensamiento y la actividad artística presentes en este tipo de pedagogía artística son los siguientes:

- + La percepción sensitiva, simple
- + La reflexión crítica
- + La imaginación personal
- + El ejercicio de la voluntad y disciplina
- + La transformación creativa



La curiosidad que despierta en los/as estudiantes las faenas de construcción en uno de los patios de la escuela primaria de Wiesloch, Alemania, es una fuente de distracción en clases que el artista docente transforma en el punto de partida del proyecto *Sitio de la construcción*.



Mural realizado colectivamente por el grupo para representar el sitio de la construcción.



Desarrollo de ejercicio 7. Los y las estudiantes trabajan recreando escenas de construcciones en miniatura inspirados en la obra *Small people in the big city* del artista Slinkachu.



Etapa 4: proyecto personal de un estudiante:
estación espacial.

A modo de síntesis

Los tres ejemplos de proyectos artísticos revisados en esta sección, permiten graficar adecuadamente las dos características fundamentales que todo proyecto en general debe tener: que les haga sentido a los y las estudiantes, percibiéndolo como algo que les importa y, por lo mismo, se motiven espontáneamente a hacerlo bien, junto con evidenciar un claro propósito educativo, significativo y ajustado a los estándares de aprendizaje que el tema o materia implica.

Con todo, según Larmer y Mergendoller (2015), un buen proyecto debería incluir ocho elementos claves:

- + Surge de problema o pregunta desafiante.
- + Se sostiene un proceso de investigación permanente.
- + Tiene una relación con el mundo real (autenticidad).
- + Incluye la voz y elección de los/as estudiantes.
- + Se produce una reflexión permanente sobre los aprendizajes.
- + Incluye ejercicios de revisión crítica (personal y colectiva) durante el proceso.
- + Los productos se hacen públicos.
- + Desarrolla competencias del siglo XXI (o habilidades para el éxito).

Cuando los proyectos, como los que hemos conocido, incluyen estos ocho elementos esenciales, podemos esperar resultados muy diferentes, partiendo por una mayor implicación emocional en el trabajo y un mayor tiempo de atención continuada por parte de los y las estudiantes. El trabajo basado en proyectos les ofrece claramente más ocasiones para el autoaprendizaje: adquieren mayor autonomía y capacidad para buscar información por sí mismos/as y desarrollan el sentido y compromiso de hacer bien las cosas; reciben mayores estímulos para forjar el pensamiento imaginativo; disponen de más situaciones para poner en práctica las habilidades lingüísticas, orales y escritas; y aprenden a formular mejores preguntas.


Junto con ello, se practican habilidades sociales y el trabajo en equipo, favoreciendo el desarrollo de dotes de liderazgo, además de aumentar el grado de responsabilidad de los y las participantes. Y más aún, cuando estos proyectos son artísticos, podemos sumar otras características asociadas al desarrollo de una mentalidad abierta, imaginativa y creativa. “Los niños y niñas participan en el análisis de su entorno más inmediato y responden a los problemas de su alrededor a través de los procesos de creación artística” (Bamford, 2009, p. 112). Se genera, entonces, una colaboración tal que no se distingue bien entre la acción pedagógica y la acción artística, quedando ambas intrínsecamente implicadas.

Como vimos en los ejemplos, los procesos se detienen mucho en una indagación en profundidad, individual o colectiva, en la que las artes son una ventana de observación creativa y afectiva que ofrece opciones diversas, variadas y muy lúdicas a los y las estudiantes: registrar en bitácoras lo visible a través del dibujo, la fotografía u otras técnicas, así como la utilización de instrumentos diseñados especialmente para ello. Pero también, registrar lo invisible, como la sonoridad, la memoria o los sueños. Indagar con la vista, con las manos y con el cuerpo, desplazándose por el espacio, por el territorio, por la historia, con los cinco sentidos activados, involucrados con el propósito que motiva y guía.

Comparten también estos proyectos otro vehículo de la indagación muy propia del proceso artístico, como es la experimentación. Se aprende a pensar en el hacer. Buscar, elegir, discutir, aplicar, errar, corregir, ensayar, son experiencias formativas. El proceso de creación, que de alguna manera parece cerrar estos proyectos, configura un proceso con una planificación abierta y flexible, en el que se analiza, experimenta, diseña, crea y evalúa, y en el que el arte, y en particular el arte contemporáneo, se siente cómodo interactuando con otras disciplinas, como una metadisciplina, como una forma de pensar y hacer que desborda lo disciplinar, abordando las problemáticas emergentes con la mayor complejidad posible.

Finalmente, surge, brota o aparece un producto final que no existía en el inicio, que se va descubriendo en el devenir del proceso. Un producto que es obra artística, que nace del modo de hacer y pensar propio del arte. Y esa obra es expuesta, es presentada ante una audiencia, en la propia escuela, en un centro cultural e incluso en un museo de arte.



A close-up photograph of a person's hand reaching into a field of green grass. The hand is positioned on the left side of the frame, with fingers slightly curled. The grass is vibrant green and appears to be a mix of different species. A large, semi-transparent pink circle is overlaid on the right side of the image, containing white text. The text is centered within the circle and reads: "Ejemplos de programas y metodologías que incorporan el trabajo por proyectos artísticos".

Ejemplos de programas y metodologías que incorporan el trabajo por proyectos artísticos

Experiencias desarrolladas por el Departamento de Educación de la Subsecretaría de las Culturas y las Artes

El año 2015, el Programa de Fomento del Arte en la Educación Acciona declaró un cambio muy significativo a su metodología heredada del Programa Okupa (2007), al transitar desde la lógica de talleres artísticos a proyectos artísticos y culturales. Con ello se buscó fortalecer la idea de desarrollar procesos planificados que partiesen de un diagnóstico tanto del establecimiento educacional como del aula, para lo cual se invitó a artistas y docentes a reconsiderar algunas dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje que a través del Programa Acciona pudieran verse fortalecidas. Junto con ello, se pretendió generar nuevas lecturas de la comunidad, el territorio y de la escuela, entendidos como un espacio cultural (CNCA, 2015).

Esta transformación metodológica del programa más antiguo del Departamento fue fruto de una reflexión muy profunda del equipo, promovida en parte por las consideraciones desarrolladas por diversas organizaciones y expertos nacionales e internacionales que, a partir de 2013, son congregados año a año a compartir prácticas, estudios y reflexiones, en el marco de la Semana de la Educación Artística.

Es así que hoy, el Departamento de Educación define como uno de los ejes orientadores de su trabajo el promover la metodología de proyectos artístico-culturales para el desarrollo del pensamiento creativo y crítico de los niños, niñas y jóvenes, incorporando y fomentando el trabajo con y por proyectos en todos sus programas. A continuación se comparten algunas de las metodologías desarrolladas desde entonces.

PROGRAMA ACCIONA: PROYECTOS ARTÍSTICOS CULTURALES EN LA EDUCACIÓN FORMAL

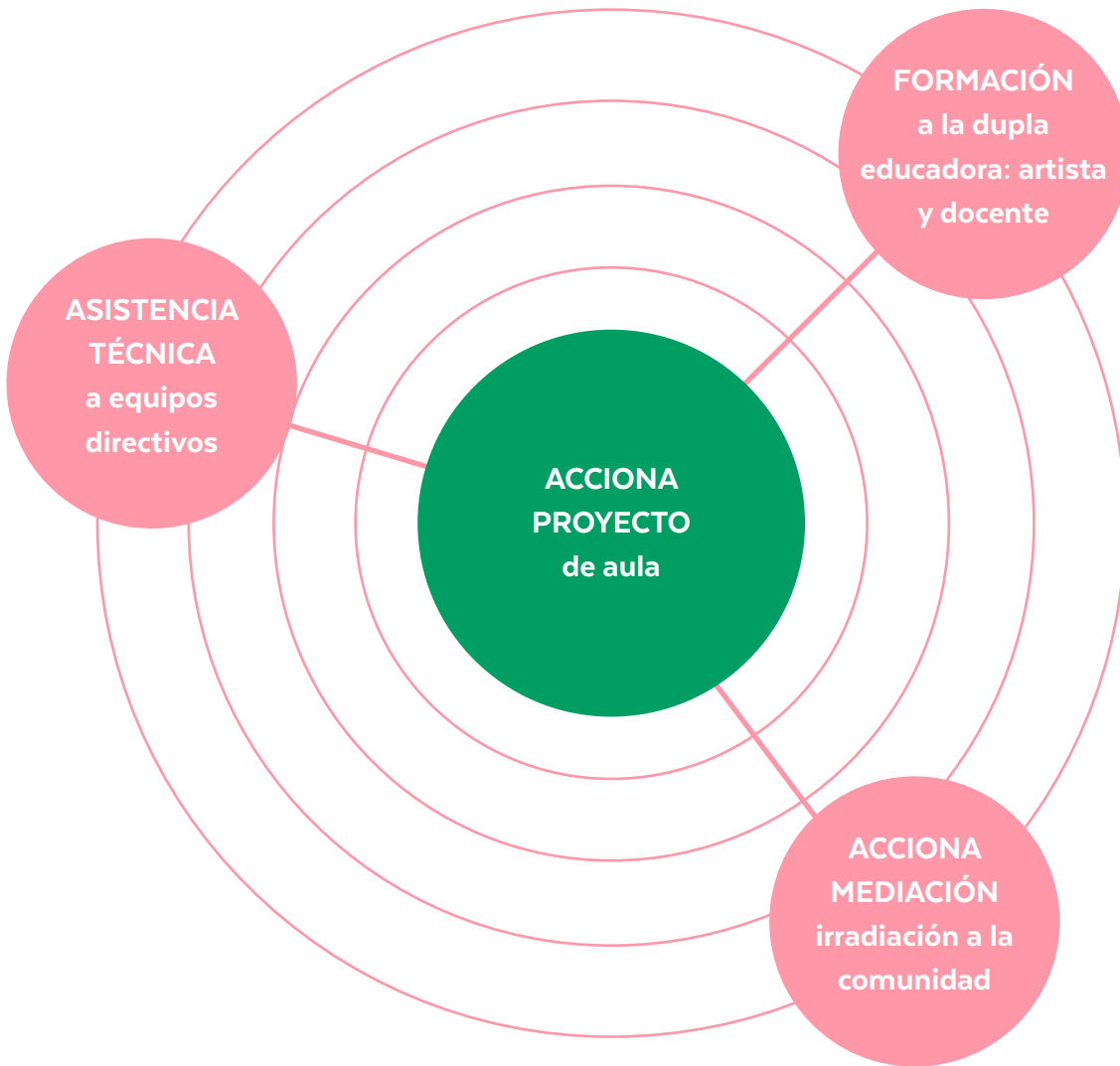
Acciona es un programa de educación artística que se desarrolla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social a través de una metodología de proyectos artístico-culturales implementados de forma colaborativa por artistas y educadores, con el objetivo de que los y las estudiantes puedan, a través de un proceso, conocer, reflexionar y crear a partir de una experiencia artística.

Desde sus comienzos,⁷ Acciona ha sido un aporte para una educación pública que, mayoritariamente, no cuenta con profesionales especializados en educación artística y cuyos estudiantes tienen poco acceso a ofertas artístico-culturales. Progresivamente, el programa ha ido incorporando enfoques transversales que orientan el trabajo hacia una formación ciudadana y democrática, tal como se explica más adelante, y que enriquece una experiencia artística que es, de suyo, humanizante.

Actualmente, Acciona tiene cobertura territorial nacional y se puede implementar en todos los niveles educativos (desde 1° básico hasta 4° medio) mediante la participación colaborativa de artistas, educadores/as y equipos directivos. Estos últimos juegan un rol fundamental, ya que los proyectos han de estar articulados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educacional.

Como se mencionó anteriormente, durante los primeros años del Programa se invitaba a la realización de talleres artísticos, pero hoy se propone el desarrollo de proyectos artístico-culturales (Acciona Proyectos), que son diseñados a partir de diagnósticos participativos que consideran los contextos culturales y que se realizan durante el año lectivo escolar. Dependiendo de las decisiones que tomen los equipos encargados del proyecto, se pueden integrar contenidos curriculares programáticos o complementarios, pero siempre desde un enfoque interdisciplinario. Este complejo desafío se apoya en jornadas e instancias de formación (Acciona Formación), que tienen como propósito contribuir a que docentes y artistas puedan integrar estas metodologías de trabajo, pero también –y sobre todo– para crear espacios de reflexión y diálogo en torno a las prácticas pedagógicas cotidianas y a las que irán desarrollando. De esta manera se va armando el tejido del Programa Acciona que, además de este trabajo en aula, complementa su quehacer con la invitación a relacionarse con manifestaciones artísticas (Acciona Mediación), lo que ha permitido que un número mucho mayor de los y las estudiantes que participan en los proyectos, pueda conocer, reflexionar y crear a partir de una experiencia artística.

7. El Programa Acciona surgió como una respuesta a las manifestaciones estudiantiles (2007) que, como parte de la demanda por una mejor educación pública, exigían más arte y más cultura. La primera respuesta, del entonces Consejo de la Cultura y las Artes, fue invitar a artistas a realizar talleres, iniciativa que se denominó “Okupa”. En 2011, se definió cambiar el nombre de Okupa a Acciona y se comenzó a diseñar un programa que actualmente está constituido como un programa educativo.

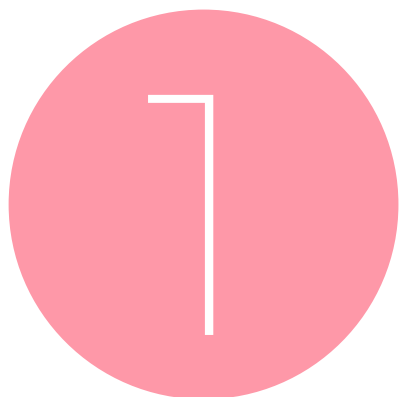


Así, Acciona se materializa en proyectos en aula, procesos formativos y mediación artística, que los equipos directivos dinamizan a fin de integrar esas metodologías y enfoques educativos en sus proyectos educativos institucionales (Acciona Asistencia Técnica). Esto posibilita que esa escuela, después de un tiempo de contar con acompañamiento y asesoría entregadas por el Ministerio de las Culturas, quiera y pueda darle continuidad de manera sustentable a esta orientación, porque como institución educativa ha internalizado el valor de incorporar el arte y la cultura a la formación de sus estudiantes.

Cada uno de estos componentes cuenta con metodologías específicas para su realización, que dialogan entre sí, y que aportan al desarrollo de los proyectos artístico culturales que se implementan en aula.

ACCIONA PROYECTOS

Para apoyar la realización de proyectos artístico-culturales, la coordinación nacional del Programa entrega orientaciones a través de cuadernos, que son un recurso didáctico que apoyan cada uno de los tres momentos de Acciona, como se muestra a continuación:



DIAGNOSTICAR

- + Observar, mapear
- + Identificar un problema

INVESTIGAR

- + Definir una hipótesis
- + Diseñar un plan de indagación utilizando metodologías artísticas
- + Llevar a cabo un proyecto
- + Compartir la respuesta artístico-creativa al problema con la comunidad



EVALUAR

- + Revisar el cumplimiento de objetivos
- + Compartir aprendizajes
- + Identificar nuevos desafíos

1 Cuaderno Diagnosticar

La primera tarea que deberá enfrentar la dupla artista-docente es conocer el grupo con el que va a trabajar y observar el entorno donde se implementará el proyecto. El desafío está en encontrar una problemática que sea de interés colectivo de los y las estudiantes y que involucre a la comunidad en la que se inserta la escuela. Para esto se pueden mapear las necesidades de la comunidad educativa (profesores/as, alumnos/as, apoderados/as, artistas, personas del barrio, entre otros). Se trata de identificar dificultades compartidas que permitan formular una problemática común que origine un plan de trabajo. No hay respuestas previas, por lo que la apertura a escuchar para llegar a una pregunta o problema común es fundamental. Este momento termina cuando hay acuerdo entre los y las participantes (estudiantes y dupla artista-docente) en la identificación del problema o pregunta. Llegar a encontrar esta pregunta o problema puede demorar dos o tres meses del primer semestre escolar.

2 Cuaderno Investigar

Una vez identificado el problema y garantizada la participación de los/as involucrados/as, se realiza un resumen que describe la situación de este y las dificultades que hay para resolverlo. A partir de ahí, se arriesga una hipótesis desde la cual se inicia un plan, basado en un proceso pedagógico en el que la herramienta de trabajo es el lenguaje artístico-creativo. Este proceso es el proyecto artístico-cultural.

Una vez acordado el proyecto, se describe la metodología de trabajo, que tiene como fundamento la investigación, la exploración y la creatividad, siempre desde un lenguaje artístico específico que va a variar según el o la artista, pero que también puede verse expandido según los intereses del grupo de estudiantes y las necesidades del proyecto.

Durante esta etapa, que es la de investigación, se recoge la información y se va dando forma a una obra o muestra pensada y creada de manera colectiva, la que dará respuesta a la problemática inicial. En todo este proceso, la dupla artista-docente orienta y conduce el trabajo, cuidando que durante el transcurso se resguarden enfoques transversales que promueve el programa y que, como se mencionó anteriormente, orientan el quehacer hacia una formación ciudadana y democrática. Estos son:

- + **Enfoque de género:** favorecer actividades no sexistas y que no reproduzcan estereotipos de género.
- + **Enfoque territorial:** considerar las características de los territorios, favoreciendo a los establecimientos en localidades aisladas para asegurar el acceso a la igualdad de oportunidades.

- + **Enfoque intercultural:** permitir el reconocimiento de la diversidad cultural y la entrega de oportunidades a toda forma de manifestación. Por ejemplo: incorporar los aportes de pueblos originarios, población de origen migrante, culturas juveniles, culturas populares, culturas tradicionales, entre otros.
- + **Enfoque inclusivo:** fomentar la participación de personas en situación de discapacidad.

No se trata de hacer explícito cada uno de los enfoques, sino de asegurar que estén en el sustrato del proyecto que se está desarrollando; aunque también un proyecto puede tener como eje central uno de estos enfoques. Esto dependerá de la problemática identificada. Por ejemplo, si el problema detectado es que el machismo está presente en la comunidad, el enfoque de género podría ser el eje central del proyecto.

El proyecto termina cuando se ha logrado una respuesta creativo-artística que se puede compartir, ya sea a través de una “muestra” o mediante una acción artística. Lo determinante es que, así como surge de la comunidad, pueda ser devuelto y compartido con la comunidad. Esta etapa de investigación puede extenderse por tres o cuatro meses, y generalmente se realiza durante el segundo semestre del año escolar.

3 Cuaderno Evaluar

Terminado el proyecto, se hace necesario revisar y reflexionar si se logró el objetivo propuesto. El grupo de estudiantes que participó, en conjunto con la dupla artista-docente, revisan el proceso desarrollado durante el año: se recuerda el problema identificado, cómo fue abordado, qué acciones se desarrollaron para realizarlo, cómo se terminó y qué aprendizajes se obtuvieron durante el proceso. También es importante preguntarse si, a partir de lo logrado, surgen nuevos desafíos de continuidad y, de ser así, qué se puede hacer para enfrentarlos.

La evaluación es un momento para la reflexión y la síntesis, en la que se debe permitir y favorecer la participación de todos y todas, por lo que es importante dedicarle un tiempo en calma y en un ambiente acogedor.

ACCIONA FORMACIÓN

Con el propósito de apoyar a artistas y docentes que implementan los proyectos en aula, el Programa Acciona diseña módulos de formación en áreas relacionadas con el desarrollo de la creatividad y con metodologías de proyectos interdisciplinarios. Estos módulos pueden implementarse en modalidad presencial o virtual y deben responder a uno o más de los siguientes objetivos específicos:

- + Vincular los contenidos referentes al arte, la educación, el currículum y la pedagogía desde una perspectiva contemporánea.
- + Implementar y evaluar estrategias para mejorar el diseño y ejecución de proyectos educativos interdisciplinarios de aula, participativos y con implicancias positivas para la comunidad escolar.
- + Promover los enfoques del programa para aportar al desarrollo emocional, social y de identidad profesional de docentes y artistas educadores/as.

Durante el año, se espera que artistas y docentes, involucrados/as en los proyectos, participen en a lo menos 12 horas cronológicas de formación, divididas en diferentes instancias, según lo programe cada región.

ACCIONA ASISTENCIA TÉCNICA

Los equipos directivos de los establecimientos educacionales juegan un rol fundamental en la planificación curricular y pedagógica, por lo que su colaboración es muy importante para poder realizar los proyectos con los cursos y docentes en vínculo con la comunidad y en coherencia con el PEI. Por ello, se inició esta línea de acción que, con apoyo de un/a asesor/a externo/a, facilita la reflexión del equipo directivo y la elaboración de un plan que contribuya a fortalecer el PEI en los ámbitos de arte y cultura. La metodología que se utiliza es, fundamentalmente, el trabajo de asesoría en reuniones y jornadas y sus objetivos específicos son:

- + Identificar las necesidades específicas en el ámbito de educación artística en los establecimientos educacionales.
- + Capacitar en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos artístico-culturales de estudiantes, vinculados con el territorio y la comunidad educativa.
- + Asesorar en la gestión de recursos y redes para el desarrollo de proyectos de educación artística.
- + Articular los proyectos artístico-culturales de estudiantes y la gestión educativa (instrumentos de gestión directiva) de los establecimientos educacionales.

ACCIONA MEDIACIÓN

A través de acciones de mediación, se espera aumentar la participación de niños, niñas y jóvenes en actividades culturales, además de generar un mayor vínculo con espacios culturales. Las actividades de mediación artística-cultural tienen como propósito generar espacios educativos que vinculen la experiencia cultural local de los y las estudiantes con experiencias artístico-culturales globales, a través de la experimentación y apreciación de las diversas manifestaciones artístico-culturales para:

- + Desarrollar experiencias educativas significativas que permitan el logro de aprendizajes.
- + Fomentar la apreciación de diversas manifestaciones artístico-culturales que contribuyan a potenciar procesos de formación.
- + Valorar y reconocer la cultura local a través de manifestaciones artísticas o culturales que difundan el patrimonio regional y/o nacional.

ACCIONA PROYECTOS. CINE Y PATRIMONIO EN LICEO MAÑIHUALES, REGIÓN DE AYSÉN

En el ejemplo que a continuación se presenta, se ilustran las etapas descritas en un proyecto artístico cultural Acciona en el ámbito de las artes audiovisuales, en el que se puede observar cómo se integra a la comunidad local, permitiendo un diálogo cultural intergeneracional, integrando conocimientos curriculares y artísticos y legando una obra que tiene valor para la comunidad, porque ha sido diseñada y construida colaborativamente.

Si bien el ejemplo está centrado en el proyecto artístico cultural, los otros componentes del Programa también estuvieron presentes, y, de distintas maneras, fortalecieron el proyecto. En el caso de la formación, artistas y docentes participaron de los módulos “¿Cómo desarrollar nuestro proyecto artístico y cultural con la comunidad educativa?” y “¿Cómo evaluar proyectos artísticos?” (ambos a cargo de docentes de la Universidad de Chile), y de un módulo de coformación, “Arte y educación en el contexto de crisis civilizatoria”, guiado por artistas Acciona.

En Asistencia Técnica, se realizó un trabajo directo con la directora del liceo, lo que facilitó el desarrollo del proyecto de Cine y Patrimonio que se implementó. Durante este proceso, la dirección valoró muy especialmente las entrevistas realizadas a personas mayores de la localidad, quienes, además de los testimonios, aportaron material fotográfico.

Respecto de Acciona Mediación, los y las estudiantes del liceo participaron en la presentación de un teatro de sombras, compartieron con un exalumno del liceo que dio testimonio de la vida en el campo, y aprendieron de paisajismo con materiales de reciclaje y muralismo.

En la Patagonia chilena, en una localidad rural ubicada a 60 km de Puerto Aysén y a 80 km de Coyhaique, se encuentra Villa Mañihuales. Su nombre proviene de los mañíos que poblaban la zona de los ríos aledaños. Es una localidad joven, fundada en noviembre de 1962. Siete años después, en 1969, se construyó una escuela de enseñanza básica a la que asistían 50 estudiantes. Con el tiempo, de escuela pasó a liceo, y actualmente son casi 400 los estudiantes que asisten a un liceo que ofrece enseñanza media completa, en modalidad científico-humanista y técnica profesional.

Cynthia Ferrada, quien fuera alumna en la escuela Mañihuales cuando solo había enseñanza básica, se trasladó a Coyhaique para continuar sus estudios de enseñanza media, para luego profesionalizarse en la Escuela de Cine de la Universidad de Valparaíso. Al terminar sus estudios, regresó a su localidad con un importante proyecto personal: levantar y habitar la casa donde creció, que se encontraba en abandono.

Allí se reencontró con su antigua escuela, ahora convertida en liceo, donde la comunidad educativa había iniciado un proyecto de rescate patrimonial de la Villa Mañihuales, que consistía en un proyecto artístico cultural de cine implementado por el Programa Acciona. En abril de 2019, a un año de iniciado dicho proyecto, Cynthia se hizo cargo de darle continuidad. Según la decisión tomada por el equipo directivo, el proyecto se trabajaría siguiendo el plan de estudios del taller de Patrimonio, que el profesor Patricio Leiva desarrollaba. Este taller fue gestionado para dar respuesta a la necesidad creciente, tanto del establecimiento como de la comunidad, de tener un espacio que permitiera a los y las estudiantes aprender, conversar y preservar el patrimonio local. Estos propósitos dialogaban con los intereses y conocimientos de Cynthia, por lo que resultó muy adecuada la incorporación de esta artista educadora en este taller, ya que su lenguaje artístico y su experiencia en el territorio eran fortalezas para trabajar esta temática; intereses y propósitos que se enriquecieron con el desarrollo de la metodología propuesta por el Programa Acciona.

Los y las jóvenes que participaron del taller, lo hicieron por libre elección. Para esta experiencia en particular se inscribieron 20 estudiantes de entre 7° básico y 1° medio, con el desafío de desarrollar durante un año el proyecto de Cine y Patrimonio.

1 Cuaderno Diagnosticar

Las primeras acciones se concentraron en el acercamiento a la comunidad educativa, el diálogo con el equipo directivo, con el profesor a cargo y con los niños y niñas que integraban el Taller de Patrimonio. De esta manera se dio comienzo al proceso de observación del contexto, mediante el cual se buscaba definir un diagnóstico, guiado por dos preguntas que debían ser respondidas por los y las estudiantes:

- + ¿Qué temáticas, fenómenos y/o problemas te parecen importantes de abordar desde el proyecto con el/la artista y el/la docente?
- + ¿Qué podemos hacer para resolver (abordar) esta situación?

Este proceso duró casi tres meses, y se fue encaminando hacia la caracterización de un “cómo somos”, revelando que los y las estudiantes se sentían motivados a mirar sus historias y reconocerse como parte de una comunidad. El diálogo y el acercamiento que se produjo con la artista fue clave para no solo conocerse mutuamente y generar este clima de confianza necesario, sino también para involucrarse en un proyecto mayor. Surgió entonces una necesidad común entre todos y todas quienes participaban, es decir, tanto la comunidad educativa como los y las estudiantes: deseaban trabajar en un proyecto que relevase el rescate patrimonial de la localidad. En palabras de la comunidad: “contar con una sala museográfica al interior del establecimiento educacional para poder conversar sobre el patrimonio local y compartir vivencias”. Al acordar ese propósito común, sabían que, para lograrlo, tenían a disposición el proyecto artístico cultural de cine Acciona que se había integrado al Taller de Patrimonio.

2 Cuaderno Investigar

A partir del diagnóstico, ahora tocaba el turno de definir. Para ello, surgieron las interrogantes: ¿qué queremos lograr con nuestro proyecto?, ¿qué resultados esperamos?, para luego describirlo y organizar las acciones que se harían para llevarlo a cabo. Entre las opciones estaban talleres, técnicas a desarrollar, investigaciones, entrevistas, desarrollo de temas, etc.

Con el acuerdo de llegar a “crear una sala museográfica” en el liceo, comenzó la segunda etapa de investigación. Fue el momento en que la artista y el docente invitaron al grupo curso a explorar, a recorrer su localidad; a salir del aula literal y activamente.

El trabajo se organizó en tres etapas: la primera apuntaba a recopilar patrimonio natural; la segunda, patrimonio social, y la tercera, patrimonio cultural. En cada una de las etapas se recopiló material audiovisual. En el caso del patrimonio natural, y debido a factores climáticos, se incluyó un trabajo al interior del establecimiento, que consistió en visionar y comentar documentales de fotografías internacionales,

con miras a ampliar la mirada y agudizar la capacidad de observación, cualidad que adquiere especial relevancia por ser considerada fundamental en el proceso de creación artística.

En las etapas de recopilación del patrimonio social se reconoció que los temas más relevantes para la comunidad eran: educación, salud y deporte. A partir de esto, se puso en marcha la realización de tres documentales que dieran cuenta de la evolución que habían tenido estos temas en la localidad. Estos documentales serían parte de la muestra final.

La recopilación de patrimonio inmaterial se centró en conocer el patrimonio “humano”, para lo cual se determinó salvaguardar las historias de los habitantes de la localidad. El grupo tuvo la oportunidad de capturar potentes testimonios de parte de quienes vivieron experiencias tan relevantes como la del aluvión del 20 de mayo de 1966, hecho que arrasó con viviendas y cambió el curso de un arroyo. Asimismo, conocieron oficios como la partería, que desarrollaba la señora Celinda Muñoz, o el trabajo de construcción elaborado por doña Juana Ojeda Carrillo y su familia, que construyeron el principal puente que une las dos riberas de la localidad. También se enteraron de anécdotas que narraron los/as primeros/as profesores/as de la escuela, como el incendio producido una noche de un 18 de septiembre en la década de 1960, que afectó a la primera instalación del establecimiento y que fue socorrido deficientemente por habitantes de la comunidad que se encontraban en plena celebración de Fiesta Patrias.

Numerosas fueron las entrevistas realizadas, las que fueron conformando una valiosa colección de testimonios, anécdotas y saberes, que permitieron a ese grupo de estudiantes conocer más del mundo que ocurría fuera de la escuela y que conformaba el patrimonio de la localidad que habitaban.

Durante toda la investigación se realizaron registros audiovisuales, sonoros y retratos fotográficos, y cuando ya había una cierta cantidad de material recopilado, los y las estudiantes compartieron la experiencia, analizando y reflexionando sobre los avances obtenidos, y planificaron en conjunto cómo seguir avanzando. La dupla artista-docente tuvo aquí un importante rol, que implicó guiar el trabajo de análisis y síntesis, favorecer la participación de todos y todas, y formular preguntas que permitieran visibilizar el trabajo con el que deseaban concluir.

Una primera constatación de los aprendizajes fue descubrir el interés por la fotografía y el video, y cómo, a través de estos elementos, los y las estudiantes podían acercarse de una manera diferente al patrimonio local natural (flora, fauna y reino fungi), social e inmaterial (personas, sus saberes y anécdotas), lo que les permitió conocer y valorar de una manera diferente el entorno en el que vivían. Una vez más, la observación ocupó un rol central en el proyecto, en este caso a través de la observación visual mediada por el lente de una cámara de video o de fotografía. Pero también, esa mirada puesta en hombres y mujeres de su localidad les hizo agudizar el oído al disponerse a escuchar atentamente las historias que esas personas ofrecían contar, cuyo valor no estaba solamente en el hecho narrado, sino también en el “cómo se narra”, develándoles usos en el habla que eran propios de los habitantes de esa localidad.

Además, el registro de imagen tenía que ser coherente con las características de esas personas y de las historias que narraban. De esta manera, aprendieron de su cultura local junto con aprender de los lenguajes del cine.

El análisis y la reflexión del grupo reafirmó el proyecto que ya se intuía en las entrevistas a los habitantes de Villa Mañihuales: la creación de una sala museográfica en el liceo, que se construiría con aportes de pobladores y de la comunidad educativa. Se propuso, como plazo, inaugurar la sala museográfica en el mes de noviembre, durante las celebraciones de aniversario del liceo, que coincidieron además con la Semana del Patrimonio, que se celebra en el liceo desde hace dos años.

Según la artista educadora a cargo del proyecto, el objetivo de este era

comenzar a crear una conciencia de la importancia del patrimonio para una localidad. Para ello estamos trabajando con la comunidad en la recopilación e investigación de diferentes elementos que nos ayuden a comenzar con la primera sala museográfica de la localidad. Esperamos, además, que la sala sea un espacio de encuentro para los habitantes de esta zona, ya que al ser un lugar rural, el establecimiento educacional sirve para el encuentro de la comunidad.

De esta manera, y tal como el Programa Acciona se propone, el lenguaje y la técnica artística son puestas al servicio de los aprendizajes en el diseño de un proyecto de la escuela, en el que participan el o la artista y el o la docente, pero siempre en función de los y las estudiantes.

Transcripción de una de las entrevistas realizadas

Nombres y apellidos de los entrevistados:

Ruth Rebolledo y Juan Leviñanco

Nacionalidad de ambos:

chilena

Año de nacimiento:

Ruth (1959) y Juan (1946)

Ciudad en la que reside en la actualidad

(2019): Villa Mañihuales, Región de Aysén

Ocupación:

Ruth (dueña de casa) y Juan (trabaja en cualquier cosa)

A) Sobre la infancia:

1. ¿Qué recuerdos tiene de sus padres?

Juan: Ninguno, porque no los conocí.

Ruth: Mi papá era un padre muy bueno, mi madre una mujer de casa, mujer rascaña.

2. ¿Por qué motivos llegó a vivir a Villa Mañihuales?

Juan: Buscando trabajo.

Ruth: Para tener una propiedad donde vivir, porque antes de llegar a Mañihuales vivía en Gloria, un campo fuera de Mañihuales.

3. ¿Cómo recuerda su viaje a Villa Mañihuales?

Juan: Un viaje bueno y largo, me impresionó el paisaje lindo de este lugar.

Ruth: Mi viaje a Mañihuales fue a caballo y muy lindo.

4. ¿Qué diferencias ve entre la infancia de ahora con su época?

Juan: Hoy en día la infancia es mejor que la de antes, porque a mí me tocó trabajar desde muy pequeño.

Ruth: Una infancia buena la de ahora; tiene más libertad y juegan más, porque a mí me tocó trabajar cuando chica y las únicas veces que jugaba era cuando nos juntábamos un grupo de amigos y eso era rara vez.

5. ¿Qué juegos, canciones o rondas recuerda que se jugaban o cantaban en esa época?

Canción "Arroz con leche", juegos como el luche, la ronda, la bocha, corre corre la guaracha, la escondida, la tiña, el trompo.

6. ¿Cómo ayudaban los niños/as en sus hogares?

Juan: Lo que me mandaban hacer lo hacía.

Ruth: Ordeñar, trabajar en la huerta y todo lo que era labor de campo.

7. ¿Qué herramientas o utensilios se utilizaban que ya no se usen?

El ara'o, la cortadora antigua de pasto, el rastrillo, la hichona y la horqueta.

8. ¿Qué pasaba en caso de que alguien se enfermara gravemente?

Se acudía a la medicina de campo, y si estaba muy grave se salía a caballo a Aysén porque era la parte más cerca para llegar más pronto.

9. ¿Cómo era un viaje a Coyhaique o Puerto Aysén?

De a caballo o en carro. Era lindo porque era una vida tranquila, no era tan movida como ahora. Se vivía mejor.

10. ¿Cuál fue su experiencia educativa, cómo y dónde se estudiaba antes?

Juan: No estudié.

Ruth: Estudié en la primera escuela de Villa Mañihuales, la que lamentablemente se quemó, que estaba ubicada donde están las casas de los profesores; era una escolita pequeña.

11. ¿Qué trabajos se hacían en las distintas estaciones del año (verano, otoño, invierno, primavera)?

Verano: Se esquilaba, se cortaba el pasto, se ordeñaba y se criaban aves.

Otoño: Amontonar las hojas de los árboles para hacerlas abono. Comenzar a juntar leña para el invierno.

Invierno: Estar a la orilla del fogón y los que debían trabajar para el sustento de la casa lo hacían.

Primavera: Sembrar.

12. ¿Qué travesuras hacían los/as niños/as antes, cómo se castigaban estas?

Matar los pollos, se pegaban con los tizones con fuego y los castigaban con varillas de mimbre o con lo que pillaban.

13. ¿Qué extraña de la infancia en Villa Mañihuales?

Que antes era más tranquilo, no existía el internet y los niños jugaban entre ellos en las calles o patios.

B) Hitos de la historia nacional:

14. ¿Qué recuerdos tiene usted sobre el proceso de la Reforma Agraria?

Juan: Nada.

Ruth: Antes había que trabajar más que ahora, antes prácticamente era todo a mano, ahora existe más la tecnología.

15. ¿Cuáles fueron según usted los aspectos positivos y negativos del gobierno de Salvador Allende?

Juan: (...) [No opina]

Ruth: (...) [No opina]

16. ¿Qué recuerdos personales tiene usted del día 11 de septiembre de 1973?

Juan: El 15 de septiembre estuve preso. Me pilló el toque de queda. Estuve en el barco de la Armada amarrado.

Ruth: Un hermano mío fue baleado en el golpe de Estado, y eso que él era militar.

17. ¿De qué manera afectó el golpe de Estado a sus familiares y cercanos? ¿Tiene algún recuerdo anecdótico?

Juan: En el golpe de Estado estuve solo. A mi familia no le afectó.

Ruth: Como madre estaba preocupada por mi hijo, porque era militar.

18. ¿Qué aspectos positivos y negativos destaca usted del régimen militar?

Fue bueno para algunos ,no para todos, porque se abusaron con personas humildes que no tenían nada que ver con la política. Barrían parejo.

19. ¿Qué recuerdos tiene del plebiscito de 1988?

No recuerdan mucho, porque no lo entendieron.

20. ¿Qué mensaje daría usted a los/as jóvenes que leerán esta entrevista?

Que estudien para que mejoren su país, conozcan su historia y sean buenas personas.

Contenidos del proyecto “Sala Museográfica del Liceo Mañihuales”:

- + ¿Qué es el patrimonio?
- + La historia de Mañihuales
- + Los oficios de la localidad
- + La entrevista
- + La investigación documental
- + Encuadres cinematográficos
- + El retrato



En la fase 2 de investigación, los y las jóvenes realizaron trabajo de campo explorando su localidad y entrevistando a sus habitantes para salvaguardar el patrimonio vivo.

Después de reflexionar y tener un panorama de la información que habían logrado recopilar los y las estudiantes, se reinició el trabajo de campo, a fin de recoger más historias, testimonios, fotografías y objetos que le dieran vida a la sala museográfica que proyectaban crear. La reflexión condujo al grupo a una temática que fue cobrando protagonismo: “La infancia en Villa Mañihuales”, para la cual realizaron entrevistas a representantes de distintas generaciones, lo que les permitiría mostrar visualmente y a través de textos las diferencias y similitudes de distintas generaciones en un mismo lugar.

Ya en el segundo semestre, cuando el proyecto llevaba varios meses desarrollándose, se sumó el grupo curso de 3° básico, quienes participaban de un proyecto de cine con la misma artista. A su vez se integraron otros profesionales docentes y no docentes, demostrado con ello el interés que suscitó el proyecto y el ánimo colaborativo que lo animaba.

En el mes de septiembre, y habiendo recopilado la información necesaria, se realizó la sistematización: se transcribieron las entrevistas, cuya información permitió compartir la visión de distintas generaciones sobre la infancia en Mañihuales. Entre las entrevistas recopiladas había algunas a personas que viven actualmente en la villa y también otras que correspondían a testimonios recogidos de exalumnos/as que residen hoy en la localidad, y que compartieron charlas de fotografía y patrimonio natural con los y las estudiantes.

Al reunir las entrevistas, las fotografías, los registros de video y algunos objetos donados por la misma comunidad, se pudo iniciar la producción y preparación de la muestra final del proyecto, con el propósito, según señala la artista a cargo, de permitir que en la “sala museográfica, la comunidad acceda a videos testimoniales de habitantes de Villa Mañihuales. Además, que puedan ver fotografías de los primeros habitantes, sus oficios e historias”. Este fue un momento especialmente creativo, en que el desafío aumentó por la misma expectativa de la comunidad, que quería ver reflejada su historia, pero que también anhelaba tener un lugar que les permitiera encontrarse y compartir recuerdos. Fue así que se consideró la sala como un espacio donde se compartirían exposiciones y muestras, pero también como un lugar que invitaría a la comunidad a reunirse.

El periodo de producción, de una duración aproximada de dos meses, fue un tiempo de experimentación, creación y ensayo. Se debía lograr plasmar en obra los aprendizajes obtenidos, pero también se esperaba poder transmitir las emociones de las experiencias vividas. Así, y dependiendo de los intereses, se fueron creando las maquetas que reproducían las casas antiguas de Mañihuales, se preparó una exposición con las fotografías y videos más las entrevistas que se hicieron a personas de la comunidad. Además, el grupo trabajó en la creación de murales que representaban situaciones o entornos locales, y con el grupo de estudiantes de 3° básico se preparó una función de títeres y una de cine de sombras, ambas, representando relatos que les habían contado personas antiguas de Mañihuales. Toda esta producción fue presentada durante la semana en que se celebraba el patrimonio y el aniversario del liceo. Asimismo, durante esos días hubo charlas realizadas por estudiantes sobre temas de patrimonio y sobre sus experiencias de vida, ya que algunos/as habían crecido trabajando en la estancia agrícola-ganadera Cisnes.

3 Cuaderno Evaluar

Como última etapa del proyecto, y a modo de cierre, se generó un espacio de reflexión entre estudiantes y la comunidad. En este momento, se recordó que el origen del proyecto era crear un espacio (una sala) donde tanto los/as integrantes del liceo como la comunidad misma de Mañihuales se pudieran reunir a conversar sobre temas propios de la zona y a compartir historias y objetos que les permitieran mantener y fortalecer la identidad local. Para la comunidad, el contar con esta posibilidad sería un modo de contribuir a que los niños, niñas y jóvenes conocieran su historia y la valorasen, fortaleciendo su identidad y lazos de pertenencia con Mañihuales. “Tal vez”, señala Cynthia, “se sientan más comprometidos a quedarse aquí. A mí me costó, porque cuando yo me fui no conocía nada de mi lugar de origen”.

Para el futuro, quedó el desafío de construir una sala, que esté abierta a la comunidad y se enriquezca con el saber y la historia de cada uno/a de sus habitantes. Por el momento, quedan los murales representativos en las paredes del liceo y la invitación a seguir realizando muestras itinerantes en espera de contar con la sala museográfica.

PARTICULARIDADES METODOLÓGICAS

En síntesis, el proyecto artístico cultural desarrollado por los y las estudiantes del Liceo Mañihuales permite ilustrar la estrategia propuesta por el Programa Acciona, al comenzar con un diagnóstico que surge de la reflexión y el diálogo entre toda la comunidad educativa local, que conduce a una problemática que es de interés de esta, y que se convierte en el propósito del proyecto. Para alcanzar dicho propósito, se realiza un proceso de investigación que involucra a diferentes actores locales, y que termina con una instancia en la que se comparten los resultados de la investigación con la comunidad involucrada.

Todo esto, en el espacio que el plan curricular del liceo determina, en este caso en particular, en el Taller de patrimonio y, posteriormente, integrando a estudiantes de 3° básico. Se releva, durante todo el proceso, la relación de confianza que establece la artista educadora con los y las estudiantes, quienes, al narrar sus historias, asumen su protagonismo como habitantes de una localidad rural. Asimismo, se destaca la participación de docentes del liceo y de la comunidad local. Al finalizar, los y las participantes resaltaron lo importante que había sido contar con espacios de reflexión que orientaron la toma de decisiones y que permitieron la concreción del proyecto, el cual se espera continuar a futuro y que se transformó en un anhelo comunitario.

PROGRAMA CECREA: LABORATORIOS CREATIVOS

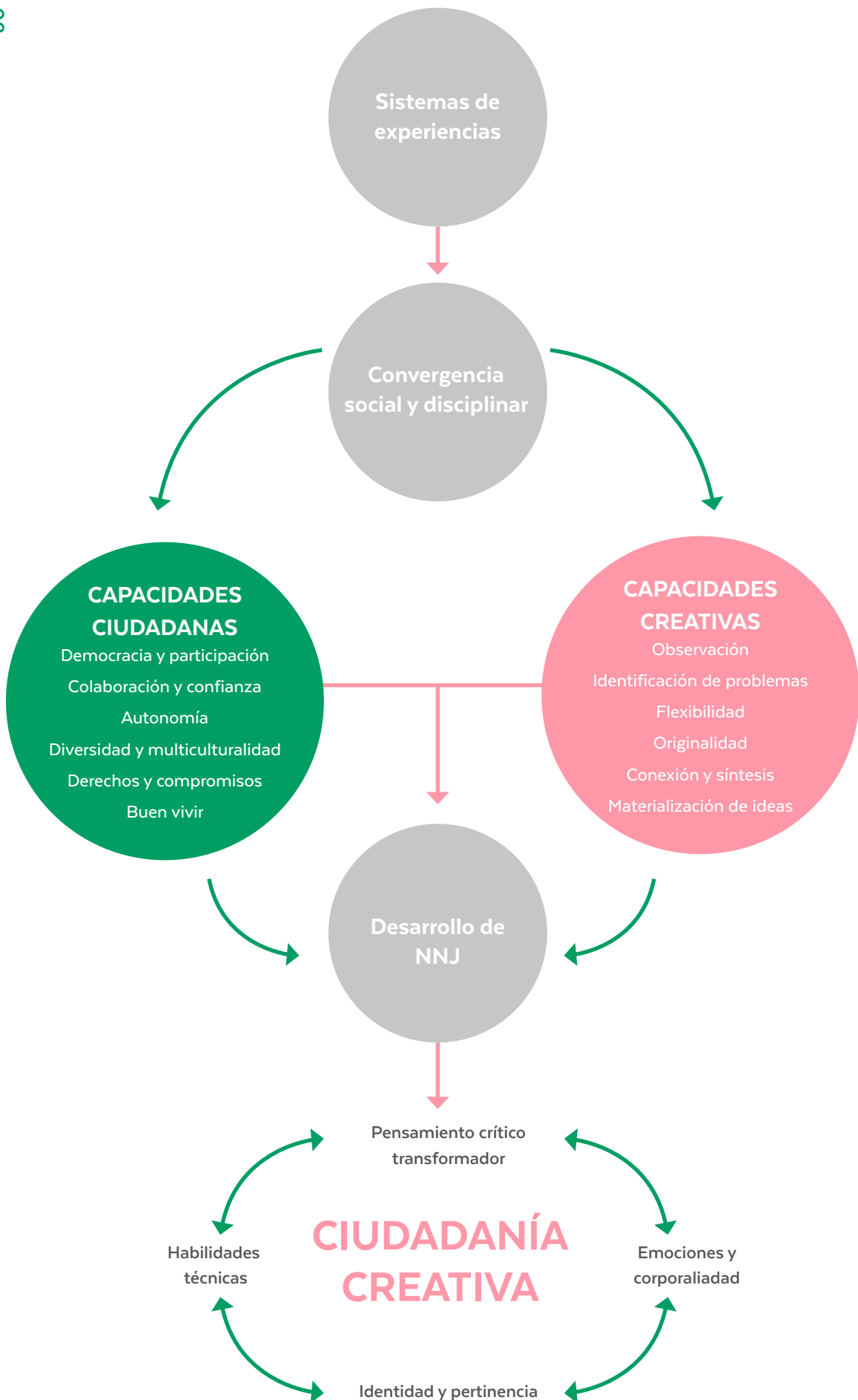
El Programa Centros de Creación (Cecrea) fue creado en 2014, dirigido a personas entre 7 y 19 años, con el objetivo de potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear de niños, niñas y jóvenes a través de procesos creativos de aprendizaje que convergen en las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

El modelo educativo Cecrea se centra en el desarrollo de la creatividad y la ciudadanía de la niñez y la juventud. Reconoce que la creatividad y las capacidades que se asocian a ella, como la flexibilidad del pensamiento, la originalidad y la identificación de problemas, entre otras, son compartidas entre artistas, cultores/as, artesanos/as, científicos/as, ingenieros/as y otras personas de diversos perfiles ligados al trabajo creativo y la innovación. Es por eso que la programación de Cecrea acoge diferentes áreas, en las que los lenguajes artísticos se transforman en un eje vertebrador que dialoga, aporta, se integra y entrelaza con diversas disciplinas de manera orgánica. De esta forma, el programa tiene un carácter interdisciplinario y puede tomar forma de laboratorios, proyectos y otros formatos de experiencias creativas.

Desde su concepción, Cecrea considera el desarrollo de su programación asociada a una infraestructura que, arquitectónicamente, responde a la necesidad de crear espacios apropiados para niños, niñas y jóvenes, que sean por sí mismos un aporte a la estimulación de la creatividad. Junto con esto, que les permitan, a su vez, emprender un proceso de apropiación por parte de quienes participan del programa, modificando sus espacios y adaptándolos a distintos grupos, necesidades y actividades. En términos generales, los edificios Cecrea disponen de espacios inclusivos y participativos, entre los que se cuentan: laboratorios de distinto tipo y sus respectivos equipos y equipamientos, zonas de acceso o recibimiento, administración, recreación, servicios y zonas exteriores destinadas a lo público, sitio de reuniones, realización de huertas, entre otras acciones.

En la actualidad, el Programa ha construido tres centros, cuya concepción arquitectónica está íntimamente ligada a los procesos artísticos que en su interior se desarrollan: Cecrea Castro, Cecrea Valdivia y Cecrea La Ligua, inaugurados todos en 2019. A estos tres centros se sumará el Cecrea Vallenar, que será inaugurado a inicios de 2021.

Por otra parte, Cecrea desarrolla capacidades ciudadanas, tales como la autonomía, la colaboración, la participación y la democracia, reconociendo a niños, niñas y jóvenes como sujetos válidos y activos de los cambios, soluciones y opiniones que se levantan en los distintos territorios de nuestro país. El Programa se ancla en el enfoque de derechos, asumiendo como marco doctrinario la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), a partir de las cuales se elaboró la Política de Convivencia Cecrea (2016), situándose, sobre todo, en la línea de acciones de promoción de derechos y asumiendo el rol de garante principal que le corresponde como un programa del Estado.



Bajo este paradigma, las acciones que realiza Cecrea sitúan a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de los procesos en que participan, recogiendo sus opiniones a través de diferentes ejercicios de escucha activa, creativa y constante. La escucha en Cecrea atraviesa varios niveles; a nivel macroprogramático se desarrolla un hito denominado “Escucha creativa”, que mediante actividades lúdicas y participativas vinculadas principalmente a los lenguajes artísticos, se levantan temáticas, visiones, desafíos, problemáticas, preguntas e ideas que alimentan y sostienen la programación de cada centro. A nivel intermedio, se encuentra la “Escucha como fase del marco metodológico del laboratorio”, en la que mediante diversas actividades innovadoras y coherentes con las temáticas de cada laboratorio se recogen expectativas, identidades, intereses, contextos, miedos, anhelos, aprendizajes previos, entre otros, a fin de enmarcar lo que se realizará, y como vía para quienes participen se conozcan y reconozcan como protagonistas de esa experiencia. A nivel micro está la “Escucha como una actitud de apertura constante”, que nos obliga a estar atentos a aquellas conversaciones, comentarios, actitudes, interacciones que se dan de manera espontánea en la interacción, pero que encierran visiones, opiniones, preguntas, gustos, miedos, problemas o mucha otra información que podría guiar nuestras acciones tanto a nivel interpersonal (relaciones y vida de cada centro) como programáticas.

MARCO METODOLÓGICO DE LOS LABORATORIOS CECREA

Un elemento fundamental presente en la programación de cualquier Cecrea es el laboratorio creativo, definido desde una metodología de proyectos como un proceso creativo de aprendizaje que posibilita que niños, niñas y jóvenes, a través de la convergencia entre las artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad, indaguen, experimenten, jueguen, conversen, se cuestionen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos.

El concepto de laboratorio ha sido adoptado por el Programa, considerando la definición misma de laboratorio como un lugar dotado de los medios necesarios para realizar experimentos, investigaciones y diversos trabajos. Esta definición rige en varios sentidos: por una parte, pone de relieve las condiciones (medios) que el lugar –o experiencia en el caso de Cecrea– debe tener para estimular los procesos creativos que allí se generan, relevando no solo la calidad y diversidad de los materiales, herramientas, equipos y equipamientos, sino también, reconociendo la importancia de otros insumos intangibles que permiten generar un ambiente de seguridad y confianza para el aprendizaje.

Por otra parte, la imagen del laboratorio también evoca un espacio que propicia el hacerse preguntas, buscar múltiples soluciones para diversos problemas e hipótesis, además de validar el ensayo y error como mecanismos necesarios para aprender y crear conocimiento. Finalmente, la posibilidad de tomar decisiones, equivocarse y probar algo nuevo, ofrece la posibilidad de pensar un proceso que promueve de manera equilibrada la autonomía y la colaboración entre personas que aprenden juntas, descartando las imágenes de maestro y aprendiz, en que el conocimiento lo tiene, de manera absoluta, el primero.

Programáticamente, un laboratorio Cecrea surge a partir de los resultados que arroja la “escucha creativa”, por lo tanto se vincula directamente con lo que niños y niñas han manifestado como una necesidad explícita o implícita. Su duración es variable, aunque el formato mínimo para su realización es de 10 horas, distribuidas en varias sesiones de trabajo. Las personas que acompañan el laboratorio se denominan facilitadores/as, y son las responsables de poner a disposición de los y las participantes las metodologías y materialidades necesarias para que el proceso se desarrolle de manera coherente con el enfoque del Programa y su marco metodológico.

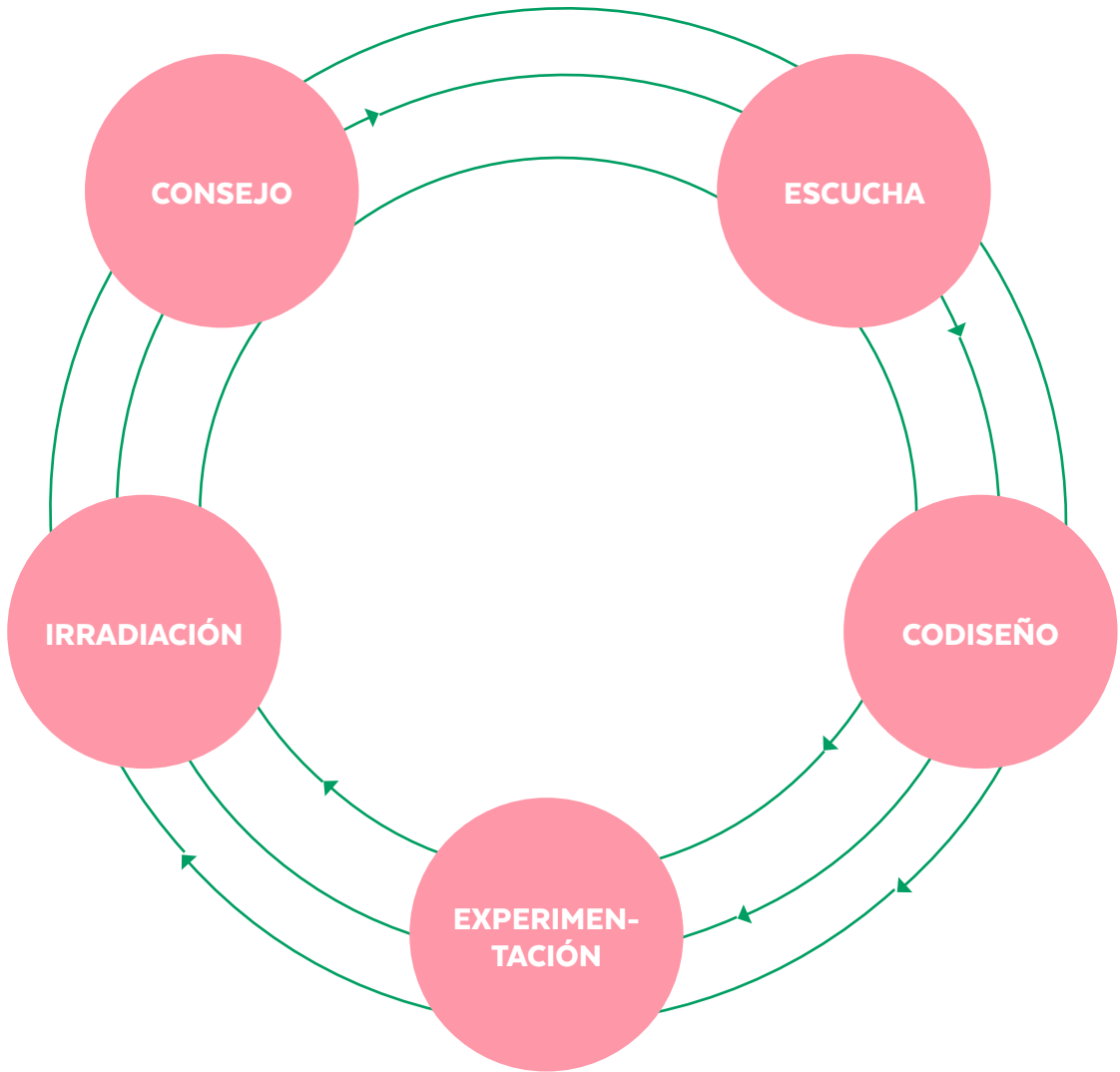
La metodología del laboratorio Cecrea considera cinco fases que, si bien tienen una temporalidad, su implementación obliga a entenderlas recursivamente:

- 1 **Escucha:** el laboratorio comienza escuchando a los y las participantes. A través de metodologías participativas y lúdicas, se reconoce a estos y estas en relación a cómo están, quiénes son, qué emociones sienten; además de brindarles un espacio para que expresen expectativas e ideas sobre el trabajo que realizarán y también se establecen acuerdos de convivencia.
- 2 **Codiseño:** consiste en decidir –de manera colaborativa y democrática– qué se hará en el laboratorio, considerado lo que se expresó en la Escucha del laboratorio y la propuesta inicial que hacen los/as facilitadores/as. En el codiseño se formulan las diversas hipótesis que llevan a la experimentación y que permiten que lo que suceda esté anclado a las ideas de los y las participantes.
- 3 **Experimentación:** consiste en hacer, realizar, llevar a la acción aquello que se pensó colaborativamente. Es la etapa en que el sentido del laboratorio como oportunidad para probar, ensayar y cometer errores se hace concreto, por eso se transforma en una instancia crucial para la creación y el aprendizaje significativo. La experimentación supone una revisión constante de lo que se hace, y obliga a volver a procesos de Escucha y Codiseño para crear y poner en marcha nuevas experimentaciones.
- 4 **Irradiación:** permite compartir con la comunidad el proceso del laboratorio y, eventualmente, el producto asociado a este, siempre que se comprenda en un contexto procesual: las decisiones compartidas que se tomaron, las preguntas que surgieron, aquellas dificultades o bloqueos creativos que se encontraron y cómo se solucionaron, entre otros aspectos. Un laboratorio puede tener varias irradiaciones o solo una. En el primer caso, probablemente se generarán instancias diferentes para compartir algunas de las acciones que han surgido durante las sesiones que se han llevado a cabo; en el segundo escenario, la irradiación será una muestra general de lo realizado durante todo el proceso. Las personas a quienes se irradia el laboratorio, la magnitud de este (solo un aspecto del laboratorio o el proceso completo) y la metodología adoptada, también requieren de un proceso de codiseño.

5 Consejo: es una instancia para evaluar y proyectar la experiencia del laboratorio mediante metodologías participativas, lúdicas y coherentes con los lenguajes artísticos, científicos y tecnológicos que enmarcaron el laboratorio. Se plantean preguntas o aspectos para que niños, niñas y jóvenes expresen qué opinan sobre la experiencia global, qué aspectos se podrían mejorar y, eventualmente, cómo podría continuar el laboratorio en una segunda parte o versión.

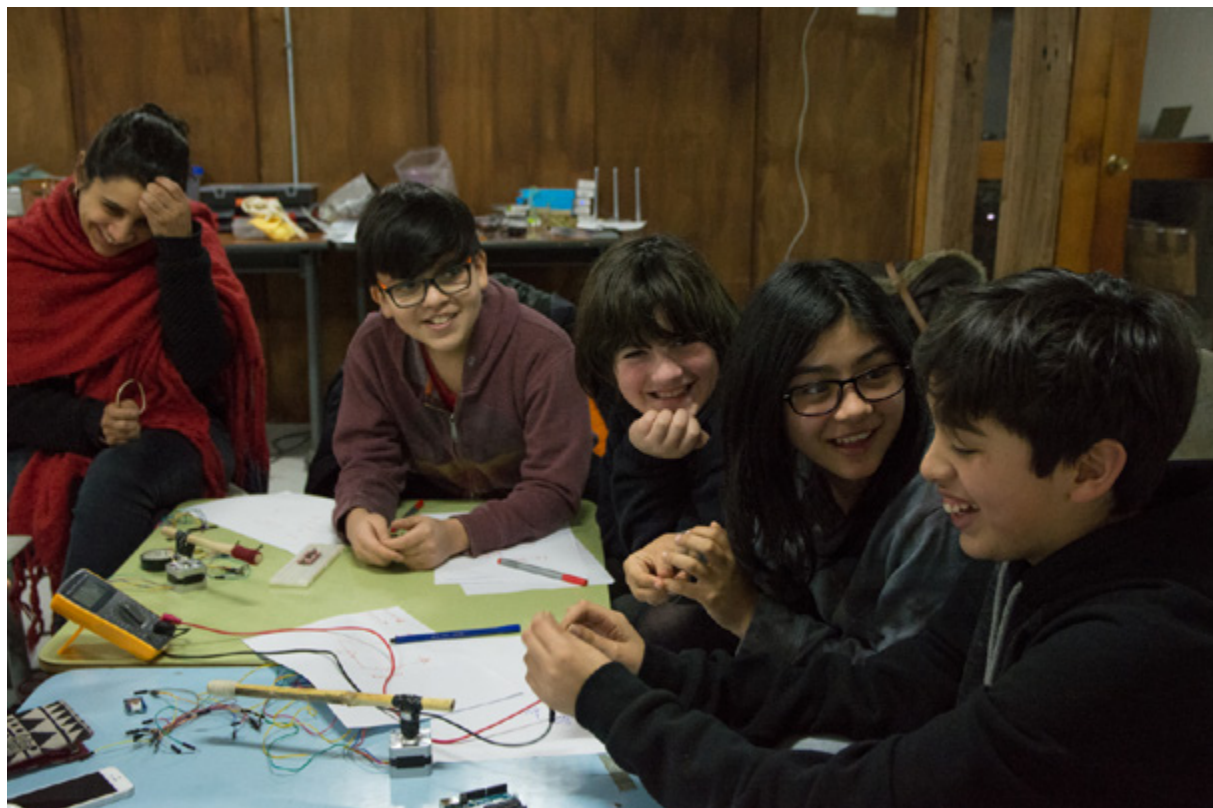
Como se mencionó anteriormente, todas estas fases no se deben entender de manera rígida, sino como elementos que se superponen, extienden o simplifican de acuerdo con las dinámicas y necesidades que los y las participantes requieren. De manera transversal a estas fases del laboratorio es posible identificar cuatro características que cualquier experiencia enmarcada en Cecrea debería tener. Estas son:

- + **Trabajo colaborativo:** base para el aprendizaje significativo y la buena convivencia, privilegiando lo colectivo por sobre lo individual y la competencia.
- + **Desbloqueo creativo:** apelando a materiales, espacios, desafíos y ejercicios que estimulen el pensamiento divergente, romper con el miedo al ridículo, dar espacio al reconocimiento y manifestación de emociones, y valorar el cuerpo y el movimiento como instrumentos para la expresión.
- + **Coprotagonismo de niños, niñas y jóvenes:** esto nos lleva a cultivar siempre relaciones horizontales, en las que no existe una figura autoritaria ni de poder, pues se reconoce en cada sujeto su dignidad y sabiduría para aportar en todas las situaciones y decisiones.
- + **Convergencia sociocultural y disciplinaria:** la primera de estas apela al encuentro de personas de diferentes grupos etarios, sociales, culturales, contextos educativos, etc., reconociendo en esta heterogeneidad una riqueza para estimular la creatividad y la ciudadanía. Por su parte, la convergencia interdisciplinaria pone de relieve la importancia de comprender la complejidad del mundo que nos rodea desde diferentes áreas, especialmente, desde el diálogo entre las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.





Escucha, inicio de un laboratorio Cereca, en Cereca La Ligua.



Jóvenes participantes del proyecto "Sintonía del río" experimentan y codiseñan, Cereca Los Ríos.

LABORATORIO “ECLIPSE DE SOL: HURGANDO EL PASADO, MIRANDO A LAS ESTRELLAS” (CECREA PICHIDEGUA, REGIÓN DE O’HIGGINS)

Cuando Claudia, la facilitadora de este laboratorio, les pidió a niños y niñas recordar un episodio de sus vidas que los hubiera marcado, lo primero en que pensó Juan fue cuando se quebró la pierna: “El doctor me dijo que no me iba a afectar, pero sí me afectó. Tengo una pierna más corta por dos centímetros, o si no estaría más derecho y no andaría un poco chueco”, contó.

Invitarles a recordar no fue al azar. Desde las primeras escuchas creativas, niños, niñas y jóvenes de Pichidegua habían mostrado interés por la memoria, su patrimonio, lo local y todo aquello vinculado con el medioambiente y el trabajo al aire libre. El laboratorio, a cargo de Claudia Araya (artista y educadora) y Felipe Roa (comunicador audiovisual), surgió en Cecrea Pichidegua como parte del proceso que vivirían los y las estudiantes previo a su participación en el campamento Eclipse Cecrea 2019.

La intención de la experiencia era reflexionar sobre cómo en el *Wenu Mapu* (“Tierra de arriba”, en la cosmología mapuche), las estrellas tienen futuro, presente y pasado. Nuestras raíces son memoria viva, son parte de lo que somos y queremos ser. Por eso la idea era observar su propio cielo, ese que todos los días ha estado y estará sobre Pichidegua, y desde ahí recordar su historia, reconstruir su identidad.

El laboratorio se extendió por cinco sesiones, de dos horas cada una, durante mayo y junio de 2019. Fue una de las tantas acciones que desplegó el programa en torno al eclipse solar, cuya experiencia cúlmine fue el Campamento Eclipse, que se realizó en conjunto con la Corporación Chilena de Video y Artes Electrónicas, en la comuna de Paihuano, en julio, y al que asistieron niños, niñas y jóvenes de todos los Cecrea.

Aunque los/as facilitadores/as habían planificado su sesión de Escucha para comenzar el laboratorio –y con ello conocer a niños y niñas, además de identificar sus expectativas–, los planes cambiaron. Los y las participantes que ese día llegaron al laboratorio estaban entusiasmados/as jugando con un tubo de PVC, el que sin mucho pensarlo se convirtió en el elemento central para un juego en el que mientras el tubo giraba, ellos y ellas saltaban, se presentaban y decían su signo del zodiaco. Este es un buen ejemplo de cómo la metodología Cecrea es flexible y está abierta a las propuestas de sus participantes. Todos y todas aportan en la vida del laboratorio.

El desafío de esa primera sesión, coherente con la etapa de Escucha, era plasmar un recuerdo que los hubiera marcado, y para ello tenían que representarlo como una constelación. De esta forma se procedía a abrir la narración de historias personales y se accedía al planteamiento de las preguntas iniciales sobre las estrellas, el eclipse y la memoria. Para ello, sobre uno de los muros del Cecrea, se proyectó una gran imagen del cielo, mirado desde el hemisferio sur, con sus estrellas, formas y segmentos. Fue sobre esta imagen que Juan, y sus otros nueve compañeros y compañeras de laboratorio, dibujaron una constelación que representaba un recuerdo de cada uno/a. Así, el cielo proyectado de su ciudad se llenó de bicicletas y animales: un mono, un caballo, una jirafa, entre otros animales.

En el laboratorio se van realizando cruces, convergencias entre las ciencias, las artes y las tecnologías, pues Cecrea promueve la integración de conocimientos y modos de pensar desde dos o más disciplinas para generar procesos creativos, crear productos, plantear interrogantes, solucionar problemas y dar explicaciones al mundo.

Teniendo esta característica de Cecrea en consideración, los/as facilitadores/as también mostraron en la Escucha inicial del laboratorio una imagen que representaba estas convergencias, buscando motivar a los y las estudiantes respecto de la temática con que trabajarían. Fue así como presentaron el dibujo *Astrónomo poeta*, realizado por el cronista peruano Huamán Poma de Ayala hacia el año 1615. La imagen ilustraba cómo las ciencias estaban presentes antes de la llegada de los españoles, y se cruzaban con las artes, la ancestralidad y la tierra. El personaje generó en los y las participantes diversas ideas: “fue el descubridor de la Vía Láctea”, “fue quien descubrió el universo”, “me recuerda a Violeta Parra”, por mencionar ejemplos de lo que dijeron algunos/as.

Ese primer acercamiento a las constelaciones, y la intervención del cielo que los y las participantes hicieron a partir de sus recuerdos, fue el punto de partida para construir su propia representación del cielo de Pichidegua, cargado de sus historias y recuerdos. Estas actividades de Escucha inicial permitieron crear un ambiente amable y de confianza para dar paso al Codiseño, entendiendo este, esencialmente, como una oportunidad para tomar decisiones en conjunto a partir de ideas compartidas. Algunas de estas decisiones fueron:

- + Escoger los relatos que se compartirían y cómo se compartirían.
- + Determinar la manera cómo se construirían los animales que protagonizarían los relatos: con qué materiales y con qué forma, qué características tendrían.
- + Cómo se comunicarían sus historias, mediante qué técnica o medio.
- + Dónde se desarrollarían las sesiones, entre otras.

Con el paso de las sesiones, se desarrolló la Experimentación, que permitió dar vida al Codiseño antes descrito. De los recuerdos surgieron dibujos y estos a su vez dieron vida a animales con superpoderes. Sin preverlo, cada personaje fue un reflejo de los mismos niños, niñas y jóvenes, de lo que sentían y querían decir:

Mi animal es un mono, como un dragón. Tiene escamas, es amarillo, escupe fuego. Tiene un rasta como Bob Marley, tiene las patas hediondas, no le gusta bañarse y es guatón. Me gusta la forma en que él es. Me gustaría tener el rasta y poder volar. (Juan)

En tanto, Ayerel construyó a un pegaso que volaba como los renos, y a Mateo se le ocurrió un mono que viajaba por todo el mundo. Para darles vida a estos personajes, niños y niñas decidieron utilizar plasticinas de colores. Para animar las historias, quisieron desarrollar la técnica del *stop motion*, acompañados de grabaciones de ellos/as mismos/as hablando de sus recuerdos y seres fantásticos. Este proceso les puso en contacto directo con diversas materialidades y nuevos soportes: cámaras, micrófonos, proyectores.

Como el Codiseño es un elemento que no solo responde a un momento, sino que se debe considerar de manera transversal, fue necesario el debate de dónde proyectar el *mapping* que además estaban elaborando. La idea era compartir esta experiencia con la comunidad. Una nueva decisión conjunta debía acordarse. Casi por opinión unánime, fue escogido el cerro de la ciudad, lugar que a partir de los distintos laboratorios Cecrea se ha convertido en un espacio de encuentro, juego y apropiación de niños, niñas y jóvenes de la localidad.

El día de la Irradiación, que coincidió con el *We tripantu*, o celebración del año nuevo mapuche, llegaron casi 50 personas a acompañar a los y las participantes. Entusiasmados/as, relataron cómo había sido la experiencia y mostraron el video que habían creado en el laboratorio, bajo la atenta mirada de familiares y vecinos. La tarde siguió al ritmo de una improvisación musical y de una merienda que compartieron entre todos y todas, haciendo comunidad Cecrea.

La experiencia resultó muy significativa. Los y las participantes estaban felices e inspirados/as por compartir sus relatos y haber creado el video. Además, se mostraron motivados por seguir utilizando las cámaras para grabar nuevas historias de manera autónoma, pues habían aprendido elementos técnicos para su uso. El Consejo se realizó en el mismo cerro, mirando las estrellas, ya no proyectadas sobre una pared, sino a cielo abierto. Fue allí donde Juan dijo que recordar le había permitido superar la incomodidad que le causaban sus piernas desiguales. Ahora ya no sentía rabia, frustración ni vergüenza, pues asumía que lo que le había pasado era parte de su propia historia.



Más de 40 niños, niñas y jóvenes de los distintos Cecrea fueron seleccionados/as para participar en el Campamento Eclipse en Paihuano. Foto: Corporación Chilena de Video y Artes Electrónicas.

CONCURSO IACE: PROYECTOS ARTÍSTICOS Y CULTURALES DE ESTUDIANTES

Iniciativas Artístico Culturales para Estudiantes (IACE) nació en 2011 desde la Sección de Educación Artística y Cultura del ex-Consejo Nacional de la Cultura (actual Ministerio de las Culturas), como un concurso destinado a apoyar con financiamiento, proyectos artístico-culturales diseñados y ejecutados por agrupaciones de estudiantes de establecimientos educacionales públicos (centros de estudiantes, colectivos artísticos, elencos, entre otros).

Desde sus inicios, esta iniciativa se ha orientado a promover el protagonismo de los y las estudiantes mediante la gestión y experiencia artística cultural y el trabajo colaborativo. Así, el requisito para presentar proyectos es que la idea de estos surja de la motivación y reflexión de grupos estudiantiles y, por lo tanto, quienes postulan deben ser parte de una agrupación o conformar una, para efectos del concurso.

Durante los primeros años, la postulación convocaba a las agrupaciones a diseñar un proyecto artístico cultural, el cual debía contemplar un diagnóstico, fundamentación, objetivos, metodología, plan de acción y un presupuesto. A poco andar, el equipo a cargo del concurso identificó que, dada su complejidad técnica, el formulario de postulación requería de una importante intervención de los y las docentes. Como resultado de este proceso, cada año se financiaban proyectos artísticos culturales, técnicamente bien elaborados, pero que no necesariamente daban cuenta de las ideas originales de los y las estudiantes.

Siendo fieles al propósito original, esto es, de fomentar y favorecer la participación estudiantil activa mediante experiencias artísticas y de gestión cultural, en 2017 el concurso se reformuló, convocando a las agrupaciones ya no a postular proyectos completamente diseñados, sino que a presentar la idea fuerza y visión del proyecto a desarrollar. El proceso del concurso consta de las siguientes etapas:

- + **Postulación:** las agrupaciones estudiantiles presentan una idea en el ámbito artístico cultural dando cuenta de la importancia que tiene para su comunidad educativa llevarla a cabo.
- + **Evaluación y selección:** la evaluación de las ideas postuladas es hecha por un equipo de profesionales del ámbito de la educación artística y la gestión cultural, que pone el acento en la innovación, la participación de los niños, niñas y jóvenes y en la pertinencia cultural de la idea presentada.
- + **Formación:** las agrupaciones seleccionadas participan de un proceso formativo en gestión cultural, recibiendo asesoría constante de un/a monitor/a durante la fase de diseño, la que se extiende a la ejecución y evaluación de sus proyectos.
- + **Implementación:** finalmente el proyecto diseñado es implementado por los y las estudiantes, para lo cual cuentan con un financiamiento de hasta \$500.000 por parte del Estado, muchas veces incrementado por recursos aportados por los establecimientos o autogestionados.

MODELO DE PROYECTOS IACE

Una de las características del modelo IACE es su dinamismo, pues año a año se retroalimenta a partir de las experiencias de los y las estudiantes que participan del proceso. En cada versión del concurso se profundiza en aquellas dimensiones que posibilitan una mayor participación de las agrupaciones estudiantiles en la toma de decisiones.

IACE se sustenta en los siguientes pilares:

a. Estudiantes como protagonistas: se busca potenciar ideas e iniciativas en el ámbito artístico y cultural, surgidas en el seno de agrupaciones estudiantiles, reconociendo y validando a los niños, niñas y jóvenes como actores sociales que tienen la capacidad de incidir de manera concreta en las decisiones que les afectan. Así, el modelo se sustenta en la concepción de ellos y ellas como actores sociales y culturales, portadores/as de deseos y saberes. IACE concibe que la participación estudiantil se ejerce al momento de interactuar con sus pares, hacerse preguntas e idear un proyecto artístico cultural que permita dar a conocer a sus comunidades educativas, sus intereses y visiones de mundo.

El modelo releva distintas modalidades de trabajo colaborativo a través de centros de estudiantes, colectivos artísticos, agrupaciones culturales, entre otros. Las bases son flexibles y posibilitan que incluso un grupo de compañeros/as que simplemente decida organizarse en torno a una idea artístico-cultural, pueda postular al concurso, validando así sus propias formas de organización.

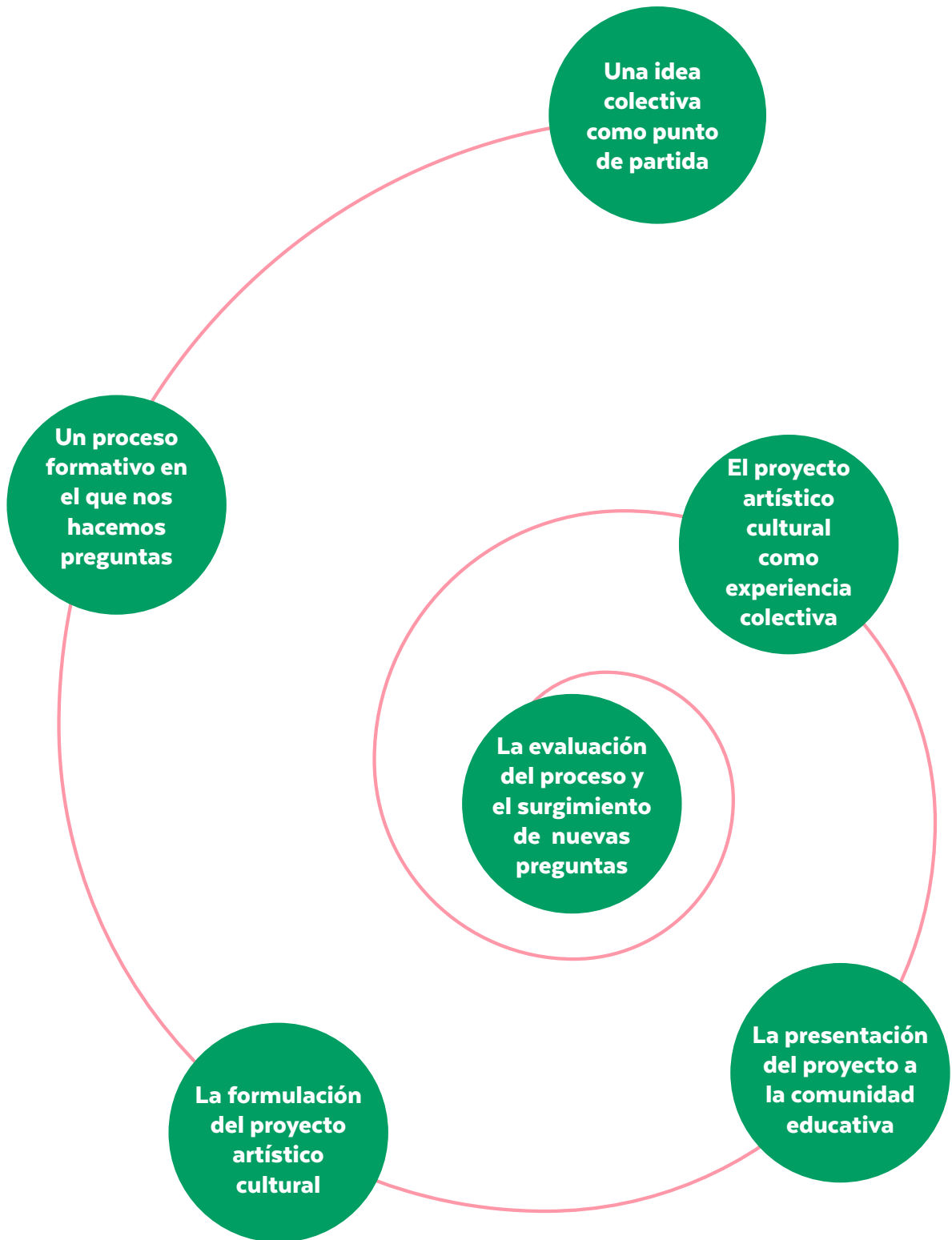
b. Colaboración entre diferentes actores: en la base del modelo se reconoce una forma de trabajo propio de las compañías o colectivos artísticos, desde la premisa que la idea es colectiva y que el proceso creativo que permitirá transformar esta idea en un proyecto, requiere de la colaboración entre diferentes actores de una agrupación:

- + **Colaboración entre pares:** desde la postulación hasta el momento de cierre, los y las estudiantes trabajan como un colectivo que traza una hoja de ruta, distribuye roles y tareas y comparte saberes y aprendizajes.
- + **Colaboración entre estudiantes y docentes:** el modelo formativo promueve la colaboración entre estudiantes y docentes, pues se espera que el profesor o la profesora asuma un rol de facilitador/a, orientando el proceso y generando una relación de horizontalidad con los y las estudiantes, que permita conocer y potenciar sus capacidades.
- + **Colaboración con otras agrupaciones:** durante las instancias formativas se generan espacios de intercambio entre agrupaciones de una misma región. Esta colaboración propicia retroalimentar las propias iniciativas, a partir de las experiencias y saberes de otros niños, niñas y jóvenes; incluso posibilita la generación de alianzas entre proyectos que se desarrollan en un mismo territorio.

- + **Colaboración con la comunidad educativa:** una vez que la agrupación ha diseñado su proyecto, este es presentado a la comunidad educativa, de modo de recibir retroalimentación e involucrar a nuevos actores en el proceso educativo que quieran/puedan aportar al desarrollo de los proyectos artísticos y culturales, amplificando así su impacto.
- + **Colaboración entre la agrupación y los agentes culturales del territorio:** durante el proceso formativo, se invita a las agrupaciones a identificar a los agentes culturales del territorio que pueden colaborar con sus iniciativas. Así, muchas veces se logra generar colaboración entre los y las estudiantes, espacios culturales, artistas y/o cultores/as de un mismo territorio, sinergia que permite enriquecer los proyectos y generar nuevos lazos.

c. La experiencia artística como proceso de transformación personal y colectiva: en la base del concurso subyace la convicción de la capacidad de transformación a través de las artes. Los y las estudiantes postulan al IACE porque, mediante un proyecto artístico cultural, quieren proponer modificaciones o innovaciones en algún aspecto de la cotidianidad de la escuela. Ese deseo de cambio se materializa primero en una idea, que luego se torna en una experiencia artística y /o cultural en la que son protagonistas. En este contexto, el modelo IACE no pone el acento en la producción objetual, sino en el proceso formativo y creativo, entendiendo que cada proyecto es un espacio de aprendizaje a través de la experimentación, el intercambio y el protagonismo de cada participante.

ETAPAS DE IACE



1 Una idea colectiva como punto de partida

Como una manera de despertar la curiosidad y de guiar la reflexión colectiva, el concurso invita a agrupaciones conformadas por estudiantes a presentar ideas en el ámbito artístico cultural. Estas ideas son el punto de partida para el proyecto que será elaborado por la agrupación a lo largo del proceso formativo.

El formulario de postulación está dirigido a los y las estudiantes interesados/as y les invita a hacerse preguntas a través de un formulario sencillo, para no desmotivar la participación:

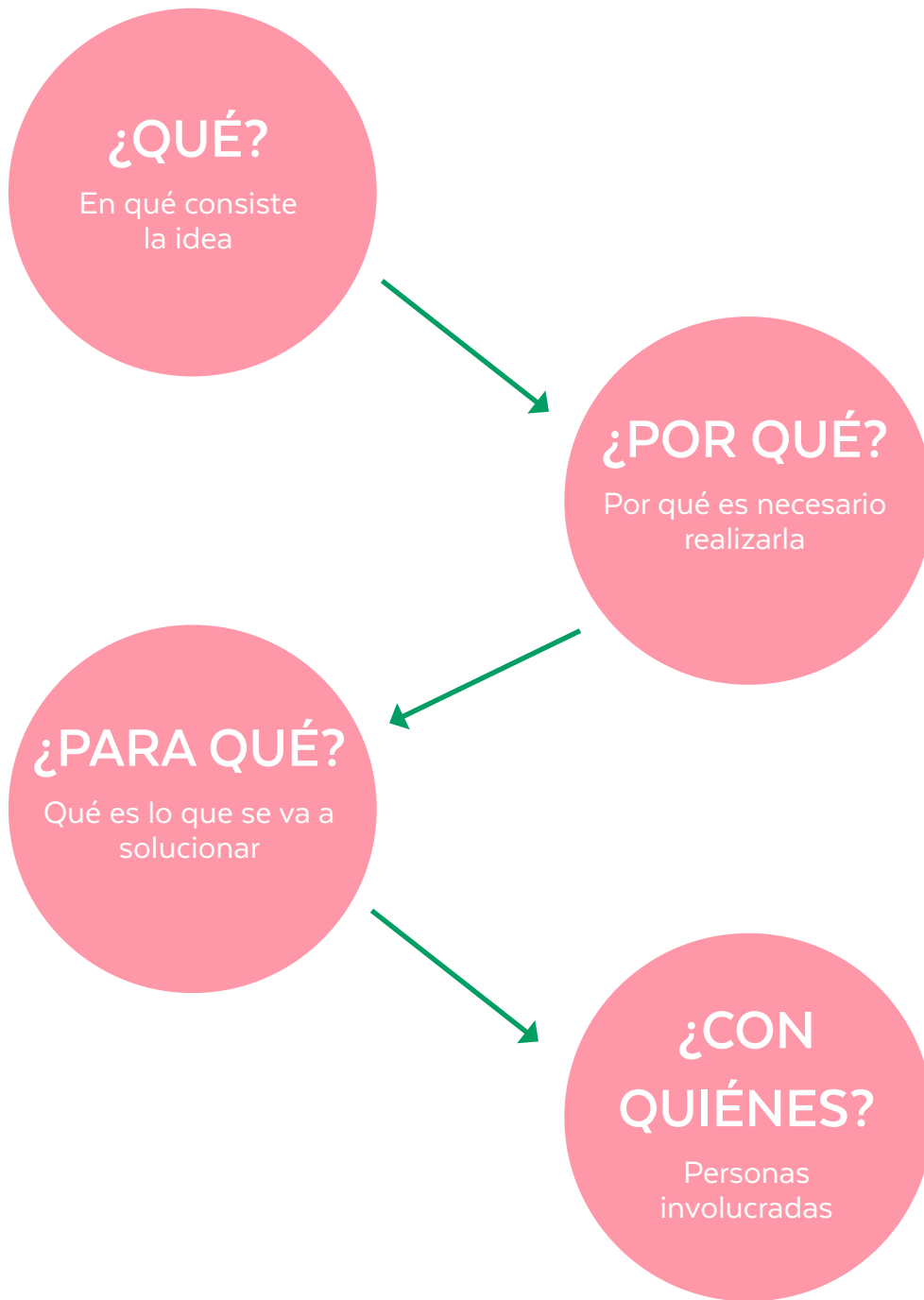
- + ¿Qué idea tenemos?
- + ¿Cómo surge?
- + ¿Cómo se vincula con el arte y la cultura?
- + ¿Cómo se relaciona con nuestro contexto? (cultura local, vecindario, diversidad propia al establecimiento, otras agrupaciones)
- + ¿Por qué es importante para nuestra agrupación que esta idea se transforme en un proyecto?

Adicionalmente, se debe acompañar de una descripción de la agrupación. Las postulaciones son evaluadas por un jurado que valora las ideas de acuerdo con tres criterios: creatividad, pertinencia y participación. Las agrupaciones cuyas ideas resultan seleccionadas, participan de un proceso formativo en gestión cultural, para transformar sus ideas en proyectos (ver etapas siguientes).

2 Un proceso formativo en el que nos hacemos preguntas

El proceso formativo permite que la idea evolucione hacia un proyecto. Este consta de diferentes etapas, desarrollándose algunas dentro de la escuela y otras fuera. La primera se lleva a cabo fuera de la escuela y reúne a dos representantes de cada agrupación (elegidos democráticamente por sus pares) y sus respectivos docentes. El objetivo de este encuentro es generar un espacio para intercambiar las ideas de origen y formular nuevas preguntas en colaboración con otras agrupaciones, además de adquirir algunas herramientas básicas en gestión cultural.

Guiados/as por un/a monitor/a a través de un ejercicio gráfico, los/as representantes de las agrupaciones crean un mapa mental colectivo, que representa la iniciativa de su agrupación, incorporando elementos de manera creativa y utilizando materiales sencillos mediante la técnica del collage. Este ejercicio invita a niños, niñas y jóvenes a hacerse las siguientes preguntas:



Mientras los y las estudiantes realizan este trabajo, los y las docentes se reúnen en otro espacio, donde intercambian experiencias y adquieren herramientas para facilitar el proceso de acompañamiento a las agrupaciones con énfasis en cómo estimular su protagonismo y la autonomía. Luego, los niños, niñas y jóvenes presentan a sus pares y a los y las docentes el trabajo desarrollado, profundizando en estrategias para expresar el origen del proyecto y explicar los argumentos base; definir los alcances y las acciones necesarias para implementarlo; identificar los roles que deben distribuir en sus equipos, teniendo en cuenta las fortalezas y habilidades de sus integrantes y reforzándolas.

Al término de la jornada, se organizan grupos de trabajo conformados por representantes de diferentes agrupaciones. Cada grupo selecciona una de las iniciativas y luego, mediante un juego de roles, un/a vocero/a presenta el proyecto a los demás grupos, incorporando elementos aprendidos en los ejercicios anteriores. De este modo, los y las estudiantes ejercitan la formulación de juicios formativos y de retroalimentación positiva, tanto en aspectos de sus proyectos como sobre proyectos de otros.

3 La formulación del proyecto artístico cultural

Los/as representantes regresan a sus agrupaciones y comparten con sus compañeros/as los aprendizajes de la jornada formativa. Presentan a su agrupación el mapa mental construido y lo retroalimentan. Una vez consensuadas las ideas centrales, acompañados/as por el o la docente y el o la monitor/a de IACE, elaboran el cuerpo textual del proyecto en una plataforma web dispuesta para ello. Lo anterior implica tomar acuerdos en relación con los objetivos, definir el plan de acción, distribuirse tareas, elaborar un presupuesto, entre otras ocupaciones.

4 La presentación del proyecto a la comunidad educativa

Una vez que la agrupación ha finalizado la elaboración de su proyecto, llega el momento de sociabilizarlo con la comunidad educativa. Esta jornada marca el inicio de la implementación de la iniciativa. A partir de este momento, el o la monitor/a apoya realizando las compras necesarias para llevar a cabo el proyecto, de acuerdo con el plan de acción y el presupuesto elaborado por la agrupación.

5 El proyecto artístico cultural como experiencia colectiva

Los proyectos desarrollados por las agrupaciones son variados y abordan temáticas diversas. Sin embargo, tienen un denominador común: requieren de la coordinación con otros actores culturales del territorio e implican una experiencia colectiva en la que la dimensión artística y cultural son elementos centrales. Durante la ejecución, niños, niñas y jóvenes son protagonistas que asumen la coordinación, producción y difusión de las actividades programadas.

6 La evaluación del proceso y el surgimiento de nuevas preguntas

Una vez finalizada la implementación del proyecto, la agrupación realiza una jornada interna de trabajo para evaluar el proceso desarrollado. Las preguntas que guían la reflexión se relacionan con el cumplimiento de los objetivos propuestos en un inicio, la evaluación del trabajo colectivo, la identificación de facilitadores y obstaculizadores, el análisis de las alianzas generadas, y enfatiza en los aprendizajes y nuevas interrogantes que deja esta experiencia para los niños, niñas y jóvenes de la agrupación.

Luego del proceso de evaluación interna, dos representantes de cada agrupación, acompañados/as de sus docentes, participan de un encuentro regional para intercambiar sus experiencias con sus pares y compartir los aprendizajes y nuevas preguntas que surgen de este proceso. Al iniciar la jornada regional, los y las estudiantes revisan los mapas mentales elaborados en la primera instancia formativa y reflexionan e intercambian con sus pares sobre su rol como agentes de cambio, a través de preguntas como: ¿cuál fue la situación inicial que quisieron transformar con el proyecto?, ¿qué hubiera pasado si no hubieran hecho nada?, ¿qué lograron transformar con el proyecto?, ¿cuál es el rol del arte y la cultura en las comunidades?

Posteriormente, a través de un ejercicio de sociometría, el o la monitor/a plantea preguntas como las siguientes: ¿quiénes tuvieron problemas con la formulación del proyecto?, ¿quiénes sienten que lograron transformaciones a través de sus proyectos? A continuación, invita a los y las estudiantes a reunirse por afinidad de sus respuestas. Al finalizar esta etapa, el o la monitor/a retroalimenta a los/as participantes sobre los procesos desarrollados. Para finalizar la jornada, se realiza una dinámica de cierre, denominada oville de lana, en la que se responden las siguientes preguntas: ¿cómo comencé mi participación en IACE?, ¿cómo terminé?, ¿qué entregué?, ¿qué me llevo?, ¿qué nuevas preguntas tengo?



Montaje teatral que cuestionaba el estatus de normalidad, puesto en escena en el “El día de la filosofía”.

“EL DÍA DE LA FILOSOFÍA”. INICIATIVA DE LA AGRUPACIÓN DE ESTUDIANTES DEL TALLER DE CINE DEL LICEO JOSEFINA AGUIRRE MONTENEGRO, COYHAIQUE, REGIÓN DE AYSÉN

1 Una idea como punto de partida

Durante el año 2018, un grupo de estudiantes de 2° a 4° año medio, reunidos bajo el Taller de cine y acompañados por la profesora de Filosofía, generaron un espacio reflexivo de profundo valor filosófico en el que comenzaron a formularse preguntas relacionadas con su vida, su desarrollo biológico y con problemáticas sociales de sus contextos.

Su profesora les contó que existía IACE y los y las jóvenes se entusiasmaron e invitaron a compañeros/as de otros cursos a sumarse al desafío de presentar una idea al concurso. Fue así como durante semanas se reunieron después de clases para definir en conjunto la idea a presentar. Después de varias jornadas de trabajo acordaron proyectar “El día de la filosofía” como un espacio para reflexionar, desde la filosofía y las artes, sobre temáticas de su interés poco abordadas en el currículum escolar. Una vez obtenidos los resultados del concurso, la profesora reunió a todos los y las estudiantes para contarles la noticia. El entusiasmo fue tal, que decidieron abrir la invitación a otros cursos y a otros liceos. Así, cerca de cien jóvenes se sumaron a la iniciativa.

2 Un proceso formativo en el que nos hacemos preguntas

Como parte del proceso IACE, dos representantes de los y las estudiantes participaron de una jornada formativa regional para adquirir herramientas en gestión cultural, que les permitieran desarrollar su proyecto. En ese encuentro presentaron su idea, adquirieron algunas herramientas en gestión cultural y recibieron retroalimentación de las demás agrupaciones.

Conocer los demás proyectos fue motivador, enriqueció nuestra ruta, dejamos que se integraran nuevas ideas, aprendimos cómo elaborar el proyecto, sus etapas y la metodología a seguir (...) conocimos otras experiencias y a nuevas personas (...) además hablar frente a todos y presentar nuestra idea a otras agrupaciones, fue algo que me tocó profundamente. (Estudiante participante de jornada formativa regional de IACE)

3 La formulación del proyecto artístico cultural

Después de ese día, comenzó un trabajo más riguroso. Los y las estudiantes se dividieron en comisiones temáticas e iniciaron la elaboración de su proyecto.

Surgieron como 15 temas. Se hacía investigación sobre cada uno y se presentaba, hasta que decidimos cuales eran los más importantes a incorporar. En ese momento comenzamos a trabajar en comisiones. (Estudiante participante de IACE)

Luego de varias reuniones e interesantes debates, algunas comisiones se fusionaron, delimitando cuatro temáticas, consideradas como tabúes, que decidieron incorporar como ejes del proyecto: la menarquia, la locura, la violencia contra la mujer y el autocuidado. Así, acompañados por cuatro profesoras, los y las jóvenes iniciaron un trabajo de investigación que permitió abordar las temáticas desde un punto de vista filosófico, vinculando el arte de manera transversal al proceso de reflexión y siendo protagonistas del proceso de investigación.

Nosotras investigábamos sobre las temáticas, las profes apoyaban, la sala se ponía en círculo, todas éramos parte del proceso. Descubrí que mis compañeras sabían mucho y que podíamos aprender de otra manera. (Estudiante participante de IACE)

Así, después de varias semanas de investigación, se configuró un programa que, además de formar mesas de exposición y debates, contempló montajes e instalaciones artísticas.

Las estudiantes eran artistas. Yo como profe pensaba que íbamos a hacer una convención, así como un seminario (...) pero ellas tenían ideas diferentes. Decidieron que la investigación teórica debía ser presentada desde diferentes expresiones artísticas. (Profesora de Filosofía)

Así, la violencia de género fue abordada desde la danza contemporánea, incluyendo un monólogo escrito por los y las estudiantes mediante el cual denunciaban conductas abusivas contra las mujeres. Desde las Artes Visuales, se trabajó la menarquia mediante instalaciones que denunciaban los prejuicios asociados a la menstruación y trataban la desinformación de las niñas sobre su propio cuerpo. El autocuidado se trabajó centrado en la crítica a la industria farmacéutica, relevando el saber popular ligado a plantas medicinales nativas, y la locura fue abordada desde un montaje teatral que cuestionaba la idea de normalidad.

4 La presentación del proyecto artístico cultural a la comunidad educativa y este como experiencia colectiva

Una vez formulado el proyecto, los y las estudiantes lo presentaron en diferentes instancias, tales como el Consejo directivo de profesores/as y en los cursos de 3° y 4° medio. La buena acogida por parte del equipo directivo permitió que se pusieran a disposición del proyecto cuatro salas de clases para diseñar las escenografías e instalaciones.

Según la profesora del Taller audiovisual, todas las acciones y actividades que dieron vida al proyecto “El día de la Filosofía” fueron propuestas, desarrolladas y concretadas por las y los estudiantes que debieron resolver cada detalle y, acompañados/as por sus profesoras, enfrentaron de manera autosuficiente cada uno de los desafíos que el proyecto implicó.

El trabajo en equipo fue fabuloso, trabajamos muchas horas, nos quedábamos hasta las 9 de la noche, trabajamos sábados y domingos y las profes siempre apoyándonos. (Estudiante IACE)

Además de ser protagonistas en cada una de las mesas temáticas, los y las jóvenes asumieron las tareas de difusión y producción, transformándose en protagonistas de todo el proceso. Después de cuatro meses de trabajo, el 19 de noviembre se llevó a cabo el “El día de la filosofía”. Más de mil personas participaron de la actividad, entre ellos/as, estudiantes, docentes, familiares y jóvenes de otros liceos. La actividad tuvo una excelente acogida en la comunidad educativa y la experiencia de participación en este proyecto colectivo marcó profundamente a sus protagonistas.

5 La evaluación del proceso y el surgimiento de nuevas preguntas

Una vez finalizada la jornada, los y las estudiantes y sus profesoras se reunieron a celebrar la culminación del proceso. En una jornada posterior evaluaron la trayectoria y el resultado de su proyecto. Los y las participantes coincidieron en lo valiosa que había sido la experiencia de trabajo colectivo y el protagonismo asumido por ellas y ellos, y enfatizaron en la necesidad de mantenerla viva, a fin de generar nuevos espacios de participación desde la filosofía y las artes.

Al finalizar el año escolar, dos representantes de los y las jóvenes participaron en un encuentro de evaluación regional en el que conocieron las experiencias de las demás agrupaciones y compartieron sus aprendizajes.

Como organización descubrimos que nuestros participantes poseen grandes cualidades organizativas y excelentes ideas. El compromiso para llevar a cabo la iniciativa conllevó grandes esfuerzos, pero valió la pena porque salimos reforzadas, fortalecidas de la experiencia. Fue interesante aunar criterios, trabajar en equipo y desarrollar actividades culturales desde la filosofía.

A partir de este proyecto, los y las jóvenes quisieron continuar el trabajo colectivo. Aquí una docente ofrece un testimonio de lo significativo que fue para los y las estudiantes desarrollar este proyecto IACE y cuánto impactó en sus iniciativas posteriores:

Fue tan potente lo que ocurrió en “El día de la Filosofía”, que desde esa experiencia nació una campaña por la comprensión y la paz, que sigue funcionando hasta el día de hoy en el liceo. (profesora del Taller de Comunicaciones)

Otros ejemplos metodológicos

EL MÉTODO NUBE: ARTE CONTEMPORÁNEO + EDUCACIÓN

El método Nube fue creado el año 2012 en Chile con el objetivo de acercar el arte contemporáneo a la educación. Inspirados en el taller de artista, se diseñó un modelo pedagógico que desarrolla y potencia competencias creativas indispensables para enfrentar los nuevos desafíos planteados por las sociedades contemporáneas. Se entiende el taller no solo como espacio para el hacer, sino también como lugar mental, de apertura para un acto de creatividad colectiva. El lugar donde, más que enseñar, se ayuda a aprender, en un proceso de hacer junto a otros, y en buena parte, a través del descubrimiento. Como señala una de sus creadoras, Paula de Solminihac:

La curiosidad sin límites y el deseo de crear sentido hace que todo se mezcle en el taller del artista. Ahí no hay distinción entre materiales y objetos, basura y tesoro, técnicas y experimentos. Los límites son permeables, los pasos fronterizos se encuentran en lugares insospechados. Encontrarlos es parte del trabajo artístico. (Nube Lab, 2019, p. 8)

El método Nube se basa en una red de artistas que entienden la labor educativa como extensión de su ejercicio artístico, y las dinámicas experimentales del taller, como vehículos del trabajo creativo. Este artista-profesor “contribuye al proyecto desde sus propios perfiles particulares, aportando con sus sensibilidades artísticas específicas, sus proyectos y búsquedas personales, y sus áreas de experticia” (Nube Lab, 2019, p. 64). Se trata de ser artista, para luego ser profesor, de forma conectada, a través de prácticas contaminadas entre lo educativo y las búsquedas creativas personales. “Los procesos creativos son puestos al centro de la educación para desarrollar una práctica pedagógica horizontal” (Nube Lab, 2019, p. 74).

Los fundamentos del método Nube se cimentan en el arte contemporáneo, en el arte de nuestro tiempo que “se caracteriza por su sello expansivo, simultáneo y omniabarcador” (Nube Lab, 2019, p. 41). El momento actual del arte contemporáneo le ofrece a Nube su gran potencial creativo, asumiendo los procesos de apropiación y resignificación como rasgos centrales de su práctica.

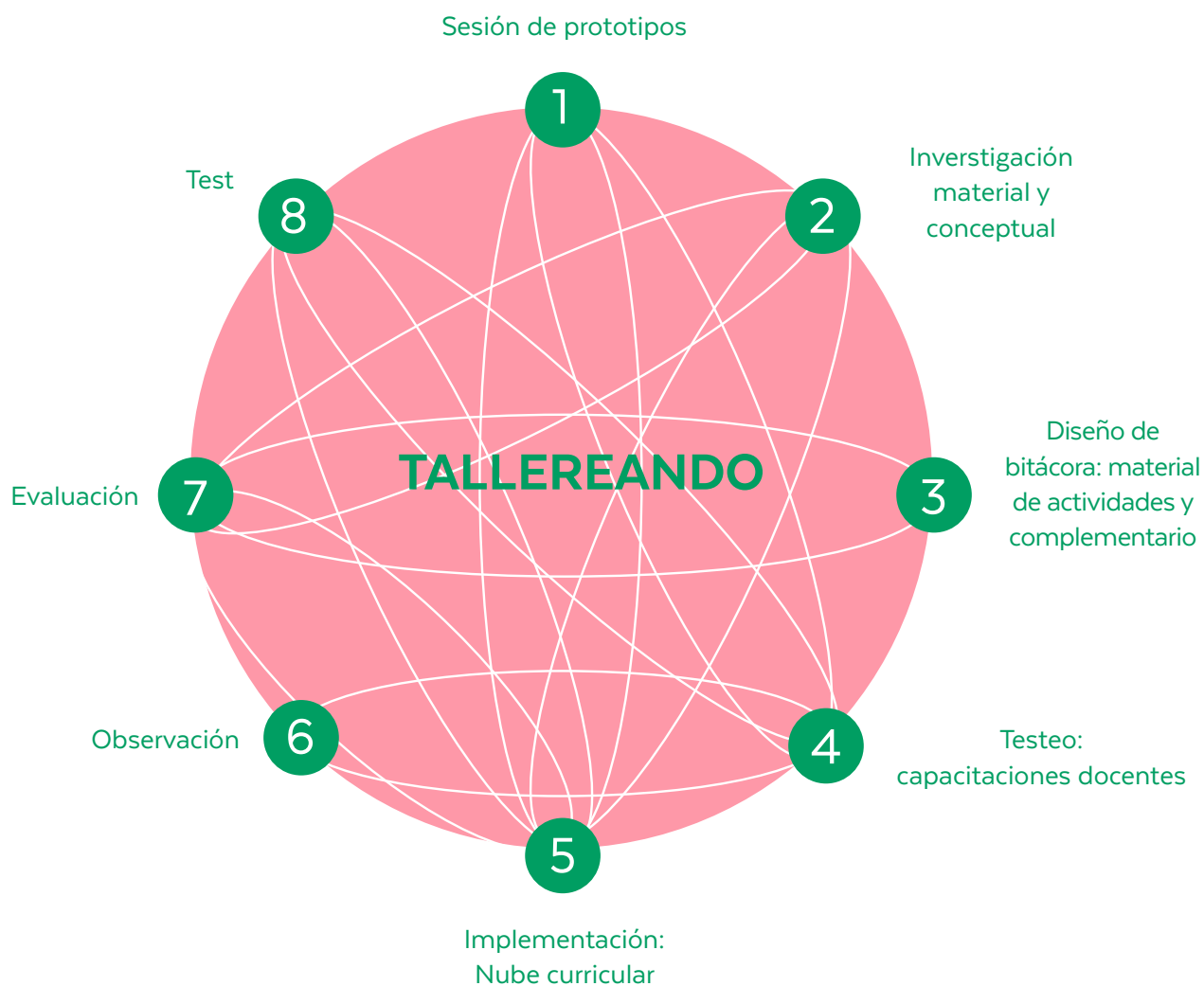
Más que estimular la generación de obras originales y auténticas, las actividades de Nube constituyen ejercicios en los que cada quien encuentra una forma particular de canalizar su propia búsqueda, a partir de los elementos disponibles. “Se trata de formar artistas que sobre todo son seres curiosos, que experimentan con lo que observan y buscan modos de incorporar lo que encuentran en su propio campo creativo” (Nube Lab, 2019, p. 51).

Lo anterior da cuenta del reconocimiento de un proceso, dimensión clave del quehacer artístico contemporáneo, que incluye la exploración, experimentación y prueba, que tiene un valor en sí, más allá del resultado. El quehacer creativo estimula y fomenta un pensamiento divergente, que privilegia las búsquedas propias y autónomas, sin miedo a trasgredir las fronteras de lo convencional.



Como parte de las actividades del programa itinerante Nube Va, la exposición en la Sala de Arte CCU *Tú, yo y las cosas de este lugar* buscó convertir la sala de arte en una gran cancha de juego.

En síntesis, Nube es un laboratorio de procesos creativos inspirados en la dinámica del taller de artista, que promueve experiencias educativas desde las herramientas del arte contemporáneo.



1 El diseño pedagógico en el método Nube

Si bien el método Nube se funda en la creencia de que siempre hay muchas maneras de hacer las cosas, y por lo mismo resulta contraproducente imaginar la forma definitiva que tendría su proceder en el campo del arte y la educación, hay ciertas claves que han guiado los procesos y actividades “exitosas”. En su dinamismo constante –coherente con la experiencia artística–, el método se expande y contrae actividades, según las condiciones en que se implementa.

Si bien existe una premisa de flexibilidad, se sigue una rutina o pasos que parten con la preparación del taller (materiales, espacios, vestimentas, etc.), previo a la llegada de los/as niños/as. La rutina de inicio es definida como “acto educativo”, actividad lúdica que introduce el ejercicio de cada sesión, aproximando a los niños y niñas al concepto rector de la actividad principal. Este acto de sintonía puede tener diferentes formatos, desde actividades corporales, gráficas o reflexivas.

Cada una de las sesiones se inicia con las instrucciones a cargo de duplas de artistas-profesores/as, coordinadas generales que contemplan principalmente el compartir los objetivos de la actividad, los materiales, los pasos (con una amplia opción de desarrollo) y un espectro de resultados. A través de estrategias de creación colaborativa, los artistas-profesores, diseñadores e investigadores realizan actividades a partir de materiales simples y de fácil acceso.

Para finalizar las actividades es fundamental propiciar una instancia de diálogo, reflexión y discusión, rutina de cierre llamada “La pizarra”, que no es sino una pizarra de la que cuelgan etiquetas de imágenes y conceptos, que permite asimilar los contenidos teóricos involucrados en cada ejercicio, además de establecer conexiones tanto con sus universos cotidianos como con el mundo del arte.

Finalmente, cabe destacar que Nube se define por el desarrollo de un tipo de competencias enmarcadas en los “saberes abiertos”, saberes flexibles, adaptables y extensibles. El declarar este horizonte pedagógico integral no niega el valor que pueden tener para determinados procesos los conocimientos asociados a “saberes cerrados” o encapsulados.

El aprendizaje artístico, tal y como lo entiende el Método Nube, debe poner al servicio de la creación artística los recursos y competencias variadas que los niños poseen, dando lugar a dinámicas no jerarquizantes y colaborativas que promuevan el respeto y valoración de la diferencia. (Nube Lab, 2019, p. 134)

Acorde con el método Nube, el arte como recurso educativo puede y debe movilizar potencialidades creativas volcadas al entorno cotidiano. A modo de síntesis se presenta un esquema gráfico del método.

ELEMENTOS CLAVES

Maneras de hacer, tomadas del arte contemporáneo

“Desabstracción”

La experiencia sensible permite observar las raíces en el mundo natural que tiene incluso los conceptos más abstractos. Rompiendo con los comportamientos aislados de las disciplinas, la práctica artística nos conecta con los modos en que todas las cosas están conectadas entre sí.

Énfasis en el proceso

El arte contemporáneo pone de relieve el papel del proceso en la experiencia artística. Las búsquedas conceptuales y plásticas son, de este modo, parte constitutiva de las piezas: el hacer, la experimentación y el ensayo-error se vuelven prácticas centrales para la producción artística.

Plasticidad

El arte contemporáneo encuentra recursos en todas las técnicas, todos los materiales, todas las corrientes expresivas. Esta mirada omnívora que nutre la práctica artística implica una forma desprejuiciada de relacionarse con el contexto, que permite optimizar creativamente los recursos disponibles.

EL MÉTODO

Estrategias de transferencia

El taller

Una dinámica de aprendizaje a través de la experimentación y colaboración.

El/la artista profesor/a

Un artista que ejerce la práctica educativa como extensión natural de la práctica artística.

LAS COMPETENCIAS

Dimensiones integradas

Exploración sensible

Sensibilidad estética

Capacidad de desarrollar una propuesta personal

Reflexión y proyección

Pensamiento crítico

Expresión oral de ideas y emociones

Vinculación de lo aprendido con la vida cotidiana

Dimensiones base

Saberes

Nube promueve el aprendizaje de conceptos y contenidos mediante la experiencia sensible, puestos en relación con el mundo natural.

Haceres

Nube permite ejercitar técnicas y procedimientos diversos, basados en la experimentación, el juego y el ensayo.

Actitudes

Nube desarrolla la capacidad de productivizar los recursos del contexto, tomando lo disponible como punto de partida para los procesos creativos.

EL PROYECTO

Nuestro modelo educativo

Saberes abiertos

Desarrollamos competencias creativas para asociar significativamente elementos aparentemente inconexos, activando formas de aprendizaje que no se archivan en el aula y se despliegan de forma multidireccional en forma de saberes abiertos. Promoviendo economías circulares en lo material y sobre todo en las relaciones humanas, ponemos en marcha una lógica de especialización cooperativa para el desarrollo de aprendizajes integrales que no se anclan en individuos ni en disciplinas específicas, sino que pueden seguir multiplicándose.

Una experiencia corporizada

Nube recoge con convicción el giro que ha experimentado el arte contemporáneo hacia el proceso, asignándole tanto valor a este como al resultado final. Buscamos reincorporar el cuerpo en la práctica educativa, dotando de un sentido perdurable a la acción más allá de los objetos que se manufacturen. Priorizamos la experiencia, el ensayo y el error como factores claves de los aprendizajes significativos, incluso más allá de los objetos.

El contexto como recurso

Valoramos la diversidad como recursos: es por ello que promovemos una ética de la percepción del entorno al servicio de una relación duradera y significativa entre sujetos y sus contextos. Trabajamos el reciclaje creativo para hacer más con menos. Contra el consumo acelerado de objetos, de ideas, incluso de relaciones humanas, las estéticas sustentables de Nube buscan fomentar valores para la convivencia escolar y la vida democrática.



Durante todo el año, el programa Escuela de Nube se realiza en un taller, ubicado en el Parque Alberto Hurtado (La Reina), donde los niños y niñas van junto a sus docentes a realizar el programa curricular de arte.

LÓVA. LA ÓPERA COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE⁸

LÓVA es un proyecto educativo que se realiza, principalmente, en escuelas y colegios de enseñanza básica, donde el o la docente convierte su curso en una compañía de ópera. Se ordena el horario escolar y, durante un año completo, se implementa el proyecto de crear y estrenar una obra. Esto exige replantear la forma de enfocar el curso. El objetivo no cambia, pero la secuenciación, organización, presentación y evaluación del mismo se modifica significativamente. Distintas competencias y diferentes contenidos van a trabajarse a fondo, pero de otra manera.

El programa basa su aprendizaje en la metodología de proyectos, con la particularidad y complejidad de incluir numerosos subproyectos interconectados que ocupan al curso completo. Este se transforma en un grupo/compañía, organizado en equipos profesionales, en los que los niños y niñas escriben el libreto, diseñan decorados, componen la música, crean el vestuario, hacen la publicidad, recaudan fondos, fabrican la utilería, crean la iluminación, entre otras tareas, propias de una compañía. Al final del proceso representan una ópera o breve pieza de teatro musical enteramente original, y en las funciones que dan no cuentan con la ayuda de adultos. Para conseguir este objetivo, una clave importante es depositar confianza y delegar paulatinamente responsabilidades en todos y cada uno de los niños y niñas desde los primeros pasos.

El Proyecto LÓVA tiene su génesis en el programa educativo “*Creating Original Opera*”, creado por Bruce Taylor en la década de 1970 para la Ópera de Seattle y que en la década siguiente fue implementado en el Metropolitan Opera Guild de Nueva York. En Inglaterra se le conoce con el nombre de “*Write an Opera*” y también se encuentran ejemplos similares en otros países. En 2006, el proyecto fue llevado a España por la profesora de primaria Mary Ruth McGinn, pionera en la aplicación del programa en centros públicos de educación primaria de Estados Unidos. Ante el éxito de la iniciativa, en 2008 se formalizó la creación de LÓVA, La Ópera un Vehículo de Aprendizaje, como proyecto educativo conjunto entre SaludArte y el Teatro Real, bajo la coordinación del músico Pedro Sarmiento. Posteriormente, se han sumado nuevas instituciones culturales.

Los pasos para constituir la compañía y crear una ópera propia parten siempre de las emociones. La clase elige el tema de su ópera, que es el mensaje que quiere transmitir al mundo. El proyecto, además, promueve en las niñas y niños el desarrollo de su potencial creativo, estructurado en un proceso de cuatro grandes etapas:

- + **Primera:** de desarrollo de la identidad del grupo y de elección de un mensaje profundo y significativo para basar en este su ópera.
- + **Segunda:** de aprendizaje y elección de diez profesiones diferentes (producción, comunicación, caracterización, escenografía, composición musical, interpretación actoral, iluminación, etc.).

8. Más información de este proyecto, disponible en proyectolova.es

- + **Tercera:** de producción operística, en la que el equipo se reparte el trabajo y se coordina para llegar a un estreno en el que los niños y niñas demuestran que pueden presentar al público su ópera sin la ayuda de adultos.
- + **Cuarta:** de reflexión y evaluación de todo el proceso.

La ópera es el eje de conexión y el motor de estímulo en el aula, pero es también el referente integrador de todas las artes y de un gran número de profesiones u oficios. Por lo mismo,

da cabida a muy diferentes talentos y capacidades, lo que permite que cada estudiante pueda elegir aquella profesión donde más puede aportar a sus compañeros y a su propio desarrollo, rompiendo así con la rutina de la escuela tradicional en que todos tiene que hacer lo mismo. (López Nieto, s. f., p. 4)

Por otra parte, la superación de retos colectivos marca un proceso emocional que convierte el aula en un espacio para el descubrimiento. En síntesis, LÓVA es educación emocional, es educación en competencias, es desarrollo cognitivo, es educación artística integrada en el currículo, es educación empoderadora y es muchas cosas más que convierten el aula en un lugar abierto a experiencias y aportaciones.

PROCESO DE CREACIÓN DE UNA ÓPERA

LÓVA, como toda pedagogía de proyectos, no es un método rígido y cerrado, por el contrario, se caracteriza por su versatilidad para adaptarse a diferentes contextos y edades. Es importante que los objetivos se adapten a las necesidades de cada grupo. Hay tantas formas de plantear LÓVA como docentes. Para el desarrollo de creación de la ópera se propone el siguiente proceso:

1 La formación de una compañía de ópera

En esta primera fase se cimientan las bases necesarias para acometer una tarea compleja, crear una ópera propia, y motivar e implicar a los y las estudiantes como protagonistas del proceso. Se averigua qué es una ópera y qué se necesita para poder crearla. Se parte de lo que los y las estudiantes saben. Se les pide que pregunten, investiguen y expliquen qué es una ópera.

- + **¿Qué se necesita para hacer una ópera?:** los/as estudiantes hacen listas de lo necesario, separando los oficios, los objetos y las actitudes. Elaboran un mural y una hoja que recoge lo que todos los grupos han dicho. Se pueden ver videos de la preparación de alguna ópera, escuchar fragmentos de ópera y aprender canciones para cantarlas en grupo.
- + **Información a las familias:** los niños y niñas escriben una convocatoria de reunión a sus apoderados/as, de parte de los/as docentes, para comunicarles que van a hacer una ópera. La reunión se celebra con todas las familias. Se explica el proyecto y se buscan adhesiones.

- + **Preparación para formar una compañía y acometer el reto de crear una ópera:** los y las estudiantes hacen entrenamiento afrontando pequeños retos que den las claves para llevar adelante un reto mayor. Los retos son juegos cooperativos cargados de metáforas que les permiten verse de manera individual y también como equipo.
- + **Creación de metáforas para entender mejor su realidad:** las metáforas forman parte del aprendizaje reflexivo. Se buscan imágenes y símbolos que permitan entender mejor lo que se está haciendo.
- + **Búsqueda de un nombre para la compañía:** el nombre debe contener ideas-fuerza y un significado profundo para los niños y niñas. Debe evitarse adoptar nombres fáciles o influidos por ideas predominantes, tales como ser famosos, etc.
- + **Creación de un logotipo para la compañía:** hay que saber primero qué valores distinguen a la compañía y con qué ideas la identifican.
- + **Conocer los trabajos (las profesiones) de una compañía de ópera:** con las visitas de expertos en las diferentes profesiones (maquilladores, modistas, músicos, electricistas, cantantes, escritores), se presentan a los niños y niñas las distintas profesiones que integran una compañía de ópera. Se insiste especialmente en que todas tienen la misma importancia y son igualmente necesarias.
- + **Solicitar y asignar los puestos de trabajo:** los y las estudiantes esperan ansiosos este día. Quieren expresar por fin sus preferencias y conseguir un trabajo en la compañía. Para ello elaboran una Hoja de solicitud de trabajo. En esta deben optar por tres de las nueve profesiones ofertadas.

2 El tema y la tesis de la ópera

El tema y la tesis de la ópera sintetizan lo que los niños y niñas, como compañía, quieren decir a los espectadores, el mensaje que quieren transmitir al mundo. Para esto, elaboran una lista con los temas que realmente les interesan, y en la argumentación y discusión se van seleccionando unos y descartando otros. Finalmente, se escogen los de mayor consenso.

¿Por qué necesitan el tema y la tesis para escribir el guion? Porque les proporciona un problema; les ofrece una forma sorprendente o poco convencional de tratar ese problema (afirmación de la tesis); y generan una pregunta: ¿qué pasará?, ¿cómo?, ¿a quién?

La tesis para abrir un debate debe ser específica y delimitada, sin ser una definición. No tiene que llevar anunciada su conclusión ni incluir el tema. Por ejemplo, si el tema es la traición, una buena tesis podría ser: “Perder la confianza puede llevarte a hacer cosas peligrosas”.

3 La situación y lugar donde transcurre la acción

Una vez elegido el tema, se necesita concretar en qué lugar y en qué situación sucederán los hechos. Se recoge en un libro todas las ideas, hipótesis, descripciones, anécdotas, creaciones literarias, acumuladas durante el curso, incluyendo, claro está, el libreto y la partitura de la ópera. Se incorpora también una salida para descubrir más detalles del lugar.

4 Definición de los personajes

Entre toda la clase se definen los personajes, y se les da nombres de letras o números para así no influenciar por el género que puedan tener. Se seleccionan cinco cualidades para cada personaje y se decide cuál será la característica dominante de cada uno.

Se ven cuáles son las relaciones que se pueden establecer entre ellos y se descubren los posibles conflictos. Entonces, se inventa la historia de la ópera a partir de un lugar, una noticia, un objeto, una palabra, un verso, una melodía, etc.

5 Argumento

Entre todo el curso se hacen las líneas básicas del argumento, teniendo en cuenta el tema, el lugar, los personajes, sus relaciones y los posibles conflictos. Este será el material con el que los escritores trabajarán para crear el libreto de la ópera.

6 Talleres

Una o dos veces por semana se practican las habilidades propias de cada profesión. Cada equipo de trabajo se reúne con un/a adulto/a que colabora en el proyecto y practica habilidades diversas. Algunas de las profesiones son: ayudante de dirección, escritores, compositores, relaciones públicas, intérpretes, escenógrafos y utileros, técnicos, vestuario y maquillaje, director de escena (regidor).

A lo largo de este proceso se recogen valoraciones de los niños y niñas, sus frustraciones, resolviendo conflictos, ganando en responsabilidad y buen hacer. Se aprovecha también para plantear problemas al grupo donde aplicar sus conocimientos curriculares.

7 Ensayos

Los ensayos son un trabajo de ensamblaje en el que todo adquiere sentido. Es el puzzle en el que cada cual ha aportado lo que mejor sabe hacer.



Proyecto LOVA, representación de ópera en los colegios Enrique
Tierno Galván de Móstoles y Vallecas, Madrid.

8 Actuación

Es el momento de dar a conocer todo lo que los y las estudiantes han trabajado y lanzar su mensaje. Se hace una representación para otros niños y niñas del colegio que sirve de ensayo general. El día siguiente es el gran día de estreno. Posteriormente se intenta hacer tres actuaciones más para dar opción a todos los posibles espectadores. Luego de cada función, se hace una evaluación, reflexionando y analizando lo que ha ocurrido para poder mejorar.

9 La exposición

La exposición sobre el proceso también ha quedado terminada, y cuando acuden los/as espectadores/as, el equipo de relaciones públicas explica los paneles y muestra los dossiers realizados a lo largo del curso.

El proyecto de creación de una ópera original es una delegación progresiva de responsabilidad, de derecho a decidir, de autonomía para trabajar. Nada mejor que leer sus testimonios antes de entrar a la sala donde la Compañía presentará su creación solo con niños/as al frente.

10 Evaluación

Una vez acabadas las representaciones, los y las estudiantes realizan una evaluación de todo el proceso. Se parte de la autoevaluación a la coevaluación.

Las etapas antes repasadas se planifican a lo largo de todo el año escolar, y si bien son procesos diferenciados, el programa propone un modo de trabajo permanente, que se va instalando paulatinamente para ser desarrollado en cada fase, y que consiste en cuatro fases o momentos:

- + Abrir los sentidos: atención y silencio sin nada que pueda alterar la percepción a la hora de recibir instrucciones, explicaciones, contemplar una obra o leer un problema. Observar, escuchar, tocar, etc.
- + Pensar: reflexionar sobre lo “visto y oído” y sobre cómo encauzar la actuación propia.
- + Hacer o actuar: sin producción propia no hay verdadero aprendizaje.
- + Valorar: volver a pensar, esta vez, sobre lo hecho, pero no solo sobre el resultado final sino sobre las dificultades del proceso, las dudas, los descubrimientos y algo, siempre de gran valor, que se suele pasar por alto, los sentimientos: ¿qué he hecho?, ¿cómo lo he hecho?, ¿cómo me he sentido?, ¿qué puedo mejorar?

La creación de una ópera no solo pretende integrar la expresión artística en el trabajo habitual del aula con el resto de las materias, sino que logra que crezca la implicación y motivación para el aprendizaje cada día que avanza el curso. La imaginación, la creatividad, la participación, el entusiasmo hacen del proceso de creación de la ópera un agente de cambio en las actitudes y crecimiento personal (López Nieto, s. f.).

ART THINKING

Art Thinking no es propiamente un proyecto o una metodología de proyectos artísticos, más bien se trata de una propuesta educativa en la que las artes se entienden como marco metodológico para cualquier aprendizaje. Es el uso de las artes como herramienta, como metodología para el aprendizaje a través de estas, modificando su concepción tradicional en el currículum, entendida como un ámbito disciplinar autónomo, aislado y desvinculado de otras áreas o campos disciplinares.

No es, por tanto, una metodología para la enseñanza de las disciplinas artísticas o de la historia del arte, sino que se destina el uso del arte, y de los proyectos colaborativos, para explicar matemáticas, geografía o literatura, innovando en los procesos educativos. Así lo explica María Acaso en una entrevista: “Es una macrometodología educativa que introduce las artes visuales, escénicas, digitales, literarias y la arquitectura no como contenidos, sino como maneras de hacer en los contextos educativos: la escuela, los museos, la universidad y nuestras casas” (De Miguel, 2019, s. p.).

Se enmarca en la lógica del “pensar-hacer” de las artes, que reconoce el carácter performativo y transformador del pensamiento, en este caso, del pensar artístico, proponiéndole a la educación una posibilidad de entenderse y visualizarse como una práctica creativa y, por extensión a la pedagogía, otorgándole una condición de producción cultural. En palabras de sus autoras, definen *Art Thinking* como una “práctica cultural autónoma de producción de conocimientos” (Acaso y Megías, 2017, p. 68).

Se trata, entonces, de un concepto que se va transformando a través de una serie de experiencias de artistas y educadores, que van acoplándose y contagiándose, hasta formularse como una metodología de creación de conocimiento basada principalmente en el lenguaje audiovisual y el arte contemporáneo, reconociendo como principal función la de “transformar al que aprende”. “Es nuestra consiga de resistencia”, dice el artista educador Luis Camnitzer; resistencia a un modelo educativo de confinamiento disciplinario que limita las perspectivas de desarrollo personal. Consiste en “sacar a las artes de la periferia” educativa al liberarlas de la idea de “un campo cerrado” (Camnitzer, 2017, p. 17).

En el libro *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*, sus autoras, María Acaso y Clara Megías señalan que el *Art Thinking* ni es arte ni es educación: lo conciben como una metadisciplina en la que resulta imposible diferenciar dónde empieza el arte y dónde termina la educación, o al revés, dónde empieza la educación y dónde termina el arte.

El *Art Thinking* es una práctica, una estrategia, una metodología autónoma generadora de conocimiento en la que es imposible diferenciar qué es arte y qué es educación porque no es ni una cosa ni la otra, es un lugar situado en medio que no se desarrolla ni en el museo (como el arte) ni en la escuela (como la educación), sino en ambos lugares (además de otros muchos), rompiendo la falsa creencia de que el arte se desarrolla en un lugar, y la educación, en otro. Y es precisamente el hecho de que sea una práctica y una metadisciplina lo que consigue que el término se expanda y llegue a lugares a los que pensábamos que nunca llegaría, porque esos lugares no eran ni el museo ni la escuela. (Acaso y Megías, 2017, p. 100)



Rewind, performance colectiva en el contexto del 2017 SummerLab, organizado por Pedagogías Invisibles en Matadero Madrid. La metodología consistió en la escritura colectiva del término *Art Thinking* con los objetos personales que los/as participantes tenían en su bolsos. Este ejercicio buscó alejarse de la lección magistral y los sistemas discursivos de aprendizaje.

CUATRO PRINCIPIOS DE ART THINKING

¿Por qué las artes y no otro campo de conocimiento? El arte contemporáneo, y más específicamente su experiencia artística, incluye cuatro elementos claves que son transferibles, que se desplazan desde las artes hacia la educación:

- + **Pensamiento divergente:** las artes ofrecen un tipo de conocimiento abierto y basado en las subjetividades, en lugar de uno cerrado basado en certezas. El partir desde lo subjetivo y no desde lo objetivo potencia un pensamiento diferente al pensamiento lógico, que no pretende demostrar, sino encender la curiosidad para activar procesos de investigación permanentes a través de preguntas que pueden recoger un número infinito de respuestas, o la ausencia de ellas, lo que es igualmente válido. El pensamiento divergente reside en las conexiones subjetivas y rizomáticas propias de los procesos artísticos, que nos llevan a lugares no evidentes, a producir nuevos órdenes, a expandir los límites y problematizar la realidad de manera crítica.
- + **Experiencia estética basada en el placer o una pedagogía sexi:** el foco es el placer de aprender, para lo cual debemos pensar en una pedagogía cautivadora que encienda la emoción, entendiendo, desde la neuroeducación, que para encender el deseo de pensar, primero se enciende la emoción. Y ¿cómo encender la emoción? La clave está en provocar la curiosidad, lo que requiere un quiebre en la normalidad, una acción detonante, extraña, que irrumpe e interrumpe el flujo de lo esperado, incorporando algo diferente que capta la atención y, por lo mismo, modifica la emoción. Para ello, el *Art Thinking* recurre principalmente a las artes contemporáneas, a la experiencia estética que implica el disfrute de la belleza, también conceptual, de dotar de significado.
- + **Proceso de generación de conocimiento:** la educación es concebida como producción cultural, y la pedagogía, como un proceso de generación de conocimiento, considerando las producciones educativas al mismo nivel que otras producciones culturales. Los formatos educativos se reconocen como producciones culturales, en la medida que estén dotadas de un discurso propio, es decir, de una selección y ordenamiento de contenidos y formatos de aquellas experiencias que se diseñan e implementan, que ofrecen y reflejan una forma propia y original de entender el mundo, más aún cuando este discurso, esta voz, es visual, audiovisual, sonora, corpórea, performática, etc., cuando toma de las artes una diversidad de lenguajes que nos permiten decir que todos/as somos artistas.
- + **Proyectos colaborativos a través del arte:** la fragmentación de saberes en disciplinas o asignaturas en el sistema escolar, como la asociación de las artes a un conjunto de técnicas para “hacer cosas”, han coartado la lógica interdisciplinar, compleja, colaborativa y procesual de las artes. La producción artística es un proceso colectivo, que considera fases de ideación, conceptualización, diseño, comunicación y exposición, entre otras, tiempo necesario para reflexionar, debatir, cambiar y también, para equivocarse. Se propone entonces un trabajo colaborativo y por proyectos, específicamente en proyectos de arte, más allá de las asignaturas relacionadas con artes; más bien las artes configuran una metodología para trabajar por proyectos cualquier tema, contenido o asignatura.

METODOLOGÍA DE DISEÑO Y CONCEPTUALIZACIÓN PARA IMPLEMENTAR PROYECTOS DE ART THINKING

Como hemos visto, el *Art Thinking* “se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema” (Acaso y Megías, 2017, p. 168). Se puede estructurar este sobre la base de cinco momentos claves que caracterizan el modo de desarrollo de los proyectos artísticos contemporáneos, sin que estos necesariamente deban entenderse como un proceso lineal, de pasos secuenciales rígidos, ya que, en coherencia también con la lógica artística rizomática, pueden organizarse de diferentes maneras, dependiendo del contexto de implementación. De esta manera, la lectura siguiente sería que cada momento clave es un potencial nodo.

A continuación se presenta un esquema del *Art Thinking* llevado a la práctica (Acaso y Megías, 2017, pp. 176-219).

Momento clave	Principios	Acciones
<p>NOMBRAR:</p> <p>Consiste en seleccionar el tema que nos parece relevante abordar y darle un nombre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + De relevancia: ¿por qué es importante este tema en el contexto actual? ¿Por qué es honesto seleccionar este tema? + De democracia y respeto: la elección del tema debe hacerse de manera democrática y en comunidad. Debe respetarse por el o la educador/a y no se puede cambiar unidireccionalmente. + De transformación social: los temas han de inscribir una transformación en el mundo. No solo deben servir para visualizar un problema, deben producir esa alteración. + De conexión curricular: los temas deben estar relacionados con las necesidades de los contextos en los que van a desarrollarse, en el caso de la educación formal con el currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> + Elegir el tema: momento clave que marca el desarrollo de este. + Dar nombre al tema: el nombre del proyecto resume el tema y le da identidad. + Nombrar puede abordarse como: un proceso descriptivo; de extrañamiento; o político.
<p>ALIMENTARSE:</p> <p>Consiste en investigar qué cuerpo de conocimientos han construido otras personas sobre el tema seleccionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + De simetría visual: es decir, que el archivo esté compuesto en un 50% por macrorrelatos y cultura visual, y en otro 50%, por microrrelatos y arte contemporáneo. 	<ul style="list-style-type: none"> + Buscar/surfear/seleccionar: para seleccionar el contenido relevante y especialmente significativo. + Clasificar/archivar: la información seleccionada de manera crítica. Pueden ser archivos de cualquier tipo y archivos visuales.

<p>EXPERIMENTAR:</p> <p>Consiste en conceptualizar y seleccionar las dinámicas que darán forma a la arquitectura de conocimiento del proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + De complejidad: el proyecto tiene que considerar diferentes dinámicas de implementación y, de usarse una sola dinámica, debe ser de una potencia e intensidad que conduzca a un proceso de aprendizaje. + De coherencia: las dinámicas han de entenderse como piezas que forman parte de un todo, de una estructura superior que las engloba. + De error: experimentar significa probar, improvisar, remezclar, equivocarse, seleccionar y desechar. Resignificar el fracaso para seguir aprendiendo. + De democracia: procesos de codiseño, que involucren a los y las estudiantes en la toma de decisiones para el desarrollo de los proyectos que se van a emprender. 	<ul style="list-style-type: none"> + Transformar el espacio: el espacio (y el mobiliario) es un recurso imprescindible a la hora de construir arquitectura de transmisión y debe ocuparse como herramienta para el aprendizaje. + Organizar los tiempos: del tiempo lineal al tiempo divergente: dependiendo del tiempo real que se disponga, se organizan las metodologías, no solo lineales. + Transformar el lenguaje: los lenguajes de transmisión también deben seleccionarse. Considerar la diversidad de tipos de figuras retóricas⁹ visuales (de sustitución, comparación, adjunción y supresión).
<p>PREGUNTARSE:</p> <p>Consiste en interrogarse, durante todas las fases del proyecto, sobre los factores éticos, desarrollando un proceso de reflexividad permanente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + De reflexividad de primer y segundo orden: el proceso de preguntarnos es lo que se denomina reflexividad. Se trata de no solo hacernos una primera pregunta sobre el porqué de las cosas (primer orden), sino hacernos una segunda pregunta sobre la primera. + El educador sombra y los codazos: del trabajo de interrogación permanente deriva el principio de educador sombra. Y a modo de metáfora, es quien nos da un codazo cuando diseñamos o implementamos un proyecto, mintiéndonos en una permanente reflexión crítica educativa. 	<p>El método DAT</p> <ul style="list-style-type: none"> + Detectar: mirar la realidad con nuevos ojos. + Analizar: interrogar la realidad. ¿Por qué es así?, ¿qué efecto produce? + Transformar: cambiar la realidad. Visibilizar lo que es invisible, decidir si queremos transformar, cómo lo vamos a hacer y transformarlo.
<p>COMPARTIR:</p> <p>Consiste en comunicar el desarrollo del proyecto al resto del mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Las estéticas contemporáneas como elemento clave en el proceso de compartir: la estética es política y, por lo tanto, reivindicar el uso de una estética contemporánea (diseño contemporáneo) es un principio clave de los proyectos desarrollados bajo esta metodología. 	<ul style="list-style-type: none"> + Escribir. El educador como intelectual: junto con la “voz visual”, es importante incorporar la escritura para comunicar la reflexión sobre nuestras prácticas. Ser capaces de generar teoría a partir de lo que hacemos. + Tuitear. El educador como <i>community manager</i>: una educación artística postinternet no puede prescindir del uso de las redes sociales como estructuras generadoras de conocimiento. Para dialogar con el mundo actual debemos usar las herramientas de este.

9. Ver Acaso (2008).

A modo de síntesis

¿A qué se parece más el conocimiento: a un *ipod* o a un saxofón? Con esta extraña y desafiante pregunta David Perkins inicia el prólogo del libro *El aprendizaje basado en el pensamiento* (Swartz, Reagan, Costa, Beyer y Kallick, 2014), texto en el que aborda el problema de cómo desarrollar en los/as estudiantes las competencias del siglo XXI. Para ello contrasta dos objetos con tecnologías de siglos diferentes, pero ambos vigentes en el uso actual, también para los/as jóvenes.

Para responder esa pregunta, Perkins hace una primera distinción: aquello dependerá del tipo de conocimiento. Tener un conocimiento siempre será algo bueno, nos dice, pero al ser este más bien instrumental, lo que realmente cuenta es lo que uno haga con él. La metáfora de los dos objetos es la siguiente: si bien los *ipods* son aparatos bastante complejos en cuanto a sus componentes internos, su uso es bastante sencillo. Básicamente se trata de encender el botón del conocimiento y ya está. En este caso, el conocimiento es información que está almacenada en una memoria a la cual podemos recurrir como ayuda, como cuando necesitamos el número de teléfono de alguien.

Sin embargo, el conocimiento más importante no se parece a eso; por ejemplo, cuando necesito resolver una duda, un problema o comprender un fenómeno o una situación, para esos casos no nos basta la información, no es una cuestión de tan solo encender el botón del conocimiento, sino que lo que se necesita es ponerlo en movimiento para hacer conexiones y predicciones, darle forma para crear productos y conseguir resultados creativos. Necesitamos “tocarlo”, y nuestra forma de tocar el instrumento del conocimiento es pensando. Los saxofones son, al igual que los *ipods*, bastante complicados, pero arrancarles música es ciertamente lo más difícil. Como mejor se construye el instrumento del conocimiento, señala Perkins, es tocándolo, pensando en todo aquello que el conocimiento nos ofrece, en vez de guardándolo en la memoria y dejándolo para futuras ocasiones.

El aprendizaje basado en el pensamiento –materia del libro que Perkins prologa– es esta “música del conocimiento” que debe ser interpretada; es un aprendizaje en y con sentido de presente: se aprende ahora para pensar con ello ahora. Y así como se aprende a tocar un instrumento tocándolo sistemáticamente, también se aprende a pensar pensando de forma sistemática, aunando el “enseñar a pensar y enseñar contenidos dentro y fuera de cada disciplina” (Perkins, 2014, p. 9).

La enseñanza del pensamiento y de un pensamiento eficaz, señalan los autores del texto citado, supone tres tipos de destrezas de pensamiento que deberíamos desarrollar. En primer lugar, la toma de decisiones, es decir, elegir la mejor acción; luego, la resolución de problemas, que implica encontrar la mejor solución para un problema determinado; y finalmente, la conceptualización, que da cuenta de una comprensión profunda. Estas destrezas o procedimientos mentales específicos y apropiados para un ejercicio de pensar determinado se combinan con los denominados hábitos de la mente, de manera de hacer más efectiva la acción de pensar.

La reflexión que hemos desarrollado hasta ahora sobre el aporte del uso de los proyectos y, en particular, de los proyectos artísticos, así como de las diferentes metodologías que incorporan esta perspectiva didáctica, nos permite comprender y valorar mejor lo que los citados autores reconocen como los hábitos de la mente que más contribuyen al pensamiento eficaz y que son importantes de enseñar.

Los ejemplos metodológicos que hemos conocido en este capítulo son modelos o procesos sistemáticos de pensar que buscan desarrollar hábitos mentales como los que podemos reconocer en este listado. Sin embargo, estas metodologías y programas se diseñan como procesos que enfatizan y se relacionan específicamente con el desarrollo de hábitos de la mente conducentes al hecho de pensar artísticamente, de pensar de manera contemporánea desde el arte y de reconocer su modo contemporáneo de pensamiento. Esto es, operan procedimientos mentales que ensanchan el acto mismo de pensar.

Hábitos de la mente que contribuyen al pensamiento eficaz

- + Persistir en una tarea que requiere pensar.
- + Manejar la impulsividad a la hora de pensar y actuar.
- + Reflexionar de manera flexible.
- + Buscar la precisión y la exactitud.
- + Pensar en forma interdependiente.
- + Escuchar con comprensión y empatía.
- + Comunicar con claridad y precisión.
- + Responder con curiosidad e interés.
- + Crear, imaginar e innovar.
- + Correr riesgos responsables a la hora de pensar.
- + Encontrar el humor.
- + Preguntar y plantear problemas.
- + Aplicar conocimientos adquiridos en el pasado a situaciones nuevas.
- + Recoger datos utilizando todos los sentidos.
- + Mantener una postura abierta al aprendizaje continuo.

Fuente: Swartz et al. (2014, p. 40).



Epílogo

Como se ha expuesto en este texto, y particularmente en los ejemplos de proyectos y metodologías presentados, la relación educación-arte se plantea desde la colaboración fluida y recíproca, y no como estancos disciplinarios. Comparten también las propuestas comentadas, que recogen y se formulan desde la visión y producción artística actual, transitando con ello hacia prácticas de educación artística contemporáneas.

Educación y arte se cruzan en algún espacio de sus propios procesos de expansión, produciendo un encuentro, no de contrastes disciplinarios alrededor de un tema o motivo, más bien de colaboración abierta, en la creación de un objeto nuevo que no pertenece a nadie, un objeto controvertido e incierto a través del cual aprendemos a habitar la incertidumbre que comparten (Martínez, 2017).

Es extraño referirse a la educación, particularmente a la escolar, como un campo de incertidumbre, justamente porque la tradición educativa se ha instalado permanentemente en el espacio del conocimiento, de lo conocido; por ende, de lo cierto y no de lo incierto. Eso ha sucedido, entre otras cosas, porque históricamente se ha formulado el proceso educativo desde la enseñanza y no desde el aprendizaje. Pero es este justamente el cambio al que está convocada la pedagogía actual en un escenario de permanente transformación: a abordar con igual propiedad lo conocido como lo desconocido, identificando los misterios de lo desconocido para desmitificarlos y superarlos, y para entonces enfrentar los nuevos misterios. “Lo mismo que el arte, se trata de conocer, desconocer y reconocer” (Camnitzer, 2017, p. 22).

En este sentido, es muy interesante que la relación de colaboración entre arte y educación no se concrete en una fusión que las reduzca; por el contrario, seguirán siendo disciplinas con sus propias definiciones, aunque ambas sean transitorias y parciales. Entonces,

si el arte y la educación se cruzan en algún punto de sus procesos de expansión, para que este se convierta en un foco crítico es necesaria la creación de nuevas situaciones de aprendizaje y producción intensivos, en las que los tiempos y los espacios sean negociables, abiertos a la mediación, al conflicto y al acuerdo, es decir, políticos. (Martínez, 2017, p. 41)

¿Es posible crear nuevas situaciones de aprendizaje y producción sin la mediación de nuevas preguntas desafiantes que permitan abrirse a lo desconocido, a lo incierto? ¿Qué tipo de preguntas y qué tipo de respuestas necesita adoptar el proceso educativo para ello? Tal vez Camnitzer lo sintetiza muy bien al señalar que la obra (de arte) es una pregunta que intenta buscar la mejor respuesta posible (cit. en De Pascual y Lanau, 2018). Una pregunta/respuesta que problematiza, investiga, experimenta, reflexiona y ofrece una mirada posible, que no agota la opción de nuevas preguntas y nuevas respuestas.



Anexo

Arte
contemporáneo
y educación:
expansión
y colaboración



La fuente (1917), Richard Mutt (seudónimo de Marcel Duchamp).
Fotografía de Alfred Stieglitz. Dominio público.

Para avanzar hacia una educación artística que trabaje bajo la lógica de proyectos es importante tener en cuenta algunos hitos claves que permiten visualizar el giro epistemológico que supone el arte contemporáneo. A continuación presentamos una serie de referentes históricos que dan luces de cómo lo pedagógico, lo procesual y lo colaborativo han adquirido relevancia en las prácticas artísticas actuales y han permeado la educación artística.

A inicios del siglo XX, como consecuencia de las revoluciones industriales, se observan cambios que comienzan a dar forma a nuevo tipo de cultura de carácter global. Millones de personas en el mundo se han establecido en las grandes ciudades y trabajan en fábricas e industrias, la mayoría en condiciones precarias. En el contexto ruso-soviético, esta situación derivó en la politización de las artes a través del productivismo y la factografía¹⁰ (1910-1930), que complejizó el sistema de arte. Se produjo así un giro y profundización tanto en la forma en que se organizaba el pensamiento artístico como en las condiciones de producción de las obras: la mirada se centró en la reflexión crítica respecto de situaciones sociales compartidas y en la búsqueda de estrategias para generar cambios, al tiempo que los artistas desarrollaron nuevos mecanismos y dispositivos de producción en pos de la emancipación colectiva (Expósito, 2010). Estas búsquedas implicaron o no el uso de lenguajes provenientes de las artes, como el collage o el cine, sobrepasando las fronteras de lo que estéticamente se concebía tradicionalmente como objeto u obra de arte.

Marcel Duchamp fue una figura clave en la evolución de las vanguardias y puede considerarse el padre del arte contemporáneo. En 1915 este artista acuñó el término *ready made* para nombrar sus creaciones a partir de objetos encontrados (del francés *objet trouvé*) y situados en un nuevo contexto, a modo de crítica contra el “arte retiniano”.¹¹ La presentación de *La fuente*, el famoso urinario invertido expuesto como escultura en la Exposición de la Sociedad de Artistas Independientes de Nueva York en 1917, generó gran controversia y se consolidó como un gesto que terminó por transformarse en el hito fundacional del arte conceptual.

Duchamp por entonces se adhirió a los postulados del dadaísmo, movimiento artístico y literario fundado en Zúrich en 1916, que desde múltiples disciplinas se oponía a la razón y a las corrientes artísticas burguesas de la época. Al incorporar el *readymade* como una de sus estrategias, el dadaísmo llegó a ampliar este concepto hasta demostrar que se podía hacer arte sin la necesidad de concluir en un producto objetual. Uno de los primeros ejemplos fueron los *readymade* urbanos, incursiones colectivas a lugares banales de la ciudad, desde donde la relación arte-vida da pie para elaborar acciones estéticas que sustituyen la idea tradicional de representación (Careri, 2002). Este tipo de prácticas fueron tomadas en años posteriores por movimientos como el surrealismo que, vinculado a las teorías del psiquiatra

10. La doctrina productivista articuló al movimiento constructivista soviético intentando fusionar la práctica artística y la producción industrial para crear una nueva forma de arte al servicio de las masas y alejado de la estética burguesa. La factografía, por su parte, utilizó estratégicamente los nuevos medios como la fotografía y el audiovisual para crear relatos sobre esta nueva manera de ver el mundo que proponía la revolución bolchevique.

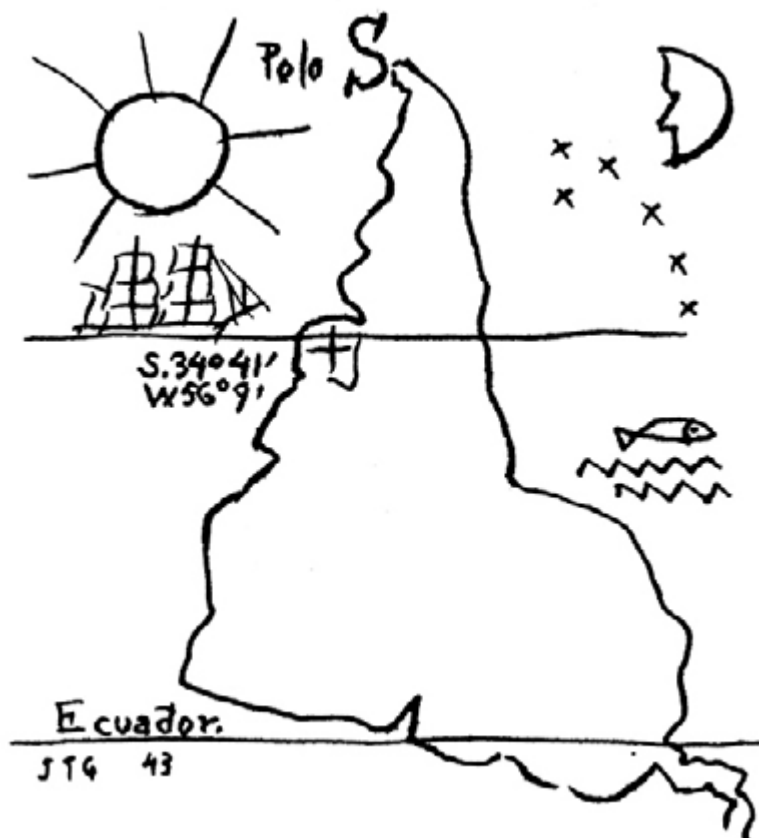
11. Según Duchamp, el arte retiniano era un arte visual que se contraponía al arte mental.

Sigmund Freud, propone realizar “deambulaciones”, es decir, recorridos erráticos por la ciudad. En la década de 1950, La Internacional Letrista (1952), que derivó en la Internacional Situacionista (1957-1972), con un enfoque más crítico, siguió experimentando en estas acciones colectivas que permitirían eliminar los componentes individuales atribuidos a la obra.

Este énfasis en el proyecto artístico colectivo fue abanderado por múltiples vanguardias de inicios del siglo, también en el contexto latinoamericano. En México, a partir de la conquista de derechos sociales y laborales emanados de la Revolución mexicana, surgió el arte colectivo de propaganda ideológica que, entre sus manifestaciones, desarrolló el mural de estilo monumental. Artistas y pintores se reunieron en sindicatos, como lo fue el Sindicato de Obreros, Técnicos, Pintores y Escultores, que en 1924 publicó un manifiesto que relevaba el valor de las expresiones artísticas del pueblo y de los indígenas, afirmando que “es grande [la tradición indígena] precisamente porque siendo popular es colectivo, y es por eso que nuestro objetivo fundamental radica en socializar las manifestaciones artísticas tendiendo hacia la desaparición absoluta del individualismo por burgués” (Artemex, s. f., p. 2). Estos grupos de artistas centraban su desempeño en un arte puesto en diálogo con la construcción de identidad de raíces étnicas e históricas, que denuncia las injusticias sociales sistemáticas impuestas por los países colonialistas e imperialistas.

Otro ejemplo en el contexto latinoamericano es el espíritu conceptual y también colectivo que se aprecia en la obra de Joaquín Torres García. Este artista y teórico uruguayo integró las formas vanguardistas del arte moderno y los nacionalismos indigenistas. Fue así que creó la Escuela del Sur (1943-1962), un taller interdisciplinario fundado para la enseñanza colectiva de las artes, cuyos fundamentos eran la práctica de un arte constructivo de carácter local y universal, estilo que denominó constructivismo universal. En él convergían la teoría y la práctica del arte abstracto europeo, el arte precolombino y las raíces latinoamericanas. Obra icónica de Torres García es *América invertida* (1943), en la que se altera el mapa del continente, dando cuenta de que “el sur es nuestro norte”, declarando gráficamente una independencia estética para Latinoamérica.

La acción simultánea de estos y otros múltiples movimientos en distintos territorios difuminó los márgenes de lo que hasta mediados del siglo XX se entendía tradicionalmente por arte. Disciplinas como la escultura y la pintura, por ejemplo, se hicieron maleables a través de la introducción de elementos que antes eran exclusivos de la música o el teatro. De este modo, las categorías de arte dejaron de ser tan claras como antes parecían serlo. La exploración interdisciplinaria tomó fuerza, reformulándose hacia la gestación de un arte crítico que interactúa explícitamente con su contexto sociocultural, volviéndose elástico, poroso, expandiendo los nichos de sus áreas.



América invertida (1943),
Joaquín Torres García. Dominio público.

El movimiento Fluxus (palabra latina que significa flujo), fundado en 1962, fue un ejemplo de estas rupturas presentes en la modernidad que buscó socializar el arte acercándolo a todo tipo de público. Su fundador, George Maciunas, lo describe: “Fluxus-arte-diversión, debe ser simple, entretenido y sin pretensiones, tratar temas triviales, sin necesidad de dominar técnicas especiales ni realizar innumerables ensayos y sin aspirar a tener ningún tipo de valor comercial o institucional” (Phillpot, s. d.). Estuvo conformado por artistas de Alemania, Japón y Estados Unidos, quienes a partir de la libre exploración, llevaron a cabo procesos transdisciplinarios,¹² siendo los pioneros de los *happenings*, *performances* y videoartes.

Uno de sus principales representantes fue el artista alemán Joseph Beuys, cuya visión expandida del arte incorporó la pedagogía como centro. Durante su carrera abordó diversos temas, entre los que se destaca la creación del término “escultura social” para dar cuenta de su comprensión del potencial del arte para transformar la sociedad. En el libro *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista* (Bodenmann-Ritter, 1972), que reproduce las conversaciones entre el artista y Clara Bodenmann-Ritter, él propone la “plástica social”, un nuevo modelo fundado en la creatividad y el arte como ciencia de la libertad. En este punto es importante notar que avanzado el siglo XX, la concepción del arte como instrumento de subversión fue tendencia en distintos lugares y movimientos, al igual que la utilización de diversos mecanismos de apropiación e impredecibilidad, para los que la obra ya no era solo el objeto artístico, sino todo el dispositivo de relaciones en torno a él.

En sintonía con la tendencia antes comentada, en Chile destacó el Colectivo de Acciones de Arte (CADA, 1979-1985). Conformado por el sociólogo Fernando Balcells, la escritora Diamela Eltit, el poeta Raúl Zurita y los artistas visuales Lotty Rosenfeld y Juan Castillo, el CADA cuestionó en plena dictadura la realidad sociopolítica, al mismo tiempo que renovó las prácticas artísticas locales en línea con las corrientes neovanguardistas. Sus acciones artísticas tuvieron lugar en espacios públicos para acercar el arte a los ciudadanos, haciéndolos de este modo partícipes del proceso creativo. “Nosotros somos artistas, pero cada hombre que trabaja por la ampliación, aunque sea mental, de sus espacios de vida es un artista” (Memoria Chilena, s. d.), fue uno de los tres textos impresos en los cuatrocientos mil volantes arrojados por seis avionetas que sobrevolaron Santiago en alusión al bombardeo de La Moneda, como parte de su tercera acción artística, *¡Ay Sudamérica!* (1981).

Una importante contribución a la reorganización de las categorías del arte en nuestro contexto latinoamericano guarda relación con quienes fueron estableciendo vínculos entre arte, poesía, política y pedagogía. Lo pedagógico se instalaba desde la didáctica, ya que “aspiraba a permitirle al público la participación en el proceso de tomar decisiones, algo que, se esperaba, llevaría a la liberación social y económica” (Camnitzer, 2009, p. 150). Si bien esta idea comenzaba a cuestionar

12. Como indica el prefijo “trans”, la transdisciplinariedad refiere a una unidad de conocimiento más allá de las disciplinas. Como estrategia de investigación, propone un enfoque holístico que rompe los límites disciplinares. De acuerdo con el enfoque del Centro Internacional de Estudios Transdisciplinarios (CIET), refiere a la transferencia de métodos de una disciplina a otra, permitiendo una mayor expansión de una investigación determinada (CIET, 1994).

AY SUDAMERICA

CUANDO USTED CAMINA ATRAVESANDO ESTOS LUGARES Y MIRA EL CIELO Y BAJO EL LAS CUMBRES NEVADAS RECONOCE EN ESTE SITIO EL ESPACIO DE NUESTRAS VIDAS: EL COLOR PIEL MORENA, ESTATURA Y LENGUA, PENSAMIENTO.

Y ASI DISTRIBUIMOS NUESTRA ESTADIA Y NUESTROS DIVERSOS OFICIOS: SOMOS LO QUE SOMOS: HOMBRE DE LA CIUDAD Y DEL CAMPO, ANDINO EN LAS ALTURAS PERO SIEMPRE POBLANDO ESTOS PARAJES. Y SIN EMBARGO DECIMOS, PROPONEMOS HOY, PENSARNOS EN OTRA PERSPECTIVA, NO SOLO COMO TECNICOS O CIENTIFICOS, NO SOLO COMO TRABAJADORES MANUALES, NO SOLO COMO ARTISTAS DEL CUADRO O DEL MONTAJE, NO SOLO COMO CINEASTAS, NO SOLAMENTE COMO LABRADORES DE LA TIERRA.

POR ESO HOY PROPONEMOS PARA CADA HOMBRE UN TRABAJO EN LA FELICIDAD, QUE POR OTRA PARTE ES LA UNICA GRAN ASPIRACION COLECTIVA/SU UNICO DESGARRO/UN TRABAJO EN LA FELICIDAD, ESO ES. "NOSOTROS SOMOS ARTISTAS, PERO CADA HOMBRE QUE TRABAJA POR LA AMPLIACION, AUNQUE SEA MENTAL, DE SUS ESPACIOS DE VIDA ES UN ARTISTA." LO QUE SIGNIFICA QUE DIGAMOS EL TRABAJO EN LA VIDA COMO UNICA FORMA CREATIVA Y QUE DIGAMOS, COMO ARTISTAS. NO A LA FICCION EN LA FICCION.

DECIMOS POR LO TANTO QUE EL TRABAJO DE AMPLIACION DE LOS NIVELES HABITUALES DE LA VIDA ES EL UNICO MONTAJE DE ARTE VALIDO/LA UNICA EXPOSICION/LA UNICA OBRA DE ARTE QUE VIVE. NOSOTROS SOMOS ARTISTAS Y NOS SENTIMOS PARTICIPANDO DE LAS GRANDES ASPIRACIONES DE TODOS, PRESUMIENDO HOY CON AMOR SUDAMERICANO EL DESLIZARSE DE SUS OJOS SOBRE ESTAS LINEAS.

AY SUDAMERICA.

ASI CONJUNTAMENTE CONSTRUIMOS EL INICIO DE LA OBRA: UN RECONOCIMIENTO EN NUESTRAS MENTES; BORRANDO LOS OFICIOS: LA VIDA COMO UN ACTO CREATIVO...

ESE ES EL ARTE/LA OBRA/ESTE ES EL TRABAJO DE ARTE QUE NOS PROPONEMOS.

COLECTIVO ACCIONES DE ARTE
JULIO 1981 C. A. D. A.

Panfleto lanzado desde las avionetas que sobrevolaron
Santiago en ¡Ay Sudamérica! (1981), CADA.

el rol del arte en cuanto a su forma de producción e impacto, aún propendía una participación en la que las condiciones eran establecidas por el artista. Un horizonte de pensamiento crítico desde la acción colectiva de las artes y la pedagogía recorría Latinoamérica, siendo el pedagogo brasileño Paulo Freire una de las figuras que mayor influencia ejerció en esta corriente. Su obra, *Pedagogía del oprimido* (1968), escrita durante su estancia en Chile, fue uno de los fundamentos de la pedagogía crítica que él defendía y sentó las bases de una nueva relación educador-educando y entre sujetos sociales. Esta liberación de la “educación bancaria” no solo revolucionaría la pedagogía, sino también otras prácticas que transitaban entre esta, el arte y otras disciplinas.

Otro ejemplo ilustrador de la expansión de estas ideas en torno al arte y la pedagogía fue la refundación de la Escuela de Arquitectura de Valparaíso. Sus fundadores, impulsados por la convicción de que arte y vida son indisociables, replantearon el plan de estudios de esta disciplina desde una original concepción poética del oficio. Para ello, en 1965, buscando la compenetración con el territorio para desarrollar *in situ* soluciones coherentes con el entorno, llevaron a cabo una primera travesía, que consistió en un viaje por América, desde Tierra del Fuego hasta Santa Cruz de la Sierra. A partir de esta experiencia, que abrió el horizonte dentro de los procesos educativos y de aprendizaje en el ámbito académico, en 1967 fue publicado el poema *Amereida* (la *Eneida* de América), fruto de la recolección de textos diversos, anotaciones, poemas, cartas de los primeros cronistas americanos, blancos enteros, recortes y dibujos, y de un trabajo de edición del material para darle forma de libro, sin firma de autor alguno, páginas sin numerar y ninguna mayúscula.

A partir del reconocimiento de la aparición de América vista como un hallazgo o regalo, este poema épico nos introduce en la pregunta constante por el ser americano. Obra fundacional de esta escuela, *Amereida* rescata el espíritu colectivo, libre y desjerarquizado de sus integrantes, el que luego se plasmaría en la fundación de la Ciudad Abierta.¹³ El mismo año en que se publicó *Amereida*, se daba inicio a la Reforma Universitaria, cuyo primer impulso surgió desde esta escuela y se expandiría a todas las universidades de Chile

Del arte vinculado a lo político y a los activismos, en la década de 1960 comenzó a cobrar fuerza lo que se ha llamado “la práctica social” o “arte socialmente involucrado”, que define a las prácticas artísticas en que la participación de las personas y comunidades es clave. Bajo esta concepción se llevaron a cabo proyectos e iniciativas interdisciplinarias que abordaron problemas específicos, estableciendo distintas relaciones político-pedagógicas que dependen del lugar en el que se sitúe cada práctica. Algunas veces este lugar ha sido, entre otros, el arte comunitario, el arte relacional, el arte colaborativo, y los cruces de estos. Se basaron en distintos métodos de colaboración, alejados de la idea tradicional del arte, en los que

13. Edificada en la década de 1970 en las dunas de Ritoque, al norte de Valparaíso, en terrenos adquiridos por la Cooperativa Servicios Profesionales Amereida, Ciudad Abierta es un espacio de habitación a la vez que de experimentación y de interacción comunitaria, que busca vincular vida, trabajo y estudio a partir del encuentro entre la poesía y los oficios. El sitio tiene también estatus de campus universitario.

el culto al artista individual resulta ser un problema ético para el artista cuyo trabajo gira en cómo trabajar con los demás y/o que fomenta ideales como la democracia y la colaboración. Como resultado, muchos artistas buscan formas en las que pueden renunciar no solo al proceso mismo de las decisiones de obra, sino también a la autoría misma. (Helguera, 2011, p. 70)

Se rearticulaba, entonces, la idea tradicional de obra de arte como objeto-resultado, ya que estos grupos se centran en procesos creativos basados en la investigación colectiva desde las artes, en que la concreción de una objetualidad es más bien un medio y no un fin. Lo anterior es mucho más radical y emancipatorio en el caso de la pedagogía desde la práctica artística colaborativa. En esta se intercambian saberes entre distintos agentes y disciplinas, llevando a cabo procesos de investigación a partir de la observación y problematización de fenómenos, entornos, lugares, personas y hechos sociales, que se articulan con las vivencias individuales y compartidas en cada contexto social, y son concretadas a través de alguna forma material y/o social. En la actualidad, tales manifestaciones artísticas reafirman su sentido y se agrupan en lo que se conoce como “pedagogía colectiva”. Esta alude a

una serie de prácticas en las que el trabajo educativo se despliega a través de diversos agentes, medios, instituciones y políticas. En las pedagogías colectivas se producen siempre múltiples cruces de saberes heterogéneos procedentes de diversas disciplinas (urbanismo, ecología, ciencias sociales como la sociología y la antropología, cultura visual), que trabajan con medios de comunicación y producción cultural muy variados (...). Esta multiplicidad permite que las pedagogías que se ponen en acción trabajen varias dimensiones articuladas, con lo que el conocimiento entre personas, grupos e instituciones tiende a construirse de manera más horizontal. (Rodrigo, 2010, p. 66)

Esta flexibilidad es posible principalmente gracias al despliegue de estrategias de interacción recíproca, de reconocimiento mutuo y de negociación a partir del diálogo divergente. Un ejemplo de la pedagogía colectiva son Ala Plástica (1991) y Casa Río,¹⁴ grupos interdisciplinarios que llevan a cabo proyectos artístico-socioambientales a escala biorregional en el sector del Estuario del Río de la Plata y el Delta del Paraná. A partir de procesos de investigación participativa desarrollan iniciativas no convencionales de arte, empoderando a las personas para incidir en un desarrollo sostenible de sus comunidades. Además, se vinculan con organizaciones locales e internacionales con el fin de conformar redes de trabajo para generar una interacción y significación social que no se acote a un proyecto específico, sino que se amplíe y enriquezca en el tiempo a través de distintas iniciativas.

14. Para mayor información de estos proyectos, visitar casarioarteyambiente.org y alaplastica.wixsite.com



Acto de apertura de terrenos de Ciudad Abierta de Valparaíso (1971). Archivo Histórico José Vial Armstrong. Escuela de Arquitectura y Diseño PUCV.

En esta misma línea, en Colombia, el colectivo de arte La Agencia¹⁵ promueve la investigación y procesos de arte + educación desde lo informal, estimula el debate sobre prácticas artísticas, experimentando con diferentes estrategias y metodologías de trabajo para proponer formatos de mediación, programas públicos en colaboración, ejercicios de autopublicación y formas alternativas de hacer con otros. Uno de sus proyectos es Escuela de Garaje, un programa abierto que funciona a través de curadurías que levantan temáticas, preguntas y plataformas para abordar lo pedagógico desde el arte. Por ejemplo, en la versión “Fábrica de conocimiento” se trabajó en torno a las preguntas esenciales de todo proceso educativo: ¿qué quiere aprender?, ¿qué quiere enseñar?

Otra forma de hacer visible el proceso de aprendizaje-investigación como acto creativo y forma de desarrollo de una inteligencia relacional, surge desde múltiples iniciativas de arte vinculadas a las cartografías, las que como sistemas dinámicos de interpretación geográfica facilitan la identificación, trazado, comprensión y comunicación de territorios, conflictos y experiencias. A modo de ejemplo puede mencionarse la experiencia de las residencias de arte colaborativo del programa Red Cultura del Ministerio de las Culturas, en el que la cartografía social se trabaja como método para vincularse con las comunidades, abordar los territorios desde una mirada más profunda y para reconocer los esfuerzos, conocimientos y experiencias presentes en una zona.¹⁶

Las prácticas anteriormente descritas son algunos ejemplos de muchas de las formas de búsqueda de trabajos colaborativos que han existido y que existen en la actualidad. Cada una surge de su propia noción de sentido y construcción de experiencia, y promueve su propia postura respecto de distintos fenómenos como estrategia de autodeterminación. A lo que se apunta con esta mirada sobre el arte contemporáneo es a acceder a un campo de posibilidades de observación y problematización de fenómenos, buscando transitar entre disciplinas y levantar metodologías de generación de conocimiento maleables a las problemáticas del contexto y a todas las interrogantes y posibilidades que, dentro y fuera del aula, pueden nacer.

Finalmente, se persigue expandir el campo de acción del arte en todo el sistema de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, que a partir de las prácticas de colaboración, basadas en proyectos y/o iniciativas, se establezcan infinitas relaciones para estimular el desarrollo de habilidades y, con ello, la autonomía de cada persona.

15. Para mayor información de este colectivo, visitar laagencia.net

16. Para más información, visitar bitacoraresidencias.cultura.gob.cl

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2008). *El lenguaje visual*. Buenos Aires. Paidós.
- Acaso, M. y Mejía, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- APSI (11-24 de agosto de 1981). Dossier de la intervención “¡Ay Sudamérica!” del CADA. APSI, V(105), s/n.
- Artemex (s. f.). Manifiesto del Sindicato de obreros técnicos, pintores y escultores. [Documento en línea]. Sitio web Artemex. Recuperado de <https://artemex.files.wordpress.com/2010/12/lectura-4-manifiesto-del-sindicato-de-pintores-y-escultores.pdf>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles: las competencias para el siglo XXI en la reforma educacional chilena. En F. M. Reimers y Connie K. Chung (eds.), *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (cap.3). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bodenmann-Ritter, C. (1972). *Josep Beuys. Cada hombre, un artista*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje basado en la creación y educación artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177.
- Camnitzer, L. (2009). *Ni arte ni educación. Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid: Catarata.
- Camnitzer, L. (2017). Prólogo. En M. Acaso y C. Mejías, *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Careri (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Castillo, G. (1997). *Educación de anticipación*. Santiago: Editorial Universitaria
- Castillo y Contreras (2014) *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago: PNUD-Unicef. Disponible en https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/el-papel-de-la-educacion-en-la-formacion-del-bienestar-subjetivo.html
- Centro Internacional de Estudios Transdisciplinarios (1994). Carta de la Transdiscipliniedad. Primer Congreso Mundial de Transdiscipliniedad, noviembre, Convento de la Arrábida, Portugal.
- Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos (1 de octubre de 2018). Colectivo de Acciones de Arte (CADA). [Artículo en línea]. Disponible en <http://centronacionaldearte.cl/glosario/colectivo-de-acciones-de-arte-cada/>
- Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos (s. f.). Material de apoyo educativo. La reinención del territorio (Alicia Villarreal). Semiconductor 14 BAM (Semiconductor). Santiago: Autor. Recuperado de <http://centronacionaldearte.cl/wp-content/uploads/2020/01/cuaderno-apoyo-educativo-cnacc-2019-no3.pdf>
- CNCA (2015). *Programa Fomento del Arte en la Educación ACCIONA 2015. Moviendo la educación con el arte*. Valparaíso: Sección de Educación Artística del CNCA.
- De Miguel, R. (19 de febrero de 2019). María Acaso: «Art Thinking entiende las artes como herramientas para darle la vuelta al sistema». *Educación 3.0*. [En línea]. Disponible en <https://www.educacionrespuntocero.com/entrevistas/maria-acaso-art-thinking/>
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Madrid: Catarata.
- Di Girolamo, C. (2017). *La escuela en entredicho*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile (s. d.). Amereida. Sitio web. Disponible en <https://www.ead.pucv.cl/escuela/vision-poetica/amereida/>
- Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile (s. d.). Ciudad abierta. Sitio web. Disponible en <https://www.ead.pucv.cl/escuela/ciudad-abierta/>

- Expósito, M.** (2010). Los nuevos productivismos. En M. Expósito (ed.), C. Kiaer, D. Fore, D. Vilensky, H. Steyerl, D. Ashford, B. Holmes, *Los nuevos productivismos* (pp. 9-20). Barcelona: Museu d' Art Contemporani de Barcelona y Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Freire, P.** ([1968] 2018). *Pedagogía del oprimido*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Helguera, P.** (2011). Pedagogía para la práctica social: notas materiales y técnicas para el arte social. *Errata. Pedagogía y educación artística*, N° 4. Fundación Gilbero Alzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes, Bogotá. Recuperado de https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica/45
- Kilpatrick, W. H.** ([1918] 1929). *The project method. The use of the purposeful act in the educative process*. Nueva York: Teachers College, Columbia University. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R.** (mayo, 2015). *Why We Changed Our Model of the "8 Essential Elements of PBL"*. Buck Institute for Education. Recuperado de https://devonshire.ccsd59.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/8_Essential-Elements-of-PBL.pdf
- López Nieto, E.** (s. f.) ¿Por qué el proyecto LÓVA? Recuperado de <https://www.dropbox.com/sh/k0onnv82m35fjen/AACWmzSITSCOFnckqDHzrp-na?dl=O&preview=TFG+Elena+L%C3%B3pez+Nieto.pdf>
- Martínez, S.** (2017). "Ni/ni": "entrelugares" del arte y la educación. En L. Camnitzer, *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (cap. 2). Madrid: Catarata.
- Memoria Chilena** (s. d). Colectivo de Acciones de Arte (CADA). Sitio web. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98248.html>
- Memoria Chilena** (s. d). Amereida. Sitio web. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-95244.html>
- Memoria Chilena** (s. d). Ciudad Abierta. Sitio web. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-95245.html>
- Memoria Chilena** (s. d). La Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sitio web. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31508.html>
- Morin, E.** (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Nube Lab** (2019) *El método Nube: Arte contemporáneo + educación*. Santiago: Ediciones Nube.
- ONU** (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. *Objetivos de desarrollo sostenible*. [En línea]. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Perkins, D.** (2014). Prólogo. En R. J. Swartz, R. Reagan, A. Costa, B. Beyer y B. Kallick, *El aprendizaje basado en el pensamiento* (pp. XX-XX). Madrid: Ediciones SM.
- Phillpot, G.** (s. d.). Manifiesto I. Fluxus: Magazines, manifiestos, multum in parvo. (Documento en línea). Sitio web de George Maciunas Foundation Inc. Recuperado de <http://georgemaciunas.com/about/cv/manifiesto-i/>
- Rodrigo, J.** (2010). Las pedagogías colectivas como trabajo en red: Itinerarios posibles. En A. Collados y J. Rodrigo (eds.), *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* (pp. 66-84). Granada: Centro José Guerrero.
- Swartz, R., Reagan, R., Costa, A., Beyer, B. y Kallick, B.** (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: Ediciones SM.
- Unesco** (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Villarreal, A.** (2006). *Fantasmatic*. Santiago: MAVI.
- Villarreal, A. (ed.)** (2012). *Arte contemporáneo en la escuela. Guía didáctica complementaria para profesores de artes visuales de enseñanza media*. Valparaíso: CNCA.
- Webscolar** (2013). Diferencias entre plan, proyecto y programa. [En línea]. Disponible en <https://www.webscolar.com/diferencias-entre-plan-proyecto-y-programa>.

Dirigida a arteducadores/as, esta publicación busca difundir los aportes de la metodología de trabajo por proyectos en el ámbito artístico con el objetivo de entregar herramientas para integrar prácticas artísticas contemporáneas tanto al ámbito formal como al no formal de la educación. Para esto, se introducen los antecedentes teóricos que sustentan esta metodología y se presentan casos ilustradores tanto internacionales como nacionales. En este último, se comparten experiencias desarrolladas por el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, específicamente las ligadas a los programas Acciona, Cecrea y el concurso IACE.



COLECCIÓN
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

LÍNEA | REFLEXIÓN

