

EDUCAR
PARA TRANS-
FORMAR

[educar para transformar]

AMOR

TRANSFORMAR
LAS LIMITACIONES
EN
POSIBILIDADES

¿Cómo
evaluar
el arte?)
Enfoques?

Evaluar
para empoderar

VALORAR

EMPA-
TIA

Amor lo
que se
hace

DISCUTIR
DISENTIR
ACORDAR

~~OPINAR Y VALORAR EL TRABAJO PROPIO Y EL DE LOS COMPAÑEROS~~
- OPINAR Y VALORAR EL TRABAJO PROPIO Y EL DE LOS COMPAÑEROS

Valorar la
experiencia
de los estudiantes
como fuente
de conocimiento.

CREATIVIDAD

Profesor como
guía y orientador
y no hacer
transferencia de
conocimiento

implementación
de nuevas
prácticas
pedagógicas
... con

TERCERA

MUSEO DE LA SOLIDARIDAD SALVADOR ALLENDE
ÁREA PÚBLICOS
EDICIÓN NOVIEMBRE 2013
COLOQUIO AGOSTO 2013



TEXTOS DEL COLOQUIO

EDUCAR PARA TRANSFORMAR:

EL ROL DE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN EL LEGADO DE
PAULO FREIRE Y
MARIO PEDROSA

GONZALO BUSTAMANTE ROJAS
JOSÉ BUSTOS MELO
MIGUEL ÁNGEL CAYUL BARRA
MILDRED DONOSO PÉREZ
CRISTIAN FAUNDES HERMANSEN
NATALIA JARA PARRA
DAVID ÓRDENES VARAS
MARCELO PÉREZ DAZA
JOSEFA RUIZ CABALLERO

EQUIPO DE MEDIACIÓN MSSA
CATALINA FERNÁNDEZ VELOZO
ALMA MOLINA CARVAJAL
SCARLETTE SÁNCHEZ LOBOS
VERÓNICA ARÉVALO GUTIÉRREZ

CONTENIDO

PRESENTACIÓN EQUIPO MEDIACIÓN <u>MSSA</u>	5
EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD: EL PENSAMIENTO SOBRE ARTES VISUALES DE MARIO PEDROSA Y SU INFLUENCIA EN LA CONCEPCIÓN Y FORMACIÓN DEL MUSEO DE LA SOLIDARIDAD NATALIA JARA <u>PARRA</u>	9
LO HUMANO, LO ARTÍSTICO Y LO CULTURAL EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE: APORTES REFLEXIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA DEL SUR MIGUEL ÁNGEL CAYUL <u>BARRA</u>	20
DESDE LA PEDAGOGÍA TEATRAL HACIA LA ORGANIZACIÓN POPULAR CRISTIAN FAUNDES <u>HERMANSEN</u>	26
ANIMACIÓN COMUNITARIA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR DAVID ÓRDENES <u>VARAS</u>	33
CIRCO SOCIAL: UTILIZANDO EL CIRCO COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES MARCELO PÉREZ <u>DAZA</u>	38

CONTENIDO

EL MUSEO A CIELO ABIERTO EN LA PINCOYA JOSÉ BUSTOS MELO	47
RESCATANDO EL POTENCIAL CRÍTICO DEL MUSEO DE LA SOLIDARIDAD SALVADOR ALLENDE EQUIPO MEDIACIÓN MSSA	49
¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? USO DE HERRAMIENTAS ARTÍSTICAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS EN EL AULA. MILDRED DONOSO PÉREZ	54
¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? USO DE HERRAMIENTAS ARTÍSTICAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS EN ESPACIOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL. GONZALO BUSTAMANTE ROJAS	58
TAN LEJOS, TAN CERCA : ¿CÓMO FOMENTAR LA COLABORACIÓN Y GENERACIÓN DE REDES DE TRABAJO ENTRE EDUCADORES? JOSEFA RUIZ CABALLERO	63
INFORMACIÓN EXPOSITORES	66

PRESENTACIÓN

El presente documento corresponde a una recopilación de las exposiciones y registros de experiencias realizadas en el Coloquio “Educar para Transformar: el rol de la Educación Artística en el legado de Paulo Freire y Mario Pedrosa”, desarrollado el 10 de agosto del año 2013 en el Museo de la Solidaridad Salvador Allende.

Este evento se concibió como un espacio de confluencia de agentes del mundo de la educación formal, no-formal, popular y comunitaria. El objetivo era poder compartir una instancia de diálogo y trabajo en torno al legado y la influencia actual de las propuestas de Paulo Freire y Mario Pedrosa en el ámbito de la educación artística y la acción cultural.

La elección de ambas figuras responde al hecho de que la misión educativa del Museo de la Solidaridad Salvador Allende tiene sus raíces en la visión del brasileño Mario Pedrosa (1900-1981) quién, además de ser un importante crítico de arte internacional, fue uno de los principales gestores del Museo y el responsable de dar directrices políticas y críticas a su labor.

Por otra parte, el brasileño Paulo Freire (1921-1997), es la figura clave en el desarrollo tanto de la Pedagogía Crítica como de la Educación Popular, que ha motivado e inspirado múltiples prácticas educativas y culturales. Además, así como sucedió con Mario Pedrosa, parte fundamental de su trabajo se desarrolló en el Chile de los años '60, por lo que se vuelve interesante conectar ambas

visiones, a través de la revisión de sus contextos e historias, así como la influencia y vigencia de sus propuestas en las prácticas de educación artística y acción cultural actual.

Como equipo de Mediación del Área Públicos del Museo de la Solidaridad, nos interesó registrar y publicar esta experiencia porque creemos que puede aportar a la reflexión en torno a las prácticas educativas nacionales desde una perspectiva amplia, considerando los espacios comunitarios y no formales, así como los espacios de la educación formal, todos desde una perspectiva crítica y transformativa, poniendo acento en el rol socio-político del arte y de su enseñanza.

Sobre la experiencia del coloquio y este documento

El coloquio comenzó a gestarse a principios del año 2013 teniendo en mente que uno de los principales “objetivos internos” era poder conectar el Área de Públicos con redes de trabajo que compartieran la línea crítica del proyecto de mediación que el MSSA comenzaba a proponer. Felizmente, en los diez meses que tomó el proceso de convocatoria, producción y ejecución del coloquio, además de cumplir con este objetivo, como equipo pudimos ser parte de un proceso de aprendizaje crítico en sí mismo.

Esto ya que en la medida en que fuimos contactando a los ponencistas, ellos fueron compartiendo y discutiendo su visión sobre la educación y especialmente sus prácticas.

PRESENTACIÓN / EQUIPO MEDIACIÓN MSSA

De este modo fue parte del proceso darnos cuenta que el tradicional formato de coloquio que habíamos propuesto, no tenía coherencia ni con el discurso ni las prácticas que buscábamos proponer. De este modo el programa final se elaboró en conjunto con todos los expositores, proponiendo una metodología centrada en la experiencia práctica, crítica y dialógica.

En el coloquio participaron alrededor de ochenta personas provenientes de diversos espacios educativos, quienes fueron partícipes activos de los espacios en que se compartieron perspectivas teóricas y prácticas, así como de los momentos destinados a experiencias y dinámicas prácticas

Entre estas dinámicas, podemos mencionar los ejercicios iniciales de respiración, movimiento y activación sensorial, junto con actividades de presentación entre los asistentes que ayudaron a generar el ambiente de trabajo colaborativo que buscábamos.

Una segunda instancia que deseamos compartir aquí y que se inscribe en esta línea, estuvo coordinada por miembros de la Red de Mediación Artística con apoyo del equipo de mediación del MSSA. La experiencia consistió en que los participantes se organizaron en grupos en que a uno de los integrantes se le vendaban los ojos. Posteriormente, el grupo se dirigía a una pintura del museo guiando a la persona vendada, la cual debía hacer preguntas abiertas al resto de sus compañeros para poder descubrir la obra. La dinámica poseía varios focos, pues por una parte se buscaba generar un diálogo en torno a la obra y las impresiones que producía en los observadores, pero también sobre qué es una pregunta abierta y cómo estas pueden ser potentes herramientas que generan aprendizajes colectivos y críticos mediante el diálogo.



Ejercicio de activación y presentación.



Ejercicio de mediación a través de preguntas abiertas

PRESENTACIÓN / EQUIPO MEDIACIÓN MSSA

En este documento no pudimos atrapar la fluidez de las conversaciones, la energía de cuerpos moviéndose e interactuando, los sabores y risas del almuerzo y muchas otras cosas, pero consideramos que al menos podemos hacer circular varias ideas claves que nos ofrecieron algunos de los participantes.

El texto se divide en tres partes. En la primera se encuentran dos acercamientos a las figuras de Paulo Freire y Mario Pedrosa realizadas por Natalia Jara y Miguel Cayul. Ambos exponen en sus escritos aspectos claves de los trabajos teóricos y de los proyectos que emprendieron los dos brasileños, desde los cuales generan reflexiones sobre la dimensión política y social del arte y los museos, la educación como camino de transformación social que libera a los sujetos oprimidos y opresores y la pertinencia que poseen en el presente estos planteamientos.

En la segunda parte se contienen distintas experiencias actuales que dialogan con los ejes de la educación transformadora/rol socio-político del arte. Son iniciativas que se desarrollan en diferentes espacios, en los cuales participan niños, jóvenes, adultos y adultos mayores pero que se auto-identifican como integrantes de una acción colectiva que busca cambiar la relación ente sujetos y su entorno (barrio, ciudad, colegio, museo). El Circo Ambulante, el taller de Teatro Lautaro, Museo a Cielo Abierto La Pincoya, el programa poblacional La Caleta y nosotros como equipo del MSSA, presentamos nuestro trabajo, nuestros objetivos, estrategias y desafíos.

También se integran en este documento las sistematizaciones de tres mesas de trabajo que se realizaron en el transcurso de la tarde. Las mesas se caracterizaron por integrar metodologías participativas en las cuales los asistentes crearon colectivamente una reflexión sobre los siguientes temas: ¿Cómo educar para transformar? Uso de herramientas artísticas y didácticas críticas

dentro del aula (coordinado por Mildred Donoso); ¿Cómo educar para transformar? Uso de herramientas artísticas y didácticas

críticas en espacios de educación no formal (coordinado por Gonzalo Bustamante) y Tan lejos tan cerca: ¿cómo fomentar la colaboración y la generación de redes de trabajo entre educadores populares, educadores no formales y profesores e instituciones de educación formal? (coordinado por Josefa Ruiz).

Finalmente queremos agradecer a todos los expositores y participantes, así como al Colectivo Paulo Freire y la Red de Mediación Artística, quienes nos apoyaron y colaboraron activamente en la realización del coloquio.



Exposición experiencias

TEXTOS TEÓRICOS

EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD:

NATALIA JARA PARRA
MAGISTER EN ARTES

EL PENSAMIENTO SOBRE ARTES VISUALES DE MARIO PEDROSA Y SU INFLUENCIA
EN LA CONCEPCIÓN Y FORMACIÓN DEL MUSEO DE LA SOLIDARIDAD

En octubre de 1970 el brasileño Mario Pedrosa (1900-1981), acosado por la dictadura de su país, llegó a vivir a Santiago, iniciando así su último exilio. Invitado a trabajar en el Instituto de Arte Latinoamericano de la Universidad de Chile, le fue encomendada la tarea de poner en marcha un ambicioso proyecto que consistía en organizar un museo de arte moderno y experimental con obras donadas por artistas del mundo al pueblo de Chile como muestra de apoyo al gobierno de Salvador Allende, proyecto que se conoce como Museo de la Solidaridad.

Pedrosa tenía en ese momento 70 años y contaba con una larga y prestigiosa trayectoria reconocida internacionalmente. Había sido uno de los agentes fundamentales en la formación del campo plástico moderno de su país, promoviendo y teorizando el desarrollo de las vanguardias locales de los años cincuenta y sesenta y, para ello, había desempeñado diversas funciones: era autor de varios libros, tesis, ensayos y conferencias publicados en periódicos brasileños y extranjeros, había ejercido como profesor de historia del arte y estética, y como jurado de concursos, bienales y salones en diversas partes del mundo, era Vicepresidente de la Asociación Internacional de Críticos de Arte (AICA) y había presidido la filial brasileña de la misma asociación (ABCA), así como también había participado en la organización de varias ediciones de la Bienal de São Paulo, quedando a cargo de la VI versión realizada en 1961, año en que también había asumido la dirección del Museo de arte Moderno de esa misma ciudad.

A pesar de esta completa trayectoria es poco lo que sabe sobre Pedrosa en el medio chileno. Si bien es reconocida la importancia que su trabajo como gestor tuvo en la creación del Museo de la Solidaridad en su primera etapa (1971-1973)¹, no existen investigaciones que den cuenta en profundidad quién era este intelectual ni cómo sus reflexiones sobre artes visuales encontraron un terreno productivo en el Chile de la Unidad Popular². En este sentido, el objetivo de este ensayo es contribuir modestamente a abrir la discusión sobre el legado de Pedrosa y para eso se propone analizar algunas ideas desarrolladas por él a lo largo de su prolífica

1 Esta primera etapa, que ha sido denominada como “Solidaridad”, abarca desde el momento en que se concibe, organiza y pone en marcha el museo, teniendo como contexto general el gobierno de Salvador Allende, hasta su clausura después del Golpe Militar de septiembre de 1973. Posteriormente se abre una nueva fase, conocida como “resistencia”, cuando años después el museo consigue reorganizarse en el extranjero (Risco y Delpiano, 2012).

2 Esta carencia se debe, principalmente, al hecho de que hasta hoy no existen traducciones al español de sus escritos. Una parte importante de ellos, en su mayoría columnas, ensayos y ponencias publicados originalmente en la prensa y en catálogos brasileños han sido compilados en distintas ediciones. La crítica brasileña Aracy Amaral estuvo a cargo de dos libros: Mundo, Homem, Arte em Crise (São Paulo, Perspectiva, 1975) y Dos Murais de Portinari aos Espaços de Brasília (São Paulo, Perspectiva, 1981). Por su parte, Otilia Arantes organizó, con la ayuda de la editorial de la Universidade de São Paulo, una serie de cuatro libros temáticos que abarcan de manera bastante completa la trayectoria crítica de Pedrosa: Política das Artes (1995), Forma e Percepção Estética (1996), Acadêmicos e Modernos (1997) y Modernidade cá e lá (2000). Además de lo anterior, el Museo de la Solidaridad Salvador Allende (en adelante, MSSA) cuenta en la actualidad con un archivo, compuesto en su mayoría por cartas y documentos relativos a su periodo de formación, muchos de los cuales fueron escritos por Pedrosa. Sin embargo, este valioso material está recién comenzando a ser estudiado.

carrera como crítico, especialmente aquellas que tienen relación con sus concepciones sobre arte moderno y el papel que le atribuía a los espacios museales, para comprender de qué manera influyeron decisivamente en la formación del museo chileno.

La función revolucionaria del arte moderno

El extenso, complejo y dinámico itinerario crítico de Mario Pedrosa puede ser dividido en varias etapas ya que fue transformándose y actualizándose en la medida en que los cambios en el contexto social, político y cultural brasileño y mundial le fueron proponiendo nuevas temáticas y problemas. No obstante, podemos encontrar ciertas constantes dentro de su pensamiento. Una de ellas es el hecho de que estuvo siempre comprometido con la causa revolucionaria del arte moderno, aun cuando la tendencia o movimiento que considerara más relevante o adecuado fuese variando con el paso de los años. Otra constante, de acuerdo con lo señalado por Otilia Arantes (2004), es que las reflexiones del intelectual se fueron articulando a partir del entrecruzamiento de dos facetas que son inseparables entre sí: por un lado la de crítico de arte y por el otro la de militante político³. Es por este motivo que uno de los asuntos sobre el cual vuelve una y otra vez, y de maneras diversas, es la relación entre producción artística y sociedad.

3 No será esta la ocasión para abordar en detalle el trabajo de Pedrosa como militante político. Baste con señalar que este intelectual fue un importante teórico del socialismo en Brasil contribuyendo a la difusión e implantación de algunas corrientes democráticas del socialismo revolucionario que tenían como referentes el pensamiento de figuras como Trotsky y Rosa Luxemburgo. Además de lo anterior, Pedrosa durante su juventud fue miembro del partido comunista y posteriormente participó activamente en la formación del Partido Socialista Brasileño (1947) y en la fundación del Partido de los Trabajadores (1977). Sobre esta dimensión política partidaria de la obra de Pedrosa véase: MARQUEZ NETO, José Castilho. *Solidão Revolucionária: Mário Pedrosa e as origens do Trotskismo no Brasil*. São Paulo, Paz e Terra, 1993.

En una primera fase de su actividad como crítico, que se inicia a principios de la década del treinta⁴, Pedrosa defendía una concepción marxista ortodoxa del quehacer artístico que, a grandes rasgos, estaba caracterizada por la creencia de que existía una relación dependiente entre el arte y la visión de mundo de las clases sociales y consideraba que el realismo era la forma más correcta de expresión (D'Angelo, 2011, p. 27). En ese momento, pensaba que ciertas obras de carácter figurativo desempeñaban un papel determinante dentro de un proceso revolucionario: en cuanto dichas obras estaban dirigidas y tenían como temática central las experiencias del proletariado, favorecerían el desarrollo de una conciencia política que incentivaría a la acción social (Barros, 2008, p. 48).

Esta posición, sin embargo, irá adquiriendo nuevos matices en la medida en que en el medio internacional evolucionaban las discusiones sobre arte, sociedad y revolución. Sus reflexiones se verán así, influenciadas por una línea de pensamiento trotskista que cuestionaba seriamente las premisas del “realismo socialista” soviético, particularmente en lo que respecta a la utilización instrumental de la producción artística por parte del régimen estalinista. Pedrosa fue quien difundió en el medio brasileño el célebre “Manifiesto por un arte independiente” redactado en 1938 por André Breton, Diego Rivera y Trotsky, documento que afirmaba explícitamente que la revolución artística acompañaba a la

4 Con la conferencia dictada en 1933, *As tendências sociais da arte e Käthe Kollwitz*, texto que buscaba presentar en Brasil el trabajo de esta grabadora alemana y que fue reeditado posteriormente en el libro *Política das Artes* ya citado. Para varios estudiosos de la obra de Pedrosa, esta conferencia inaugura una nueva etapa en la crítica de arte brasileña, al introducir una novedosa perspectiva sociológica que se contraponía a la escritura de corte impresionista que dominaba en ese momento. En este sentido, su trabajo contribuyó decisivamente a la profesionalización del ejercicio en su país.

EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD/ NATALIA JARA PARRA

revolución política, pero se desarrollaba de manera independiente (Arantes, 2004, p. 14). Esta idea será clave para comprender el significativo giro que adoptará su pensamiento durante las dos décadas siguientes.

Entre los años 1937 y 1945 el crítico estuvo exiliado en los Estados Unidos, situación que le permitió entrar en contacto con la obra de artistas de la vanguardia internacional, especialmente con la producción de Alexander Calder cuya propuesta de carácter predominantemente abstracta le hizo reformular sus posiciones sobre el vínculo entre arte y realidad.

Cuando volvió a Brasil, se transformó en uno de los más importantes impulsores del arte abstracto, especialmente de las vanguardias constructivas que irrumpieron en la escena local y que pusieron en jaque el modelo figurativo de cuño nacionalista que en esa época predominaba y que tenía como máximos exponentes a figuras como Cândido Portinari, Lasar Segall y Di Cavalcanti. En el contexto general brasileño de posguerra, marcado por un fuerte crecimiento industrial que estaba incentivado por políticas desarrollistas, Pedrosa creía firmemente que era preciso que el arte brasileño se renovase y siguiese las corrientes más avanzadas del escenario mundial, ya que sólo así podría atender a las necesidades culturales de un país que se encontraba en pleno desarrollo. Desde su perspectiva, el camino más adecuado para ello estaba representado por el denominado arte concreto⁵, abstracción de carácter geométrica que buscaba en la pureza de la forma desarrollar una propuesta que fuese funcional para una

nueva sociedad moderna.

De lo anterior se desprende que, en esta nueva fase de su trayectoria crítica, no abandonó su preocupación por la función social del arte. Por el contrario, sin dejar de lado su enfoque marxista, continuó postulando que el arte moderno tenía un poderoso potencial emancipador, sólo que éste ya no se encontraba en el contenido o “mensaje” de las obras, sino que en sus propios medios formales y expresivos. De esta manera, contribuyó en la difusión de un paradigma modernista que postulaba que la noción de autonomía servía para explicar la evolución histórica de la producción artística que, desde el impresionismo en adelante, había estado preocupada por eliminar progresivamente cualquier referencia con la realidad hasta llegar a la abstracción total, el punto cúlmine de este proceso.

Ahora bien, ¿cuál era el potencial emancipador que Pedrosa veía en el arte moderno, particularmente en la abstracción?

El crítico estaba consciente de que el desarrollo de un arte autónomo había traído como consecuencia un divorcio entre las obras y el público general que no poseía las herramientas ni el conocimiento de un especialista para afrontar un tipo de propuestas que a simple vista parecían ser herméticas. Pese a esto, estaba convencido de que el arte moderno no debía ser una actividad elitista y por esta razón se dedicó a intentar demostrar que “... a diferencia del arte denominado «realista», el arte abstracto estaba elaborando los símbolos de un lenguaje plástico inédito, destinado a arrancarnos de la atonía perceptiva cotidiana, con la esperanza de acortar la distancia que nos separa de los «horizontes distantes

5 El desarrollo del arte concreto en Brasil estuvo caracterizado por el trabajo de dos movimientos de artistas que desplegaron sus propuestas durante la década del cincuenta: el grupo Ruptura conformado en 1952 en São Paulo y el grupo Frente, fundado un año después en Rio de Janeiro. De los desdoblamientos del segundo grupo surgirá, posteriormente, el movimiento neoconcreto.

de la utopía».⁶ (Arantes, 1995, p. 18-19)

Ese nuevo lenguaje plástico desarrollado por las poéticas abstractas, representaba para Pedrosa un elemento clave dentro de un proceso amplio de transformación social, que no podría llevarse a cabo solamente con una revolución política. Al respecto, en un artículo de 1957, titulado “Arte y revolución” el intelectual brasileño declaraba:

(...) la revolución de la sensibilidad, la revolución que alcanzará el centro del individuo, su alma, no vendrá sino cuando los hombres tuvieran nuevos ojos, nuevos sentidos para abarcar las transformaciones que la ciencia y la tecnología van introduciendo, diariamente, en nuestro universo, y, [cuando] finalmente tengan la intuición para superarlas. He aquí la gran revolución «final», la más profunda y permanente, y no serán los políticos, incluso los actualmente más radicales, ni los burócratas del Estado que la realizarán.⁷ (1995, p. 98)

Así, para Pedrosa, a la producción artística moderna le correspondía la tarea fundamental de promover el desarrollo de una *revolución de la sensibilidad* para que el hombre moderno pudiese observar el mundo desde nuevas perspectivas de que lo ayudasen a liberarse

6 Traducción libre de: “...à diferença da arte dita «realista», a arte abstrata estava elaborando os símbolos de uma linguagem plástica inédita, destinada a nos arrancar da atonia perceptiva cotidiana, na esperança de encurtar a distância que nos separa dos «horizontes longínquos da utopia».”

7 Traducción libre de: “...a revolução da sensibilidade, a revolução que irá alcançar o âmago do individuo, sua alma, não virá senão quando os homens tiverem novos olhos, novos sentidos para abarcar as transformações que a ciência e a tecnologia vão introduzindo, dia-a-dia, no nosso universo, e, enfim, intuição para superá-las. Eis aí a grande revolução “final”, a mais profunda e permanente, e não serão os políticos, mesmo os atualmente mais radicais, nem os burocratas do Estado que irão realiza-la.”

de la visión instrumental que imponía el avance del sistema capitalista. En este sentido, estaba convencido de que el arte era una necesidad vital, como lo expresó en una conferencia dictada en 1947: “...dibujo, pintura, escultura y las artes en general, deben ser apprehendidos como se aprende a leer, escribir, a coser y cocinar, porque son necesidades vitales. Por esto mismo, es necesario estimular y valorizar las iniciativas que amplían el acceso al mundo del arte a través de experiencias educativas innovadoras.”⁸ (D’Angelo, 2011, p. 49) Dentro de estas experiencias veremos que el espacio museal jugará un papel determinante.

Una tercera fase de su itinerario reflexivo se inicia a finales de los años cincuenta cuando sus esperanzas en la capacidad emancipadora de las artes plásticas comienzan a debilitarse. Las nuevas direcciones que fue tomando la producción artística brasileña e internacional ya no podían ser tan fácilmente explicadas por el modelo evolutivo que había estado defendiendo. La emergencia de las poéticas informalistas, primero, y luego la aparición del *pop art* norteamericano, generaron inicialmente el desconcierto en el crítico que había apostado por la abstracción geométrica como el camino más adecuado para conseguir los objetivos revolucionarios a los que aspiraba. Pedrosa observaba desencantado que la penetración de la cultura de masas en el ambiente artístico local, convertía a la obra de arte en un mero objeto de consumo, cuestión que anulaba su capacidad de promover formas efectivas de transformación social.

Consciente de que un ciclo se estaba cerrando, a mediados de los años sesenta declaró, en un artículo titulado “Crisis del

8 Traducción libre de: “...desenho, pintura, escultura e as artes em geral, devem ser aprendidas como se aprende a ler, escrever, a costurar e a cozinhar, porque são necessidades vitais. Por isso mesmo, é preciso estimular e valorizar as iniciativas que ampliam o acesso ao mundo da arte através de experiências educacionais inovadoras.”

condicionamiento artístico”, que ya no tenían validez los “parámetros de lo que se llamó arte moderno” y que una nueva etapa estaba comenzando, la del “arte posmoderno”, que estaba caracterizada por la sucesión vertiginosa de movimientos de corta duración que habían perdido sus raíces culturales al estar subordinados a los dictados del mercado y de la industria publicitaria. (1995, p. 122-123).

Pese este ambiente de crisis, Pedrosa no dejó de creer en la dimensión utópica de lo artístico. Su atención se volcó, entonces, a analizar cuáles eran las potencialidades emancipadoras de algunas de las nuevas propuestas de carácter experimental que surgieron en esa época. Particularmente se interesó en cierto tipo de propuestas, como las acciones de arte, los *happenings* y el denominado arte ambiental, que estaban dedicados a ampliar los límites tradicionales del arte al trasgredir las convenciones de géneros y soporte para crear obras que trabajasen directamente con el espacio real e incentivasen la participación y capacidad perceptivas de los espectadores. En este tipo de investigaciones, el intelectual veía la posibilidad de que el arte continuase siendo “el ejercicio experimental de la libertad”, expresión que comenzó a utilizar con frecuencia para referirse a aquellas producciones que recuperaban el espíritu subversivo de las vanguardias de inicio de siglo XX (Arantes, 2004, p. 15), en cuanto, por una parte, debido a su condición efímera se negaban a ser convertidas en mercancía y, por otra, buscaban acortar la distancia entre el arte y la vida proponiendo nuevas maneras de relacionarse y comprender el mundo.

Esta esperanza persistente en el futuro del arte es el motivo que explica que unos años después, cuando se encuentra exiliado en Chile, Pedrosa se entusiasma rápidamente con la posibilidad de

participar en el proceso revolucionario y democrático de la Unidad Popular, pues ve que esta experiencia puede ser un espacio productivo no sólo para seguir desarrollando sus reflexiones, sino que también para ponerlas en práctica, teniendo como espacio de acción un particular museo.

Un museo de arte moderno y experimental

Como señala Silvia Cáceres, antes de que el Museo de la Solidaridad se llamase de esa manera, el crítico brasileño se refería a la iniciativa como *museo de arte moderno y experimental*. “...más que un nombre, museo de arte moderno y experimental es una concepción museal desarrollada en la reflexión de Pedrosa a lo largo de 20 años. Es en su exilio chileno que ese proyecto hace tanto tiempo gestado parece tener las condiciones para al fin materializarse.”⁹ (2010, p. 90) De esta manera, para poder adentrarnos en las ideas que sustentaron la creación del museo chileno, debemos recurrir primero a algunas de sus reflexiones anteriores, especialmente a aquellas dedicadas a explorar la relevancia y función que le atribuía a los museos de arte moderno.

Así, por ejemplo, en un artículo titulado “Arte experimental y museos” que fue publicado originalmente en 1960, Pedrosa explica cuáles eran las particularidades de este tipo de espacios:

Solamente al frente de un museo de arte, denominado moderno, es que mejor se puede comprender la naturaleza intrínseca de ese mismo arte, y, por otro lado, el papel que cabe al museo en la evaluación de él.

9 Traducción libre de: “...mais do que um nome, museu de arte moderna e experimental é uma concepção museal desenvolvida na reflexão de Pedrosa ao longo de 20 anos. É em seu exílio chileno que esse projeto a tanto gestado parece ter condições de enfim materializar-se.”

EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD/ NATALIA JARA PARRA

A diferencia del antiguo museo, del museo tradicional que guarda, en sus salas, las obras maestras del pasado, el de hoy es, sobre todo, una casa de experiencias. Es un paralaboratorio. Es dentro de él que se puede comprender lo que se llama arte experimental, de invención.¹⁰ (1995, p. 295)

Pedrosa planteaba que el museo de arte moderno, a diferencia del museo tradicional, debía ser un lugar privilegiado para acoger manifestaciones contemporáneas, especialmente aquellas de cuño experimental que consideraba como una opción válida para que el arte reanudara la senda del vanguardismo revolucionario que la sociedad de consumo estaba poniendo en riesgo. Pero además, si este espacio estaba dedicado a promover el desarrollo de propuestas rupturistas que por su naturaleza no eran fáciles de comprender, debía cumplir también el trascendental papel de ser el ente mediador que ayudase a diseñar estrategias que permitieran el acercamiento entre estas obras y el público general.

En relación a este punto, en otro artículo, “Museo, instrumento de síntesis”, publicado un año después, complementa lo ya señalado al analizar cuál era la importancia que el museo de arte moderno tenía en el fomento de las capacidades de apreciación estética. El texto está dedicado a explicar el enorme desafío que implicaba llevar a cabo esta labor debido a que la agitada existencia urbana moderna, dominada por una rutina de producción, lucro y trabajo, producía efectos desastrosos en la sensibilidad del hombre que

10 Traducción libre de: “Somente à frente de um museu de arte, dita moderna, é que melhor se pode compreender a natureza intrínseca dessa mesma arte, e, de outro lado, o papel que cabe ao museu na avaliação dela. Diferentemente do antigo museu, do museu tradicional que guarda, em suas salas, as obras-primas do passado, o de hoje é, sobretudo, uma casa de experiências. É um paralaboratório. É dentro dele que se pode compreender o que se chama de arte experimental, de invenção.”

vivía presa bajo el “imperio de la inferencia lógica”, es decir, bajo una única manera racional e instrumental de comprender el mundo. Ante esta nefasta situación, era el museo quien debía preocuparse de reeducar estéticamente al hombre para convertirlo en un individuo más integral y por eso más libre.

El museo de arte, sobre todo el museo vivo, experimental, que tiene como objetivo al pueblo, atrayéndolo, educándolo, puede ser el lugar privilegiado para esa reeducación no-lógica, más bien perceptivo-estética. [...] Su finalidad principal, fundamental – enseñar a los visitantes a percibir, directa e inmediatamente todo: cuadro, escultura, grabado, color, espacio, arquitectura – tiene en sí un carácter global irreprimible.¹¹ (1995, p. 298)

Para que el museo cumpliera entonces la finalidad antes mencionada, debía ser, desde su perspectiva, un espacio orgánico donde todos los recursos debían estar al servicio de finalidades educadoras: “desde los servicios internos hasta los montajes de exposiciones, desde la casa en que se abriga, la arquitectura que lo envuelve, hasta su colección, desde los carteles, boletines, catálogos, placas indicativas hasta su iluminación.”¹² (p. 298)

Ahora bien, varias de estas reflexiones sobre las distintas funciones

11 Traducción libre de: “O museu de arte, sobretudo o museu vivo, experimental, que visa o povo, a atraí-lo, educando-o, pode ser o lugar privilegiado para essa reeducação não-lógica, mas perceptivo-estética. [...]” Sua finalidade precípua, fundamental – ensinar os visitantes a perceber, direta e imediatamente tudo: quadros, escultura, gravura, espaço, cor, arquitetura – tem em si um caráter global irreprimível.”

12 Traducción libre de: “...desde os serviços internos às montagens de exposições, desde a casa em que se abriga, a arquitetura que o envolve, ao seu acervo, desde os cartazes, boletins, catálogos, placas indicativas até à sua iluminação.”

EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD/ NATALIA JARA PARRA

de los espacios museales encuentran un nuevo e inusitado espacio de desarrollo cuando Pedrosa acepta la tarea de ponerse a la cabeza de la creación del Museo de la Solidaridad. Antes de extenderme en este tema, es importante reseñar brevemente cómo se llevó a cabo esta iniciativa y cuál fue la labor que dentro de ella ejerció el crítico.

En abril de 1971 se realizó en Chile lo que se llamó “Operación Verdad” y que tenía como objetivo revertir la imagen negativa del gobierno de la Unidad Popular que los medios de comunicación de oposición proyectaban a nivel internacional. Para ello, Salvador Allende invitó al país a diversos intelectuales, artistas y periodistas extranjeros para que observaran directamente las transformaciones que comenzaban a implementarse en el país. El crítico español José María Moreno Galván y el senador y pintor italiano Carlo Levi, ambos presentes en esa ocasión, sugirieron la idea de formar un museo conformado por donaciones de artistas de todo el mundo como muestra de solidaridad con el pueblo de Chile y con el proceso revolucionario que se estaba viviendo.

Fue así que, como primer paso, se creó un Comité Ejecutivo, que quedó bajo la dirección de Pedrosa y cuya misión era constituir un Comité Internacional de Solidaridad Artística con Chile (CISAC) que se encargaría de las labores de organización y gestión de las donaciones. La decisión de poner al crítico brasileño a cargo del proyecto se debió a que conocía bien el contexto chileno, al mismo tiempo que contaba con una valiosa red de contactos a nivel internacional. Como se señaló, al momento de llegar al país, Pedrosa era Vicepresidente de la Organización Internacional de Críticos de Arte (AICA), situación que le permitió convocar a importantes personalidades del mundo del arte para que formaran parte del Comité y difundieran la iniciativa entre los artistas de sus

respectivos países¹³.

La puesta en marcha del proyecto consiguió rápidos e excepcionales resultados. En diciembre del mismo año, Pedrosa y otros miembros del CISAC comenzaron a mandar cartas y a hacer llamados telefónicos para conseguir obras. A los pocos meses comenzaron a llegar a Chile una cantidad considerable de donaciones y, transcurrido un año, ya se contaba con cerca de 450 piezas provenientes de diversos países.

Esto permitió que en mayo de 1972 se realizara en el Museo de Arte Contemporáneo de Santiago la primera exposición que inauguró oficialmente el museo y que consiguió una masiva asistencia de público. Los discursos, que fueron publicados en un catálogo¹⁴, estuvieron a cargo de Allende y del mismo Pedrosa. Casi un año después, en abril de 1973, se montó una segunda exposición que reinauguraba el museo con la exhibición de las nuevas donaciones. Realizada también en el Museo de Arte Contemporáneo, a lo que se sumó el edificio construido especialmente con ocasión de la

13 El CISAC estuvo conformado por quince intelectuales provenientes de América Latina, Europa y los Estados Unidos, que en su mayoría eran críticos de arte, curadores y directores de museos. Además de Pedrosa, formó parte del Comité Ejecutivo Danilo Trelles, en calidad de Secretario, quien era un cineasta uruguayo que también residía en Chile y que trabajaba como asesor comunicacional de Allende. La lista del resto de los integrantes del CISAC es la siguiente: Louis Aragon, Jean Leymarie, Giulio Carlo Argan, Edward de Wilde, Dore Ashton, Rafael Alberti, Carlo Levi, José María Moreno Galván, Aldo Pellegrini, Juliosz Starzyrsky, Mariano Rodríguez, Harald Szeemann, Sir Ronald Penrose. Además de los miembros del Comité Internacional, José Balmes, Director de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Chile y Miguel Rojas Mix, director del Instituto de Arte Latinoamericano, fueron designados como coordinadores nacionales del Movimiento de Solidaridad Artística con Chile con la intención de respaldar las actividades del CISAC.

14 MUSEO DE LA SOLIDARIDAD Chile. Donación de los artistas del mundo al gobierno popular de Chile. Catálogo de la primera muestra. Santiago, Chile, Quimantú, 1972.

EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD/ NATALIA JARA PARRA

UNCTAD III¹⁵, la muestra permaneció abierta al público hasta el Golpe Militar que puso fin a la primera etapa del museo.

A pesar de los exitosos resultados que en un corto plazo consiguió la iniciativa, es importante consignar que en esta fase fundacional careció de una base institucional autónoma, por lo que su funcionamiento y representación legal dependió de otros organismos que ejercieron como intermediarios y que formaban parte de la Universidad de Chile, como la Facultad de Bellas Artes, el Museo de Arte Contemporáneo y especialmente el Instituto de Arte Latinoamericano donde trabajaba Pedrosa. Tampoco contaba con una residencia particular y definitiva por lo que las obras en su mayoría permanecían guardadas en condiciones poco adecuadas y disgregadas en distintos espacios¹⁶.

De este modo, el Museo de la Solidaridad se fue articulando de manera bastante *sui generis*, en comparación con otros museos de arte moderno. Gestado a partir una idea que tenía como

15 La Tercera Conferencia de las Naciones Unidas de Comercio y Desarrollo (UNCTAD III) fue realizada en Santiago en abril y mayo de 1971 y para dicha ocasión se construyó especialmente un edificio que actualmente, después de varias remodelaciones, alberga al Centro Cultural Gabriela Mistral. La primera exposición del Museo de la Solidaridad fue planificada para que coincidiera con este evento y también con el I Encuentro de Artistas Plásticos del Cono Sur, organizado por el Instituto de Arte Latinoamericano.

16 Como argumentan Ana María Risco y María José Delpiano (2012), esta situación de precariedad institucional fue un reflejo del clima de profunda inestabilidad política, social y económica de la época. Quienes estaban a cargo del museo no consiguieron que Allende definiera con claridad cuál sería su estatuto legal definitivo, porque la atención del Presidente estaba concentrada en defenderse un gobierno que era constantemente atacado por diversos frentes internos y externos. Cabe mencionar que Pedrosa estuvo constantemente preocupado por la ambigua situación en la que se encontraba el museo, especialmente porque, a su juicio, se habían adquirido ciertas responsabilidades políticas internacionales que se debían cumplir. De esto da cuenta una carta que el intelectual le escribe a Allende. Véase: PEDROSA, Mário. Copia de carta al Presidente Salvador Allende. Santiago, septiembre 1972. Archivo MSSA.

fundamento principal un ideal político que excedía lo meramente artístico, sin una colección de obras preseleccionadas, sin un espacio físico ni un financiamiento determinado, este escaso grado de institucionalización se debió a que los esfuerzos principalmente se concentraron en el trabajo de recolección de obras para así, en una primera instancia, cumplir con la significativa función mediática de demostrar que existía un fuerte apoyo internacional al gobierno de Allende. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que no existiera por detrás una propuesta museológica y una discusión sobre educación artística que, como vimos, habían comenzado a ser delineadas mucho tiempo antes por Pedrosa.

Esta propuesta museológica se encuentra también, aunque de manera más dispersa, en una serie de documentos relativos al museo que dan cuenta de las proyecciones específicas que adoptaría. Una parte significativa de ese material es de la autoría del intelectual brasileño por lo que resulta de gran utilidad para conocer el desarrollo de su pensamiento en esta nueva fase de su itinerario.¹⁷

El Museo de la Solidaridad era una iniciativa que, en consonancia con las aspiraciones democráticas de la Unidad Popular, tenía como principal objetivo generar un acercamiento entre la producción artística moderna y el pueblo chileno; trabajadores, estudiantes, dueñas de casa, etc., quienes normalmente no tenían acceso a

17 Hay que considerar que durante los años que vivió en Chile, Pedrosa se desempeñó principalmente como gestor, dejando relegado a un segundo plano su trabajo como crítico de arte, por lo cual su producción ensayística de este periodo es escasa. En este sentido, tal vez la documentación más interesante sea la profusa correspondencia que sostuvo con artistas, amigos y otros miembros del CISAC. Además del material que posee el MSSA existe una publicación brasileña que recopila las cartas que durante esa época fueron enviadas a su sobrino que también estaba exiliado y vivía en Londres. Véase: FIGUEIREDO, Carlos Eduardo de Sena. Mário Pedrosa: Retratos do Exílio. Rio de Janeiro, Edições de Antares, 1982.

EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD/ NATALIA JARA PARRA

este tipo de bienes culturales. Esto es lo que plantea una carta de invitación a formar parte del CISAC que fue enviada en enero de 1972 a diversas personalidades del mundo internacional del arte.

Dado el momento histórico que vive Chile, en el que se desarrolla una transformación orgánica, gradual y profunda hacia una sociedad socialista, en la cual ha de perfeccionarse la democracia, estimulando simultáneamente las libertades de creación y expresión, que son los rasgos más típicos de este proceso, un Museo de Arte moderno en Chile debe ser ejemplar en sus métodos museográficos y en sus finalidades culturales y educacionales.

El Comité se crea para llevar a efecto esa tarea y decidir sobre la mejor manera de establecer contacto con los artistas que movidos por sus simpatías con la experiencia revolucionaria del gobierno popular, están dispuestos a cooperar con sus creaciones, a la formación de una colección de obras maestras del Siglo XX, destinada a permitir la participación de los países en desarrollo en el patrimonio artístico internacional.¹⁸

Para conseguir que el museo cumpliera con las *ejemplares finalidades culturales y educacionales* que se mencionan en la cita anterior, Pedrosa había planificado la realización de una serie de actividades. Sin embargo, el Golpe Militar impidió que la mayoría de ellas lograran concretarse. Pese a este hecho, considero relevante mencionar algunas de ellas, ya que permiten comprender con mayor profundidad la concepción museal que articulaba el proyecto.

18 La carta fue firmada por Pedrosa y Danilo Trelles. Archivo MSSA.

Sin duda que para el crítico brasileño, la más importante iniciativa estaba enfocada en la idea de que el museo no debía excluir ningún tipo de manifestación artística, como manera de estimular *las libertades de creación y expresión*, pero, especialmente, debía ser un espacio que a mediano plazo le diera cabida a propuestas de carácter rupturista, es decir, no sólo debía ser un museo de arte moderno, sino que también un museo de arte experimental. Esto era lo que le señalaba en una carta al artista brasileño Antonio Dias:

En cuanto al museo en perspectiva – Museo de Arte Moderno y Experimental – preveo dos divisiones – una es del museo propiamente de arte moderno y la otra – propiamente experimental, donde se harán experiencias, investigaciones, etc. Si me dieran la oportunidad [...] encaminaré en el proyecto de museo una serie de innovaciones. La experiencia debe ser intentada, dentro de la experiencia general que mal o bien se está haciendo para todo el país¹⁹.

Es por esta razón que, desde un principio, buscó que las donaciones no sólo representaran el trabajo de artistas consagrados, sino que también el trabajo de artistas más jóvenes. Como argumenta Carla Macchiavello, para el crítico brasileño la idea de organizar el museo incluía una distinción histórica que separaba a estos dos grupos de creadores. En su opinión, a los maestros les correspondía el

19 PEDROSA, Mario. Carta a Antonio Dias. Santiago, 6 de marzo de 1972. Archivo MSSA. Traducción libre de: “Quanto ao museu em perspectiva – Museu de Arte Moderna e Experimental – prevejo duas divisões – uma é do museu propriamente de arte moderna e a outra – propriamente experimental, onde se farão experiências, pesquisas, etc. Se me derem chance [...] enrolarei no projeto de museu uma série de inovações. A experiência deve ser tentada, dentro da experiência geral que mal ou bem se está fazendo para o país todo.”

EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD/ NATALIA JARA PARRA

papel de mostrar la evolución y los distintos caminos que había recorrido el arte moderno, así como también, en una “primera fase táctica”, ayudar a que el museo consiguiese el prestigio necesario que le permitiera consolidarse, continuar creciendo y resolver sus problemas institucionales. No obstante, “...consideraba que las obras modernas correspondían a un arte más convencional, alejado de las experiencias más vivas del arte contemporáneo. Pedrosa identificaba este último con la tendencia mundial de sustituir al arte por actividades creativas que no fueran objetos de consumo, acciones similares a la vida misma [...] y que Pedrosa llamaba «posmodernas».” (2013, p. 36)

Otro de los planes que Pedrosa tenía pensado para el museo, aparece mencionado en una carta que fue enviada en marzo de 1973 a su amiga, la crítica norteamericana y miembro del CISAC, Dore Ashton. En ella, el intelectual le comenta que estaba planificando para junio de ese año la realización de una exposición en una de las más importantes minas de cobre del país, lo que sería el inicio de un programa de colaboración constante con la clase trabajadora. “Yo deposito muchas esperanzas en eso, y pienso que eso abrirá un nuevo campo de experiencias provechosas entre los artistas creativos de todas partes y los mineros del cobre chileno.”²⁰

Todos estos proyectos apuntaban en el fondo a un mismo objetivo: incentivar a que poco a poco se fuesen derribando las barreras que separaban el lenguaje plástico de la vida cotidiana, para que el arte, en cuanto “ejercicio experimental de la libertad”, cumpliera la función social de reeducar la sensibilidad del hombre común permitiéndole descubrir nuevas formas de conocer y relacionarse

20 PEDROSA, Mario. Carta a Dore Ashton. Santiago, 27 de marzo de 1973. Traducción libre de: “I put many hopes on it, as i think that it will open a new field of profitable experiments between creative artists everywhere and the Chilean copper miners.”

con el mundo.

La experiencia de Mario Pedrosa a cargo del Museo de la Solidaridad tuvo un final abrupto. Meses antes del fin del Gobierno de la Unidad Popular se encontraba de viaje en una gira por Europa y los Estados Unidos con la misión de recolectar nuevas obras que acrecentasen la colección del museo. El crítico regresó al país dos días antes del Golpe Militar que lo obligó a, una vez más, tener que exiliarse²¹. Pese a que este violento hecho le impidió continuar desarrollando sus propuestas y reflexiones en Chile, resulta de gran importancia continuar trabajando para rescatar su legado y discutir la pertinencia de sus ideas, especialmente para preguntarnos cuál es la función social que tanto el quehacer artístico como los espacios museales cumplen en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. Mario Pedrosa: itinerário crítico. São Paulo, Cosac Naify, 2004.

_____. Prefácio. En: PEDROSA, Mário. Política das Artes: textos escolhidos I. São Paulo, EDUSP, 1995.

BARROS, José D’Assunção. Mário Pedrosa e a Crítica de Arte no Brasil. *Ars*, 11: 41-56, 2008.

CÁCERES, Silvia Karina Nicacio. *Fulguração moderna: a educação pela arte no Museo de la Solidaridad (Chile, 1971-73)*. Tesis (Maestrado em Educação). Rio de Janeiro, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

21 Pedrosa consiguió primero asilo en México, y posteriormente residió en Francia hasta 1977, año en que finalmente consiguió volver a Brasil, donde continuó trabajando como crítico de arte y como activista político hasta su muerte en 1981.

EL ARTE COMO EJERCICIO EXPERIMENTAL DE LA LIBERTAD/ NATALIA JARA PARRA

COUTO, Maria Fátima Morethy. Por uma vanguarda nacional. A crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940-1960). Campinas, Editora da UNICAMP, 2004.

D'ANGELO, Martha. Educação estética e crítica de arte na obra de Mario Pedrosa. Rio de Janeiro, Nau, 2011.

MACCHIAVELLO, Carla. Una bandera es una trama. En: MUSEO de la Solidaridad Salvador Allende. Catálogo de la exposición 40 años Museo de la Solidaridad por Chile: fraternidad, arte, política 1971-1973. Santiago, Chile, MSSA, 2013.

MUSEO DE LA SOLIDARIDAD Chile. Donación de los artistas del mundo al gobierno popular de Chile. Catálogo de la primera muestra. Santiago, Chile, Quimantú, 1972.

PEDROSA, Mário. Arte e Revolução. En su: Política das Artes: textos escolhidos I. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____. Arte Experimental e Museus. En su: Política das Artes: textos escolhidos I. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____. Carta a Antonio Dias. Santiago, Chile, 6 de marzo de 1972. Archivo MSSA.

_____. Carta a Dore Ashton. Santiago, Chile, 27 de marzo de 1973. Archivo MSSA.

_____. Carta de invitación a formar parte del CISAC. Santiago, Chile, enero de 1972. Archivo MSSA.

_____. Copia de carta al Presidente Salvador Allende. Santiago, Chile, septiembre de 1972. Archivo MSSA.

_____. Crise do Condicionamento Artístico. En su: Política das

Artes: textos escolhidos I. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____. Museu, Instrumento de Sínteses. En su: Política das Artes: textos escolhidos I. São Paulo: EDUSP, 1995.

RISCO, Ana María y DELPIANO, María José. 40 años del Museo de la Solidaridad Salvador Allende: desafíos curatoriales. En: CONGRESO INTERNACIONAL de Museos: Colecciones, museos y Patrimonio (7°, 2012, México DF). México DF, Universidad Iberoamericana, En prensa.

ZALDIVAR, Claudia. Museo de la Solidaridad Salvador Allende. Tesis (Licenciatura en Artes con mención Teoría e Historia del Arte). Santiago, Chile, Universidad de Chile, 1991.

_____. Un modelo cultural experimental para el mundo. En: MUSEO de la Solidaridad Salvador Allende. Catálogo de la exposición 40 años Museo de la Solidaridad por Chile: fraternidad, arte, política 1971-1973. Santiago, Chile, MSSA, 2013.

LO HUMANO, LO ARTÍSTICO Y LO CULTURAL EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE:

MIGUEL ANGEL CAYUL BARRA
MASTER EN EDUCACIÓN

APORTES REFLEXIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA DEL SUR

I. Presentación.

La denominada crisis de la Modernidad y su construcción de conocimiento eurocentrista amerita ser analizada y resuelta desde nuevos paradigmas epistemológicos. Más aún, si entendemos que nuestra realidad socioeducativa ha sido intencionada en gran parte desde una escuela en crisis: “se habla de la crisis de la escuela como si estuviese desligada del contexto social y político de la sociedad donde actúa; como si pudiese ser entendida sin comprender cómo el poder, en ésta o en aquella sociedad, se va constituyendo, al servicio de quién, a favor de qué y en contra de qué.” (Freire, P. 1983. P:5)

Así la escuela moderna reproduce intencionadamente cierto tipo de conocimiento – poder que se va convirtiendo en hegemónico, al destruir cualquier forma de conocimiento alternativo. Resulta significativo entonces develar qué tipo de conocimiento intenciona la escuela y qué cultura es la que se construye condicionada desde ahí. La idea es ir descubriendo aquellos elementos que configuran esta arquitectura del miedo y la domesticación y que reproducen una cultura del silencio. “La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio” (FREIRE, P. 2010. P: s/n)

Conscientes del poder de la escuela y del profesorado su quehacer ha sido instrumentalizado reproduciendo una consciencia ingenua

e invalidando cualquier forma de desarrollo de conciencia crítica.

Es en este contexto de crisis paradigmática y epistemológica que recobra fuerza la vigencia de los postulados educativos del “pedagogo del sur” Paulo Freire. La invitación es a transformarnos dialógicamente para transformar nuestros contextos. Freire nos enseña que si el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social, de los educandos, entonces poco importa que éste contexto esté echado a perder, ya que es labor del pedagogo diagnosticar su estado para construir su revaloración.

Desde esta lectura podemos inferir que es competencia del educador el ser sensible. El educador tiene que ser un esteta, tiene que tener gusto. La educación es, en este sentido, una obra de arte, siendo labor del educador rehacer aquello que considera la comunidad lesivo para su desarrollo. El pedagogo se transforma así en un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, él repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.

Desde ahí nos hace mucho sentido la invitación que nos realiza el Museo de la Solidaridad Salvador Allende para investigar sobre el legado y la vigencia de Paulo Freire en materias de arte y cultura.

Desde las pedagogías críticas valoramos lo que pueda nacer de este proceso de sistematización, ya que, consideramos la obra de Paulo Freire una auténtica propuesta epistemológica del sur que aporta a la emancipación y desarrollo integral de nuestras

comunidades socioeducativas.

II. ¿Quién es Paulo Reglus Neves Freire?

En palabras de Rolando Pinto, Freire representa fundamentalmente una propuesta de “educación liberadora y transformadora en construcción., cuyo aporte funda la Pedagogía Crítica en América Latina” (PINTO, R. 2008.P:119)

Me parece significativo y relevante el presentar a Freire desde la propuesta que realiza el mismo Pinto sobre su vida y obra. Según este autor, podemos “vincular la dimensión educativa en la pedagogía del oprimido, a la pedagogía de la esperanza y a la pedagogía de la autonomía.” Son estos tres momentos de la pedagogía como praxis de la libertad, los que van a corresponder a un mismo sentido histórico, enunciados eso sí, en momentos y contextos históricamente distintos.

Antecedentes de estos tres momentos.

Si bien una investigación sobre la obra de cualquier autor, necesariamente implica la revisión del contexto vivido por éste, en el caso de Paulo Freire es una exigencia para comenzar un acercamiento a su obra, tratar de reconstruir su vida, implica entender que “Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida, no piensa ideas, piensa la existencia.”

Freire nace el 19 de septiembre de 1921, en Recife. Hijo de Joaquín Temístocles Freire y de Edeltrudes Neves Freire.

La crisis económica del 29 obligó a la familia de Freire a trasladarse a Jaboatão un pueblo que se localiza a 18 km. de Recife, donde parecía menos difícil sobrevivir a la crisis económica.

Así, Jaboatão fue un contexto de aprendizaje, de aprietos, pero también de alegrías, proceso que vive intensamente Freire,

experimentando el equilibrio en su vida a partir de una construcción austera y disciplinada en la esperanza.

Realizó el primer año de enseñanza secundaria en un colegio privado, en Recife, ya que en Jaboatão sólo había escuelas primarias. Pero su madre no podía darse el lujo de seguir pagando la mensualidad, así que buscó una escuela secundaria que lo recibiera con una beca de estudio. Encontró el Colegio Oswaldo Cruz, donde fue más tarde profesor.

Después de completar siete años de estudios secundarios, Paulo ingresa a la Facultad de Derecho de Recife, tenía 22 años y elige esta opción, ya que en esa época no había formación superior de educadores y era lo que se ofrecía dentro del área de las ciencias humanas.

Antes de terminar sus estudios universitarios en 1944, se casó con Elza María Costa Oliveira, maestra de primaria. Es justamente en ese momento, antes de terminar sus estudios de abogacía, que se convierte en profesor de lengua portuguesa en la escuela Oswaldo Cruz. Al licenciarse en derecho en la Universidad, que hoy se denomina Federal de Pernambuco, cuenta Freire que trató de trabajar con dos colegas, pero abandonó el derecho después de la primera causa sintiéndose muy contento de no serlo en adelante.

Primer Momento: “Pedagogía del Oprimido”.

Señala Rolando Pinto que La Pedagogía del Oprimido, “es elaborada en un momento de optimización teórica, un momento en que era posible pensar que a través de los procesos de democratización en América Latina se podía generar una pedagogía distinta a la pedagogía bancaria, a través de procesos transformativos del Estado.” (PINTO, R. 2008.P:120) Eran tiempos de reforma socioeconómica, en donde se hablaba del rol del Estado Bienestar, un Estado reformista. En consecuencia, se percibía la posibilidad

que la educación pudiera cumplir una función emancipadora.

Segundo Momento: “Pedagogía de la Esperanza”.

Freire comprueba en los hechos y después de vivir intensa y dolorosamente los procesos golpistas en América Latina, que la conciencia crítica puede ser silenciada y fragmentada. Ello hace que Paulo resignifique su propuesta pedagógica - educativa.

Es a partir de este momento histórico “triste y amargo” que germina la “Pedagogía de la Esperanza”. Según Rolando Pinto en este segundo momento Paulo transforma ese optimismo revolucionario y ahora su propuesta la realizará desde “un realismo praxiológico, entonces ya no va a inspirarse en la fenomenología, sino que va a mirar a la teoría central del materialismo dialéctico.” (PINTO, R. 2008. P: 121) En este texto, Freire valora la dialéctica como una herramienta que da cuenta de una historia que es dinámica y no estática. Es redescubrir en el materialismo dialéctico la posibilidad metodológica de construir teoría social, educativa y curricular. “Freire no es un autor en quien se pueda buscar ideas hechas, respuestas rápidas para nuestros problemas, como las recetas de cocina. Él es un autor opuesto a las respuestas rápidas y bien ordenadas. Su pensamiento es dialéctico, y como tal, atento a la realidad, que es dinámica, imprevisible, marcada de contradicciones.” (GADOTTI, M. 2001. P: 67)

Tercer Momento: “Pedagogía de la Autonomía”.

La Pedagogía de la Autonomía surge frente a una necesidad real centrada en el educador, porque por mucho que muten las condiciones políticas, sociales y económicas, culturales en general, si no hay un actor que sea capaz de articular el cambio de paradigma epistemológico, no es posible desarrollar este anhelado cambio.

En este contexto de transformación socioeducativa es apropiado que el educador asuma consciente su rol frente al proceso de construcción de conocimiento., Entendemos que este proceso no es neutral y responde, de acuerdo a Habermas, a determinados intereses sobre el conocer. Por lo tanto, como lo señala Pinto “el educador funcionario debe reconstruirse como el pedagogo de la autonomía”.

El aporte a la teoría pedagógico – educativa que realiza Freire, sobre todo en esta obra, está en el descubrimiento de lo que Habermas denomina la construcción del sujeto social. Esta construcción, tiene una doble dimensión: “Por un lado, el imperativo, sistémico social o imperativo, categórico institucional que norma al educador como un funcionario de la cultura oficial; por otro lado, la propia capacidad creativa del educador, para entender su rol de articulador de la cultura y que tiene que ver mucho más con su práctica pedagógica” (PINTO, R. 2008. P: 123)

El educador se transforma en mero espectador, en funcionario, si no asume un rol creador, actor situado que se atreve y decide, seleccionando en función de objetivos, contenidos y actividades que apunten a una tensión cognitiva, a una problematización epistemológica, a la crítica para la transformación del mundo del educando. Paulo asume que ello se logra cuando este profesional de la educación coexiste dialógicamente en la acción comunicativa con sus educandos.

III. Paulo Freire, un pedagogo crítico del sur: “El Arte herramienta pedagógica de transformación cultural”.

En el ámbito de la pedagogía crítica del sur y de la educación popular el pensamiento educativo de Paulo Freire ha ejercido gran influencia criticando al sistema educativo tradicional, de cosmovisión moderna y de lógica positivista. La crítica se centra

en los mecanismos de “domesticación” que utiliza este sistema para construir un conocimiento - poder que condiciona al sujeto, pudiendo determinar su estar siendo en el mundo. A partir de este diagnóstico Freire propone una educación como praxis de la libertad, en la lógica de resignificar la pedagogía tradicional y edificar una pedagogía para el oprimido que libere no sólo al oprimido sino también a su opresor, emancipación que trasciende la lectura dicotómica clásica y apunta al desarrollo integral de los seres humanos.

Para que ello acontezca, Freire resignifica el rol docente, convirtiendo a los pedagogos en creadores e innovadores a la hora de acompañar y facilitar la construcción de un conocimiento tendiente a la emancipación del sujeto – objeto. Dejamos de ser funcionarios al servicio del conocimiento hegemónico, el cual pretende imponerse sin un análisis crítico de la realidad del educando. Desde la reflexión en la acción intencionamos un tipo de conocimiento hermenéutico – crítico que por su naturaleza dialógica nos permite mirarnos y pensar que otra forma de enseñanza, aprendizaje y desarrollo es posible. Un endodesarrollo se edifica desde adentro, valorando la intersubjetividad, las creencias, valoraciones y significados que tienen los individuos y la propia comunidad, construyendo así, un conocimiento fiel a estos intereses y permitiéndonos el anhelado tránsito a sujeto - histórico.

Esta epistemología pedagógica del sur nos visualiza y valora como intelectuales transformativos, permitiéndonos ser en el lenguaje “coautores de la obra de Dios” como el mismo Freire lo señala., Este proceso artístico de “transformación cultural” amerita ser analizado desde lo pedagógico por su enorme impacto social.

Freire nos compromete ética y políticamente con los otros pues “no podemos ser si los otros no son”, lo que nos recuerda que nuestro desarrollo individual depende del desarrollo del colectivo y viceversa.

Si somos lo que comunicamos, es clave entonces, intencionar un encuentro comunicativo amoroso, capaz de crear desarrollo en y para la diversidad. De esta manera, Freire nos propone ir construyendo, desde la acción educativa, herramientas críticas para que tanto el sujeto como su realidad sean transformadas.

Este proceso pedagógico requiere de una constante vigilancia epistemológica que nos permita transitar desde una conciencia ingenua a una conciencia crítica. “La gran tarea educacional que Freire se reserva es la de ayudar a la conciencia transitivo – ingenua de la sociedad brasileña (y de todos los pueblos que se le asemejen) en su paso al estado de transición crítica, único capaz de garantizar la libertad total del pueblo” (RUÍZ, J. 1975. P: 32) Evaluamos a partir de este tránsito el impacto político individual y colectivo que ha tenido históricamente la reproducción de cierto tipo de conocimiento construido desde “metodologías bancarias”, el cual ha sido fiel a salvaguardar aquellos privilegios económicos, políticos, sociales y culturales de los grupos dominantes. Si bien estos mecanismos de control han utilizado distintos escenarios a lo largo de la historia para la domesticación, es la escuela la que desde sus orígenes ha sido el principal espacio de concientización y divulgación del pensamiento moderno, convirtiendo a éste conocimiento – poder en un instrumento de control y reproducción ideológica fiel a los intereses de la burguesía, divulgando desde la escuela las bondades del su moral, del capitalismo y de la democracia.

IV. Conclusiones Preliminares.

Destacamos de este proceso de sistematización el transparentar la forma de construcción epistemológica que ha desarrollado la escuela a lo largo de su historia y la crítica que desarrolla Freire frente a este tipo de edificación. Es apropiado considerar que esta cosmovisión moderna, ha fortalecido un tipo de racionalidad instrumental, que

LO HUMANO, LO ARTÍSTICO Y LO CULTURAL EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE / MIGUEL CAYUL

asociada a un interés técnico sobre el conocimiento, ha logrado reproducir intereses políticos, económicos y sociales egoístas, que con el correr del tiempo han cimentado una cultura de la deshumanización. Domesticación humana al servicio de los egos enfermizos de unos pocos, minorías que silencian, excluyen y se validan desde este conocimiento - poder que se ha perpetuado desde la escuela.

La propuesta artística cultural de Paulo nos permite recuperar la escuela como nicho de resistencia (en palabras de H. Giroux). Nos da la posibilidad de rescatar nuestra memoria como sujetos históricos, de valorar esa memoria que está contenida en nuestras demandas para mejorar nuestras vidas como comunidades. Es una memoria larga que nos muestra el sentido de nuestra existencia humana oprimida y que desde una conciencia ingenua siempre tratamos de negar por el afán de modernizarnos.

La escuela puede y debe ser repensada desde una pedagogía de la autonomía, capaz de resignificar el conocimiento hegemónico que construye realidad. Es este educador con conciencia crítica, el llamado a acompañar este proceso de transformación social, porque valora la transformación realizada con los otros, es capaz de construir un desarrollo integral para todos. El continuar este ejercicio dialógico con los seres humanos y con el mundo, nos permitirá crear propuestas de endodesarrollo, no sin antes hacernos la pregunta por quiénes somos y qué hemos sido, para proyectarnos en función de lo que queremos ser.

Por último, proponemos a este estado mercantil el transparentar su interés sobre el conocimiento en materia educativo - pedagógica, en la lógica de dar cabida a otros proyectos de desarrollo alternativos al hegemónico. La idea es deconstruir espacios educativos situados, comprometidos con la emancipación de los seres humanos. Creemos que las transformaciones estructurales

pasan necesariamente por lo que están haciendo los sujetos en y con su realidad. Siendo esta una propuesta ética política integradora exigimos su implementación, en la idea de romper con una educación que históricamente y en líneas generales se ha caracterizado por ser bancaria, mercantil, altamente discriminadora y egoísta.

BIBLIOGRAFÍA

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores, 2009. 232 p. ISBN 978-987-629-006-7

FREIRE, Paulo. ¡Cuidado Escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas. En IDAC. Cuadernos de Educación N° 110. 1983.

FREIRE, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. Editorial Siglo Veintiuno Editores, 2010. 152 p. ISBN 978-987-629-021-0

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire una Biobibliografía. Ed. Siglo Veintiuno Editores, 2001. 780 p. ISBN 968-23-2321-5

PINTO, Rolando. El currículo crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ed. Ediciones U.C, 2008. 254p. ISBN : 978-956-14-0997-2

RUIZ, J.I., MORALES, P. & MARROQUÍN, M. Paulo Freire, concientización y andragogía. Ed. Paidós, 1975. 256 p.

EXPERIENCIAS

DESDE LA PEDAGOGÍA TEATRAL HACIA LA ORGANIZACIÓN POPULAR

“Cuéntame y lo olvidaré; muéstrame y quizás no lo recuerde; involúcrame y comprenderé”.

(Tradición oral del pueblo navajo)

En este Chile moderno, donde la ideología y cultura neoliberal creada e impuesta por la clase dominante instalada como “la” opción en nuestras vidas; en el ajetreado vivir se hace muy difícil construir alternativas y espacios de encuentro y acción antagonistas a las establecidas, pues las condiciones favorecen inmensamente a lo contrario. La alienación, el deterioro de nuestras comunidades, la pérdida de identidad y memoria, el individualismo, el consumismo, el miedo y la explotación e inseguridad permanente, son enormes obstáculos para el anhelo de poder transitar una vida digna.

Por eso me afirmo en las pequeñas claridades que junto al pueblo y su experiencia histórica hemos construido, en el abrazo fraterno y complicidad rebelde de quienes se están jugando todo por dar vuelta esta balanza a nuestro favor, a favor de los marginados.

Si tan solo hurgamos en la historia de nuestro país, sin ninguna intención de establecer juicios sobre aciertos o errores, el proyecto político de la unidad popular o el proyecto revolucionario mirista de hace más de cuatro décadas, podemos ver que en efecto, no fueron simples referentes de unos pocos.

Correspondían a programas políticos con vocación popular, fuertemente centralizados en una concepción partidaria, la construcción de poder y el desarrollo de vanguardias organizadas.

Pero lo más relevante era que allí, se podía visualizar claramente la inclusión, la diversidad de caras del pueblo, con los pobres de la ciudad y del campo como agentes significativos y valorados. En resumen, no era por la simple conveniencia de agitar. Allí había una disputa profunda de forma y fondo de la sociedad que se aspiraba, no sólo reducido a la búsqueda por un lugar en el espacio privilegiado de los administradores del modelo, si no con una clara intención de crear cimientos de una sociedad distinta a la establecida, en la cual todos, todas y cada uno de los integrantes poseen un rol y aportan un valor al quehacer y bienestar de la sociedad en general.

En efecto, al categorizar los factores de penetración de la ideología capitalista neo-liberal que caracterizan el estado de los sectores populares, obligan al reconocimiento de estar frente a una escenografía que carece de un andamiaje social, artístico, evolutivo, liberador.

Es así que a través de la técnica teatral, sustentada en las experiencias de teatro popular latinoamericano puestas al servicio de los pueblos en lucha revolucionaria, de nuestro día a día. Vemos la necesidad de incentivar, aportar al reconocimiento y desarrollo de la cultura originada desde el mismo poblador, ya que es ahí donde podemos comenzar a forjar relaciones propias de poder, las cuales responden a las condiciones subjetivas de los habitantes de un determinado barrio y así lograr trascender a la relación desigual de dominio cultural/ideológico proveniente por esferas ajenas al

DESDE LA PEDAGOGÍA TEATRAL A LA ORGANIZACIÓN POPULAR/ CRISTIAN FAUNDES HERMANSEN

territorio, por lo tanto ajena al día a día que enfrenta el sujeto en su entorno y lejana a la posibilidad de construir soluciones reales a sus problemáticas.

Trascender el reducido ambiente de la escena artística-cultural porteña, expandirla y multiplicarla, que crezca y se desarrolle en liceos, calles, micros, plazas, canchas, quebradas, escaleras, desde el cerro al mar multiplicando la cultura popular.

Las elites consideran que el teatro no puede ni debe ser popular. Nosotros pensamos que el teatro no solo debe ser popular, sino que también debe serlo todo lo demás: especialmente el poder y el Estado, los alimentos, las fábricas, las playas, las universidades, la vida ¹

El espacio de construcción se desarrolla con técnicas de entrenamiento actoral vistas y planteadas como un instrumento más y complementario de la educación popular, la cual *“capacita al ser humano para descubrir su ser y dignidad y para actuar y contribuir a la transformación y el progreso de su medio social”*²

Es fundamental trabajar desde la conciencia subjetiva hacia la objetiva, del individuo al grupo: *“proceso mediante el cual el educando y la comunidad transforma su manera de comprender el mundo y de actuar en él. Es el desarrollo crítico de la toma de conciencia de la experiencia de la realidad”*³. Al desarrollar el

1 BOAL, Augusto. Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Nueva imagen, México, 1985. P.15

2 VEGA Roberto: El juego Teatral. Argentina, 2006, p39

3 Ibídem. P.41



Niños Taller de Teatro Lautaro



Sesión Taller de Teatro Lautaro

DESDE LA PEDAGOGÍA TEATRAL A LA ORGANIZACIÓN POPULAR/ CRISTIAN FAUNDES HERMANSEN

taller⁴ de teatro en la población, estoy acercando al poblador a la disciplina teatral, ampliando conductas, actitudes y sentires en el sujeto popular, el cual en la actualidad no logra identificarse ni involucrarse con la escena teatral. En muchos casos sabe de ella, otros la han divisado, pero en la gran mayoría de los casos no logra vivirla ni observarla en su totalidad, saltándose lapsos de tiempo y detalles, fundamentales para la vinculación real del sujeto con el teatro, problemática que será enfrentada desde esta concepción.

Estoy comprometido con la vida. Ellos comprometidos con la muerte. No participé en vaciar los cerebros de la comunidad en mis roles de educador y realizador teatral. Me gusta crecer. Me gusta ver crecer. Colaborar en los crecimientos. Crecer junto a mis semejantes. Entiendo por ideología la actitud cotidiana de la vida. La coherencia entre pensamiento y acción. Creo que es fundamental que el ser humano pase de su actual condición de objeto, a la indispensable condición de sujeto, a la digna condición humana.⁵

Por lo mismo este quehacer pedagógico teatral no se sustenta en iluminados que repiten recetas ajenas a la realidad de la población, al contrario, se fortalece desde el desprendimiento de prejuicios impuestos por el cerrado y reducido círculo que envuelve el oficio teatral.

4 "Los talleres, las actividades, no consisten en la mera transferencia de saberes y conocimientos técnicos de la disciplina de que se trate, si no que ella debe ir acompañada del cambio de actitudes y de la construcción de valores que conduzcan al fortalecimiento de las identidades a nivel individual, grupal, familiar y comunitario." (idem. P.45)

5 Ibidem. P.8

No se trata de llevar el teatro al pueblo ya sea en espectáculos callejeros, en camiones, en funciones presentadas en sindicatos, sino de instalarlo inadvertidamente en la vida cotidiana de las masas. Lo que nos proponemos es eliminar la "situación" teatral que divide al hombre en actor y espectador que escinde la vida del arte.⁶

Desde el Teatro los/as que luchamos y organizamos para hacer de esta sociedad, un lugar más justo y digno, con mejores oportunidades y mejores condiciones de vida para todos, solo por el hecho de ser seres humanos sin importar ni el lugar donde nos tocó nacer, ni el entorno socio cultural en el cual estemos inmersos, forjamos nuestro aprendizaje y esfuerzo por ser más, por hacer un teatro de los más, como aporte fundamental a la cultura de los más. Se necesita mayor generosidad y entrega, formación y disciplina, enfrentar nuestra realidad con más inteligencia y perseverancia. Esto exige superarnos individual y colectivamente. La madurez y la visión de largo plazo son tan importantes como esa rabia rebelde que nos ha movido desde siempre.

Desde la periferia de la ciudad neoliberal, vamos madurando nuestras apuestas, intentando aplicar las lecciones aprendidas de nuestro entorno, de nuestra historia.

El desarrollo de un teatro con anclaje e identidad social, es fundamental para elevar su calidad, tanto en la capacidad de recepción del espectador como en su quehacer.

Es fundamental dar cuerpo a un teatro que tenga esencia popular, que aporte a fortalecer y elevar la calidad estética y discursiva de

6 BOAL, Augusto. Técnicas latinoamericanas de teatro popular. México, 1982, p. 135.

DESDE LA PEDAGOGÍA TEATRAL A LA ORGANIZACIÓN POPULAR/ CRISTIAN FAUNDES HERMANSEN

la cultura popular local, como parte de la cultura Latinoamericana.

El diagnóstico comunitario realizado en la Población Lautaro Rosas, fue el sustento para comenzar a jugar y crear⁷, *“la construcción de conocimientos como práctica investigativa de carácter diagnóstico sobre las condiciones de vida concretas. Se construyen hipótesis operativas que remiten a las causas de los problemas que los sujetos experimentan, cuya superación apunta el conocimiento producido”*⁸ el taller de Teatro Lautaro toma vida con la participación de niños/as y jóvenes del sector. Con curiosidad se van acercando de a poco a la sede, a medida que nos conocemos se dejan divisar inmediatamente los antivalores propios del contexto social imperante, el cual lamentablemente se caracteriza por multiplicar y mantener esta situación en los espacios de socialización, Roberto Vega escribe sobre la importancia de la *“Alfabetización en valores”*⁹ lo siguiente:

Se observa un predominio del individualismo, el egoísmo, el consumismo, la incomunicación, la explotación del ser humano y la naturaleza de la que parte, y pérdida de valores cívicos que conducen a la deshumanización. Frente a ello se impone el desarrollo de valores y actitudes nobles, como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, reto que tiene delante la educación formal, no formal e informal.¹⁰

7 “El arte no se hace simplemente de la necesidad, de la técnica, del virtuosismo, necesita de la diferencia que se gesta en el eterno presente de la escena. El presente se vive como un golpe de azar, como un juego de dados.” (Gutiérrez, Luz Myriam; Torres Manuel Alberto: De lo sagrado en el arte y el pensamiento mítico. Colombia, 2007 , p.104)

8 VEGA, Roberto. El juego Teatral. Argentina, 2006, p. 40

9 Ibídem p.9

10 Ibídem



Intervención Taller de Teatro Lautaro



Intervención Taller de Teatro Lautaro

DESDE LA PEDAGOGÍA TEATRAL A LA ORGANIZACIÓN POPULAR/ CRISTIAN FAUNDES HERMANSEN

Para hacer frente y desarrollar el proceso de entrenamiento actoral visto como inicio del entrenamiento de pobladores activos, críticos y responsables con su entorno, desarrollamos ejercicios de improvisación sustentadas en su cotidianidad e intereses.

Con timidez y desconfianza vamos jugando y creando, va apareciendo, como dijo Boal *“la realidad misma; no se trata aquí de representar una escena sino de vivirla cada vez: y cada vez es única en sí misma, como cada suceso, cada instante, cada emoción.”*¹¹

La idea es instalar y desarrollar una dinámica de trabajo lúdica, cercana y acogedora como un refugio del hostil contexto que en muchos casos vivimos los protagonistas del espacio, al desarrollar los ejercicios o juegos teatrales: *“ siempre debemos sentir placer y aumentar nuestra capacidad de comprender. Los ejercicios no deben hacerse guiados por espíritu de competición: debemos intentar siempre ser mejores nosotros mismos, y nunca ser mejores que los demás”*¹². En conjunto con el grupo desarrollamos sistemas¹³. Ejecutando ejercicios que enfocan y fomentan el cuidado, concientización del cuerpo, espacio y tiempo, factores fundamentales para hacer teatro popular. Crece y se multiplica la noción de como instalo el cuerpo en la sede, en el barrio; el teatro concientiza al poblador sobre su grado de protagonismo e influencia en el medio. Se aprende a valorar el aquí y ahora, se comienza a vislumbrar la capacidad de modificar la apariencia, el

11 BOAL, Augusto. Técnicas latinoamericanas de teatro popular. México, 1982, p.48

12 BOAL, Augusto. Juego para actores y no actores. Argentina, 2007. P. 22

13 Por sistema se entiende una unidad fenoménica en que las relaciones todo/parte son de mutua dependencia, constituyendo el conjunto un equilibrio de fuerzas en permanente tensión. Puntos focales de desequilibrio son absorbidos por medio de una reorganización más o menos profunda del todo, que adquiere así una nueva configuración. Es en el movimiento, en la transformación del sistema, que tenemos posibilidad de conocerlo. “AGUIAR, Moysé. Teatro de la anarquía. Editorial Quimantú, Chile, 2009 p. 55

cuerpo, las relaciones, el entorno, el escenario, la sala, la sede, la población, la vida.

La concientización de los pueblos no es fenómeno exclusivamente político, ya que tiene también sus reflejos en otras esferas de la actividad del hombre. Como, asimismo, la explotación imperialista no es solamente económica, sino que alcanza todas las actividades humanas. Nuestra revolución latinoamericana se hace contra la explotación económica, pero debe, igualmente, hacerse contra todas las otras formas de dominación.

Para mejor ejercer su explotación infraestructural el imperialismo utiliza las superestructuras morales, estéticas, etc., allí también tiene que darse la batalla de la liberación.¹⁴

La disciplina y entrenamiento teatral es un área fundamental en la formación de mujeres y hombres libres que sientan y actúen, con la fuerza y la efectividad que da el estar conscientes de sus derechos y capacidades como constructores de “montañas” de pueblo organizado.

El teatro dota de herramientas vitales al sujeto consciente que decide luchar por un mundo distinto al imperante, ejemplos en nuestra historia no faltan: desde Lautaro que actuó como esclavo leal a Pedro de Valdivia para luego comerle el corazón, Manuel Rodríguez guerrillero que caracterizado fue invisible en las narices del imperio Español, actores militantes del PC, MIR y del FPMR que fueron protagonistas de la lucha contra la Dictadura. Como ejemplo

14 BOAL, Augusto: Técnicas latinoamericanas de teatro popular. México, 1982, pp. 113-114.

DESDE LA PEDAGOGÍA TEATRAL A LA ORGANIZACIÓN POPULAR/ CRISTIAN FAUNDES HERMANSEN

de esas experiencias de lucha y resistencia utilizo las palabras de la actriz porteña Myriam Espinoza:

Estuve trabajando en la ilegalidad pero no clandestina, y nunca he entendido como no me pasó nada. Todo fue gracias al teatro. Hice teatro ilegal clandestino, formamos un grupo político en la Jota compuesto por cuatro personas, un compañero armado, una peluquera, un chofer de colectivo y yo, más las personas que trasladábamos para sacar del País. Estudiaba a la persona que debía salir, la transformaba en otra, los desestructuraba para estructurarlo de otra manera, y estudiábamos la situación detalladamente. Creaba situaciones teatrales para ello, por ejemplo, actuaba de viuda, iba con un paquete con flores trasladábamos al compañero más conocido del partido y atrás iba el otro con el arma dispuesto a todo¹⁵.

Desarrollar una metodología pedagógica teatral sólida es una tarea en tránsito, que va fortaleciéndose y constituyéndose al calor del avance de la organización popular. Esta debe ser capaz de fortalecer al sujeto y permitirle recuperar su condición de Ser Humano auto sustentado, ya que actualmente se encuentra disgregado, sin tiempo, alejado de la sensibilidad y aprecio por el arte, alejado de su propia naturaleza, auto concebido en su posición de recurso de

15 Extracto entrevista realizada a Myriam. Espinoza, en FAUNDES, Cristian. Desde la Pedagogía Teatral hacia la Organización Popular: Elementos y experiencias metodológicas de Teatro Latinoamericano al servicio de la construcción de movimiento popular, aplicado en la Población Lautaro Rosas, Cerro Alegre Alto, Valparaíso. Tesis de grado, Universidad de Valparaíso, 2012.

El desarrollo en la constancia, la complejidad, desde la precariedad del día a día de un taller teatral popular, en lo alto de los cerros de Valparaíso, en medio de esta realidad, donde el quehacer nace desde la nada, he podido valorizar aun más lo fundamental que resulta desarrollar dinámicas de interacción y acción que entreguen el aprendizaje, transformen la educación elitista, creando conocimiento desde las experiencias latinoamericanas para encaminarnos hacia una identidad propia, donde tome fuerza la idea de una aparición y conciencia de un tercer polo cultural, con capacidades étnicas, estéticas y expresivas que poseen identidad propia, que van más allá de la clásica pugna y división cultural cartesiana de oriente y occidente . Somos dueños de una materia prima con una tremenda riqueza y fuerza, de la cual culturalmente hemos renegado por siglos, aplastada y arrasada por los que decían provenir de la cuna del saber. Pero esa cuna ha quedado pequeña, ante este gigante popular organizado, que surge desde la Madre Tierra, Pachamama, Ñuke Mapu. Que durante siglos ha sido manchada por la sangre y sudor del pueblo explotado. De apoco se va escuchando en los vientos que recorren desde el norte mexicano a tierra del fuego, la voz rebelde que recorre nuestro continente.

Valparaíso, “la joya del pacifico” aún no posee suficiente conciencia del potencial cultural que alberga.

Es necesario trascender al aula universitaria, al carnaval cultural, al teatro de elite. Dar un vuelco a sus cerros, quebradas, escaleras, miradores, pasillos y callejones. Es ahí donde se multiplican las razones, las experiencias, las vivencias, es ahí donde se encuentra una fuente de materia prima creadora y liberadora.

La experiencia en la población Lautaro Rosas continúa. La organización popular atrincherada en el taller de teatro ya es un referente y se multiplica por el barrio. Los/as vecinos/as se asoman

DESDE LA PEDAGOGÍA TEATRAL A LA ORGANIZACIÓN POPULAR/ CRISTIAN FAUNDES HERMANSEN

con mayor frecuencia a la sede para observar nuestro trabajo., En conjunto hemos logrado dar vida a la sede vecinal y desalojar a los traficantes y políticos faranduleros de ella, se va cimentando una alternativa propia, se rompe con la cotidianidad impuesta

El taller se expande todas las semanas realizando investigaciones entre los vecinos, indagando en sus historias en sus lugares, material puesto al servicio de la representación, con respeto y confianza recreamos situaciones, anécdotas, vivencias; en grupo las debatimos y reflexionamos, nos reímos y entrenamos, jugamos y creamos.

Lo más probable es que la valla más alta a saltar será la superación de factores ideológicos que mantienen en un estado de latencia al movimiento popular y los factores asociados a la marginalidad como la delincuencia, la droga y la violencia, que se han transformado en el principal enemigo para la reconstrucción del poder popular organizado.

ANIMACIÓN COMUNITARIA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

DAVID ÓRDENES VARAS
CORPORACIÓN LA CALETA

APORTES DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL DE NUESTROS PUEBLOS

La Corporación Programa La Caleta es una Organización no Gubernamental que trabaja en los temas de niñez, adolescencia y juventud desde hace 28 años.

En la actualidad nuestra preocupación está en promover una Ley Integral de la Niñez y Adolescencia en Chile en la que el Estado y sus gobiernos tienen el deber de estar acorde a la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

En este contexto y con la perspectiva de ampliar nuestra inserción en la realidad que se vive en Chile, hemos desarrollado desde hace algunos años, una experiencia en la Región del Bío Bío y en específico en la Comuna de Contulmo.

Es la experiencia que compartimos.

Contexto en que se da la Experiencia

La Comuna de Contulmo está ubicada en la Región del Bío Bío, Provincia de Arauco. Su riqueza tiene que ver con la diversidad cultural y biológica y lo que implica para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes de esta comuna.

La Corporación La Caleta desarrolla sus programas desde la comuna de Lota desde el año 1997.

Ya afianzado su trabajo y con el apoyo de la Fundación Anide, proyectamos el trabajo en la Provincia de Arauco con la finalidad de fortalecer las redes locales de Niñez y proyectar en conjunto una Red Provincial que proyecte un trabajo colectivo y pertinencia

cultural.

En este proceso tomamos contacto con las escuelas unidocentes de Contulmo: Escuela de Huillinco, Escuela de Huallepén Bajo y Alto y Mahuilque.

En el primer periodo buscamos conocer la realidad, acompañar y compartir con el equipo de profesores los sentidos y las experiencias del trabajo pedagógico.

El proceso de trabajo desarrollado.

Junto con este proceso de inserción en las escuelas, fuimos desarrollando diagnósticos participativos con los niños y niñas, especialmente en la Escuela de Huallepén Bajo para conocer desde ellos y ellas sus inquietudes y problemáticas y por supuesto sus propias propuestas.

A partir de las propuestas generamos unos proyectos conversables donde ellos pudieron optar a un pequeño recurso para realizar una experiencia que les fuera significativa. En una de las escuelas hicieron juegos, otra compró TV + equipo para Video; otra un gran mural para mostrar sus trabajos a la comunidad y otra arregló su sala con mejores condiciones para dejar sus trabajos.

Este acompañamiento fue generando confianzas para proyectar entre todos y todas lo que fue la ESCUELA CARNAVALERA que a continuación presentamos.

La participación de la Niñez.

ANIMACIÓN COMUNITARIA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR / DAVID ÓRDENES VARAS

El objetivo fundamental de las acciones y/o actividades desarrolladas han tenido como centro LA PARTICIPACION DE LA NIÑEZ.

Chile firmó la Convención de los Derechos del Niño en 1990 y esto implica que los gobiernos deben adecuar su legislación a esta convención internacional.

A 24 años de la firma de la Convención Chile no tiene una LEY DE PROTECCION INTEGRAL DE LA NIÑEZ.

Lo anterior se traduce en que el cambio de paradigma propuesto por la Convención que reconoce a los niños y niñas como sujetos sociales y que pueden participar en todo lo que les afecte no tiene el reconocimiento legal en Chile y además no cuenta con mecanismos para su desarrollo en los niños y niñas.

Es por ello que, independiente de que no haya ley, es fundamental promover en los niños y niñas su participación en todos los ámbitos, especialmente en su familia, en la escuela y su comunidad.

La escuela tiene un rol fundamental en el desarrollo de estos niños y niñas. Es el lugar colectivo, de encuentro con otros y otras y de aprendizaje de la asociatividad.

(Foto 2: Adolescentes y jóvenes de las escuelas de Contulmo centro)

Tomando en cuenta la importancia de la escuela en la convivencia y relaciones sociales de los niños y niñas es que asumimos proyectar una actividad que promueva, por una parte, la recuperación desde ellos y ellas de su realidad y contexto, profundizar el tema identitario y el respeto por la diversidad cultural y biológica.

Es así como nace la ESCUELA CARNAVALERA, que junto con tener el aprendizaje de diversas expresiones artísticas a través de talleres, mostrará el rescate e identidad cultural de Contulmo.



Niños y niñas Escuela de Huallepén Bajo

ANIMACIÓN COMUNITARIA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR / DAVID ÓRDENES VARAS

Esto dio posibilidades para que dos escuelas se sumaran a este proceso: La Escuela de Calebu y la Escuela de san Luis.

La Escuela Carnavalera

El inicio de este proceso fue contar a los niños y niñas la idea general de LA ESCUELA CARNAVALERA e invitarles a imaginarse qué mostrar de sus alrededores, de su vida cotidiana a la comunidad de Contulmo.

Este trabajo fue realizado en dos grupos: las cuatro escuelas que son del interior y dos escuelas que son del centro de Contulmo.

El trabajo lo realizamos durante dos días. Una día para cada grupo y luego en las dos finales todos juntos/as en la Escuela San Luis.

La primera sesión fue trabajada en grupos para que dieran a conocer a través del dibujo el entorno, lo que ellos consideran se debe proteger y cuidar de la biodiversidad de su Comuna. Todos los grupos manifestaron la importancia de proteger el LAGO LLEULLEU, los árboles, los animales, el agua.

Luego de compartir en el plenario sus aportes pasamos a un segundo momento para que ellos compartieran cómo se imaginaban poder representar lo que habían dibujado. Expresaron que a través de máscaras de animales, de bailes y representar al Pueblo Mapuche, a los colonos alemanes y lo rural.

Este proceso de aterrizar las propuestas y de trabajar colectivamente nos llevó 4 sesiones por separado y dos sesiones en conjunto.

Al final el trabajo fue presentado en las ESCUELAS EN LA CALLE donde el Departamento de Educación invita a todas las escuelas a presentar sus trabajos en la plaza principal.

¿Qué realizamos en las sesiones de trabajo?

Siempre estuvo presente el juego, el compartir y promover el



Lago Lleulleu



Construyendo y mostrando Diagnóstico de la realidad

ANIMACIÓN COMUNITARIA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR / DAVID ÓRDENES VARAS

respeto y la interacción entre ellos y ellas. Era la oportunidad de que los niños y niñas se encontraran y se reconocieran.

Luego de ello teníamos los talleres que fueron: de Batucada, de actividades circenses, de Zancos y máscaras y de Baile. En cada una de las sesiones se trabajaba en pequeños grupos, de acuerdo a sus intereses y terminábamos con una actividad de muestra de lo que habían realizado y un plenario de cierre con juegos y conversación de evaluación.

Dificultades, Desafíos y proyecciones.

El sistema educativo y la presión sistemática de la evaluación docente, de las pruebas que se desarrollan en forma permanente para evaluar los aprendizajes, está siempre como telón de fondo y que no permite la expresividad, la creatividad, la confianza para trabajar desde las personas, desde los niños y niñas.

Por lo tanto los aportes y la disposición de parte del Departamento de Educación siempre hubo que negociarlo, contando con el compromiso y el entusiasmo de parte de la directora del DAEM.

Los recursos fueron colocados por La Caleta para los Talleristas, traslados y estadías. Además logramos traslados internos.

Valoramos la disposición del profesorado y de las escuelas para ser parte de este proceso.

El desafío está en seguir aportando en este proceso, darle continuidad de manera que se logre co-construir con los niños y niñas, en sus comunidades y en las escuelas “expresiones de identidad” que aporten desde la niñez convivencias distintas, con respeto a la naturaleza.

La disposición de los niños y niñas, el compromiso de los Talleristas, el aporte de los profesores de las escuelas dio lugar a



Talleres escuela carnavalera



Escuela Carnavalera

ANIMACIÓN COMUNITARIA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR / DAVID ÓRDENES VARAS

que las dos escuelas carnavalesas realizadas fueran un aporte en el “reconocimiento que los niños y niñas hicieron de ello”. La mejor evaluación es el querer repetir la experiencia desde ellos y ellas.

Para terminar podríamos preguntarnos ¿qué tiene esta experiencia de educación popular?

Pensamos que:

- El reconocimiento del sujeto niño y niña como actor social y político, que se expresa, que co – construye su aprendizaje a través de esta experiencia.
- La experiencia de diagnóstico participativo y las metodologías para su desarrollo que contribuye a la participación de todos/as.
- El rescate de la identidad cultural y la visibilizarían de ello a la comunidad.
- La codificación y descodificación de sus temas relevantes y el incluir este diálogo en los procesos de conversación que se realizaban colectivamente y/o en los talleres.
- El trabajo colectivo, el desarrollo de capacidades de trabajo conjunto y la recreación como un derecho de aprendizaje importante para sus vidas.



Talleres escuela carnavalesca

CIRCO SOCIAL:

UTILIZANDO EL CIRCO COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

*“Cuando mi alma se encuentra perdida...el circo me da alegría”
(Circo Ambulante, 2002)*

El siguiente documento surge a partir de la experiencia que como compañía de circo, “Circo Ambulante”, realizamos con la fundación María Ayuda, específicamente en la casa de la Fran. La utilización del circo como herramienta de intervención psicosocial y terapéutica, es una práctica que se viene realizando hace varios años, no solamente en nuestro país, sino que en diversas regiones y realidades de diversos países del mundo: Marinchicuepa en México, Circo para todos en Colombia, Se essa rua fosse minha en Brasil, Circo al sur en Argentina, etc. (En Línea, 2010). Como se puede apreciar, la utilización del circo es una herramienta potente e innovadora de acercamiento a niños, niñas y jóvenes.

Durante sus 10 años de vida, el Circo Ambulante ha generado diversas experiencias donde el circo se ha utilizado como herramienta de intervención o co-construcción social¹, en diversas comunas, distintas instituciones y variadas problemáticas, como la promoción de los derechos infanto-juveniles, en la fundación de la Familia, Peñalolén; Prevención de conductas de riesgo, Carpa Circo, Previene Cerro Navia; la reinserción social, Previene Maipú, entre otros. De estas experiencias hemos logrado generar un modelo metodológico que busca generar en los participantes del circo social una manera creativa, lúdica, grupal y artística de hacer

¹ Utilizaremos la palabra co-construcción, basándonos en la mirada del paradigma de la Psicología Social Comunitaria

frente a las problemáticas psicosociales que quedan al descubierto en su contexto o comunidad.

La compañía Circo Ambulante surge de un grupo de amigos, que atraídos por el arte circense comenzaron a utilizar el circo como forma de expresión y excusa para reunirse, realizando clases de las diversas técnicas en una plaza pública de la comuna, y realizando espectáculos, que ayudaran a difundir el circo, desde diversas perspectivas (En Línea, 2010). Desde la motivación de dar una nueva mirada a este arte y a los alcances que como herramienta artística, pedagógica y social podía alcanzar, es que los diversos miembros de la compañía se especializaron en diversas carreras que permitieran validar el circo más que como una manifestación artística, como una herramienta profesional de trabajo con niños, niñas y jóvenes.

En nuestra comunidad existen profesionales sociales y pedagógicos que en conjunto están generando un trabajo cada vez más sistemático, ético y válido del circo como herramienta de co-construcción social. A partir de esto surge la necesidad de unir ambas profesiones, ambas miradas para fortalecer la utilización del circo como herramienta artística, pedagógica y social.

Desde esta necesidad, se han realizado diversos esfuerzos a nivel individual y grupal como tesis de grado de circo social y circo escuela, encuentros de circo social, participación en foros y seminarios de circo social en nuestro país como en el extranjero. Todos trabajando para generar reflexión en torno al circo como herramienta de

CIRCO SOCIAL: UTILIZANDO EL CIRCO COMO HERRAMIENTA / MARCELO PÉREZ DAZA

intervención social, artística y pedagógica. En esta búsqueda de visiones teóricas que permitan generar una praxis social del circo, es que hemos descubierto un cruce interesante con ámbitos de la psicología social comunitaria, la psicología educacional, la resiliencia y diversos enfoques que plantean el fortalecimiento de las personas, gestando un proceso de acompañamiento de ellos, como personas activas, creativas y capaces de transformar y enfrentar la realidad.

Para comenzar es importante expresar que el circo social encuentra en el paradigma de la psicología social comunitaria, un sustento ontológico, epistemológico, metodológico, ético y político potente que no solo guía la forma de plantear el circo social, sino que además permite realizar un trabajo más ético y sistemático a las diversas experiencias de circo social.

La Psicóloga Maritza Montero (2005) es quien plantea este nuevo paradigma en el cual hemos decidido reflejarnos como Circo Ambulante. La visión ontológica plantea que las personas son activas frente a su proceso de transformación y aprendizaje y nosotros como circo social, miramos al otro u otra como capaz, activo, con potencialidades, en una relación horizontal basada en el respeto y en la creación constante de lazos que permitan llevar a cabo la experiencia. Segundo en la visión epistemológica se aborda como es la relación con otros, si se trata de un experto que viene a enseñar para sacar al otro u otra de su realidad o de un monitor comprometido, capaz de jugar, compartir, reír, llorar, emocionarse y comprometerse con sus estudiantes². Sin lugar a duda nuestra visión va de la mano de la segunda propuesta, es decir concebimos como un monitor comprometido que acompaña, alienta, potencia

² Decidimos escoger la palabra estudiante, ya que alumno significa sin luz, y si utilizáramos esta palabra, cometeríamos un error entre lo que creemos v/s lo que hacemos.



Carpa Circo Ambulante



Participantes Circo Ambulante

el *yo puedo* de sus estudiantes o de los niños, niñas y jóvenes que comparten la clase. Tercero, una metodología adecuada a la visión de niños, niñas y jóvenes activos capaces, con potencialidades, que comparten con otros, en un espacio de todos y para todos.³ En cuanto a los siguientes aspectos del paradigma Comunitario que son lo político y lo ético Maritza Montero los desarrolla en su libro *Introducción a la Psicología Comunitaria* (2005). Desde nuestra perspectiva, lo político no tiene relación con la política partidista, sino con la utilización de lo público, de lo que es de todos como la plaza, la multicancha, el parque, la calle. Nuestra visión es llevar las experiencias de circo social a la comunidad, al espacio donde los niños, niñas y jóvenes se desenvuelven día a día, para generar una experiencia que trascienda en ellos y ellas. , Que puedan ver que en la calle no solamente existen factores de riesgo o peligros, sino que también puede ser un espacio de esparcimiento, que ayude a generar factores protectores individuales y sociales, que ayuden al desarrollo del niño o la niña.

Los factores protectores son claves al momento de utilizar el circo como herramienta psicosocial, ya que el desarrollo y fortalecimiento de estos factores son aquellos que nos permiten sustentar la experiencia y habilidades generadas una vez que el taller de circo ha llegado a su fin.

Por último lo ético es algo que nos caracteriza como circo ambulante. Hemos visto de cerca como la utilización del circo no se realiza de la forma adecuada, generando experiencias a medias y con niños y niñas trabajando en semáforos. Nuestra visión es ser lo más ético posible, entendiendo que la ética es algo que se construye día a día respetando al otro. Por ejemplo, si exigimos que no digan insultos o garabatos, nosotros no los diremos en el contexto del taller de

circo, respetando el género de cada niño o niña y co-construyendo la intervención con la institución desde su génesis en el objetivo hasta las metas que se quieren conseguir con la implementación de un taller de circo.

Este aspecto es clave, ya que nos ha permitido evaluar, reflexionar y crecer a partir de lo que podemos realizar al momento de utilizar el circo como herramienta de intervención social. A partir de todo lo anterior surge la pregunta. ¿Por qué un circo social?

Circo social

Frente a esta pregunta, primero diremos qué es el circo social. Después de una búsqueda de aspectos comunes con otras experiencias a nivel nacional e internacional (En línea, 2010) hemos planteado que el circo social es:

“Es el traslado de la práctica de este arte desde las carpas multicolor, a espacios comunitarios, para ser utilizada como una herramienta que promueve y potencia el desarrollo de habilidades físicas, artísticas y sociales en niños, niñas, jóvenes, su familia y la comunidad.” (Circo Ambulante, 2007, proyecto socio-educativo, 2007)

Como se puede apreciar el planteamiento sobre qué es el circo social, se desarrolla de forma general, ya que nuestra experiencia nos permite entender que cada contexto es distinto, cada institución es diferente, cada experiencia y cada niño o niña es singular , por lo que al momento de realizar experiencias de circo buscamos la co-construcción de los objetivos, metas, desafíos y logros que se quieren conseguir con el taller y a partir de esto construir la experiencia en forma teórica para llevarla a la práctica.

Como compañía hemos utilizado al circo como una herramienta

3 La metodología utilizada se profundizara más adelante

CIRCO SOCIAL: UTILIZANDO EL CIRCO COMO HERRAMIENTA / MARCELO PÉREZ DAZA

de promoción, prevención, de ocupación del tiempo libre, de amplificación socio-cultural y de esparcimiento

Características del circo social

Proyectando ciertas características que permitan dar identidad y validez al circo como herramienta social y que nos diferencien de otras artes, es que hemos encontrado puntos comunes en las diversas experiencias de circo social que nos parece relevante mencionar para sistematizar nuestro trabajo.

Estas características son:

- Su carácter de arte popular
- El riesgo controlado
- Práctica en la comunidad
- Sentido de comunidad e identidad grupal
- El desarrollo de vínculos afectivos
- Respeto por el otro
- Logros percibidos rápidamente
- La sensibilización a través de las muestras
- La autogestión y empoderamiento
- Genera factores protectores y socializantes.

Cada una por sí misma posee una serie de potencialidades que ayuda a diferenciarnos de otras artes. Para mayor profundización de estos aspectos, se puede recurrir a la tesis del circo como

herramienta de intervención comunitaria (Pérez, 2008)⁴. Un aspecto clave que no se menciona en estas características es el carácter inclusivo, diverso y motivacional de las técnicas del circo. Otras artes permiten que los niños, niñas y jóvenes aprendan ciertas habilidades, por ejemplo en un taller de teatro se potencia la capacidad de representar un personaje o papel, o en el deporte alguna técnica en especial, sea fútbol, voleibol u otro, pero ¿qué sucede con aquellos niños o niñas más introvertidos y que no son capaces de realizar un personaje?, o ¿aquellos niños o niñas más robustos o más delgados cuyos físicos no les permite competir en algún deporte?. Lamentablemente se sigue fomentando la exclusión y se sigue fortaleciendo a aquel que “tiene mejores dedos para el piano”⁵

El circo posee variadas técnicas, disciplinas que ayudan a fomentar en los niños, niñas y jóvenes diversos intereses, que sin duda es un plus importante al momento de realizar experiencias con niños, niñas y jóvenes que por diversas razones poseen baja autoestima, poca credibilidad en sus habilidades o baja tolerancia a la frustración.

El circo posee 3 disciplinas que están sub-divididas en diversas técnicas, que permiten a los niños, niñas y jóvenes, despertar sus intereses, capacidades, su autonomía al momento de escoger qué quieren hacer y porqué.

Si bien la metodología del circo, permite que todos y todas conozcan las diversas disciplinas desarrollando al menos lo básico de cada técnica, también permite generar y fortalecer su “yo quiero, yo puedo” al momento de escoger alguna técnica que por gusto,

4 Tesis realizada por Psicólogo del circo ambulante, Psi. Marcelo Pérez Daza.

5 Modismo chileno, para resaltar alguna característica individual de alguna persona.

CIRCO SOCIAL: UTILIZANDO EL CIRCO COMO HERRAMIENTA / MARCELO PÉREZ DAZA

motivación o interés llame más su atención.

Cuadro 1. Resumen de las técnicas del circo

Acrobacia	Acrobacia aérea: *Tela - Trapecio - Lira Acrobacia de piso *Acrosport o Mano a Mano- Acrobacia de piso
Malabares	Malabares al aire *Pelotas – Clavas- Argollas *Malabares con instrumento *Golo - Diábolo Malabares de Contacto *Contact ball- Swing- Sombrero
Clown o payaso	Técnicas de payaso

Experiencia de circo social, el circo de la Fran.

Nuestra propuesta metodológica plantea 5 etapas, a continuación se darán a conocer estas etapas poniendo énfasis en aquellos aspectos que se profundizaron en la experiencia del *Circo de la Fran*

1. Conociéndonos a través del nuevo circo.

Esta primera etapa hace referencia a generar vínculos con los participantes, entre ellos/as y hacia los monitores. Los hitos importantes en esta etapa son: realizar juegos o dinámicas de

conocimiento y confianza grupal y la elaboración de las reglas del taller, que es un proceso que se realiza con los niños y niñas como participante activos, donde su voz será escuchada y respetada. , Esta última actividad fue uno de los puntos altos del taller del circo de la Fran, debido a que incentivó el autocontrol y el compromiso de los niños y niñas hacia lo que ellos mismos se habían comprometidos a realizar.

Si bien en esta etapa hay acercamiento a las técnicas del circo, lo primordial se basa en la creación de vínculos, dar a conocer lo que se realizará en el taller, lo que serán capaces de realizar, además de muchos juegos y dinámicas que ayuden a generar la confianza para los ejercicios que se van a desarrollar.

En esta etapa se pone énfasis en el cuidado personal y grupal al momento de realizar ejercicios físicos-, El riesgo es algo que esta presente en las técnicas circenses, pero si estas son realizadas en un espacio donde todos y todas nos cuidamos, es menos probable que ocurra algún tipo de accidente.

En conclusión esta etapa es el punto de partida de la experiencia donde se trazan acuerdos, normas, objetivos y se da a conocer como es el trabajo en el circo social.

2. Conociendo las disciplinas del nuevo circo.

Esta segunda etapa es cuando los niños y niñas conocen las disciplinas del circo-, Se realiza de forma rotativa para que todos y todas puedan tener un primer acercamiento a distintas técnicas como las pelotas, el diábolo, a saltar en una colchoneta, a colgarse del trapecio, a realizar un ejercicio de mano a mano con un compañero, entre otros.

Es aquí en que surgen mayormente las frustraciones, la rabia, la indiferencia de los niños y niñas, quienes no son capaces de tolerar

CIRCO SOCIAL: UTILIZANDO EL CIRCO COMO HERRAMIENTA / MARCELO PÉREZ DAZA

los errores, se impacientan por realizar los ejercicios y cuando algo sale mal se enojan, se quieren retirar del taller, entre otras reacciones.

Además en esta etapa es cuando realizamos una práctica importante del taller que son los círculos de conversación o diálogo que son espacios que surgen en cada sesión al terminar. En ella cada niño, niña, monitor o monitora expresa como se sintió con la clase, si aprendió, si lo pasó bien o si se aburrió. Es un espacio donde cada niño o niña puede expresar lo que siente sin recriminaciones ni cuestionamientos.

Estos círculos también se conforman cada vez que existe un problema o discusión en la sesión, deteniendo la clase para resolver el conflicto entre todos, ya que si algo ocurre en el taller todos son afectados como integrantes del grupo del taller de circo.

Estas dos prácticas además de potenciar habilidades individuales y grupales en los niños y niñas permiten que los niños y niñas sean capaces de aprender de sus errores, a escuchar al otro y de expresar verbalmente como se sienten, qué los motiva o qué les molesta.

3. *Yo quiero, Nosotros podemos*

En esta etapa los niños y niñas deben escoger una o 2 técnicas del circo y mejorar. Aquí se fomenta su “yo quiero” que fortalece su autonomía, su derecho a decidir, a crear, a aprender, además de fortalecer su “yo puedo” ya que se van evaluando los avances, además de dar tareas y nuevos movimientos para que sigan avanzando.

En esta etapa se comienzan a reconocer los avances de cada participante, se logra observar como ellos y ellas se comprometen y motivan con aquello que escogieron, se esfuerzan por aprender



Práctica taller

más. Además los niños y niñas se muestran más demandantes de atención de los monitores o de sus compañeros para mostrar sus avances, es por eso que se van realizando muestras a sus compañeros y las primeras muestras públicas que son la antesala del espectáculo final. En términos personales en esta etapa se fomenta la autoestima, se maximizan los logros y se aminoran los fracasos, se fomenta la creatividad que son factores protectores importantes tanto para las tareas del taller como habilidades para su vida diaria.

4. *Creando juntos un sueño*

En esta parte es donde se visualizan los logros grupales del taller. Son capaces de reconocerse como grupo y se realiza la elección de un nombre que ayude a fomentar su identificación con el grupo de circo⁶.

Se crea de forma colectiva el espectáculo final, se realizan dinámicas que potencien su capacidad creativa y de improvisación. Si bien la creación es acompañada por el grupo de monitores, se intenciona que sea algo que a ellos y ellas los identifique, ya sea dando a conocer cómo fue su experiencia u otra temática social que ellos y ellas quieran representar.

Es en esta etapa donde se puede sensibilizar a la comunidad, a sus familias, al espectador, acerca de las necesidades e intereses que ellos tienen como niños y niñas, ya sea de forma individual o social.

Se puede reflexionar acerca de aspectos más terapéuticos, dimensiones del psicodrama, que ayudan a fortalecer la creación y el circo como herramienta de transformación o crítica social.

⁶ Que en la experiencia se autodenominaron el circo de la Fran, en honor al espacio que se llama la casa de la Fran.

5. *Mostrando nuestro circo.*

En la etapa final del proceso todos los logros, esfuerzos, frustraciones, van dando frutos. Es el momento de poder visualizar los logros, las capacidades y habilidades de los niños y las niñas. Ellos y ellas se muestran más nerviosos, ya que es el fin de un proceso que sin duda los marca como personas, como artistas, como niños/as, como grupo.

Se espera contar con la presencia de sus familiares cercanos lo que les da más importancia al proceso ya que podrán demostrar que cuando quieren, se esfuerzan, se comprometen, son capaces de hacer y aprender habilidades. Estas no solo son físicas y artísticas, sino también sociales que ayudan su desarrollo individual y grupal, mejorando las relaciones con otros, capaces de aprender de sus errores, de trabajar con otros, de expresar lo que sienten, en un espacio de todos y para todos.

Aspectos finales

Como se puede apreciar son diversas las habilidades individuales y sociales que se fomentan con el circo social, poniendo énfasis a que cada niño o niña es distinto, con necesidades e intereses singulares donde sus derechos son respetados como el derecho a participar, a jugar, a escoger, a crear, a compartir con otros.

Hay un aspecto importante de resaltar en esta experiencia es lo fundamental de llevar a cabo este tipo de acciones con instituciones comprometidas y que creen en este tipo de herramientas como acercamiento a la realidad de los niños y niñas que en situación de vulnerabilidad

La incorporación del equipo a los talleres de forma activa permitió aprender e intercambiar diversas estrategias que se pueden utilizar con y hacia los niños y niñas, buscando entre todos generar mejores

CIRCO SOCIAL: UTILIZANDO EL CIRCO COMO HERRAMIENTA / MARCELO PÉREZ DAZA

condiciones individuales y sociales que les permita en parte hacer frente a su realidad.

Este tipo de experiencias fortalecen la praxis del circo y nos ayudan a mejorar nuestro trabajo como circo social que ayuda a promover habilidades individuales y sociales en los participantes de los talleres, que tengan, dentro de lo posible incidencia en su vida diaria, familiar y comunitaria.

Entender el poder que el Circo posee como herramienta de transformación social, concientizando y construyendo una nueva realidad, es un proceso que se ha ido gestando desde esta experiencia y muchas otras que hemos ido desarrollando, destacando el cruce con otras visiones paradigmáticas como la Educación Popular y la Amplificación Cultural que hacen de la praxis del Circo una opción distinta, inclusiva y participativa para llegar a los niños/as y adolescentes., Tomando en cuenta que detrás del Circo Social, se generan cambios desde la ocupación del espacio público, para la práctica de las técnicas hasta el desarrollo de Carnavales y Espectáculos abiertos a la comunidad.

El Circo y sus diversas formas generan cambios no solamente a quien lo práctica, sino que la forma de concebir el circo social que queremos implementar, busca transformaciones muchos más profundos. En la búsqueda de una sociedad más justa donde las opiniones diversas puedan convivir, en un espacio basado en el respeto, la creatividad, el trabajo colectivo en, con y para la comunidad, potenciando las capacidades individuales y colectivas en un constante crear y creer que detrás de un truco, la creación de una rutina o la muestras comunitarias, no hay sólo una creación artística sino una transformación profunda de la realidad personal, familiar y comunitaria

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro, J. (2004) *Discusiones en Psicología Comunitaria*, Santiago, textos de docencia, U. Diego Portales

Circo Ambulante (2007) "área circo social", Recuperado el 15 de abril, del 2007, de <http://www.circoambulante.cl>

Circo del Sur (2007) *Circo social del sur*, Recuperado el 17 de Abril de: http://www.latinoamerica-online.info/cult05/arti05.20_belluccci_circosocial.html

Circo para todos (2007) *Proyecto circo para todos*, Colombia. Recuperado el 30 de Agosto de: <http://innovemos.unesco.cl/esp/circuitos/eyt/innovaciones/samancali/index.act>.

De Bono, E. (2005) *Seis sombreros para pensar*, España, Ed. Grijalbo

Doctora Clown, (2007) *La terapia de la risa*, Recuperado el 9 de Septiembre de: http://www.doctoraclown.org/proyectos/risa/index_es.html

El Circo del Mundo (2002) *Escuela de Circo Social*, Recuperado el 11 de Marzo, de http://www.elcircodelmundo.com/blog/?page_id=13

Hombrados M. I. (1996) *La psicología comunitaria en Latinoamérica*, Apuntes de Cátedra psicología Comunitaria, U. Santo Tomas, Chile

Klotiarenco, M. A. (1996) *Notas sobre Resiliencia*, Santiago, centro de estudios y atención del niño y la mujer (Ceanim)

Marinchicuepa, (2006) *El Circo Social desde la visión de Machincuepa*, recuperado el 25 de Marzo, de <http://www.machincuepacircosocial.org>

Montero, M. (2005) *Introducción a la Psicología Comunitaria*,

CIRCO SOCIAL: UTILIZANDO EL CIRCO COMO HERRAMIENTA / MARCELO PÉREZ DAZA

Buenos Aires, ED. Paidós.

Montero, M. (2005) *Teoría y práctica de la psicología Comunitaria*, Buenos Aires, ED. Paidós

Montero, M. (2005) *Hacer para Transformar* Buenos Aires, ED. Paidós

Moreno, J. (1946) *Conceptos básicos del psicodrama*, España, apuntes de Fundamentos teóricos humanistas, U. Santo Tomás, Chile

Pérez, M. (2008) El circo social; como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial: un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-Conace de circo social de la comuna de Maipú. Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad Santo Tomás.

Se essa rua fosse minha, (2007) *Experiencias de Circo social*, Recuperado el 11 de Octubre de: <http://www.shinealight.org/spanish/artes.html>

Vergara, A. (2004) *Proyecto Circo de los jóvenes de bastión popular* Bogotá, Vd. Zumar, Recuperado el 12 de Marzo, de http://es.wikibooks.org/wiki/Circo_de_j%C3%B3venes



Presentación

EL MUSEO A CIELO ABIERTO EN LA PINCOYA

Este es un proyecto social de intervención muralista en las calles de la población. El objetivo principal es retratar la historia de la población con una mirada profunda de la realidad histórica popular por medio del arte mural.

El mural social tiene una historia importante en la población, ya que en los años de la dictadura cívico-militar expresaron los dolores más horribles. Desde las desapariciones y ejecuciones de sus pobladores, hasta murales de amor colectivo. De aquellos años, donde las conciencias de los pobladores pudieron ser tocadas por los colores sentimentales de obras realizadas por colectivos muralistas improvisados de pobladores, y por aquellos de estilos de la Brigada Ramona Parra, siempre tratando de amarrar los sueños que son de todos.

Nuestro proyecto busca ser una actividad de compromiso social con la población, reflejando las historias propias desde el pueblo y para el pueblo. Buscamos enviar un mensaje de igualdad, soñando una sociedad más justa para nuestros pobladores, que sufrimos de la discriminación, la exclusión en la educación y la salud, el endeudamiento hasta para alimentar a las familias, entre otros problemas. La realidad del Chile de abajo, de nuestros barrios. Los colores en los espacios de la población influyen en todos quienes pasan y ven un mensaje que busca cuestionar la realidad, para reactivar la neurona de la unidad y la lucha social, porque Chile es un país muy solidario, pero que está adormecido.

Los murales que hemos realizado buscan estar relacionados a



Mural "Intervencionismo Yanki en Latinoamérica"

EL MUSEO A CIELO ABIERTO EN LA PINCOYA/ JOSÉ BUSTOS MELO

las históricas luchas populares: la Olla Común, Colonias Urbanas, Mujer Pobladora, Los Trabajadores, Los Niños, la Educación, Pueblo mapuche, etc. Murales que están enlazados con las demandas sociales históricas y actuales. Para nosotros, el mural es una herramienta que busca la transformación social, al mismo tiempo que busca embellecer y poner alegría en lugares donde la desolación es más patente, para tocar el corazón de quien pueda cuestionar el mural, transformando las tristezas y penas de la población en rebeldía contra las políticas antisociales impuestas por los gobiernos neoliberales de centro-derecha.

Es sabido que la población la Pincoya fue un lugar de organización subversiva en los tiempos de dictadura, planificándose en sus suelos el atentado fallido al dictador Pinochet. Por lo tanto, la población antes y ahora, tiene ansias de liberación, las cuales tienen más sentido cuando cada uno de sus habitantes se hace consciente de la profunda injusticia social que nos afecta en su mayoría.

Hoy el proyecto se ha transformado en un grupo innumerable de amigos, muralistas y graffiteros. Cada día son más los artistas urbanos en distintos rincones de Latinoamérica y Chile, que quieren aportar a la causa, haciendo un mural en la pobla. Esto nos inspira más a romper las fronteras en todos los aspectos, porque el sueño es grande y tiene sentido. Algunos de los artistas que hasta ahora han participado corresponden a creadores provenientes de diversos barrios latinoamericanos (Argentina, Colombia y Perú) y de nuestro Chile, reconociéndonos como hermanos en una misma Latinoamérica subyugada a la maquinaria del capitalismo global, pero que está buscando su liberación.



Proceso mural "Aniversario Población La Pincoya"



Mural "En memoria al niño Carlos Fariña"

RESCATANDO EL POTENCIAL CRÍTICO DEL MUSEO DE LA SOLIDARIDAD SALVADOR ALLENDE

EQUIPO MEDIACIÓN

MSSA

El Museo de la Solidaridad Salvador Allende tiene una larga y compleja historia. El Golpe de Estado de 1973 y la Dictadura Cívico Militar que le siguió, fueron hechos que marcaron fuertemente el destino de este proyecto, de modo tal que, el Museo está íntimamente ligado a este trágico y fatal acontecimiento.

Desde este punto de vista podemos entender el Museo de la Solidaridad como un proyecto, metáfora a su vez de una utopía, que fue interrumpido de modo traumático. En la actualidad sus obras serían los restos de lo que pudo haber sido y nunca llegó a ser, una especie de memorial en sí mismo o incluso, podemos compararlo con los restos de los mártires y pensar en un “museo reliquia”, en que el actual Museo actuaría como la iglesia que guarda estos huesos sagrados.

Sin embargo, aunque sea obvio decirlo, existen otras formas de enfrentarnos y hacer lecturas de esta historia y su colección. Un ejemplo es el ejercicio histórico, museológico, archivístico y finalmente curatorial que dio su primer fruto el año 2012 con la exposición “40 años Museo de la Solidaridad por Chile: fraternidad, arte y política”¹. Este trabajo, que conmemoró la primera exposición de obras de la colección en mayo de 1972, ayudó a traer a la luz los orígenes, contextos y principales características del proyecto

museológico y curatorial que el equipo del CISAC² junto a los miembros del Instituto de Arte Latinoamericano de la Universidad de Chile, tenían en mente para el Museo de la Solidaridad. A través de las cartas y documentos de la época nos podemos dar cuenta de las tensiones y esfuerzos que implicaron la creación de este Museo, junto con la discusión artístico/ideológica que hay detrás, liderada por el crítico brasileño Mario Pedrosa.

En paralelo a la producción y montaje de esta exposición, se crea el Área Públicos, departamento encargado de incrementar y formar nuevas audiencias en el marco de un proyecto institucional a largo plazo. Esta era la primera vez en que al interior de la orgánica del Museo se consideraba un área específica que se hiciera cargo de las relaciones con su público o sus visitantes, ya que anterior a esto, se habían realizado actividades como visitas guiadas para escolares, talleres o concursos, pero de manera esporádica y no de un modo sistematizado.

La relación entre la complejidad histórica del museo, la exposición “40 años” y la creación del Área Públicos, confluye en la necesidad de construcción de un discurso público acerca del Museo, más allá de una mera presentación de sus hechos y fechas claves. Tanto los guías como los encargados del diseño de las actividades para los públicos, tuvieron que enfrentar esta problemática y las múltiples preguntas que surgen de aquello: ¿Qué exactamente queremos/ debemos contar sobre el Museo? ¿Cómo debemos hacerlo?

1 Exposición curada por Carla Miranda Vasconcellos, quién además fue la responsable de la investigación que dio origen al catálogo razonado del primer periodo del MSSA.

2 Comité internacional de la Solidaridad de los Artistas con Chile

RESCTANDO EL POTENCIAL CRÍTICO DEL MSSA/ EQUIPO MEDIACIÓN MSSA

¿Debemos tener una historia para adultos y otra para niños? ¿Le damos más énfasis a la historia política o la historia artística del museo?

A partir de este detonante, alimentado a su vez con la información resultante de la investigación de archivo de los “40 años”, es que la reflexión en torno al lugar, los objetivos y las metodologías del Área Públicos se sometió a un proceso de pruebas, ajustes y propuestas, siendo el primer año de funcionamiento un periodo de prueba y estudio de la metodología utilizada.

Este proceso fue posible en gran medida a la visión crítica y no “institucionalizada” del equipo de guías voluntarios que trabajó durante ese año. Ellos pusieron las primeras preguntas sobre la mesa ante lo cual decidimos seguir indagando y discutiendo sobre ellas.

Si bien las preguntas iniciales fueron sobre el Museo la primera propuesta de solución estuvo dirigida hacia la interrogante ¿a quién exactamente le contamos sobre el Museo? y ¿para qué? La tendencia a seguir lo que todos hacen, nos llevó a asumir que nuestro principal público es el de los escolares, por lo tanto debíamos esmerarnos en ser útiles a sus objetivos y propósitos. Acto seguido debíamos adecuar el Museo y sus contenidos a los Planes y Programas del MINEDUC, como la gran mayoría de los museos chilenos hacen, o al menos se esfuerzan por hacer. Con esta modalidad partimos pero a mitad de año, a pesar de que nos esforzamos, identificamos distintas problemáticas de esta metodología, como por ejemplo: el cruce forzoso entre las temáticas propias del museo, y lo que proponen los planes y programas.

Por un lado hubo una crítica por parte de todo el equipo del Área, que planteó un rechazo y cuestionó el Currículum Escolar. Esto alimentado por la visión de algunos profesores que traían a sus



Recorrido Conversado. Momento de construcción de relato colectivo.



Actividad de Exploración.

RESCTANDO EL POTENCIAL CRÍTICO DEL MSSA/ EQUIPO MEDIACIÓN MSSA

cursos que también se manifestaban críticos frente a él, nos llevó a plantearnos ¿para qué trabajar en algo que no creemos que sea bueno? A partir de esta sensación de rechazo era aún más difícil hacer calzar los contenidos de historia (Unidad Popular, Golpe Militar y Dictadura, Guerra Fría, Historia Latinoamericana Contemporánea) o de Arte Moderno y Contemporáneo, en los escuálidos CMO, e incluso nos costaba profundamente hacer cumplir los OFT en la experiencia de visita al museo. Junto con todo esto, a mita de año ya nos daríamos cuenta que los grupos organizados que visitan el Museo en gran parte no son escolares, y que no estábamos considerando a una gran cantidad de visitantes.

El desmarcarnos del Curriculum Escolar, así como reafirmar los objetivos y contenidos propios del Museo fue el primer paso para desarrollar un proyecto que potencia las características y cualidades propias, como espacio de educación no formal autónomo al aula y sus estructuras. Sin embargo, las primeras respuestas acerca de cuál debía ser el relato del Museo, cómo debía ser construido y cuál era nuestro rol frente a él, nos llevó otro semestre más de reflexiones y experimentos en la práctica.

La respuesta de fondo a esta problemática, hoy en día nos parece la más obvia, pero fue posible plantearla en gran medida gracias a que pudimos encontrar los cimientos históricos que permiten su validación.

El Museo de la Solidaridad Salvador Allende fue planteado desde un comienzo como un proyecto, con objetivos y metas relativamente claras y específicas, pero también con un claro carácter de “obra en proceso”, es decir, como algo que no está concluso ni cerrado. Esto se refleja en el proceso mismo de construcción de la colección, en que si bien hay una selección en los artistas que se invitaban a

donar – más que en las obras³- también se asume que la recepción de obras iba a ser permanente, de modo de dar cuenta de las manifestaciones artísticas contemporáneas. Así se proyectaba a futuro una colección en constante transformación.

En base a este espíritu fundacional, nos dimos cuenta que no era necesario ni necesariamente nuestra misión, ofrecer un discurso armado y, por lo tanto, cerrado sobre y en torno al Museo. Este debía ser una propuesta permeable, abierta a las transformaciones ante lo cual debemos hacernos cargo del carácter constructivo del discurso.

El cómo hacerlo, responde tanto al modo en que se gestó el Museo en los 70', así como a la forma en que nosotros mismos lo pusimos en cuestión. El constante diálogo y discusión, junto con la identificación y puesta en tensión de las problemáticas relativas al arte, la sociedad y la política, que se refleja en las cartas entre los organizadores del Museo, el Presidente Allende y los artistas donantes, nos dieron la clave para efectivamente propiciar la elaboración de discursos diversos.

Finalmente, uno de los principales objetivos fundacionales del Museo “ofrecer las condiciones, las mejores para tornarse en un centro cultural auténtico al servicio de su pueblo y de los pueblos

3 Si bien Mario Pedrosa declara la vocación experimental y contemporánea del Museo, en la práctica observamos que el filtro de entrada de las obras en la colección, obedece a la relación del autor de ellas con el medio artístico y político, más que a criterios estéticos estrictos.

RESCTANDO EL POTENCIAL CRÍTICO DEL MSSA/ EQUIPO MEDIACIÓN MSSA

hermanos de América Latina”⁴, reafirma el sentido de nuestra reestructuración como Área Públicos y de nuestra propuesta metodológica, lo que a su vez abre nuevos grandes desafíos.

De este modo nuestra misión como Área Públicos, a partir de marzo de 2013, establece “ser un espacio que active las relaciones entre el Museo -entendido como un espacio de construcción de significado- y sus diversos públicos -entendidos como agentes de construcción de significados- de manera crítica, dialógica y transversal”⁵ Al mismo tiempo nuestras metodologías obedecen al objetivo general de propiciar la reflexión crítica y dialógica en torno a la institución museal, el lenguaje visual y el contexto histórico social.

A partir de esto pretendemos desarrollar herramientas que permitan la construcción crítica de relatos en torno y a partir del Museo, como institución, como documento histórico y como patrimonio artístico y cultural, de modo tal que no sólo se entienda como un “museo reliquia”, sino que desde y en base a sus principios fundacionales, se pueda volver a proyectar como un Museo vivo y en constante transformación. Es en este punto en que reconocemos nuestro

principal desafío y un nuevo abanico de problemáticas que esta vez atraviesan la institución completa: ¿Cómo dar el salto de lo crítico a lo transformador?

4 “Los artistas no pueden mirar con indiferencia que sus pinturas, esculturas, sus creaciones sean monopolizados para el goce estético de coleccionistas privilegiados que las pueden comprar; al contrario aspiran a que estén allí donde su acceso al público sea el más amplio y las condiciones de apreciación las más fáciles. Aspiran también a que sus obras no se queden confinadas en el área metropolitana de los países ricos y adelantados del hemisferio nor-occidental, sino que en profusión lleguen a las grandes áreas desprivilegiadas del tercer mundo. Chile es representativo de todo ese mundo subdesarrollado y, en su sagrada revolución contra la submisión, pretende ofrecer las condiciones, las mejores para tornarse en un centro cultural auténtico al servicio de su pueblo y de los pueblos hermanos de América Latina” Comité Internacional de Solidaridad Artística por Chile. Declaración Necesaria, Santiago noviembre 1971. Archivo MSSA

5 MOLINA, Alma. SANCHEZ, Scarlette. “Actividades en el MSSA: Vivenciar e interpretar nuestro patrimonio” en: V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, DIBAM, 2013. (no publicado)



Taller de Experimentación

MESAS DE TRABAJO

¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR?

COORDINADORA

MILDRED DONOSO PÉREZ

PROFESORA DE ARTES VISUALES

USO DE HERRAMIENTAS ARTÍSTICAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS DENTRO DEL AULA

PARTICIPANTES:

20 personas, docentes de aula. Provenientes del mundo de las Artes Visuales, Artes musicales, el Teatro y la Danza.

En una primera instancia, se invitó a los participantes a participar de una actividad denominada “El lienzo en blanco”, que consiste básicamente en generar en los profesores la sensación de tener que formular estrategias y soluciones creativas en el ámbito artístico bajo presión y con poco tiempo, tal como muchas veces, les exigimos a nuestros propios estudiantes que trabajen en el aula.

A partir de esa experiencia, la conversación se enfocó en el tema central de la mesa: Cómo educar para transformar y cómo nosotros, los docentes, a través de la pedagogía crítica podemos ayudar a este proceso.

Utilizamos la metodología del Design Thinking¹, herramienta de innovación que nos permitió visualizar nuestro pensamiento y las ideas que surgían en el conversatorio para ir haciendo asociaciones colectivas y ponernos de acuerdo en torno a lo que consideramos

¹ Como metodología el “Design Thinking” nace en el contexto de los negocios y el diseño sin embargo, aplica en el área de la educación ya que es posible emplearla en post de generar estrategias innovadoras para solucionar problemáticas comunes. Se puede resumir en tres etapas: observar, comprender, definir, idear, prototipar, testear.



Ejercicio introductorio

MESA 1: ¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? / MILDRED DONOSO

relevante en torno al tema.

¿Qué es educar para transformar?

Concluimos que el arte debe encontrarse en un lugar prioritario y fundamental como agente de transformación de vida, que puede ser un excelente vehículo para avanzar hacia el cambio de mirada en torno a una educación que considere que los contextos de los alumnos que son tremendamente importantes, que se preocupe de saber quiénes son nuestros estudiantes, cuáles son sus experiencias previas y sus expectativas futuras.

[Dialogamos en torno a cómo generar estrategias para transformar y cuáles deberían ser esas estrategias.

Construir nuevas miradas en pos de promover el ejercicio transformador a través de la pedagogía crítica y fomentar el rol transformador del docente más allá de un mero transmisor de conocimiento, fueron nuestras principales conclusiones.

Hacer consciencia de quiénes somos, cómo nos conducimos, cómo nos relacionamos y qué es lo que queremos, nos lleva a afirmar que la innovación, la libertad de acción pedagógica, la comunicación directa y la generación de vínculos con quienes educamos, permite que nuestros estudiantes puedan desprenderse del aula tradicional y transformarse en sujetos pensantes, seres reflexivos, críticos, en producción creativa dentro de un aula movilizada.

Finalmente, la mesa dio a conocer los resultados del conversatorio mediante una instalación – acción de arte, donde se problematizó

la realidad del estudiante tradicional y cómo los agentes transformadores del mundo del arte podían tener un impacto positivo en su quehacer personal.



Reflexión problemáticas y propuestas

MESA 1: ¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? / MILDRED DONOSO

Discusión y problematización



Creación y construcción prototipo



MESA 1: ¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? / MILDRED DONOSO



Preparación presentación



Cierre y conclusiones

¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR?

COORDINADOR

GONZALO BUSTAMANTE ROJAS

MEDIADOR ARTÍSTICO

USO DE HERRAMIENTAS ARTÍSTICAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS EN ESPACIOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL.

El documento que se expone busca recoger algunas de las conclusiones a las que llegaron dieciséis personas vinculadas a distintos contextos educativos, las que aceptaron participar de una instancia horizontal que buscó hacer una propuesta común para la educación y el arte, en tanto prácticas emancipadoras, a la luz de la revisión de los proyectos de Paulo Freire y Mario Pedrosa, respectivamente.

Desde la coordinación de la mesa, se intentó activar un proceso de mediación artística, que reflexionará sobre el desarrollo de prácticas en espacios de educación no formal, con la claridad que ni la educación, ni la mediación suponen neutralidad, por lo que se procuró crear las condiciones para que todos los participantes sintieran la confianza necesaria al exponer sus miradas y experiencias, sin evadir las incertidumbres, ni las divergencias.

Una de las principales fortalezas que se observaron en el grupo era la diversidad de sus integrantes, lo que permitió que confluyeran miradas de distintos ámbitos: las ciencias sociales (psicología, sociología), las artes (escénicas y visuales) la educación (formal y no formal), entre otros.

Debido que la pregunta que movilizaba la mesa estaba formulada



Ejercicio introductorio

MESA 2: ¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? / GONZALO BUSTAMANTE

con un lenguaje técnico, por lo que no era clara para todos, se hizo necesario hacer precisiones que unificaran criterios de análisis. Queremos enfatizar que metodológicamente se buscó acordar un marco conceptual comprensible, con el fin de democratizar el desarrollo de la reflexión y diagnosticar las potencialidades de cada persona.

Para articular la reflexión se propuso deconstruir la pregunta inicial en varias. Este proceso permitió convenir un lenguaje común y construir respuestas compartidas.

Para dejar registro de las ideas que iban fluyendo en el diálogo, se fue tomando nota de ellas en varios post it, que se dispusieron en el centro del círculo, sin un orden específico.

A continuación haremos una síntesis de las relaciones conceptuales que se presentaron en dicho diálogo.

El primer concepto que debió ser revisado, es el de educación, En este sentido, cabe preguntarse ¿qué educar? Nuestra respuesta fue el ejercicio de la libertad, en tanto empoderamiento de la persona respecto de su aprendizaje ¿Pero cómo? ejerciendo la libertad, por lo que el rol del educador conlleva una actitud, un testimonio de autonomía.

No obstante la realidad institucional puede ser muy lejana a esa visión freiriana, por lo que resulta clave definir en qué niveles se produce esa transformación y hacía dónde dirigirla. Subyace por lo mismo la pregunta ¿qué transformar: la institucionalidad cultural,

por ejemplo?

Cuando en la mesa se analizó la realidad de la educación no formal chilena vinculada a las artes, prevaleció la siguiente opinión: si bien las instituciones que desarrollan procesos de este tipo son muchas, no parece ser tan variado el abanico de sus prácticas. Si lo miramos desde la perspectiva de Freire, se tiene la sensación que abunda también ahí lo que él llamó “Educación Bancaria”, para referirse a los modelos que instalan una dicotomía entre hombre y mundo, o dicho de otro modo, plantean la idea de un individuo escindido de su contexto, que lo mira a la distancia o simplemente lo evade. En consecuencia, en la educación no formal se replican aquellas prácticas verticales de acceso y transmisión de la información, y no de construcción del conocimiento, lo que queda de manifiesto cuando las instituciones (entre comillas) “culturales” desarrollan sus programaciones pensando en sujetos pasivos (audiencias), sobre el supuesto que la cultura se enseña (concepción bancaria de la enseñanza). Y peor aún, a través de esa institucionalidad ciertos grupos se vanaglorian de compartir esa “cultura” (su cultura) con los demás, como si se tratase de un bien de consumo o un objeto de caridad. Cabe preguntarse por lo tanto ¿Cómo desarrollar didácticas críticas ahí?

No es fácil, pero tampoco imposible. No obstante se requiere, como se dijo, de educadores autónomos, dispuestos a diseminar la crítica, como actitud frente a la realidad, desde dentro de la institucionalidad cultural u organizando nuevos espacios para ello.

MESA 2: ¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? / GONZALO BUSTAMANTE

Poner en crisis los símbolos y sus procesos de construcción y los discursos que los alimentan, a través del diálogo, la divergencia y la creación, lejos de debilitar las dinámicas culturales, las fortalece, entendida la cultura como una realidad dinámica por naturaleza, inherente a las sociedades y por ende a la personas. Para ello el arte ofrece una infinita variedad de herramientas de precisión, aptas para transformaciones de todo tipo.

A manera de representación de las ideas que fluyeron en nuestro diálogo, decidimos improvisar una acción simbólica. De esta manera se articularon recursos visuales, sonoros, táctiles, espaciales y relacionales, en una experiencia estética colectiva, a modo de representación para una respuesta a la pregunta ¿Cómo educar para transformar?

Quisimos responder a través del desarrollo de objetos de sensibilización, contruidos con los materiales que la organización nos ofreció o con desechos de nuestro paso por la mesa. Cada uno de nosotros creó un objeto; luego nos pusimos de acuerdo en una experiencia de comunicación corporal, que nos permitiera integrarnos e integrar a los demás participantes del coloquio. De esta manera buscamos representar la autonomía dentro de una lógica comunitaria. Otro factor relevante para ello fue nuestra decisión de disolver las jerarquías en el proceso, por lo tanto en la exposición de nuestra síntesis final frente a todos los asistentes al encuentro, hubo varias voces espontáneas que transmitieron las ideas a las que llegamos en conjunto, éstas son:

- Desarrollar didácticas que vayan más allá de las prácticas disertativas.
- Empoderar al educador en el rol de CREADOR (autonomía)
- Aceptar y potenciar los conocimientos de quienes serán sujetos de las experiencias estéticas y los procesos educativos.
- Comprometer a los artistas y a las instituciones ligadas al arte con su entorno social.



Reflexión

MESA 2: ¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? / GONZALO BUSTAMANTE



Discusión y problematización



Presentación discusión

MESA 2 ¿CÓMO EDUCAR PARA TRANSFORMAR? / GONZALO BUSTAMANTE



Desarrollo experiencia sensorial



Desarrollo experiencia sensorial

TAN LEJOS, TAN CERCA :

¿CÓMO FOMENTAR LA COLABORACIÓN Y GENERACIÓN DE REDES DE TRABAJO ENTRE EDUCADORES?

COORDINADORA

JOSEFA RUIZ CABALLERO

LICENCIADA EN ARTE

Participantes: Camila Leiva, Francisca Beytia, Jaime Lee Galleguillos, José Bustos, María Eugenia Márquez, Miriam Estrada, Rosa Jiménez.

Durante la conversación de la mesa 3 se plantearon cuatro preguntas para organizar y detectar el estado de colaboración, definir colaboración desde nuestras experiencias, observar posibles alianzas entre los presentes para crear redes y visualizar nuestros recursos.

La primera pregunta fue ¿Cómo generar redes? (sobre estrategias posibles) y se propusieron ideas de apoyo mutuo construyendo un sentido de acción. Se define una red como energía entre varios, sentir compartido, como forma de colaboración, ideas colectivas, autogestión. A la vez se visualizan dificultades para generar redes identificando pocas redes de apoyo, problemas de financiamiento, y en general un modelo socioeconómico que se basa en el individualismo, donde todo es mercantilizable, con una fuerte tendencia al éxito y donde falta una visión de sociedad solidaria.

La segunda pregunta fue entorno ¿Qué entendemos por colaboración?, dialogar sobre definiciones. Ante esto conversamos



Ejercicio introductorio

MESA 3: TAN LEJOS, TAN CERCA / JOSEFA RUIZ

que se entiende la colaboración como ayuda mutua, creación común, trabajo en conjunto, en capacidad de pensar en un otr@, ser una parte en un proyecto colectivo, el encuentro de objetivos y convergencias comunes, en la generación de espacios y redes para la construcción de conocimientos y experiencias.

A continuación se abordaron las necesidades percibidas: ¿En que nos pueden colaborar? Las ideas expresadas fueron difusión de actividades, iniciativas y proyectos; apoyo en acciones, confianza, compromiso y participación; espacios para intercambio de experiencias; capacitación y apoyo teórico; “manos” para tareas domésticas y conexión con los otros en situaciones de stress.

También identificamos los recursos que tenemos para compartir, preguntándonos ¿En qué podemos colaborar? Los integrantes señalamos que podemos compartir nuestros conocimientos múltiples, ideas, relaciones comunitarias y nuestras redes, así como espacios físicos. En educación medio ambiental, podemos compartir por medio de talleres y la creación de murales podría ser otra estrategia. Se expresó que ante esto era importante la contextualización de problemas y búsqueda de salidas.

Finalmente, surgió una quinta pregunta durante la conversación: ¿para qué?, sobre la cual se respondió que para vivir en una sociedad mejor, tener igualdad de oportunidades, justicia. Consideramos que en particular este tipo de encuentros son energizantes siendo espacios que ayudan a fortalecer vínculos sociales.



Ejercicio grupal

MESA 3: TAN LEJOS TAN CERCA / JOSEFA RUIZ

Discusión y reflexión



Presentación discusión

INFORMACIÓN EXPOSITORES

NATALIA JARA PARRA

Magister en Artes con mención Teoría e Historia del Arte, Universidad de Chile. Licenciada en Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Es docente en la Universidad Alberto Hurtado

Contacto: natalia.jara.parra@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL CAYUL BARRA

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Master © en Educación (Mención: Didáctica e Innovaciones Pedagógicas).

Es docente en formación pedagógica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Contacto: miguelcayul@gmail.com

CRISTIÁN FAUNDES HERMANSEN

Actor con mención en Pedagogía Teatral. Ha trabajado en experiencias metodológicas de Teatro Latinoamericano al servicio de la construcción de organización popular en el Taller de niños Lautaro.

Contacto: cristian.faundesh@gmail.com

ORGANIZACIÓN:

TALLER DE NIÑOS LAUTARO

Es un taller que se desarrolla hace dos años en el que participan niños y niñas, en la población Lautaro, Cerro Alegre, Valparaíso.

DAVID ORDENES VARAS

Es Educador, Planificador Social y Director Ejecutivo de la Corporación La Caleta.

Contacto: davidordenes@lacaleta.cl

ORGANIZACIÓN:

CORPORACIÓN PROGRAMA LA CALETA

Es una organización que trabaja en Santiago y la Región del Bío-Bío hace 28 años con niños y niñas, adolescentes y jóvenes en sus comunidades.

www.lacaleta.cl

MARCELO PÉREZ DAZA

Psicólogo Diplomado en Atención Primaria y artista Circense. Encargado área social del Circo Ambulante y miembro activo de la Red Chilena de Circo Social.

Contacto: marcelo.perezdaza@gmail.com

ORGANIZACIÓN:

CIRCO AMBULANTE

Es una organización que funciona en la comuna de Puente Alto en Santiago. Trabaja hace 10 años con niños, niñas, jóvenes, adultos, familias y distintas comunidades.

www.circoambulante.cl

JOSÉ BUSTOS MELO

Biólogo Marino y MSc. Estadística Aplicada. Director del Museo a Cielo Abierto en La Pincoya, gestor cultural y organizador de actividades del proyecto de muralización de la población.

Contacto: jbustosmelo@yahoo.es

ORGANIZACIÓN:

MUSEO A CIELO ABIERTO EN LA PINCOYA

Organización que trabaja con adultos y jóvenes mayores de 15 años. Funciona en la comuna de Huechuraba, Santiago.

<https://museoacieloabiertoenlapincoya.wordpress.com/>

EQUIPO MEDIACIÓN MSSA

Catalina Fernández, Alma Molina y Scarlette Sánchez

ACTIVIDADES

Recorrido conversado: Ejercicio de diálogo crítico que se construye en base a preguntas y desafíos que los participantes deben ir desarrollando en conjunto.

Actividad de Exploración: Actividades lúdicas enfocadas a interactuar con el lenguaje visual a través de diversos medios de percepción.

Taller de Experimentación: Actividad práctica orientada a estimular el proceso creativo de cada participante poniendo énfasis en el proceso y la valoración de la experiencia.

Contacto: publicos@mssa.cl

MILDRED DONOSO PÉREZ

Profesora de Artes Visuales, Jefe de Departamento de Artes y Deportes, Colegio Alcántara de la cordillera. Es experta en Innovación Educativa en el área de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando proyectos para Enlaces, Educarchile y Microsoft.

Contacto: mylicia@hotmail.com

<http://electivo-obra.blogspot.com/>

GONZALO BUSTAMANTE ROJAS

Mediador artístico (Red Mediación Artística y Museo Nacional de Bellas Artes), artista visual, Profesor de Artes Plásticas y Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación.

Contacto: www.redmediacionartistica.cl

JOSEFA RUIZ CABALLERO

Actualmente cursa el Magíster en Cine Documental de la Universidad de Chile. Es licenciada en Artes con mención en Teoría e Historia del Arte de la misma institución, además de contar con un certificado en arte comunitario, York University.

Contacto: josefamicaela@gmail.com

MUSEO DE LA SOLIDARIDAD SALVADOR ALLENDE
ÁREA PÚBLICOS
EDICIÓN NOVIEMBRE 2013
COLOQUIO AGOSTO 2013

EDUCAR PARA TRANSFORMAR: EL ROL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL LEGADO DE PAULO FREIRE Y MARIO PEDROSA



FSA FUNDACIÓN
SALVADOR
ALLENDE

dibam
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS



GIOTTO
CRECIENDO EN COLORES

RADIO
Uno 97.1
MUSICA CHILENA

f MUSEO DE LA SOLIDARIDAD SALVADOR ALLENDE
e @MSSACHILE
+56 2 26898761