Pensadores latino-americanos de Educação para a Arte (Notas de Esperança)[1]

Latin American thinkers of Education for Art (Notes of Hope)

Ramón Cabrera Salort*

[1] Texto originalmente publicado em: Salort, Ramoón Cabrera. **Indagaciones sobre arte y Educación**. Monterrey, Mexico: Universidad Autônoma de Nuevo Leon, 2016.

*Ramón Cabrera-Salort é Bacharel em História da arte pela Universidade de Havana. Fez pós-graduação em História das teorias da cultura, na Academia de Ciências de Cuba. Em 1985, obteve doutorado em Educação Artística, no Instituto de Moscou para Pesquisa Científica em Educação Artística. É coordenador do M.A. em Projeto de Educação Artística, e professor convidado da Universidade Autônoma de Nuevo León, em Monterrey, México.

Resumo |

Há mais de uma década, escrevi um ensaio indagatório sobre alguns arte/educadores latino-americanos; educadores de escolas primárias, cujas experiências foram registradas em uma infinidade de textos atualmente quase esquecidos. Me dou a tarefa de voltar a citar e estudar, com o ânimo de reafirmar um passado que sinto ainda vivo, palpitante não somente em sua escrita, mas também no modo como foram atuais em seus momentos e como dialogaram com o mundo. Sobre eles e seu tempo, há mais de meio século, talvez, pareçam ser de ontem seus empenhos, se os compreendemos em suas essências, e do passado também a necessidade de seus êxitos.

Palavras-chaves:Pensadores latino-americanos. Educação através da arte. Ensino de arte. História.

Abstract |

Over a decade ago, I wrote an investigative essay on a handful of Latin American art educators. They were elementary school educators, whose experiences recorded in an infinite number of texts almost forgotten today. I take on the task of re-quoting and studying, with the aim of reaffirming a past that I still feel alive, throbbing not only in its letter, but also in the way it was current at the time and in dialogue with the world. From them and from their time more than half a century ago and perhaps their efforts were part of yesterday, if we understand them in their essence, and yesterday also the need for their achievements.

Keywords: Latin American thinkers. Education by art. Teaching of art. History.

O movimento da nova Educação na Europa

A partir do fim do século XIX e início do XX, a escola tradicional se sentia atraída por novas ideias, por correntes de renovação que levavam em conta a criança, o que ela aprendia; que consideraram, a partir da psicologia e pedagogia (mesmo em seus inícios), as necessidades daquele que aprende para estruturar o ensino. Objetivos chaves, como a estímulo da atividade, como a unificação da atividade manual ao trabalho do espírito e o desenvolvimento das faculdades criativas nas crianças; inseridas em um clima de confiança e otimismo, desenhavam facetas de mudança com relação à visão que dominava no discurso pedagógico da época.

O início deste movimento plural em suas contextualizações e nos nomes dos que o incentivaram, desde diversos países europeus, tiveram como origem um olhar romântico da infância, nascido ao mesmo tempo que seu ascendente rousseauniano e das pesquisas recentes, feitas na época, da infância a partir da pedologia. Muitos de seus preceitos permaneceram como um marco histórico, embora superado pelas conceitualizações psicopedagógicas contemporâneas; outros continuam exercendo seu efeito benéfico, em particular em sua aspiração de que a escola se aproximasse da vida, da comunidade, e soubesse unir ao mesmo tempo o individual e o social, como as duas faces da personalidade do escolar; de que os conteúdos escolares fossem assumidos a partir das vivências das crianças e dentro delas, com especial destaque no caso da totalidade das experiências, o estético e a arte como componentes de mudança. Isso, assim como na pedagogia mística de Rudolph Steiner, onde a busca dos ritmos interiores pautava a existência de uma pedagogia estética; ou na pedagogia do desenho livre, de Franz Cizek que prestigiava perante todos a livre expressão, sem considerar os elementos técnicos, ainda

que no fundo os desenhos de suas crianças se assemelhassem bastante aos de seu professor-artista.

Vanguarda artística e âmbito infantil

Os movimentos artísticos de vanguarda de fins do século XIX e início do XX tiveram em sua diversidade certas facetas de coincidência; uma delas, a preeminência que lhe outorgavam ao infantil. Na mesma medida que perseguiam o novo, o não dito, o original, rompendo com os antigos moldes em que viam o discurso da arte, se acercavam da linguagem expressiva da infância. A isso contribuíam, em boa medida, as indagações que começavam a ser frequentes sobre a representação gráfica infantil. Do mesmo modo, os primeiros estudos etnográficos sobre etnias não ocidentais revelavam mundos que se percebiam como não-contaminados, como adornados de uma edênica realidade. Gauguin refugiado nas ilhas de Oceania expressaria seu desejo de pintar toda a vida como se fosse uma criança, ao mesmo tempo que buscava nas culturas locais a existência de um homem natural, não contaminado pela civilização burguesa ocidental.

Será lugar comum nos testemunhos escritos de todos os artistas de vanguarda a confissão da admiração pelo infantil, ligado a isso, com os sentimentos, com os ritmos interiores, com o intuitivo, com a sensibilidade. Ao mundo racional da sociedade burguesa, que tudo contabiliza e torna o lucro o fim último da vida, os artistas de vanguarda se opunham; sua consciência estética do primal e do espontâneo, contra o mundo civilizado; o mundo primitivo, contra o pensamento adulto racional e protegido; o pensamento infantil fantasioso e libérrimo. Uma revolução da sensibilidade levará à ideia de uma revolução social.

Assim, será fundada uma tríade de relação no pensamento artístico das vanguardas entre o mundo das crianças, dos loucos e dos primitivos. Será lógico, então, ler no manifesto futurista a declaração de que é necessário considerar como título de honra a denominação de "loucos"; de que no modo de representar a natureza é necessário, antes de tudo, sinceridade e pureza. Na mesma data, Kandinsky nos dirá "Faz como as crianças em suas brincadeiras- os seres mais imaginativos de todos os tempos- quando transformam um pau em um cavalo, ou pássaros de papel em regimentos inteiros de cavalaria: mais uma dobra, e o cavaleiro se torna um cavalo. ". Até o próprio discurso acadêmico sobre a arte irá modificando sua visão. Wilhelm Worringer, em sua tese de doutorado de 1906, "Abstração e Natureza", publicada anos depois, chegará a afirmar que a arte não é mais que uma forma de expressão. Van de Velde descobrirá nas linhas a existência de forças elementares. O campo visual das vanguardas será construído com inegáveis parentescos morfológicos com a gráfica infantil, com uma lógica visual de simplicidade e síntese imaginativa e inovadora.

Arte de vanguarda, educação de vanguarda

Arte de vanguarda e educação de vanguarda serão os dois componentes de mudança do campo intelectual no início do século passado; mas isso não significa que os agentes de um e outro campo se reconhecessem claramente em suas intenções e trocariam informações sobre a natureza de suas propostas. Juntos, eles traçavam o sentido de mudança de uma época, mas ambos permaneciam, em certo sentido, isolados em suas realizações. Figuras do Movimento da Nova Educação da estatura de um Ovidio Decroly, um Franz Cizek ou um Adolphe Ferriere, dificilmente participaram e compreenderam as expressões de mudanças que se vivia com o Cubismo, o Fauvismo ou o

Expressionismo. Apesar de que ambas as correntes, a educativa e a artística, resultavam ressonadoras de uma mudança histórica, não é possível notar maiores relações reais entre elas do que uma perspectiva temporária. Em nossa América, talvez isto chegasse a um outro viés.

Em nossa América, cruzamento de caminhos

Na década de 20 do século passado, em quase todos os nossos países, começaram a surgir ao mesmo tempo movimentos de mudança tanto na educação quanto na arte. Os protagonistas de um e do outro campo se encontravam em uma relação mais francamente influente do que havia acontecido na Europa. Assim, as escolas de pintura ao ar livre no México da Revolução participavam do mesmo modo de tal coincidência. Precisamente, as exposições itinerantes dessas experiências na década de 20 na Europa serão um catalizador para arte/educadores do velho continente. Gabriel García Maroto, na Espanha, será um exemplo disso. Depois virá sua aventura americana da Ação Plástica Popular.

Em nossa América, o Movimento da Nova Educação será ilustrado nas experiências de Jesualdo, das irmãs Cossettini, de Iglesias, de Víctor M. Reyes, de artistas animadores como Javier Villafañe; e em todos eles é necessário reconhecer sua filiação como arte/educadores; portanto, em todos eles as áreas expressivas ocupavam o lugar privilegiado que a infância outorga às imagens, e conceberem sua visão renovadora da escola e da aprendizagem, fatos da matéria viva da realidade circundante. Em Jesualdo, sua experiência em Canteras de Riachuelo seria acompanhada de sua obra poética: *Nave del Alba pura*, seu primeiro livro; depois, viria *El hermano Polichinela* (prêmio

nacional de poesia de 1929); dessa mesma data, *Siembra de pájaros;* anos depois, seria lançado *Vida de un maestro*, em 1935.

Leticia conta, em seu relatório sobre teatro infantil e de marionetes, incluído no livro de sua irmã Olga, la *Escuela viva*, sobre o fato revelador da visita de Javier Villafañe, e conta deste modo: "Em certa manhã do ano 1938, chegou a nossa escola um marionetista. Aquela manhã foi como um imenso sino de vidro repetindo: Marionetes! Marionetes! O marionetista se chama Javier. É poeta. É Javier Villafañe, o de 'La Andariega' ". A anotação não poderia ser mais expressiva, de evidência literária inegável.

Jesualdo reconhecerá como influências diretas em sua formação, depois de concluídos os seus estudos na Escola Normal, não a literatura pedagógica da época, por mais atual que fosse, mas sim Tagore, com "o perfume oriental de suas palavras"; Tolstoi, com "algumas honradas palavras sobre a escola, a criança e o professor"; Angelo Patri, com "certos conceitos relativos à missão do professor fora da escola, além da escola". Lembre-se dessas palavras de Tagore; o que entenderia como missão educativa: "[…] o que alguém ganha, é lucro de todos, pois o acender de uma lâmpada é luz para toda uma casa". E isto será assim em todos esses educadores, por uma ânsia de cultura, de saber sensível e indagação; porque como disse Iglesias: "Se o professor não lê, é um professor mediano. O professor tem que ser um grande leitor. Ou seja, a escola que o forma tem que fazê-lo como um professor leitor, fundamentalmente leitor, que busque, que busque tudo o que é possível, em todos os caminhos possíveis."

A escola experimental "Gabriel Carrasco", onde as irmãs Cossettini realizaram sua notável experiência, foi visitada pelos maiores intelectuais da época: Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Margarita Xirgu, e tantos outros. Desta maneira, um projeto de mudança da escola foi acompanhado pelos artistas. Pretendia-se com

isto um comprometimento. Aqui, outra faceta de atualidade dessas ações educativas aparece.

Determinação da expressão

Em todos estes educadores, a expressão ocupará um lugar central, como teria acontecido com todo o Movimento da Nova Educação, e como argumentaria Herbert Read em seu clássico *Educación por el Arte* (1945), mas com Jesualdo, especificamente, o conceito irá se esgotar; preenchendo cedo de qualidades inovadoras que ele pode argumentar com voz própria, inclusive antes do próprio Read. Considerava que a expressão tinha que restituir seu caráter "orgânico" e "geral".

Com o orgânico, apontava ao holístico, ao total e o geral que se manifestava através de uma infinidade de canais e que era assunto de todos, e não de alguns escolhidos. Por isso, afirma que: "[...] a expressão existe, de uma maneira out e outra, em todas as pessoas, com o qual, afirmo que todo indivíduo pode ser um criador".

O conceito de expressão, a concebe para além do critério estético, motivo pelo qual o aponta com características vitais, não circunscritas ao artístico. Concebe-o como um instrumento social para a comunicação entre os homens e transcendente, para aumentar a eficiência da personalidade para atuar em seu meio. Para Jesualdo, a carência de expressão seria reflexo de uma anomalia psíquica, ou de uma inibição social. Assim, não concebia, tampouco o farão outros educadores citados, que a aprendizagem, a produção e a apreciação da arte ecossem concebidas por habilidades especiais. Todos eles poderiam afirmar junto ao educador Michael Youngblood que essas habilidades eram básicas e as mesmas empregadas para aprender, manipular e julgar todo fenômeno, interno e externo. Essa atitude

realista, que o faz renunciar à criatividade e à habilidade artísticas; seu caráter místico estava presente também nelas, décadas antes do referido autor. Por isso, a insistência ainda no mistério da arte, no fato de que todo ser humano é capaz de desenvolver em si seu talento e sua criatividade.

Ao mesmo tempo, a expressão era vista como um preâmbulo do conhecimento, na mesma medida que considerava que o conhecimento era condicionado de uma maneira orgânica às necessidades da criança, e essas necessidades eram processadas como manifestações de seu interesse. O prólogo que escrevi no livro de Víctor M. Reyes, *Pedagogia del dibujo,* considera que a expressão da criança é o mais autêntico instrumento para alcançar o conhecimento. Nesse sentido, eles eram devedores do Movimento da Nova Educação; só que Jesualdo, assim como os outros educadores latino-americanos citados, insiste na expressão como um meio de relacionamento, sempre presente e sempre sujeito a infinidades de formas de manifestações. Além disso, concebia uma expressão como "exterior", quando satisfazia uma função quase puramente de comunicação, e outra que qualificava de mais íntima, como "interior", de exaltação de valores individuais, a qual determinava como "a bagagem específica" de cada um. Recorda, com isso, o que pensará o artista e educador húngaro Gyorgy Kepes, tempos depois, quando adverte sobre a existência de uma visão interior que dá às nossas vivências a conformação de símbolos.

Expressão, escola e sociedade constituem para estes educadores uma tríade que, no entanto, a escola tradicional de seu tempo-infelizmente também do nosso - fratura, tanto quanto pensavam estes educadores; a expressão que traz consigo a criança, a sociedade a confisca por meio da escola, através de sua função coercitiva uniformadora, onde o social é encarado como oposto à singularidade do individuo. Jesualdo, a todo momento, se encarrega de esclarecer

como "[...] o social sempre gravita ou participa direta ou indiretamente na expressão". Para ele, assim como para o restante dos educadores que estudamos, não existe contradição entre os termos "o individuo" e "o social". Isso recorda a argumentação que oferece Vigotsky, em sua *Psicología del arte*.

Missão crítica, missão de mudança

O conjunto de experiências que menciono, feito pela natureza das reflexões e opiniões reunidas nos livros que escreveram todos estes educadores que assumiram o papel, não do professor habitual, que assume obedientemente o que outros intelectuais apresentaram nos currículos, mas o de verdadeiros intelectuais críticos, tal como argumentariam décadas depois Henri Giroux e outros pensadores da corrente da pedagogia crítica. E eles se fizeram desse olhar indagador e crítico, entre outros, muito especialmente, pelo papel que deram em suas experiências às áreas expressivas artísticas, na mesma medida que essas expressividades sempre foram desenvolvidas no complexo quadro da realidade social, da qual também participa a criança. Talvez, na insistência sobre isto, seja onde essas experiências latino-americanas sejam melhor contrastadas.

O conceito "viver a escola" será capital para todos eles; não por casualidade, o primeiro livro que escreve Olga sobre sua experiência o intitula *La escuela viva*. Na vivência, será revelado totalmente o ser dos educadores e dos educandos, e em tudo isto participará a expressão. Como diria Jesualdo:

> [...] uma expressão criadora, que alarmava e desconcertava a todos que a examinavam; em que comprovávamos que sua criação não era um matiz alheio à sua identidade humana, mas sim a mesma identidade de seu ser, não circunscrita a uma medida

> formal, mas sim extensiva a toda matéria que eles tocaram [...]; depois de tudo isto, havíamos visto como transcenderia a escola em sua missão cultural [...]. A escola havia adquirido certo sentido humano, revolucionário sem dúvida [...].

A atitude assumida era duplamente crítica contra uma visão tradicional da escola e seu divórcio do contexto, e contra os argumentos pedagógicos a serem utilizados. Para ela, eles consideram que uma pedagogia que mede, pesa, conta e analisa cada grama de experiência que se realiza na escola não se encaixava na natureza de suas experiências. Estas experiências não partiam de uma sistematização elaborada a priori; mas, talvez, a partir da visão que oferece Freinet da pedagogia como ciência de sondagem experimental.

Da mesma maneira, problematizavam a afirmação de renovação em voga, que proclamava dispor a escola com um ambiente adaptado à personalidade da criança. Jesualdo, perante isso, se perguntava: "Mas será que o ambiente no qual você vive não é o real em que deve viver, não é aquele que vai servir para a verdadeira vida da criança? Por que essa preocupação por separar a criança do 'ambiente complicado de nossa sociedade?' ". E, após estas interrogações, continuava irônico, que isso era fazer a criança viver "em uma zona intermédia entre o céu e a terra".

A escola expandia essas experiências, rompia com a percepção focada da sala de aula e da turma. A experiência sensível de tal expansão foi feita escola afora. Por isso, Olga Cossettini afirmava que: "[..] Enquanto se mantiver isolada, encarcerada, respirando um ar diferente do de fora, com um céu e um sol que parecem distintos; assim que seus limiares forem transpostos, a formação integral continuará sendo um mito ". Mas isso não estava somente na mente desses educadores, mas era sim um argumento sustentado pelos próprios alunos dessas experiências, que encorajados por seus educadores,

sabiam do sentido de tal expansão e eram capazes de expressá-lo com acerto.

A expansão, no caso de Jesualdo, foi realizada por etapas: quando os resultados da experiência foram sentidos não somente na escola, mas também na aldeia. O seu plano consistia, então, na organização da aldeia. Como pensava Jesualdo, "deste núcleo para fora" o círculo iria aumentando, até chegar ao mundo inteiro. Os sujeitos nesse caso serviram de seu próprio epicentro para "completar as relações do conhecer". Um conhecimento construído desde a vivência e a experiência sensíveis, portanto, também um sentido especial de arte como campo, como alerta sensível, como situação de encontro com o conhecimento, transformado em conhecimento encarnado. O princípio fundamental será que a criança seja educada por experiências de vida, vivendo.

A escola, assim, nunca dará as costas à vida. Nas experiências de Jesualdo e dos Cossettini, será através das excursões e passeio, escola afora; o trabalho na biblioteca virá com os questionamentos que foram levantados ao redor dessas saídas e, então, a chegada à turma, para construir os cadernos escolares, pessoais e indivisíveis, onde pulsarão o desenho e a anotação sentida da experiência. Isso será realizado em Iglesias através dos guias didáticos – sua experiência foi a de uma escola rural unitária -, com os quais buscava estimular intensamente a colaboração e favorecer o desenvolvimento de hábitos de autocorreção e autocontrole, dos aqui posteriromente serão divididos os cadernos que o professor qualifica de "cadernos de pensamentos", onde "[...] a criança conta- que sempre é como uma autobiografia- o que faz, o que pensa, o que sente. Conta como se conta em uma autobiografia e a criança começa a sentir que é uma pessoa, não, que tem a sua razão de ser e isso lhe dá uma confiança". A sala de aula tornou-se uma oficina, um laboratório, e o professor se relacionava com seus alunos como um

aliado, como um companheiro dissolvido no grupo. Cada um começa a progredir a partir de si, e não por uma direção externa e a mesma para todos.

Esta será uma experiência documentada em inúmeros textos destes educadores, pensadores também de sua própria prática. Prática pensada, que sempre iria acompanhada de diários de anotações que capturam a temperatura de relação vivida, e também de antologia das elaborações sensíveis de seus alunos, assim como Jesualdo em seus *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*, ou Iglesias em *Viento de estrellas*, neste reúne, além disso, as expressões criativas da escola das irmãs Cossettini e de outras experiências de similar aspiração.

Uma ponte necessária

As experiências datadas não se basearam somente na educação mais peculiar e avançada em da época, entre outros, a globalização da aprendizagem, os métodos de projetos, o ensino programado; mas também nutriram-se por seu compromisso original com os contextos sociais e educacionais de origem, e presididas por um conceito de atualidade que não parava nunca de conectar as experiencias com seus momentos concretos, os vividos por alunos e professores desde o seu campo; inauguraram com isso sua novidade. E estes momentos não foram dados, mas sim construídos escola como processo. Por isso, a experiência vivida foi datada mais tarde nos textos destes educadores a partir de novas revelações. A revelação surgida após refletir a prática. E nessa prática reflexiva, a arte vibra nesse sentido em que, contemporaneamente, Beuys falou sobre seu conceito expandido de arte.

Esses educadores criaram, assim, um pensamento pedagógico processual e aberto, que concebe o ato educativo como um fato

sensível de relação com o mundo. Impossível encará-lo como algo que pertence ao passado e que deve ser revisitado como uma passagem memorável, mas que faz parte de uma história já superada. Pelo contrário, se fossemos consistentes com as propostas deles, teríamos que pensar hoje a partir de nosso contexto latino-americano; como fazer para que em nossas aulas, assim como pretendia Iglesias com seus guias didáticos, sejam criadas situações e se conduza cada criança para que leia, observe, estude, investigue, compare, analise, dialogue, responda, escreva, desenhe, exponha, pense, atue.

E a partir desse viés, ao estudar o pensamento destes educadores, não é possível deixar de pensar em Paulo Freire. A compreensão do ensino em Freire como uma forma do ato de conhecimento encarnado na vivência dos professores e dos professores com seus alunos, como um ato criador, crítico e não mecânico, é trazer para nossos dias o que pensaram e escreveram Jesualdo, as Cossettini, Iglesias.

O entendimento de uma educação para conquistar a liberdade, como prática de liberdade, de Freire, está presente de maneira óbvia e direta muito antes em nossos educadores, na "aprendizagem da liberdade na própria vida". Assim, a missão da escola- se referirá à criança- "a coloca em posse de bens que a capacitarão para desempenhar em liberdade". Em todo momento se percebe um conceito de liberdade responsável, preenchido de palavras e imagens nascidas da experiência existencial.

Quando Freire confessa que em seu método educacional a palavra não é algo estático ou desconectado da experiência, mas sim uma dimensão de seu pensamento que fala sobre o mundo - daí nascerá a palavra "mundo"- nós veremos, nas próprias palavras das crianças estas experiências educativas mostradas nas antologias já citadas, a verdade e a realidade da afirmação. A criança da escola de

Iglesias, que escreve: “Os pássaros falam, mas nós não os entendemos” (nove anos); ou outro que diz: “ O gato de minha casa sempre dorme, come o que se dá e não come o que não se dá” (doze anos), ambos colocam em evidência o descobrimento de suas próprias palavras para nomear suas experiências autênticas, e fazem ver através da palavra “mundo”.

A ação cultural para a liberdade, que Freire encarou como “[...] um ato de conhecimento no qual o aluno assume o papel de indivíduo do conhecimento, através do diálogo com o educador [...]”, onde “[...] os alunos devem assumir desde o princípio seu papel de indivíduos criadores [...]”. Nesse sentido, está presente quando Jesualdo comprova que a criação de suas crianças não era um matiz alheio a sua identidade humana, mas sim a mesma identidade de seu ser, não circunscrita a uma medida formal, mas sim extensiva a toda matéria que eles mencionaram.

Por isso também essa “fome” de realidade, que temos exposto nas experiências referidas, revela um sentido de realidade na maneira em que Freire mais tarde falará dela: “[...] nunca apenas os dados objetivos, os fatos concretos, mas também a percepção que o homem tem dela”. E essa percepção se verá desbordada na infinidade de testemunhos gráficos e literários que deixarão como resultado de seus processos as crianças de Canteras de Riachuelo, da escola provincial “Gabriel Carrasco”, da escola rural “Tristán Suárez”. Esse paralelo acabado de esboçar aponta uma razão a mais da atualidade do pensamento de nossos arte/educadores.

Epílogo (Arte/ Educação e arte de hoje; uma lição)

Talvez este ultrapassar da arte, mesmo na visão da expressão desses educadores, também revele um sentido contemporâneo da arte,

que coloca em dúvida sua existência mesma como arte. Criptografar para eles o princípio de construção de suas propostas na expressão e se negar a constringi-la unicamente ao artístico, pode construir a ideia de um sentido de arte à maneira de um Beuys, com seu empenho de transformar o mundo em uma obra de arte, do qual pode participar potencialmente qualquer pessoa; ou inclusive, de seu conceito ampliado da arte, que parte do convencimento de "[...] que o olho interior é muito mais decisivo que as imagens externas que surgem mais tarde". As constantes alusões feitas a como na aventura educativa de todos esses educadores o expressivo e as artes se viam transfundidas com o diário de luta da escola marcam a realidade desta comparação.

Da mesma forma, a maneira pela qual os eventos atuais assumiram seu papel mais completo no processo diário de aprendizagem nos faz pensar que, como arte/educadores, não podemos deixar de nos conectar com toda a cultura visual que rodeia nossas crianças de hoje e, dentro dela, a cada vez mais confusa existência da arte, derivada dos mais distintos territórios, e aprender a fazê-lo com olhar de alerta e crítica, com um olhar desperto. Como eles propiciaram em seu tempo, que não deixa de ser o nosso também, na medida em que ainda lutamos contra os moinhos de vento de uma escola tradicional e comum, de costas para a realidade, em especial a realidade do sensível e os sentimentos encarnados na mais lúcida e humana racionalidade. Por isso, indagar e divulgar o pensamento educacional deles é contribuir para o crescimento dos fundamentos da arte/educação em nossa América, contra o livresco e enganoso e a favor da realidade viva, é enfrentar um desafio do qual essas minhas palavras não são mais que um ponto de esperança.

Referências

COSSETTINI, Olga. **La escuela viva**. Talleres Gráficos Argentinos, Buenos Aires, 1944.

FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. Siglo XXI, México D. F., 1986.
_____. **Acción cultural para la libertad**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

IGLESIAS, Luis F. (1995). *Toda una sinfonía*. Entrevista. Revista Educacion, Segunda Época, nº 85, p. 11.
_____. **Didáctica de la libre expresión**. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.
_____. **Los guiones didácticos**. Entrevista. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1975.

JESUALDO. **17 educadores de América**. Montevideo: Editorial Losada, 1943.
_____. **La expresión creadora del niño**. Montevideo: Ediciones Poseidón, 1952.

KANDINSKY, Wassily. **De lo espiritual en el Arte.** Bogotá: Editorial Labor, 1995.

KEPES, Gyorgy. **Síntesis actual de las artes visuales**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Imagen, 1959.

PIERRE, José. **El futurismo y el dadaísmo**: historia general de la pintura. T20. Madrid: Aguilar, 1968.

REYES, Victor M. **Pedagogía del dibujo**. Secretaria de Instrucción Pública. México D. F., 1943.

YOUNGBLOOD, Michael S. **The phylogeny and Ontogeny of Art**. Virginia, EUA: Art Education, nº 6, p. 17 y ss., 1987.

Pensadores latinoamericanos de Educación por el Arte (Apuntes de Esperanza)

Ramón Cabrera Salort

Resumen |

Hace más de uma década escribí um ensayo indagatório sobre un puñado de educadores latinoamericanos del arte. Fueron educadores de escuelas primarias, cuyas experiencias registradas em infinidade de textos hoy en día casi olvidados, me doy a la tarea de volver a citar y estudiar con el ánimo de reafirmar un passado que siento aún vivo, palpitante no solo en su letra, sino también en el modo en que fue actual en su momento y dialogó con el mundo. De ellos y de su tiempo hace más de medio siglo y quizá paricieran de ayer sus empeños, si los comprendemos en su esencia, y de ayer también la necesidad de sus logros.

Palavras-claves: Pensadores latinoamericanos. Educación por el arte. Enseñanza del arte. Historia.

El movimiento de la nueva Educación en Europa

Desde fines del siglo XIX e inicios del XX, la escuela tradicional se sentía emplazada por nuevas ideas, por corrientes de renovación que tomaran en cuenta al niño, al que aprendía; que considerarán desde una psicología y una pedagogía, aún bisoñas, las necesidades del que aprende para estructurar la enseñanza. Propósitos claves como la estimulación de la actividad, como la unificación de la actividad manual al trabajo del espíritu y el desarrollo de las facultades creadoras en los niños, insertos en un clima de confianza y optimismo, dibujaban facetas de cambio respecto a la visión que dominaba en el discurso pedagógico de la época.

El inicio de este movimiento plural en sus contextualizaciones y en los nombres de los que lo animaron desde diversos países europeos, tuvieron como origen una mirada romántica de la niñez nacida a la par de su ascendiente rousseauniano y de las recientes indagaciones que hacían por la época de la infancia desde la paidología. Muchos de sus preceptos han quedado como un hito histórico, aunque superado en las conceptualizaciones psicopedagógicas contemporáneas, otros continúan ejerciendo su efecto benéfico, en particular su aspiración de que la escuela se acercase a la vida, a la comunidad, y supiera aunar a la par lo individual y lo social como haz y envés de la personalidad del escolar; de que los contenidos escolares se asumieran surgidos de las vivencias infantiles y dentro de ellos, con especial destaque en caso todas estas experiencias, lo estético y el arte como componentes de cambio: así en la pedagogía mística de Rudolph Steiner, donde la búsqueda de los ritmos interiores pautaba la existencia de una pedagogía estética; o en la pedagogía del dibujo libre de Franz Cizek que prestigiaba ante todo la libre expresión sin considerar los elementos técnicos, aunque en el fondo los dibujos de sus niños se asemejaran bastante a los de su maestro artista.

Vanguardia artística y ámbito infantil

Los movimientos artísticos de vanguardia de fines del siglo XIX e inicios del XX tuvieron en su diversidad ciertas facetas de coincidencia, una de ellas era la preeminencia que le otorgaban a lo infantil. En la misma medida que perseguían lo nuevo, lo no dicho, lo primigenio, romper con los viejos moldes en los cuales veían atrapados el discurso del arte, se acercaban al lenguaje expresivo de la niñez. A ello contribuían en buena medida las indagaciones que comenzaban a menudear sobre la gráfica infantil. Del mismo modo, los primeros estudios etnográficos sobre etnias no occidentales, develaba mundos que se percibían como no contaminados, como tocados de una edénica realidad. Gauguin refugiado en las islas de Oceanía expresaría su deseo de pintar toda la vida como si fuese un niño, al mismo tiempo que buscaba en las culturas locales la existencia de un hombre natural, no contaminado por la civilización burguesa occidental.

Será un lugar común en los testimonios escritos de todos los artistas de vanguardia la confesión de la admiración hacia lo infantil, ligado a esto a su vez con los sentimientos, con los ritmos interiores, con lo intuitivo, con la sensibilidad. Al mundo racional de la sociedad burguesa que todo lo contabiliza y hace de la ganancia el fin último de la vida, le oponían los artistas de vanguardia su conciencia estética de lo primigenio y espontáneo, frente al mundo civilizado el mundo primitivo, frente al pensamiento adulto racional y adocenado el pensamiento infantil fantasioso y libérrimo. Una revolución de la sensibilidad llevara aparejado la idea de una revolución social.

Así se fundará una tríada de relación en el pensamiento artístico de las vanguardias entre el mundo de los niños, de los locos y de los primitivos. Será lógico, entonces, leer en el manifiesto futurista la

declaración de que es menester considerar como título de honor la denominación de "locos"; de que en el modo de representar la naturaleza es necesario, ante todo, sinceridad y virginidad. Por la misma fecha Kandinsky nos dirá "Hacia como los niños en sus juegos- los seres más imaginativos de todos los tiempos- cuando convierten un palo en un caballo o pajaritas de papel en regimientos enteros de caballería: un doblez más y el jinete se convierte en caballo". Hasta el propio discurso académico sobre las artes irá modificando su visión. Wilhelm Worringer, en su tesis doctoral de 1906: Abstracción y Naturaleza", y publicada años después, llegará a afirmar que el arte no es más que una forma de expresión. Van de Velde descubrirá en las líneas la existencia de fuerzas elementales. El ámbito visual de las vanguardias estará construido con innegables parentescos morfológicos con la gráfica infantil, con una lógica visual de simplicidad y síntesis imaginativa y novedosa.

Arte de vanguardia, Educación de vanguardia

Arte de vanguardia y educación de vanguardia serán ambos componentes de cambio del campo intelectual a inicios del pasado siglo, pero esto no significa que los agentes de uno y otro campo se reconocieran claramente en sus intenciones y intercambiaran sobre la naturaleza de sus propuestas. Juntos marcaban el sentido de cambio de una época, pero ambos permanecían, en cierto sentido, aislados en sus logros. Figuras del Movimiento de la Nueva Educación de la estatura de un Ovidio Decroly, un Franz Cizek o un Adolphe Ferriere, difícilmente participaran y comprendieran las expresiones de cambio que se vivían con el Cubismo, el Fauvismo o el Expresionismo. A pesar de que ambas corrientes la educativa y la artística, resultaban resonadores de un cambio epocal, no es posible advertir mayores relaciones reales entre

ellos que las que tiende una perspectiva temporal. En nuestra América quizá esto alcanzase otro sesgo.

En nuestra América, cruce de caminos

En la década del 20 del pasado siglo en casi todos nuestros países comenzaban a vivirse parejamente movimientos de cambio tanto en la educación, como en el arte. Los protagonistas de uno y otro campo se hallaban en una relación de más franca influencia que lo que había sucedido en Europa. Así las escuelas de pintura al aire libre en el México de la Revolución participaban parejamente de tal coincidencia. Precisamente las exposiciones itinerantes de estas experiencias en la década del 20 en Europa resultarán un catalizador para artistas educadores del viejo continente. Gabriel García Maroto, en España, será un ejemplo de esto. Luego vendrá su aventura americana de Acción Plástica Popular.

En nuestra América el Movimiento de la Nueva Educación se verá ilustrado en las experiencias de un Jesualdo, de las hermanas Cossettini, de Iglesias, de un Víctor M. Reyes, de artistas animadores como Javier Villafañe, y en todos ellos es necesario reconocer su filiación como educadores del arte, en tanto en todos ellos las áreas expresivas ocupaban el lugar privilegiado que la infancia le otorga a las imágenes y concebían su visión renovadora de la escuela y los aprendizajes, hechos de la materia viva de la realidad entorno. En Jesualdo su experiencia de Canteras de Riachuelo estaría acompañada de su labor poética: *Nave del Alba pura*, su libro primero, luego vendrá *El hermano Polichinela* (premio nacional de poesía de 1929), de esa misma fecha su *Siembra de pájaros*, años después verá la luz su *Vida de un maestro*, en 1935.

Leticia da cuentas, en su informe sobre teatro infantil y de títeres, incluido en el libro de su hermana Olga, la *Escuela viva*, del hecho revelador de la visita de Javier Villafañe y lo dice de este modo: "Cierta mañana del año 1938 llegó a nuestra escuela un titiritero. La mañana aquella fue una enorme campana de cristal repitiendo: ¡Títeres! ¡Títeres! Javier se llama el titiritero. Es poeta. Es Javier Villafañe, el de 'La Andariega'. La anotación no puede dejar de ser más expresiva, de evidencias literarias innegables.

Jesualdo reconocerá como influencias directas en su formación, luego de concluidos sus estudios en la Escuela Normal, no la literatura pedagógica de la época por actual que fuese, sino a Tagore, con "el perfume oriental de sus palabras"; a Tolstoi con "algunas honradas palabras sobre la escuela, el niño y el maestro"; a Angelo Patri, con "ciertos conceptos relativos a la misión del maestro fuera de la escuela, más allá de la escuela". Rememora con estas palabras de Tagore lo que entendería como misión educativa: "…lo que uno gana, es ganancia de todos, como el encender de una lámpara es luz de toda una habitación". Y esto será así en todos estos educadores, por un ansia de cultura, de saber sensible e indagación; porque como dice Iglesias: "Si el maestro no lee, es un maestro a medias. El maestro tiene que ser un gran lector. Es decir, la escuela que lo forma lo tiene que sacar como maestro lector, fundamentalmente lector, que busque, que busque todo lo posible, en todos los caminos posibles."

La escuela experimental "Gabriel Carrasco", donde las hermanas Cossettini realizaron su notable experiencia, fue visitada por lo más granado de la intelectualidad de su momento: Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Margarita Xirgu, y tantos otros. De esta manera, un proyecto de cambio de la escuela era acompañado por los artistas. Se

tendía con esto a un comprometimiento. Aquí asoma otra faceta de actualidad de estas acciones educativas.

Determinación de la expresión

En todos estos educadores la expresión ocupará un lugar central, como habría sucedido con todo el Movimiento de la Nueva Educación, y como argumentaría Herbert Read en su clásico Educación por el Arte (1945), pero con Jesualdo, en específico, el concepto se irá colmando tempranamente de cualidades novedosas que sabe argumentar con voz propia, incluso con antelación al propio Read. Consideraba que a la expresión había que restituirle su carácter "orgánico" y "general".

Con lo orgánico apuntaba a lo holístico, a lo total y con lo general a la cualidad de que esta se manifestase por infinidad de canales y de que fuese asunto de todos y no de algunos elegidos. Por eso arguye que: "…la expresión existe, en una u otra forma, en todas las personas, con lo cual, afirmo, que todo individuo puede ser creador".

El concepto de expresión lo concibe más allá del criterio estético por lo que la señala con rasgos vitales no circunscritos a lo artístico. La concibe como un instrumento social para la comunicación entre los hombres y transcendente para elevar la eficiencia de la personalidad para actuar en su medio. Para Jesualdo la carencia de expresión sería reflejo de una anomalía psíquica o de una inhibición social. De ahí que no concebía, tampoco lo harán los otros educadores citados, que el aprendizaje, la producción y la apreciación del arte estuviesen concebidos por habilidades especiales. Todos ellos podrían afirmar junto al educador Michael Youngblood que esas habilidades eran básicas y las mismas empleadas para aprender, manipular y juzgar todo fenómeno interno y externo. Esa actitud realista que le hace

perder a la creatividad y la habilidad artísticas su carácter místico estaba presente también en ellos décadas antes del autor referido. Por eso la insistencia más que en la misteriosidad del arte, en el hecho de que todo ser humano es capaz de desenvolver su talento y su creatividad en él.

A la vez la expresión era vista como antesala del conocimiento, en la misma medida que consideraba que el conocimiento se condicionaba de una manera orgánica a las necesidades del niño y estas necesidades era enjuiciadas como manifestaciones de su interés. En el prólogo que le escribiese al libro de Víctor M. Reyes *Pedagogía del dibujo* considera que la expresión del niño es el mas auténtico instrumento para alcanzar el conocer. En este sentido eran deudores del Movimiento de la Nueva Educación, solo que Jesualdo, al igual que en los otros educadores latinoamericanos citados, se insiste en la expresión como medio de relación siempre presente y siempre sujeta a infinidad de formas de manifestación. Además, concebía la expresión, como "exterior", cuando satisfacía una función casi puramente de comunicación y otra que calificaba de más íntima, como "interior", de exaltación de valores individuales, lo que precisaba como "el bagaje específico" de cada cual. Recuerda con esto lo que pensará el artista y educador húngaro Gyorgy Kepes, tiempo después, cuando advierte de la existencia de una visión interior que da a nuestras vivencias la conformación de símbolos.

Expresión, escuela y sociedad constituyen para estos educadores una tríada que, sin embargo, la escuela tradicional de su tiempo- desgraciadamente también del nuestro- fractura, en tanto como pensaban estos educadores, la expresión que trae consigo el niño, la sociedad la decomisa por medio de la escuela, a través de su función coercitiva uniformadora, donde lo social se encara como opuesto a la singularidad de lo individual. Jesualdo en todo momento se encarga de

aclarar cómo "lo social siempre gravita o participa directa o indirectamente en la expresión". Para él, al igual que para el resto de los educadores que estudiamos, no existe contradicción entre los términos "lo individual" y "lo social". Recuerda esto la argumentación que ofrece Vigotsky en su *Psicología del arte*.

Misión crítica, misión de cambio

El conjunto de experiencias que señalo, hizo por la naturaleza de las reflexiones y los juicios reunidos en los libros que escribieron todos estos educadores que éstos asumieron el papel, no del acostumbrado maestro que asume obedientemente lo que otros sesudos han planteado en los currículos, sino el de verdaderos intelectuales críticos, tal como argumentarían décadas después Henri Giroux y otros pensadores de la corriente de la pedagogía crítica. Y se hicieron de esa mirada indagadora y crítica, entre otros, muy especialmente, por el papel que le concedieron en sus experiencias a las áreas expresivas artísticas, en la misma medida que tales expresividades siempre eran desenvueltas en el complejo entramado de la realidad social de la cual también participa el niño. Quizá en la insistencia sobre esto, sea donde mejor queden contrastadas estas experiencias latinoamericanas.

El concepto vivir la escuela será capital para todos ellos, no por casualidad el libro primero que escribe Olga de su experiencia lo titula *La escuela viva*. En la vivencia se develará enteramente el ser de los educadores y los educandos y en todo esto participará la expresión. Como diría Jesualdo:

> [...] una expresión creadora que alarmaba y desconcertaba a cuantos la examinaban; en que comprobábamos que su creación no era un matiz ajeno a su identidad humana, sino la misma identidad de su ser, no circunscripta a una medida formal, sino extensiva a toda materia que ellos tocaran [...];

> después de todo esto, habíamos visto como trascendería la escuela en su misión cultural [...]. La escuela había adquirido cierto sentido humano, revolucionario sin duda...

La actitud asumida era doblemente crítica contra una visión tradicional de la escuela y su divorcio del contexto y contra os argumentos pedagógicos al uso. Por ella encuentran que una pedagogía que mide, pesa, cuenta y analiza cada gramo de experiencia que se realiza en la escuela no encajaba en la naturaleza de sus experiencias. Estas experiencias no partían de una sistematización elaborada a priori, si acaso de esa visión que da Freinet de la pedagogía como ciencia de tanteo experimental.

De la misma manera problematizaban el aserto renovador en boga que proclamaba disponer la escuela con un ambiente adaptado a la personalidad del niño. Jesualdo ante esto se preguntaba: "¿Pero es que el ambiente en el que vive no es el verdadero en que debe vivir, no es el que va a servir para la verdadera vida del niño? ¿Por qué esa preocupación por separar al niño del 'ambiente complicado de nuestra sociedad?". Y tras estas interrogantes continuaba irónico que eso era hacer vivir al niño "en una zona intermedia entre el cielo y la tierra".

La escuela expandía en tales experiencias rompía con el percepto centrado del aula y de la clase. Se hacía vivir la experiencia sensible de tal expansión escuela afuera. Por eso Olga Cossettini afirmaba que: "Mientras se mantenga aislada, encarcelada, respirando un aire diferente del de afuera, con un cielo y un sol que parecen distintos, apenas traspuesto sus umbrales, la formación integral seguirá siendo un mito". Pero esto no solo estaba en la mente de estos educadores, sino que era argumento sostenido por los propios escolares de estas experiencias que animados por sus educadores sabían del sentido de tal expansión y eran capaces de expresarlo con acierto.

La expansión, en el caso de Jesualdo se llevó a cabo por pasos: cuando los resultados de la experiencia se hicieron sentir no solo en la escuela sino también de la aldea. Su plan consistía, entonces, en la organización de la aldea. Como pensaba Jesualdo "de este núcleo hacia fuera" el círculo se iría agrandando hasta llegar al mundo entero. Las asignaturas en tal caso servían desde su propio epicentro para "completar las relaciones del conocer". Un conocer construido desde la vivencia y la experiencia sensibles, por ello también un sentido especial de arte como ámbito, como alerta sensible, como situación de encuentro con los conocimientos, convertidos en conocimiento encarnado. El principio fundamental será que el niño se eduque realizando experiencias, viviendo.

La escuela así nunca le dara1 la espalda a la vida. En las experiencias de Jesualdo y las Cossettini será a través de las excursiones y paseo, escuela afuera, luego vendrá el laboreo en biblioteca con las interrogantes que se levantaron alrededor de tales salidas y ahí, entonces, el arribo a la clase a construir los cuadernos escolares, personales e indivisibles, donde palpitará el dibujo y la anotación sentida de la experiencia. Esto se realizará en Iglesias a través de los guiones didácticos – su experiencia fue la de una escuela rural unitaria-, con los cuales perseguía estimular intensamente la colaboración y favorecer el desarrollo de hábitos de autocorrección y autocontrol, de donde luego se desgajarán los cuadernillos que el maestro califica de "cuadernillos de pensamientos", donde "el chico cuenta- que siempre es como una autobiografía- lo que hace, lo que piensa, lo que siente. Cuenta como se cuenta en una autobiografía y el chico comienza a sentir que es una persona, no, que tiene su razón de ser y eso le da una confianza". El aula se convertía en un taller, en un laboratorio y el maestro se relacionaba con sus alumnos como un aliado, como un compañero disuelto en el grupo. Cada cual comienza a

progresar desde sí y no por una dirección externa y la misma para todos.

Esta será una experiencia documentada en infinidad de textos de estos educadores, pensadores también de su propia práctica. Práctica pensada que siempre iría acompañada de diarios de apuntes que atrapaban la temperatura de relación vivida y también de antología de las elaboraciones sensibles de sus alumnos, así en Jesualdo sus *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo* o en Iglesias su *Viento de estrellas*, en este recoge, además, las expresiones creativas de la escuela de las hermanas Cossettini y de otras experiencias de similar aspiración.

Un puente necesario

Las experiencias datadas no solo se asentaban de lo más peculiar y avanzado de la educación en su momento, entre otros, la globalización del aprendizaje, los métodos de proyectos, la enseñanza programada sino que, además, nutridos de su raigal comprometido con los contextos sociales y educativos de origen y presididos por un concepto de actualidad que no cesaba nunca de conectar a las experiencias con sus momentos concretos, los vividos por escolares y maestros desde su ámbito, inauguraban con ello su novedad. Y estos momentos no venían dados, sino que eran construidos en el bregar de la escuela como proceso. Por eso, la experiencia vivificada, luego era datada en los textos de estos educadores desde nuevas revelaciones. La revelación surgida de reflexionar la práctica. Y en esa práctica reflexiva el arte vibra en ese sentido en el que contemporáneamente Beuys habló de su concepto ampliado del arte.

Estos educadores crearon así un pensamiento pedagógico procesal y abierto, que concibe el acto educativo como un hecho

sensible de relación con el mundo. Imposible encararlo como algo que pertenece al pasado y debe ser revisitado como un pasaje memorable, pero que es parte de una historia ya superada. Por el contrario, si fuésemos a ser coherentes con sus planteos tendríamos que pensar desde nuestro contexto latinoamericano de hoy como hacer para que en nuestras clases, al igual que pretendía Iglesias con sus guiones didácticos se creen situaciones y se conduzca a cada niño para que lea, observe, estudie, investigue, compare, analice, dialogue, responda, escriba, dibuje, exponga, piense, actúe.

Y desde este sesgo, al estudiar el pensamiento de estos educadores no es posible dejar de pensar en Paulo Freire. La comprensión de la enseñanza en Freire como una forma del acto de conocimiento encarnado en la vivencia de maestras y maestros con sus alumnos, como un acto creador, crítico y no mecánico, es traer a nuestros días lo que pensaron y escribieron Jesualdo, las Cossettini, Iglesias.

El entendimiento de una educación para conquistar la libertad, como práctica de libertad de Freire, está presente de manera obvia y directa mucho antes en nuestros educadores, en el "aprendizaje de la libertad hecho en la vida misma". De ahí que la misión de la escuela- se referirá al niño- "lo pone en posesión de bienes que lo capacitarán para desempeñarse en libertad". En todo momento se percibe un concepto de libertad responsable poblado de palabras e imágenes nacidas de la experiencia existencial.

Cuando Freire confiesa que en su método educacional la palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia, sino una dimensión de su pensamiento que habla sobre el mundo- de ahí nacerá la palabra "mundo"- nosotros veremos, en las propias palabras de los chicos de estas experiencias educativas mostradas en las antologías ya

citadas, la verdad y la realidad del aserto. El niño de la escuela de Iglesias que escribe: "Los pájaros hablan, pero nosotros no los entendemos" (9 años); u otro que dice: " El gato de mi casa siempre duerme, come lo que se le da y no come lo que no se le da" (12 años), ambos ponen en evidencia el descubrimiento de sus propias palabras para nombrar sus experiencias auténticas y hacen ver a su través la palabra "mundo".

La acción cultural para la libertad que en Freire es encarado como "un acto de conocimiento en el cual el alumno asume el papel de sujeto del conocimiento, a través del diálogo con el educador", donde "los alumnos deben asumir desde el principio su papel de sujetos creadores". En ese mismo sentido está presente cuando Jesualdo comprueba que la creación en sus niños no era un matiz ajeno a su identidad humana, sino la misma identidad de su ser, no circunscripta a una medida formal, sino extensiva a toda materia que ellos tocaran.

Por eso también esa "hambre" de realidad que hemos expuesto en las experiencias referidas, develan un sentido de realidad en la manera en que luego Freire hablará de ella: "nunca apenas el dato objetivo, el hecho concreto, sino también la percepción que el hombre tiene de ella". Y esa percepción se verá desbordada en la infinidad de testimonios gráficos y literarios que dejarán como resultado de sus procesos los niños de Canteras de Riachuelo, de la escuela provincial "Gabriel Carrasco", de la escuela rural "Tristán Suárez". Este paralelo apenas bocetado apunta una razón más de la actualidad del pensamiento de nuestros educadores del arte.

Epílogo (Arte/ Educacio1n y arte de hoy; una lección)

Quizá este rebasar el arte mismo en la visión de la expresión de estos educadores, también revele un sentido contemporáneo del arte

que pone en duda su existencia misma como arte. Cifrar para ellos el principio de construcción de sus propuestas en la expresión y negarse a constreñirla únicamente a lo artístico, pudiera levantar la idea de un sentido de arte a la manera de un Beuys con su empeño de convertir el mundo en una obra de arte, de lo cual puede participar potencialmente cualquier persona; o incluso, de su concepto ampliado del arte que parte del convencimiento de "que el ojo interior es mucho más decisivo que las imágenes externas que surgen luego". Las constantes alusiones hechas a cómo en la aventura educativa de todos estos educadores lo expresivo y las artes se veían transfundidas con el diario bregar de la escuela marcan la realidad de esta comparación.

De igual modo, la manera en que en ellos la actualidad cobraba su más completo protagonismo en el diario proceso de los aprendizajes, hace que concibamos que como arte educadores no podamos menos que vincularnos con toda la cultura visual que rodea a nuestros niños de hoy y dentro de ella la cada vez más borrosa existencia del arte, derivado en los más disímiles territorios y aprender a hacerlo con mirada alerta y crítica, con mirada despierta como propiciaron ellos en su tiempo, que no deja de ser el nuestro también, en la medida en que aún luchamos contra los molinos de viento de una escuela tradicional y adocenada, de espaldas a la realidad, en especial la realidad de lo sensible y los sentimientos encarnados en la más lúcida y humana racionalidad. Por eso indagar y divulgar su pensamiento educativo es contribuir a hacer crecer los fundamentos del arte educación en nuestra América en contra de lo libresco y engañoso y a favor de la realidad viva, es enfrentar un reto del cual estas palabras mías no son más que un apunte de esperanzas.

Referências

COSSETTINI, Olga (1944). **La escuela viva.** Talleres Gráficos Argentinos, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo. (1986). **La importancia de leer y el proceso de liberación**. Siglo XXI, México D. F.
_____. (1975). **Acción cultural para la libertad**. Tierra Nueva, Buenos aires.

IGLESIAS, Luis F. (1995**). Toda una sinfonía**. Entrevista. Revista Educacion, Segunda Época, nº 85, p. 11.
_____. (1986**). Didáctica de la libre expresión**. Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires.
_____. (1975). **Los guiones didácticos**. Entrevista. Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires.

JESUALDO (1943). **17 educadores de América**. Editorial Losada, Montevideo.
_____. (1952). **La expresión creadora del niño**. Ediciones Poseidón, Montevideo.

KANDINSKY, Vasily (1995). **De lo espiritual en el Arte**. *Editorial Labor*, Editorial Labor, Bogotá.

KEPES, Gyorgy (1959). **Síntesis actual de las artes visuales**. Ediciones Nueva Imagen, Buenos Aires.

PIERRE, José (1968). **El futurismo y el dadaísmo: Historia General de la Pintura**. T20. Aguilar, Madrid.

REYES, Victor M (1943). **Pedagogía del dibujo**. Secretaria de Instrucción Pública. México D. F.

YOUNGBLOOD, Michael S. (1987). **The phylogeny and Ontogeny of Art**. Art Education, Virginia, EUA, nº 6, p. 17 y ss.

Data de submissão: 01/11/ 2019
Data de aceite: 24/12/2019
Data de publicação: 29/12/2019