

RDA.III

III CONGRESO INTERNACIONAL DE ARTES
REVUELTAS DEL ARTE



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES



III CONGRESO INTERNACIONAL DE ARTES “REVUELTAS DEL ARTE”

Buenos Aires, 10 al 12 de octubre de 2023

Actas del III Congreso Internacional de Artes : revueltas del arte / Cristina Híjar... [et al.] ;

Compilación de Lucía Rodríguez Riva. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad Nacional de las Artes, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3946-31-8

1. Arte. 2. Actas de Congresos. I. Híjar, Cristina II. Rodríguez Riva, Lucía, comp.
CDD 700.71

RDA.III

III CONGRESO INTERNACIONAL DE ARTES
REVUELTAS DEL ARTE



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES

III CONGRESO INTERNACIONAL DE ARTES “REVUELTAS DEL ARTE”

Buenos Aires, 10 al 12 de octubre de 2023

El Congreso fue realizado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de las Artes.

ACTAS DEL III CONGRESO INTERNACIONAL DE ARTES “REVUELTAS DEL ARTE”

COMPILADORA

Lucía Rodríguez Riva

CORRECTORAS

Leonora Madalena y Diana Marina Gamarnik

ILUSTRACIONES

Facundo Marcos

DISEÑO

Soledad Sábato

COORDINACIÓN DE DISEÑO

Viviana Polo

RDA.III

III CONGRESO INTERNACIONAL DE ARTES
REVUELTAS DEL ARTE



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES

EJE 1

**ARTES, DEMOCRACIA
Y DERECHOS HUMANOS**



EJE 1: ARTES, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS; 1.2: LAS INFANCIAS CUIDADAS: ARTES, EMPATÍA Y DERECHOS

El mantenimiento de prácticas estereotipadas en el arte en la educación infantil en Brasil y la importancia de una formación docente multicultural crítica

Mirele Castanheira Brant (Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais)

RESUMEN: Como docente de Artes en la carrera de Pedagogía de la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG), en Brasil, trabajé en la formación de pedagogos, proponiendo clases de arte con el objetivo de prepararlos para actuar en una realidad en la que vemos prácticas educativas estereotipadas de las culturas afrobrasileña e indígena, tan presentes en el país. Gran parte de las producciones artísticas de los docentes sustentan imaginarios colonialistas al crear paneles y actividades para fechas conmemorativas, como el Día de la Conciencia Negra o el Día de los Pueblos Indígenas, desde una perspectiva cristiana, paternalista y folclórica. Esas prácticas contribuyen para el mantenimiento de un racismo estructural y de una visión eurocéntrica en la que se debe reflexionar, a través de una formación pedagógica decolonial. Eran parte del programa la lectura y la discusión de artículos, la producción artística en taller, la visita a exposiciones de arte, la lectura de imágenes y videos, y la evaluación de planes de lecciones y seminarios. El artículo presenta ese contexto teniendo como referencia a las investigaciones de Richter (2012), Chalmers (2010), Ballengee-Morris, Daniel y Stuhr (2010), Quintero, Figueira y Elizalde (2019).

Palabras clave: Estereotipo; Pedagogía; Multiculturalismo; Decolonialismo.

Introducción

Este artículo es un relato de mi observación de las prácticas de enseñanza infantil de arte en Brasil y de mi trabajo como profesora de Artes en la formación de pedagogos y maestros de educación primaria en la carrera de Pedagogía de la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG).

La Facultad de Pedagogía del *campus* Helena Antipoff Ibirité, de la UEMG, está ubicada en la finca Fazenda do Rosário, un área de explotación agrícola en la ciudad de Ibirité, en el estado de Minas Gerais. Helena Antipoff fue una psicóloga y pedagoga rusa que se radicó en Brasil en 1929. Era una gran investigadora científica y educadora de niños con discapacidad. Introdujo la educación especial en el país y fundó la primera Sociedad Pestalozzi en Brasil, la cual se caracterizó como una experiencia pionera y un hito en nuestra historia de la pedagogía. En 1999, se implementó el proyecto de creación de las carreras superiores de la educación diseñado por Helena Antipoff. En agosto del 2009, esas carreras pasaron a ser de propiedad estatal y fueron incorporadas a la Universidad Estadual de Minas Gerais - UEMG.

En este contexto, trabajé proponiendo clases de arte, con la intención de preparar a estudiantes de esa facultad para el trabajo en la realidad docente del país. En esa realidad, todavía vemos prácticas educativas infantiles estereotipadas, mientras la educación multicultural se hace necesaria para que sean abordadas las culturas afrobrasileña e indígena, tan presentes en el país.

Lo que observo desde mis experiencias como docente de arte, y lo que quiero presentar, es que gran parte de las producciones y de las actividades artísticas de los docentes de educación infantil perpetúan los imaginarios colonialistas.

El colonialismo se refiere al proceso de conquista de América y control del Atlántico por parte de Europa, entre finales del siglo xv y principios del xvi. En Brasil, eran parte del colonialismo la explotación de los recursos naturales de los territorios ocupados, la esclavitud de africanos y la catequización de los indígenas.

Es muy usual que los docentes hagan paneles y actividades estereotipadas para fechas conmemorativas, como el Día de la Conciencia Negra o el Día de los Pueblos Indígenas, hablando de los temas desde una perspectiva cristiana paternalista y folclórica. Charaudeau (2015; 2017) entiende como estereotipo aquello que se consolida al generalizarse. Así, al crear un estereotipo, caricaturizamos el otro, lo deformamos.

Es común que veamos, por ejemplo, paneles hechos para el Día de la Conciencia Negra, en los que las figuras y los signos creados por los enseñantes y maestros se presenten siempre de la misma forma, caricaturizando la persona negra y el pelo negro. Vemos también prácticas muy usuales en ocasión del Día de los Pueblos Indígenas, en las que el arte plumario y la pintura corporal, prácticas tan ricas de los pueblos indígenas, son reducidas a dos rayas en la cara. Esas costumbres contribuyen al mantenimiento de un racismo estructural y de una visión eurocéntrica en Brasil, sobre la que se debe reflexionar, a través de una formación pedagógica decolonial.

La decolonialidad es, por lo tanto, el proceso de reformulación de conceptos, revisiones e intentos de problematizar la colonialidad en sus diferentes formas. Para Quintero, Figueira y Elizalde (2019), los estudios decoloniales comparten un conjunto sistemático de declaraciones que retoman la cuestión del poder en la modernidad como un fenómeno simétrico, producido en Europa y luego extendido al resto del mundo.

APROXIMACIONES AL MULTICULTURALISMO EN EL ARTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Como docente de artes en la carrera de Pedagogía en la UEMG-Ibirité, desarrollé un plan de formación basado en los conceptos de decolonización y multiculturalismo, con referencia a las investigaciones de Richter (2012), Chalmers (2010), Ballengee-Morris, Daniel y Stuhr (2010), Quintero, Figueira y Elizalde (2019).

Según Richter (2012), Ballengee-Morris, Daniel y Stuhr (2010), el multiculturalismo en la enseñanza del arte llegó a Brasil por muchas vías, proveniente de discusiones que comenzaron en Estados Unidos y Europa en la década de 1960, como parte del Movimiento por los Derechos Civiles para combatir el racismo y a partir de los problemas sociales que se acumulaban en estas sociedades. Como esas preocupaciones se relacionan principalmente con los conflictos étnicos, la educación multicultural se ha centrado sobre todo en este aspecto.

La antropología describe la educación multicultural como el proceso mediante el cual una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de percibir, evaluar, crear y hacer. Visto así, Richter (2012) señala que la educación multicultural implica un desarrollo de competencias en muchos sistemas culturales, que reconoce similitudes entre grupos étnicos en lugar de resaltar las diferencias, y promueve el cruce cultural de las fronteras entre las culturas.

Sin embargo, es importante recordar que, hace más de diez años, Richter (2012), Ballengee-Morris, Daniel y Stuhr (2010) y Chalmers (2010) ya subrayaban que la educación multicultural no puede ser ni moralmente ni políticamente neutra, pues es necesario que sea parte de una tendencia reformista más amplia, que tenga como objetivo promover la igualdad a través del cambio educativo, en un proceso continuo para fomentar la justicia y el desarrollo social.

En otras palabras, al abordar la pluralidad cultural en Brasil, no podemos limitarnos al estudio de la riqueza de la diversidad. También es necesario plantear los problemas de la desigualdad social y de la discriminación, resultados de la relación de dominación en nuestra sociedad.

En una educación multicultural, es necesario familiarizar a los estudiantes con los logros de las culturas no dominantes. Y esto no es lo que solemos ver en las escuelas infantiles y primarias de Brasil. En las producciones y actividades artísticas que sustentan imaginarios colonialistas en la enseñanza del arte, hay un fuerte predominio de la elección de obras clásicas de la historia del arte occidental, y a menudo se ignora a los propios artistas nacionales, regionales y tradicionales. Para Richter (2012),

Esa cuestión se reproduce en la enseñanza del arte en la escuela, que usualmente aparece cargado de los códigos hegemónicos norte-americanos y europeos, con una visión distorsionada de que el arte llamado erudito, o importante, es realizado por blancos de sexo masculino, europeos o de origen europeo, según los cánones formales de la modernidad. Quedan generalmente excluidas todas las manifestaciones artísticas no adecuadas a esos patrones, o bien relegadas a la categoría de folclore, arte popular, arte indígena, etcétera (Richter, 2012, p. 102.)

Por lo tanto, es necesario centrarse en el arte local producido ahora y que aborda cuestiones de identidad, raza, diferencia y poder, sin privilegiar únicamente el arte de artistas cuyas obras se exhiben en galerías y museos famosos. Es necesario, especialmente, para Chalmers (2010), desafiar nuestro privilegio, para interrogar a nuestra blancura y al poder que de ella se deriva (Chalmers, 2010, p. 253).

Como parte del programa del curso, había clases en las que se hacía lectura y debate de artículos relacionados con la enseñanza cultural y artística tradicional; búsqueda de artistas visuales para ampliar referencias; producción artística en un taller para que los futuros

enseñantes pudieran experimentar la creación artística y adquirir las prácticas y las técnicas de los lenguajes artísticos; preparación de una exhibición de arte con los trabajos producidos por los estudiantes durante la experiencia en el taller para que pudieran —como enseñantes de arte— adquirir prácticas de exhibiciones; visita a exhibiciones de arte para la lectura de imágenes contemporáneas; visualización de videos sobre costumbres y prácticas culturales indígenas y africanas; presentación de seminarios y evaluación conjunta de planes de clases de arte.



Imagen 1 – Producción artística en taller / colección personal

Al planificar el curso, consideré también que se observa una fuerte presencia de imágenes y signos mediáticos en los materiales que utilizan los niños y en los escenarios creados por las escuelas. Y no hay ninguna reflexión sobre eso.

Durante el curso, presenté a los futuros enseñantes propuestas de actividades prácticas que pudieran ampliar, y no reducir, las culturas tradicionales de los pueblos indígenas y africanos. Por ejemplo, una práctica muy usual en la educación infantil es entregar a los niños dibujos para colorear. Sin embargo, muchas veces, para elegir esos dibujos, no hay una búsqueda ni una elección más profundizada. Un dibujo de una chica negra estereotipada podría ser sustituido, por ejemplo, por dibujos en los que veamos más informaciones sobre estilos de trenzas.

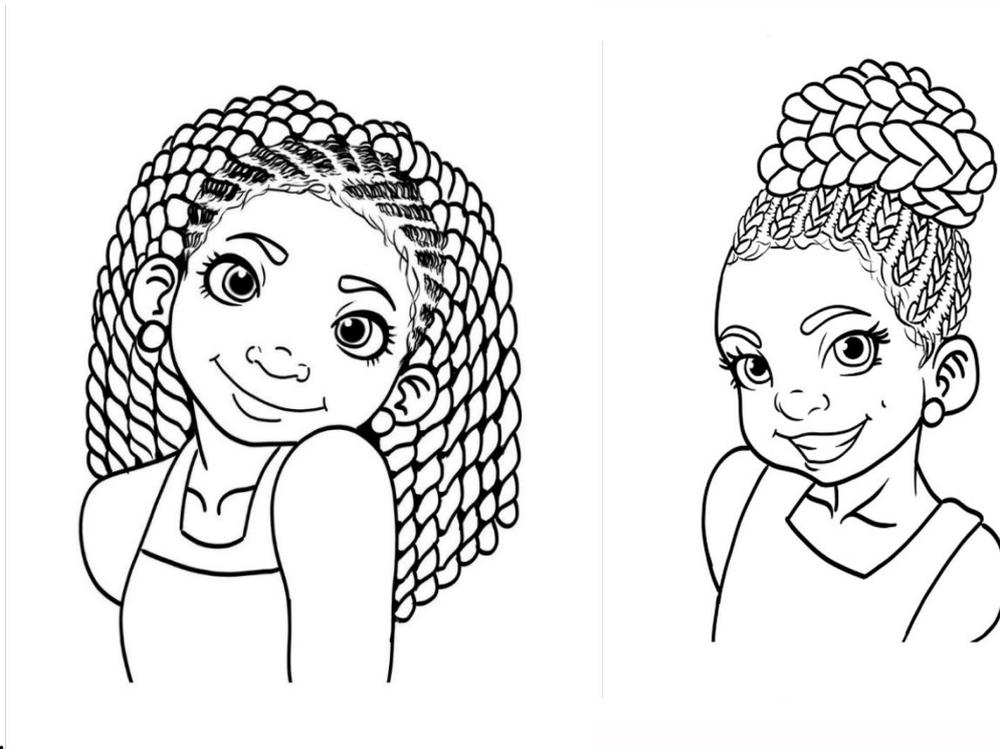


Imagen 2 – Dibujos para colorear de trenzas / <https://ar.pinterest.com/pin/668151294705348246/>

La trenza africana, particularmente la *nagô*, es muy antigua en África. Los peinados con trenzas se relacionan a un amplio campo social: la religión, el parentesco, el Estado, la edad, el origen étnico y otros atributos de identidad que se pueden expresar a través del peinado. A principios del siglo xv, con la esclavitud en las sociedades africanas, el cabello desempeñaba un papel importante como conductor de mensajes. En esas culturas, el

cabello era parte de un complejo sistema de lenguaje, en que la manipulación del cabello era un modo de oponer resistencia y de mantener sus raíces. Así, se concluye que los enseñantes podrían explorar esas informaciones de identidad, cultura e historia, ampliándolas, y no reduciéndolas.

Otra manera de hacer esa ampliación es presentar obras y artistas negros, que trabajen con distintas estéticas afrobrasileñas. Tenemos muchos artistas talentosos que trabajan los elementos plásticos africanos, abstractos y figurativos, en sus obras. Además, tenemos artistas que trabajan la religiosidad africana de umbanda y candomblé en las artes visuales.

Asimismo, cuando pensamos en actividades relacionadas con la cultura indígena, podemos optar por dibujos para colorear que resalten la diversidad de los pueblos indígenas y que no los reduzcan. Basta investigar un poco más, para encontrar mejores opciones que informen la etnia de algunos pueblos, y, a continuación, podemos trabajar temas como vestimenta, ornamentación y ubicación geográfica.

Sabemos que la pintura corporal indígena es diversa y lleva rasgos de identidad de cada etnia. Por lo tanto, es necesario que el profesor busque las informaciones y las imágenes adecuadas, para que no se reduzca la pintura a dos rayas en la cara. Así pues, es necesario reconsiderar la práctica muy usual de pintar a los estudiantes e incluso a los propios enseñantes y maestros.



BOTOCUDOS
TRONCO MACRO-JÊ



XAVANTES
TRONCO MACRO-JÊ

Imagen 3 – Dibujos para colorear pueblos indígenas /

<https://ar.pinterest.com/pin/407786941257104404/>

Tenemos varias etnias repartidas por Brasil y existen sitios web como el de los *Povos Indígenas do Brasil* (Pueblos Indígenas de Brasil) - PIB, que nos traen informaciones detalladas sobre cada una de ellas.

Pero, mejor que hablar por ellos es proporcionar encuentros con los pueblos indígenas, ir a los pueblos o llevarlos a la escuela, para que ocurra un intercambio genuino de información y conocimientos prácticos. Para Ballengee-Morris, Daniel y Stuhr (2010), siempre y cuando sea posible, es preciso movilizar a los estudiantes llevándolos fuera de la escuela, conectándolos con el mundo real de las comunidades, en sus cuestiones y problemas de orden práctico, haciéndolos observar y desarrollar habilidades críticas.

Además, el arte contemporáneo ha trabajado cada vez más con producciones indígenas, presentándonos obras y artistas que nos permiten expandirnos y romper los estereotipos.

Desafortunadamente, muchos enseñantes, con buenas intenciones, trabajan con un enfoque multiculturalista folclórico, presentando danzas, comidas y música que, según Chalmers (2010), serían rechazadas por miembros de las culturas fluidas, supuestamente representadas, como una expresión de ignorancia y paternalismo. Dado que la identidad no es algo fijo, para él deberíamos explorar más cómo una cultura puede ser constantemente parte de un sistema global de comercio, en lugar de siempre retratar a las culturas tradicionales como si estuvieran fijadas en una época inmaculada y en una tierra imaginada. Al hacer esto, mantenemos un enfoque dominante, porque transformamos esas identidades híbridas en culturas exóticas.

CONCLUSIONES

Desafortunadamente, todavía hoy, en los programas multiculturales de arte, en las escuelas infantiles de Brasil, hay un aspecto acrítico, de una especie de ayuda misionera, que provoca y sostiene la realización de diferentes tipos de producciones estereotipadas, relacionadas con los pueblos africanos e indígenas, sin ninguna formación profundizada y decolonial. Estas prácticas no ayudan a revertir la estructura racista y socialmente desigual que persiste en el país.

Necesitamos cambiar la formación y las prácticas pedagógicas actuales, de una multiculturalidad festiva a una multiculturalidad crítica, para desafiar el conocimiento hegemónico impuesto por el colonialismo, por medio de la problematización de la colonialidad en sus diferentes formas.

La colonialidad del conocimiento, entendida por Quintero, Figueira y Elizalde (2019) como el carácter eurocéntrico del conocimiento moderno y su articulación con formas de dominación colonial, aún predomina en las prácticas pedagógicas y en los currículos escolares brasileños, y funciona como un eurocentrismo que construye un modelo de conocimiento que, por un lado, universaliza la experiencia europea y americana como modelos normativos a seguir y, por otro, señala sus dispositivos de conocimiento como los únicos válidos.

El trabajo de formación de docentes de la carrera de Pedagogía del *campus* Ibirité de la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG) permitió a los estudiantes entrar en contacto con el multiculturalismo crítico, invitándolos a cuestionar y a comprender la existencia de elementos comunes en la posición del arte, en relación con las culturas presentes en Brasil: europea, africana e indígena.

La ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Artes Revueltas del Arte y esta publicación se realizaron con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), código de financiamiento 001, fundación vinculada al Ministerio de Educación de Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballengee-Morris C., Daniel V., Stuhr P. (2010). Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. Barbosa, A. M. (ed.) *Arte/Educação Contemporânea-consonâncias internacionais*. Cortez, 264-276.

Chalmers, F. G. (2010). Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. Barbosa, A. M. (ed.). *Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. Cortez, 245-263.

Charaudeau, P. (2015). Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal.

Lara, G. P.; Limberti, R. P. (Eds.). *Discurso e (des)igualdade social*. Contexto, 13-29.

Charaudeau, P. (2017). Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor.

Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entrepalavras*, v. 7, 571-591.

Instituto Socioambiental (1997). *Povos Indígenas do Brasil*. Recuperado el 17 de noviembre de 2023 de <https://piib.socioambiental.org>

Pinterest (2023). Recuperado el 17 de noviembre de 2023 de

<https://ar.pinterest.com/pin/668151294705348246/> y de

<https://ar.pinterest.com/pin/407786941257104404/>

Quintero, P., Figueira, P., Elizalde, P. C. (2019). *Uma breve história dos estudos decoloniais*.

Trad. Sérgio Molina e Rubia Goldoni. MASP Afterall.

Richter, I. (2002). Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. Barbosa, A. M. (ed.).

Inquietações e mudanças no ensino da arte. Cortez, 95-104.