

EL PROFESOR DE ARTE PARA NIÑOS CIEGOS: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN DOS REALIDADES

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva¹

Isadora Gonçalves Azevedo²

Stéfanie da Cunha Rocha³

UDESC – BRASIL 2009 /2011

Resumo: Estamos realizando desde 2009 um estudo qualitativo em duas realidades buscando identificar as práticas pedagógicas e sua repercussão na formação de professores de arte. No Brasil, a carreira de formação de professores de Artes é bastante recente, iniciou em 1971. Essa formação de graduação nos dias atuais ocorre entre quatro e cinco anos de formação (artes plásticas, ou teatro, ou música ou dança). Já na Espanha esse quadro é diferente, o estudante se forma bacharel (artista) em artes e depois faz uma especialização para ensinar Arte em classes regulares. Cada modelo interfere de forma diferenciada na formação de um perfil de profissional de ensino de arte, tanto na educação formal, quanto na educação informal. Nossa investigação acontece em duas Organizações Não Governamentais – ONG`s no Brasil e na Espanha, ambas instituições atendem crianças, jovens e adultos cegos ou com visão subnormal. A intenção inicial do estudo foi analisar que componentes da trajetória docente destes profissionais que atuam em ONG`s, poderiam contribuir para a qualificação do profissional de arte na escola regular. Para coleta de dados realizamos entrevistas e observações nas duas realidades. No desenrolar da pesquisa nos deparamos com problemáticas instigantes que propiciam novas análises. Como resultados identificamos a existência de profissionais habilitados em uma instituição e profissionais não habilitados em outra, também que mesmo com formações diferenciadas as abordagens metodológicas centradas na manualidade predominam em relação a atividades mais reflexivas. Em uma das realidades o objetivo é a formação profissional e na outra realidade o objetivo é a formação escolar.

Palavras Chave: formação, artes, ONG`s, investigação

¹ Profa. Dra. De la Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGAV/UDESC y Becaria de CAPES. Lider del Grupo de Investigación, Educación, Arte e Inclusão – CNPq - cristinaudesc@yahoo.com.br

² Estudiante del Curso de Artes Visuais – Becaria de Iniciación Científica CEART – UDESC. Miembro del Grupo de Investigación Educación, Arte e Inclusão - CNPq

³ Estudiante del Curso de Artes Visuais – Becaria de Iniciación Científica CEART – UDESC. Miembro del Grupo de Investigación Educación, Arte e Inclusão - CNPq

Estamos realizando desde 2009 un estudio cualitativo en dos realidades buscando identificar las prácticas pedagógicas de la enseñanza de arte en una propuesta inclusiva. Optamos por el abordaje comparativo a fin de caracterizar la contribución de cada una de las partes para la formación de profesionales de artes que actúan con personas con diversidad funcional.

Garrido (1997) destaca que ha crecido la búsqueda de los gobiernos por proyectos comparativos internacionales, pero que al mismo tiempo, ha disminuido el apoyo financiero a los centros de pesquisa y departamentos estudiosos de esa temática. Apunta el autor que el análisis necesario y la evaluación de los abordajes metodológicos comparativos contribuyen para cualificar el proceso metodológico. Considera que los apoyos financieros a los estudios de esta naturaleza no son privilegiados por los gobernantes porque no les interesa una evaluación rigurosa de sus sistemas de enseñanza, por eso prevalecen los estudios que destacan los índices y los levantamientos numéricos.

Ya Rosar y Kravecick (2001) destacan que en los últimos diez años diversos países de América Latina realizaron reformas educacionales a partir de diagnósticos basados en estudios internacionales anteriores.

Este artículo pretende, a partir de un estudio comparativo entre dos realidades internacionales diferentes, caracterizar un conjunto de contribuciones para la formación de profesionales de la enseñanza de arte que actúen de forma cualificada en la enseñanza de arte para personas ciegas y con visión subnormal.

En Brasil, la carrera de formación de profesores de Artes, o Educación Artística como era la designación oficial hasta 2005, es bastante reciente, se inició en 1971 con la implementación de la ley 5692/1971 que fue una reforma en la educación básica realizada por el gobierno militar que creó la disciplina de Educación Artística. Sobre este tema ver: Rosa (2005)

A la luz de las diferencias entre los modelos de formación en Brasil y en España, queremos comparar las dos realidades para comprender como cada una de ellas interfiere en la formación de los profesionales de enseñanza de artes que actúan con personas con diversidad funcional.

Nuestra investigación transcurrió en dos Organizaciones No Gubernamentales – ONG's en Brasil y en España, ambas instituciones atienden a niños, jóvenes y adultos con diversidad funcional visual. Vamos a utilizar como foco de análisis del presente artículo las entrevistas realizadas con los profesores de arte.

La investigación también colectó otros datos además de las entrevistas; realizamos observaciones en clase y entrevistas con los dirigentes, además del estudio minucioso de documentos y de propuestas pedagógicas. En el transcurso de la pesquisa nos deparamos con diversas problemáticas incitantes que abren nuevas posibilidades de análisis.

La intención inicial del estudio fue analizar qué componentes de la trayectoria docente de estos profesionales que actúan en ONG's, podrían contribuir para la cualificación del profesional de arte en la escuela regular. Partimos de la premisa de que los profesionales que actúan en ONG's explicitan su elección profesional de

actuación con niños con diversidad funcional y que ese factor amplía su intención de incluir a la persona con diversidad funcional. Diferentemente del profesional que enseña artes en la escuela, que en el transcurso de su trabajo, podrá o no, recibir alumnos con diversidad funcional, hecho que en general modifica la organización del trabajo y genera resistencia. Diagnosticamos en pesquisa anterior (FONSECA DA SILVA, 2009) que los profesores de arte de las escuelas entrevistadas se sienten invadidos al recibir alumnos con diversidad funcional al no tener formación adecuada para ello y hacen duras críticas a las políticas de educación inclusiva en Brasil.

El proyecto⁴ Recibió financiamiento del CNPq que es el Consejo Nacional de Pesquisa y tiene su sede en Brasil, también obtuvo apoyo financiero de la UDESC- Universidad del Estado de Santa Catarina y disputó el Concurso de Iniciación Científica, siendo contemplado con dos becas durante los años 2009 y 2010.

1. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LAS DOS REALIDADES: BRASIL Y ESPAÑA

En Brasil el marco legislativo para la formación de profesores es la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional, la LDB de número 9394/1996. Dos aspectos de la ley son fundamentales para el presente estudio; el artículo 26 que en su párrafo 2º establece:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Texto LDB 9394/1996)

La enseñanza de arte, especialmente en sus expresiones regionales, constituirá componente curricular obligatorio en los diversos niveles de la educación básica, de forma a promover el desarrollo cultural de los alumnos. (texto LDB 9394/1996)

Y también el capítulo V que presenta las directrices para el funcionamiento de la Educación Especial y establece los principios para esa modalidad. Es de destacar, que por primera vez una LDB trae un capítulo específico sobre el tema de la Educación Especial.

La LDB tiene como objetivo reglamentar las Directrices, principios que nortean la educación y establecer las bases del funcionamiento para el sistema nacional de enseñanza. Entretanto a lo largo de los años la ley fue sufriendo modificaciones en el propio texto y por fuerza de la necesidad de reglamentaciones propuestas inicialmente en forma de pareceres que más tarde fueron transformados en Resoluciones. Las Resoluciones CNE/CP 01 y la 02, aprobadas respectivamente el 18 y 19 de febrero de 2002 establecen las reglas para el funcionamiento de las licenciaturas y conjuntamente con la Resolución del 16 de enero de 2009 que proponen las directrices curriculares nacionales, y da otras providencias relativas a los cursos de graduación en artes visuales (Bachillerato Universitario y Licenciatura),

completan el conjunto de documentos oficiales que influyen en la formación de profesores de artes actualmente.

Hay que resaltar que en Brasil la carrera que forma profesores de artes para el magisterio de enseñanza básica y media es una carrera específica que dura entre cuatro y cinco años y que habilita al profesional para actuar en esa área. Ya en España, el profesor tiene una formación específica de Bellas Artes y después, si desea actuar en clase, profundiza sus conocimientos por medio de un perfeccionamiento para la formación docente. Según Fonseca Da Silva y Diaz Alcaide (2010) esta formación dada en España no alcanza de forma satisfactoria el nivel deseado de cualificación del profesional para el magisterio. Resaltan que no existe una especialización en Artes Plásticas y/o Visuales, como existe para el área de Música. Igualmente España viene modificando sus propuestas educacionales y actualmente vive el proceso de implantación de la Reforma de Boloña, que es objeto de importante debate en los procesos académicos educacionales. Este análisis es reforzado por Rodas (2007) que presenta un estudio acerca de los conocimientos de los profesores de artes sobre arte y su enseñanza. Para esto investiga la práctica pedagógica de dos profesores de artes a lo largo de un período. Ambos profesores en sus entrevistas, hacen duras críticas a la formación recibida en la graduación y a la falta de habilitación para el ejercicio del magisterio.

Fonseca da Silva y Diaz Alcaide (2010) destacan el cuadro abajo que cuantifica las disciplinas de artes plásticas o visuales dadas en los cursos que forman profesores en España:

TITULACION	DISCIPLINA – CRÉDITOS
Diploma de Ed. Infantil	1 obligatoria de 9 cr. / 2 Optativas de 4,5 cr.
Diploma de Enseñanza básica	Obligatorio de 3 cr. / 1 Optativas de 7 cr.
Diploma de Ed. Especial	1 obligatoria de 2,5 cr. / 1 Optativas de 7cr.
Diploma de Ed. Musical	1obligatoria de 4,5cr. / 1 Optativas de 4,5 cr.
Diploma de Ed. Física	1 obligatoria de 6 cr
Diploma de Lengua Extranjera	1 obligatoria de 4,5 cr

Cuadro extraído de Fonseca da Silva y Diaz Alcaide (2010, p.44)

Por otro lado existe una diferencia de exigencias en la formación profesional del profesor que actúa en la ONG en Brasil y en España que nos parece necesario caracterizar. La ONG 01 atiende niños, jóvenes y adultos desarrollando actividades con vistas a mejorar su desempeño en la vida diaria, usar bastón, desarrollar actividades comunes como atarse los cordones del zapato, escoger una ropa en el guardarropas, entre otras actividades. También auxilia en las tareas escolares, en el aprendizaje del Braille y cuenta con una biblioteca en que los estudiantes ciegos y con visión subnormal pueden llevar a cabo sus estudios escolares. Para los adultos que no

desarrollan actividades de escolarización la ONG 01 actúa en el sentido de posibilitar experiencias ocupacionales y formar para el mercado de trabajo, por medio de cursos y talleres libres que se modifican con el pasar del tiempo o con la demanda de nuevas propuestas externas. De ese modo la ONG 01 no cuenta con escuela propia y todos los estudiantes en edad escolar deben frecuentar la escuela regular por forma de la legislación que obliga a los estudiantes de 06 a 14 años a estar en las escuelas regulares. Por otro lado existe una fuerte crítica en la institución al modelo de inclusión propuesto por la escuela regular que no atiende las necesidades del público ciego.

En la ONG 02, que tiene su sede en España las actividades son destinadas también a niños, jóvenes y adultos, aunque los adultos desarrollan sus actividades en espacios separados dedicándose también a actividades de ocupación y formación para el trabajo. La gran diferencia es que la ONG 02, subsidiada por el estado y con una fuerte inserción social, mantiene una escuela que atiende, hasta por dos años, estudiantes ciegos o con visión subnormal para que desarrollen su escolarización. Creen que de esta forma pueden auxiliar al estudiante a desarrollar sus capacidades para estudiar en la escuela regular. Este servicio de apoyo puede ser con asistencia total a la escuela o por un período determinado para desarrollar una u otra habilidad específica como por ejemplo aprender el Braille, o para estudiar integralmente durante dos años, siendo que algunos estudiantes tienen actividades como internado.

Es de destacar que la ONG 02 es responsable por la producción de los materiales y la formación de los profesores que actúan en los núcleos de apoyo a las personas con diversidad funcional en las escuelas regulares en todas las provincias de España.

Aunque la estructura física, humana y económica de la ONG 02 sea bastante privilegiada con respecto a la ONG 01, ambas señalan dificultades para mantener sus proyectos y se quejan de la poca valorización del servicio en la sociedad.

Existe otro aspecto bastante diferente entre las dos ONG's, pues la número 01 está inserida en una provincia brasilera y atiende prioritariamente personas de ese contexto. Ya la institución 02 está distribuida en todo el territorio español y tiene sede en todas las provincias españolas. En la entrevista de una de las educadoras de la institución 02, esta afirmó que en los últimos años algunas sedes regionales fueron cerradas por dificultades financieras y falta de apoyo del gobierno de la provincia, principalmente en aquellas que había más de una escuela.

Otro aspecto bastante importante es que la ONG 01 cuenta con pocos empleados estables en la institución y con un número significativo de personas que desarrollan actividades en condición de voluntarios o contratados temporariamente. En las entrevistas con los gestores de esta ONG, una de las entrevistadas afirmó que era esta, una de las grandes dificultades de la institución, pues de modo general los profesionales llegan con poca o ninguna formación en el área de la ceguera y aquellos que tienen una formación adecuada terminan sus contratos y no siempre consiguen renovarlos.

Nuestro público destinatario fue entre los profesores, cuatro profesoras que actúan en talleres de artes en la ONG 01 y dos profesoras que actúan en clases

regulares con la disciplina de Educación Artística en la ONG 02. Enfocaremos nuestro análisis en el contenido de esos discursos y de su caracterización buscando identificar como sus trayectorias y experiencias pueden contribuir para la formación de profesores de artes que actúan en escuelas regulares con niños con diversidad funcional.

2. EL LUGAR DE LA PRODUCCIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE ARTE/EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EN BRASIL

Según Carvalho (2008), la manera modernista de percibir el arte, influyó en gran medida en su enseñanza durante gran parte del siglo XX, pues en cierta forma esas concepciones son fruto de los procesos artísticos que están en boga, de las ideas de determinada cultura en determinada época y de las cuestiones relacionadas a la educación, sus valores y finalidades. De esta manera, el papel del arte como transmisión de la experiencia personal, que predominó en los abordajes metodológicos durante mucho tiempo en la enseñanza del arte, fue fundamentado en la manera modernista de comprenderla asociada a las orientaciones de la *Escola Nova*⁴. Creemos que esa corriente influyó fundamentalmente la enseñanza de arte para personas especiales, considerando las proposiciones de la médica italiana María Montessori relacionada al movimiento “*escolanovista*” que pensó en la educación para personas con diversidad funcional.

Otras corrientes más actuales que se afirmaron en la década del 90 del siglo XX y a principios del siglo XXI aunque hayan desarrollado una gran contribución para la enseñanza de arte escolar, tienen poco que decir sobre la especificidad de la Educación Especial y/o inclusiva. El arte educación como disciplina, *Discipline-Based Art Education (DBAE)*- “defendía la concepción de que la importancia del arte está en sí mismo y en lo que puede ofrecer y no porque sirve de medio para alcanzar otros fines, como el desarrollo de la personalidad del alumno, o algo vago, como crear en los individuos una sensibilidad estética. La enseñanza de arte debería ser basado en el propio arte, en su historia, su lectura y su hacer”.(p.2008,p 83). Se llama la atención de que esta proposición tiene su base de apoyo en la concepción del arte como conocimiento, lo que nuestro entendimiento puede haber distanciado este abordaje de la Educación Especial. Otro aspecto a resaltar es que la Educación Especial en Brasil se concentró inicialmente en la educación de las personas con déficit intelectual, hecho que estimuló una concepción de diversidad funcional como sinónimo de incapacidad de aprendizaje, se observa en los contextos educativos que, aun personas con diversidad funcional sensorial son vistas como incapaces de aprender. Según Carneiro (2008) ese es uno de los aspectos que dificultan el avance de la educación de las personas con diversidad funcional.

Reily (2008) también expresa que existe mucha dificultad entre educadores y padres de ver las potencialidades artísticas de los niños con diversidad funcional y que a estas muchas veces se les designa uno u otro lenguaje artístico como inadecuado para aquella diversidad funcional. Por ejemplo, que los ciegos no deben dibujar o que los sordos no pueden cantar. Algunos estudios tienden a deshacer esa realidad y

mostrar las potencialidades de ese grupo para cualquier lenguaje artístico. Duarte(2008) Kirst(2010) y Finck(2010).

Eisner (1997) propuso dos categorías de justificativas para conceptualizar los abordajes de la enseñanza de arte. Una que denominó de contextualista, que considera que la enseñanza de arte debe tener por finalidad servir como medio para mejorar cuestiones de orden psicológica o social. Otra denominada de esencialista, que considera que la finalidad del arte debe tener como foco principal cuestiones propias al arte en sí mismo. Fisch (2006) analiza una descripción actualizada de Eisner (2002) en la cual este revigora su teoría considerando otras tendencias dentro de este espectro bi-modal ampliando un poco más el foco de análisis. Así el autor aborda un conjunto detallado de concepciones de enseñanza de arte que nos auxilian a identificar donde se sitúa la concepción de enseñanza de arte de las profesoras entrevistadas en este estudio. Una de ellas ya abordada en el presente texto es la propuesta del DBAE, Arte Educación como disciplina. Otro abordaje destacado por el autor es el abordaje *Visual Culture* que pretende extender el concepto de enseñanza de arte para otros productos además de los objetos artísticos como imágenes de lo cotidiano, de la industria cultural entre otros. Un tercer abordaje se refiere a *Criative Problemsolving* que aborda el tema de las soluciones creativas de problemas, abordaje que se destaca en el campo del Design.

También, según Fisch (2006), Eisner propone una cuarta categorización designada de *Criative Self-expression* o sea, *creatividad como auto-expresión*. Creemos que este abordaje aunque nos parezca bastante distante del punto de vista existente en el auge de la producción teórica en Brasil con las primeras reformas del siglo XX, reverbera en el ideario pedagógico de los profesores y de la sociedad de un modo general hasta los días de hoy.

Autores como Víctor Lowenfeld, Herbert Head y Dewey también con influencias de la psicología de Carl Jung y Freud fueron autores que inculcaron un conjunto de ideas en la sociedad, contraponiéndose a las concepciones tradicionales de educación, expresión artística y visión de la sociedad. La pregunta a ser hecha sería: ¿Por qué esas teorías viven tan presentes en el ideario pedagógico de los profesores de artes?

En estas concepciones se destacan algunos conceptos bastante centrales, por ejemplo Lowenfeld (1997) establece un conjunto de características de lo que es ser creativo impar y ser original. Herbert Head (1958) y Dewey (2008) abordan el tema de la experiencia creativa, por otro lado, los tres consideran la experiencia artística como algo que ya está presente en el niño, debiendo ser apenas, la escuela y el profesor, los facilitadores del proceso de externalización del conocimiento.

La quinta clasificación aborda el tema *Art Educacion as preparacion for the work of work*; en esta proposición Fisch(2006) destaca que Eisner clasifica las concepciones de preparación para el trabajo. Esa tendencia tomó cuerpo en Brasil a partir de las reformas del gobierno militar y la implementación del acuerdo MEC USAID, que preveía la contribución norteamericana en la cualificación del modelo educativo Brasileño en una década a partir de 1970. Según la autora los adeptos de esa

teoría defienden el desarrollo del país y la cualificación del perfil del trabajador para generar trabajo y renta.

Otra tendencia es la *The Arts And Cognitive Development*; en esta propuesta el arte es tomado como estrategia de desarrollo del pensamiento. El plan de estudios es estructurado como el catalizador de aprendizajes cognoscitivos, de esta manera con esa concepción la práctica pierde espacio para la estructuración de la estética y de la historia como alimentadoras del proceso reflexivo. En la séptima propuesta intitulada *Using de Arts to Promote Academic Performance*, el arte es visto como elemento para impulsar otros aprendizajes, o sea, el arte al servicio de otras disciplinas del plan de estudios. Una última concepción propuesta por Eisner (2002) destaca la *Integrated Arts*, o sea, las artes integradas. En esta propuesta el arte es utilizado en cuatro momentos: primero como elemento para contextualización histórica. El segundo momento sería la profundización de conocimientos en el campo del arte, como estrategia de comparación y análisis. El tercer aspecto habla respecto a la utilización de temas generadores como desencadenadores de los aprendizajes. Ya en este momento el arte es utilizado para solucionar problemas.

Con este panorama sintético, bastante móvil y en construcción constante, observamos las múltiples facetas de la enseñanza de arte, sus relaciones con el arte y con la educación. La intención de construir esta síntesis es posibilitar la ubicación del discurso de los profesores de artes de las ONG's investigadas para tejer un conjunto de relaciones entre ellas.

Carvalho (2008) identificó un conjunto de elementos que compone el papel del arte en la ONG donde desarrolló su estudio de Doctorado. Según la autora, la pesquisa reveló que el papel del arte, más destacado en estas instituciones, fue el de fortalecer la autoestima de los educandos. Igualmente destacó los siguientes conceptos: Arte como fortalecedor de autoestima; Como modo de transmitir conocimientos y favorecer reflexiones; Como modo de promover la inclusión social; Idea de arte como ocio; actividades atractivas, lúdicas y Arte como posibilidad de cambio de comportamiento. Arte como instrumento de garantizar derechos; rescatar la ciudadanía, de autonomía; arte como desarrollo de la capacidad creadora.

A pesar de ser muy amplia la división entre un punto y otro de esa primera clasificación de Eisner entre contextualistas y esencialistas se puede decir que las respuestas señaladas por los entrevistados de Carvalho (2008) están más de acuerdo con la perspectiva contextualista que de la esencialista.

En nuestro análisis pudimos identificar que predomina esa concepción contextualista porque prevalece el discurso de la libre expresión, aunque en los días actuales esas teorías no sean validadas en las propuestas educativas y en el contexto de la academia. Diferentemente ese discurso es privilegiado en la educación de las personas con diversidad funcional, pues utilizan actividades artesanales/manuales/artísticas como estrategias pedagógicas para desarrollar la expresión artística de los niños con diversidad funcional. Se puede decir también que el auge de la valorización de la producción artística, o sobre la enseñanza de arte para personas con diversidad funcional fue en el escenario en el cual se destacaba el ideario de la *escola nova*, que en Brasil se reflejó en la educación hasta mediados de

la década del 70 . Fue en el espacio de las *Escolinhas de Artes* en diversos puntos de Brasil y de la producción de educadores como Lowenfeld, Read, Dewey y Antipoff que fueron establecidos muchos de los conceptos que articulan arte y educación especial y que sobreviven hasta los días actuales. Se destaca también que el proyecto educativo que advino de las ideas tecnicistas no contemplaba el discurso de la Educación Especial.

Solamente en las últimas décadas es que ha surgido un discurso más homogéneo y cuantitativamente representativo de la producción de arte y educación especial en la era actual, como destaca Reily (2009) (2010), Simó (2010) aunque diversos educadores hayan realizado producciones en esos años. El discurso, la práctica y la producción teórica sobre Arte y Educación Especial ganan un nuevo impulso en la necesidad de garantizar la escuela inclusiva a partir de la política del gobierno federal brasileño.

Tomando como base esas reflexiones buscaremos en el próximo tópico, describir y comparar lo que dicen las profesoras entrevistadas en las dos instituciones.

3. CARACTERIZACIONES DEL ARTE Y SU ENSEÑANZA PARA PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.

En la ONG 01 las actividades más próximas a las actividades artísticas son realizadas por medio de cursos temporarios con una propuesta de desarrollo de artesanía, construcción de carteras, posa fuentes y cosas de ese tipo. Los estudiantes ciegos o con visión subnormal se matriculan en los talleres y desarrollan un programa específico, esa visión se asemeja mucho a la perspectiva apuntada por Eisner en la propuesta *Art Educacion as preparacion for de work of work*. Según las entrevistadas muchos de los alumnos tienen la pretensión de ampliar sus ingresos.

Se observa que en la literatura de arte las divisiones entre arte y artesanía están cada día más tenues, pues los artistas se han valido de varios procesos artesanales para hacer sus objetos artísticos. Entretanto, en el discurso de las tres profesoras esa división se coloca como forma de diferenciar la producción más efectiva para comercializar y la actividad de arte como proceso más contemplativo. Una de las entrevistadas destaca que:

Bom, existe uma arte para se ver uma arte pra se usar. Então eu acho que é:: a arte para se ver é uma arte que engloba todos os sentidos. E a arte pra se usar é uma coisa mais específica que daí eu acho que já entra na questão ARTESANATO. São peças mais para úteis, né. Então assim, a visão da arte para mim é pra se ver... uma questão... [ampla]. (Entrevista profa. Tânia⁴).

Bueno, existe un arte para ver y un arte para usar. Entonces creo que el arte para ser visto es un arte que engloba todos los sentidos. Y el arte para ser

⁴ Los nombres son ficticios a fin de garantizar el sigilo de la identidad de los profesores.

usado es una cosa más específica que por eso creo que ya entra en la cuestión ARTESANÍA. Son piezas más para útiles, ¿no?. Entonces así la visión de arte para mí es para verse...una cuestión...(amplia). (Entrevistada Prof. Tania⁴).

En la ONG 02 el discurso de la artesanía no aparece en el discurso de las profesoras, entretanto se destacan los aspectos de la manualidad, o sea, las actividades didácticas se concentran en el campo del hacer práctico. La práctica de actividades artísticas predominan en el hacer pedagógico de las dos profesoras participantes y es en ese eje que los saberes son contemplados. Cada una a su modo enfatiza la práctica artística como el abordaje adecuado para enseñar arte a las personas ciegas. Analizando los criterios colocados por Eisner, se observa que de un modo general las profesoras de la ONG 02 presentan sus concepciones de enseñanza de arte vinculadas a la propuesta de *creatividad como autoexpresión*. Sin embargo los elementos discursivos se diferencian de la práctica didáctica en la clase en las acciones propuestas por la profesora María. En su proceso pedagógico las actividades son bastante ritmadas, establece una actividad única para todos los estudiantes y desarrolla esa propuesta hasta la finalización del proceso que a veces se extiende durante un conjunto de clases. En una observación en clase pudimos constatar que al llegar al aula la profesora ya tenía la propuesta organizada en la mesa y los estudiantes tenían que pegar algunos elementos creando texturas para cada una de las formas presentes en el barco conforme la ilustración. La propuesta de la profesora era entrenar a los estudiantes para completar los espacios de forma adecuada. El uso de materiales inusuales podría en la visión de la profesora, propiciar el conocimiento de las formas destacadas. Todos completaban la misma forma y todos utilizaban el mismo material.

En todo momento la profesora resalta la importancia de que los alumnos tengan acceso a los materiales de forma autónoma, todas las cajas y espacios de los alumnos son marcados para que adquieran autonomía al hacer y en la circulación en el aula a fin de conquistar su independencia en el contexto de las relaciones sociales. Los alumnos se adaptan bien a la tarea y cumplen de forma prescriptiva el ejercicio. La profesora atiende a las dificultades de cada uno. Se observa también una buena relación de amistad, respeto y tranquilidad en el grupo.

En el caso de la profesora Tâmara, también profesora de arte en la institución, el proceso creativo tanto de la profesora como de los alumnos transborda en las actividades realizadas en clase, pues cada alumno puede desarrollar su propuesta sin que existan parámetros pre-determinados. En este caso, el objetivo de la profesora es que la clase de arte posibilite un campo de expresión, no hay límites de uso de materiales y la organización del espacio del aula es bastante singular. En este caso la profesora no trae de forma regular una propuesta lista, ni organiza los materiales con antecedencia. Va buscando establecer una propuesta diferente para cada alumno dentro de lo que él quiere hacer. Ella ejerce un trabajo de orientadora del proceso artístico y en este caso el resultado de las producciones son más espontáneas y singulares al compararse unas con otras. El elemento creatividad es valorizado de forma positiva por la profesora, a partir de elogios y comentarios sobre el trabajo de

los estudiantes. Por otro lado la profesora ha desarrollado un fuerte repertorio de concepciones sobre la práctica y la producción artística y transmite ese discurso en el aula con bastante frecuencia. La profesora Tâmara tiene una producción artística más constante mientras que la profesora María a lo largo de los años fue conquistando otras atribuciones y fue abandonando la actividad artística personal.

Acaso (2009) analiza los cambios de la enseñanza de arte en los tiempos actuales y destaca que antes del siglo XXI había una fuerte tendencia para las manualidades. La autora define lo que son las manualidades:

Las manualidades, como su propio nombre lo indica, se nos aparecen como un autentico pasatiempo en el que se realizan cosas con las manos, por lo que los únicos procesos que se desarrollan en la ejecución de dichas cosas son aquellos enfocados en la producción, dejando de lado el análisis (2009, p.90).

La autora complementa señalando que esa comprensión de la enseñanza a partir de las manualidades tiene como objetivo un ideal de belleza que prioriza lo bello como perfección. La necesidad de una terminación realista conforme a los patrones estéticos más conservadores exige de este abordaje la convivencia con un conjunto de modelos, como en el caso de la práctica de la profesora María. Por otro lado se observa que ese pensamiento va en contramano de las tendencias más actuales apuntadas para la enseñanza de arte que a partir de la década del 90 vienen dirigiéndose hacia una acción más reflexiva y tratando el concepto de belleza de una forma más abierta a los diferentes modos de interpretación.

Eco (2004) registra tanto la estética de la Belleza, como la estética de la Fealdad (2007); en su texto el autor muestra que a lo largo de la historia del arte occidental, diversos contextos se destacaron justamente por contraponerse a la concepción de belleza como algo perfecto, realista, equilibrado. En esas producciones justamente lo que atrae la reflexión sobre el objeto artístico es la capacidad de transgredir, divergir, contraponerse, generar controversia, provocar al espectador, inclusive a interactuar con la obra y dejar de ser espectador.

En el caso de de los trabajos con Arte en las Organizaciones no Gubernamentales y con personas con diversidad funcional, existe una incidencia mayor de prácticas artísticas en detrimento de la apreciación y la reflexión. La profesora María justifica ese direccionamiento como necesario para que los estudiantes desarrollen habilidades de coordinación motora, ocupación del espacio, selección de materiales y demás habilidades táctiles necesarias para la ampliación de su percepción táctil.

Kirst (2010) realizó una experiencia con un taller de Arte Contemporáneo para públicos ciegos y videntes. Entre los participantes seis eran videntes y cuatro ciegos. Para que los ciegos acompañasen el aprendizaje la profesora creó materiales para aguzar la percepción de la poética del artista. Igualmente escogió materiales que facilitasen tanto la producción de un artefacto pedagógico, como de objetos artísticos que utilizaran elementos cotidianos reconocidos por los estudiantes en las actividades

diarias. A partir de ese material Kirst (2010) presentó a los estudiantes ciegos y videntes un conjunto de conceptos para ampliar el pensamiento estético sobre el arte producido actualmente y para una lectura interpretativa del proceso artístico de un conjunto de artistas contemporáneos. Eventualmente la profesora también utilizó actividades prácticas en clase, en este caso las actividades se volvieron preferencialmente para la comprensión estética y la observación táctil de las producciones artísticas. Tanto los alumnos ciegos, como los de visión subnormal o videntes, interactuaron con los materiales que suscitaban un dialogo colectivo con el arte.

En la ONG 01, donde la práctica de atelier es volcada hacia la ocupación terapéutica y como forma de ampliar los ingresos, el proceso de manufactura de los materiales es de modo general suscitado a partir de un conjunto de modelos traídos por las profesoras introduciendo una determinada técnica. En este proceso el alumno aprende a como diferenciar los materiales, como trabajar con combinaciones de colores, aprende a separarlos para su uso y adquiere autonomía para desarrollar ese trabajo en casa. Las profesoras resaltan la concepción de buena terminación necesaria de los objetos y que de hecho los trabajos necesitan ser hechos y rehechos para apurar la técnica y tener un buen producto en el mercado. Las profesoras también abordan temáticas gerenciales y valor de mercado de los productos producidos. Una de las entrevistadas de esta ONG destaca que busca desarrollar también algunas nociones de emprendedorismo.

La profesora Silvia de la ONG 02 presenta una experiencia más amplia en la institución, actúa como profesora desde hace cinco años. Tiene formación en el área pedagógica, en el área administrativa y es post-graduada. Es de entre las profesoras entrevistadas, la que presenta algún diálogo con el contexto de arte institucionalizado. En su entrevista aparece el siguiente relato en relación a una visita suya y de sus alumnos al Centro Integrado de Cultura – CIC, localizado en la ciudad de Florianópolis, Santa Catarina que cuenta con la sede del Museo de Arte de Santa Catarina – MASC.

(...) o que eu não posso deixar também de dizer aqui foi que todo o meu trabalho aqui dentro, eu estou aqui há cinco anos, mudou, AMPLIOU, a partir da primeira visita que os alunos fizeram a um museu, que foi a obra da Ana Amélia Toledo, *Entre, a porta está aberta* ((nome da exposição)). E começa com um tipo de retalhos de sacas com cheiro de terra. Era aromático. E depois, eles podiam tocar. Eles não esquecem isso. E lá nós descobrimos que a maior parte dos nossos alunos não identificava uma concha do mar feita em resina. Então, moram numa ilha e não conheciam os elementos do mar (entrevista profa. Silvia).

(...) lo que no puedo dejar también de decir aquí, fue que todo mi trabajo aquí adentro, yo estoy aquí hace cinco años, cambio, AMPLIÓ, a partir de la primera visita que los alumnos hicieron a un museo, que fue la obra de Ana Amelia Toledo, “Entre, la puerta está abierta” (nombre de la

exposición). Y comienza con un tipo de retazos de sacos con olor a tierra. Era aromático. Y después, ellos podían tocar. Ellos no se olvidan de eso. Y ahí nosotros descubrimos que la mayor parte de nuestros alumnos no identificaba una concha de mar hecha en resina. Entonces...viven en una isla y no conocían los elementos del mar (entrevista Prof. Silvia)

Esa experiencia de percepción de los elementos de la exposición fue realizada a partir de la mediación del grupo de educadores del Núcleo de Arte-Educación – NAE del MASC, que por fuerza de un proyecto iniciado con la Universidad del Estado de Santa Catarina – UDESC⁵ reforzó una asociación con la ONG 01 y el MASC dando oportunidad a una frecuencia de actividades en espacios culturales de la ciudad, visitas a exposiciones volcadas específicamente para el público ciego.

Consideramos que en el relato de la profesora Silvia se destaca la necesidad de afinar la ampliación de la comprensión de los alumnos acerca de su entorno, inclusive identificando que por medio de los contenidos del arte hay espacio para ese cambio. Creemos que muchos aspectos abordados difieren en las dos realidades y por eso también pueden contribuir de forma efectiva para la atención de niños con diversidad funcional.

Otro aspecto bien diferente se da en relación al modo por el cual cada uno de los profesores se aproximó a la institución. Entre los profesionales que actúan en la ONG 02 existe una vivencia anterior con personas con diversidad funcional. Tanto en la entrevista de la profesora María, como en la de la profesora Tâmara aparece la formulación de que ese es un elemento presente en la contratación de los profesionales, que se espera de ellos que tengan una convivencia anterior con personas ciegas al llegar a la Institución. Diferentemente, en la ONG 01 ese aspecto no es mencionado por ninguna de las entrevistadas, al contrario. Una de las gestoras entrevistadas nos señaló que la mayoría de los educadores que llega a la institución no conoce nada sobre el tema de la ceguera y que la propia institución forma sus profesionales.

Nuestra pregunta, de hecho fue: ¿Cómo la formación de esos profesionales, puede auxiliar en la cualificación de los profesionales de arte en la escuela, en un contexto inclusivo?

4. CONSIDERACIONES FINALES

Nuestro análisis comparativo se basa en la concepción de que en las ciencias humanas no existen fenómenos iguales posibles de medir como muchos de los fenómenos de las ciencias naturales, aunque en las ciencias humanas de hecho puedan existir situaciones semejantes. Se observa que el estudio comparativo no se constituye como una observación de dos realidades iguales, pues desde el objetivo hasta la ejecución de las tareas pedagógicas, las acciones se diferencian. Creemos que el hecho de que existan diferencias no invalida el estudio comparativo, pues no

pretendemos evaluar una homogeneización de los resultados y sí una descripción de cada una de las realidades.

Un aspecto discrepante es el hecho de que las dos profesoras de la ONG 02 tienen formación en arte y que las profesoras de la ONG 01 tienen formación en pedagogía. Sin embargo es perceptible mucha similitud en los discursos sobre el espacio del hacer manual en la acción pedagógica con ciegos.

Concluimos sobre las cuestiones de la manualidad, que más allá de las concepciones expresionistas de la enseñanza de arte, el hacer artístico es fundamental para cualquier niño en edad escolar, principalmente para aquellos que no cuentan con una situación financiera en la familia que permita la matrícula en cursos extra-escolares. Por otro lado, esa no es la única forma de enseñar arte para ciegos, y/o cualquier otro estudiante.

El plan de estudios escolar debe ser permeado por un conjunto de experiencias educativas, reflexivas, de contenidos, de percepciones variadas y con la posibilidad de ampliación de su comprensión social. De hecho los ciegos y las personas con visión subnormal precisan desarrollar en las manos una percepción mayor, pues así como los videntes observan con el sentido de la visión, los ciegos observan con el sentido del tacto. De esta manera los profesores de las ONG's contribuyen con los profesores en las acciones de cómo hacer actividades prácticas con estudiantes ciegos y visión subnormal en la clase de arte.

Como resultado parcial pudimos percibir la existencia de profesionales habilitados en una institución y profesionales no habilitados en otra. Observamos también que aun con formaciones diferentes los abordajes metodológicos centrados en las manualidades predominan en relación a actividades más reflexivas en ambas instituciones. Los objetivos de las actuaciones son bastante diferentes, en una de las realidades el objetivo es la formación profesional y en la otra realidad el objetivo es la formación escolar. Entretanto creemos que en el proceso de producción artesanal los contenidos de arte pueden ser útiles para reflexionar con los estudiantes ciegos y de baja visión.

Finalmente la organización del trabajo en las ONG's, más tiempo para las actividades, el no comprometimiento con la disciplina de los horarios, la libertad del profesor de crear y desarrollar proyectos, el deseo de los estudiantes de participar de esta o aquella otra actividad, son elementos de satisfacción para los profesores de artes que actúan en ONG's. Nuestras consideraciones aún son provisorias y necesitamos de una ampliación del estudio con otras experiencias. De la misma manera necesitamos concluir el análisis de todos los datos para tener una visión un poco más concluyente del proceso.

REFERENCIAS

- ACASO, M. *La educación artística no son manualidades* :nuevas practicas en la ensenanza de las artes y la cultura visual.Madrid: Catarata, 2009.
- CARNEIRO, M. S. C. . *Adultos com síndrome de Down - A deficiência mental como produção social*. 1. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008. v. 1. 176 p.

- CARVALHO, Livia Marques, (2008). O ensino de arte em ONGs. São Paulo: Cortez.
- DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: Dewey, Coleção os Pensadores. Arte como experiência. São Paulo: Abril Cultural, 2008.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat (Et. Alli). Prototipos, Lenguaje y representacion en las personas ciegas. Cádiz : Universidade de Cádiz, 2008.
- ECO, H. *História da Beleza*. São Paulo: Record, 2004.
- _____. *História da Feiúra*. São Paulo: Record, 2007.
- EISNER, E. W. *The Arts and the Criation of Mind*. London: Yale Universiy Press/ New Haven & London, 2002.
- _____. Estrutura mágica no ensino da arte. In: Barbosa, A. M. (Org.). Arte - educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.
- FINCK, R. *Ensinando Música ao Aluno Surdo*: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- FISCH, C.B.R. *A epistemologia do ensino da arte frente aos parâmetros curriculares nacionais: confluências e oposições concretas*. Revista Olhar do Professor. Ano/vol.09, n.001. Ponta Grossa, UEPG, 2006. 159-182.
- FONSECA da SILVA, M. C. R. A inclusão na fala do professor de arte:recortes da cultura escolar In: Educação, Arte e Inclusão: Trajetórias de Pesquisa.1a. ed.Florianópolis : UDESC, 2009, v.01, p. 27-38
- FONSECA DA SILVA, M. C. Da R. e DIAZ ALCAIDE, M.D. Formação de professores de artes: um recorte Brasil e Espanha. KLIX, N. e RAMALHO e OLIVEIRA, S.R. In.: *Proposições interativas: arte, pesquisa e ensino*. Florianópolis: editora da UDESC, 2010.
- GARRIDO, J. L. G. La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*. N.3, 1997. P.61-81.
- KIRST, A. C. *as aprendizagens do público com deficiência visual: uma experiência de diálogo com a arte contemporânea*. Dissertação de Mestrado: Florianópolis: UDESC, 2010. 199p
- _____. : Editora Mestre Jou. 1997.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei 9394/1996 – Diário da União. 20 de dezembro de 1996.
- REILY, L. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: Org. Cláudio Roberto Baptista, Kátia Regina Moreno Caiado e Denise M. de Jesus. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.pp. 221-266.
- _____. Pesquisas Brasileiras sobre arte e Deficiência: um campo de conhecimento em formação. In: MENDES, G.M.L; FONSECA da SILVA, M.C.R. *Educação, Arte e inclusão: Trajetórias de Pesquisa*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009. (p. 135-153)
- _____. *O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão*. Cad. CEDES, Abr 2010, vol.30, no.80, p.84-102.
- READ, H. E. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.,1958.

RODAS, A. O. *El conocimiento didáctico del contenido en educación artística: dos estudios de caso*. Sevilla, Es. Editorial Diferencia, 2007

ROSA, M. C. da R. *A formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular. 2005.

ROSA, M.F. F. E KRAWCZYK, N.R. *Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina*. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

SIMÓ, C. H. *O Estado da Arte nas Teses Acadêmicas que Abordam Arte e Inclusão: Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil*. 2010.