



HACER DEL ENCUENTRO UNA CONDICIÓN DE EXISTENCIA. EXPERIENCIAS COLECTIVAS ENTRE ARTE Y EDUCACIÓN EN BRASIL, ARGENTINA, PARAGUAY Y PERÚ

Make the encounter a condition of existence. Collective experiences between art and education in Brazil, Argentina, Paraguay and Perú

AUTORA

Lucía Cañada
CONICET-IGG (UBA)

Cómo citar este artículo:

Cañada, L. (2024). Hacer del encuentro una condición de existencia. Experiencias colectivas entre arte y educación en Brasil, Argentina, Paraguay y Perú. *Diferencia(s). Revista de teoría social contemporánea*, 18, 121-143

Artículo

Recibido: 11/03/2024
Aprobado: 25/06/2024

RESUMEN

El presente artículo explora un conjunto heterogéneo de experiencias realizadas en Brasil, Argentina, Paraguay y Perú en las que se dan encuentro el arte y la educación, desbordando sus límites y acercando estas prácticas a la vida de los sujetos. Apelando a tácticas disímiles, todas buscaron darle lugar a la creatividad de los sujetos y generar un espacio de expresión en contextos hostiles. Son propuestas experimentales que cuestionan tanto a las instituciones artísticas y educativas como al mercado que comparten la preocupación por acercar a las personas al proceso creativo. El objetivo del presente artículo es trazar un primer mapeo que, a través de un abordaje exploratorio, indague en la variedad de formas que adoptó cada propuesta en su contexto de producción.

El encuentro entre el arte y la educación no era nuevo en la década del setenta. Sin embargo, en este contexto singular latinoamericano vemos cómo en distintos lugares artistas y docentes abrieron sus propios talleres para convertirlos en espacio de aprendizaje destinado a adultos, jóvenes y niños, ocuparon e intentaron transformar las instituciones artísticas y educativas (o buscaron el modo de crearlas cuando no existían), salieron a las calles, se mezclaron entre el público, reconfiguraron el espacio áulico y su mobiliario en búsqueda de nuevas soluciones que acercaran el arte y la educación a la vida cotidiana.

PALABRAS CLAVE: ARTE; EDUCACIÓN; CONO SUR; EXPERIMENTALISMO.

ABSTRACT

This article explores a heterogeneous set of experiences carried out in Brazil, Argentina, Paraguay and Peru in which art and education meet, going beyond their limits and bringing these practices closer to the lives of the subjects. Appealing to dissimilar tactics, they all sought to give rise to the creativity of the subjects and generate a space for expression in hostile contexts. They are experimental proposals that question both artistic and educational institutions and the market that share the concern of bringing people closer to the creative process. The objective of this article is to draw a first mapping that, through an exploratory approach, investigates the variety of forms that each proposal adopted in its production context.

The encounter between art and education was not new in the seventies. However, in this unique context we see how in different places artists and teachers opened their own workshops to turn them into learning spaces for adults, young people and children, occupied and tried to transform artistic and educational institutions (or looked for a way to create them when did not exist), they took to the streets, mixed with the public, reconfigured the classroom space and its furniture in search of new solutions that would bring art and education closer to (everyday) life.

KEYWORDS: ART; EDUCATION; SOUTHERN CONE; EXPERIMENTALISM.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo explora un conjunto heterogéneo de prácticas que —durante la década del setenta y primeros ochenta— conjugaron el arte y la educación. Son propuestas experimentales que se corren de la posibilidad de ser conceptualizadas únicamente como obras de arte —al incorporar como dimensión constitutiva de sí a la pedagogía— o como talleres de arte. Son: talleres devenidos *performance*, acciones que adoptan el formato de taller, espacios en donde no es posible distinguir al público de los artistas o a los estudiantes de los docentes, prácticas callejeras, tránsitos de las instituciones a la calle, entre otras. Son experiencias que cuestionan tanto a las instituciones artísticas y educativas como al mercado. Comparten, sobre todo, la intención de acercar a las personas al proceso creativo y para ello recurren a una multiplicidad de tácticas artísticas y pedagógicas.

No pretendemos aquí estudiar cada uno de los casos en profundidad, sino comenzar a delinear algunas características comunes que nos permitan poner estas experiencias en diálogo. Para ello, trazamos un primer mapeo —siempre inconcluso— que, a través de un abordaje exploratorio, indaga en la variedad de formas que adoptaron estos espacios así como en la diversidad de tácticas (De Certeau, 1996) a las que recurrieron. Partimos de entender que existieron en este período un conjunto de prácticas experimentales en las que se encontraron el arte y la educación desbordando sus límites y acercando estas prácticas a la vida de los sujetos.

Para analizarlas recuperamos la idea de *encuentro* planteada por Deleuze (en Deleuze y Parnet, 2002) quien lo entiende como aquello que acaece entre dos (o más) personas, movimientos, ideas o acontecimientos; que no está necesariamente en uno ni en otro, sino *entre* los dos, incluso fuera de los dos y que corre en otra dirección. Es una combinación única que no consiste en la unificación (hacer juntos) sino en la generación de algo distinto (hacer entre dos). Es encontrar o hallar, sin la necesidad de resolver, ni juzgar.

El universo de casos seleccionado resulta ampliamente heterogéneo en cuanto a su formato, a los sujetos que los llevaban adelante y a los que apuntaba, a las ideas políticas que sostuvieron, al espacio en el que fueron realizados e incluso a su concepción del arte y de la pedagogía. Sin embargo, nos interesa sostener que el encuentro de personas, ideas, materiales, texturas, colores y sonidos en que se convirtió cada experiencia fue posibilitador de espacios de libertad en donde adultos, jóvenes y niños se expresaron creativamente, en tiempos de censura y terror (a excepción del caso peruano cuyo contexto reviste otras características). Trabajaré sobre los *Domingos da Criação* (Río de Janeiro, 1971), las *Jornadas del Color y de la Forma* (Buenos Aires, 1975-1981), las iniciativas de Cira Moscarda y Olga Blinder (Asunción, décadas del sesenta y setenta) y el taller de Julia Saló y Santiago Barbuy (Lima, años setenta).

Esta diversidad de casos permite incorporar distintas variables de análisis como: las dimensiones (del pequeño taller de Cira Moscarda a las multitudinarias jornadas organizadas por

Dermisache), los sujetos involucrados (que no son solo artistas sino también estudiantes, niños), los modos de concebir la democratización del arte (del acceso al objeto artístico a la participación del proceso creativo) y los espacios ocupados (del museo a los talleres y casas). Para ello me valdré de abordajes de otros investigadores que han estudiado con mayor profundidad cada uno de los casos, así como de entrevistas y documentos de época.

LOS AÑOS SETENTA ENTRE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN

El encuentro entre el arte y la educación no era nuevo en la década del setenta. Monica Hoff Gonçalves (2014) señala que a lo largo del siglo XX muchos fueron los esfuerzos por hacer de ese diálogo una condición de existencia. Experiencias como el constructivismo ruso, la creación de la Bauhaus y las teorías de John Dewey son algunos de los ejemplos mencionados por la autora y que tuvieron influencia en la región.

Particularmente, los trabajos de John Dewey (1964, 2008) y Herbert Read (1982) —muy leídos en Latinoamérica— resultan centrales para comprender algunos de los cuestionamientos realizados por artistas y pedagogos. Dewey (1964) sostenía que cuando los objetos artísticos se separan de las condiciones en que se originaron y de la posibilidad de la experiencia se levanta un muro ante ellos que vuelve opaca su significación:

El arte se remite a un reino separado, que aparece por completo desvinculado de los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus padecimientos y logros. En esta tesitura, se impone una primera tarea para el que pretende escribir sobre la filosofía de las bellas artes. Esta tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios, que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia (Dewey, 2008: 3-4).

Así, el arte, intocable, relegado al museo o a la galería, alejaba a los sujetos de la posibilidad de vivir la experiencia del goce. Distantes, los objetos de arte se volvían incomprensibles e insustanciales para el público general. Este se volcaba entonces a otras artes que, según Dewey, hasta entonces (1934) no eran consideradas como tales: el jazz, el cine, la página cómica, los relatos periodísticos de amores, asesinatos y correrías de bandidos.

Dewey (2008) asevera que con el capitalismo el museo se convirtió en “albergue propio de las obras de arte” y estas se convirtieron en “cosa aparte de la vida común” (p. 9), en simples ejemplares de las bellas artes, en muchos casos, sólo producidas para ser vendidas. Para el autor era preciso entonces “recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida” (Dewey, 2008: 11). La comprensión del arte sólo sería posible retornando a la experiencia de lo común, sostiene: “Incluso una experiencia en bruto si lo es auténticamente, es más propia para dar la clave de la naturaleza intrínseca de la experiencia estética que un objeto desconectado de cualquier otro modo de experiencia” (Dewey, 2008: 12). La experiencia aparece en el discurso de Dewey como el objetivo central del arte; también de la educación. Esta no se produce manteniéndonos aislados, aunque tampoco es necesariamente colectiva. John Dewey

(2008) afirma que requiere siempre —por parte de aquel que la vive— movimiento e interacción con el ambiente en que se produce. Para ello, señala el autor, el sujeto debe estar plenamente presente en las acciones, tener los sentidos alerta, estar con todo el ser. Afirma:

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. (Dewey, 2008: 21).

Así, las cosas pueden ser experimentadas o vividas, pero eso no significa que se articule una experiencia. Según Dewey:

(...) tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces, y sólo entonces se distingue ésta de otras experiencias se integra, dentro de la corriente general de la experiencia. Una parte del trabajo se termina de un modo satisfactorio; un problema recibe su solución; un juego se ejecuta completamente; una situación (...) queda de tal modo rematada que su fin es una consumación, no un cese. Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Es una experiencia (Dewey, 2008: 41-42).

Al entender al arte como una actividad experiencial, Dewey (1964) afirma que su enseñanza debía correrse de las obras de arte consagradas hacia las experiencias estéticas. Para ello considera que es preciso diseñar actividades, propuestas, proyectos en los que los sujetos se involucren personalmente y a través de los cuales se los convoque a construir nuevos sentidos, que les permitan repensarse individual y colectivamente a través del arte. En esa línea trabajan muchos de los artistas aquí estudiados, entre cuyos objetivos se encuentra salir del museo, de la ciudad capital, del objeto intocable.

Los aportes del inglés Herbert Read, con enorme difusión en América Latina, también resultan centrales para entender el trasfondo teórico y algunas de las resonancias entre los distintos casos. Este pedagogo partía de las premisas de que tanto adultos como niños son innatamente creativos y de que el arte debía ser la base de toda la educación (Read, 1982).

Asimismo, Read distinguía entre una expresión con un fin particular (por ejemplo, para conseguir algo) y la expresión no dirigida, que tenía como objeto “exteriorizar un sentimiento más generalizado tal como el placer, la ansiedad o la cólera” (Read, 1982: 122). A esta última —por ser indirecta y no estar destinada a satisfacer una necesidad inmediata— la llama “libre” (Read, 1982), concepto que artistas como Morais y Dermisache —organizadores de algunas de las propuestas estudiadas— retoman explícitamente. La “expresión libre” funciona para Read (1982) como la “exteriorización sin represiones de las actividades mentales del pensar, sentir, percibir e intuir” (pp. 125-126), para lo cual son centrales una amplia variedad de actividades corporales y procesos mentales, como el juego¹, la danza y la poesía. Según Read (1982), desde el nacimiento las personas sienten el impulso de expresarse como un modo de comunicarse y de “extenderse

¹ Read (1982) entiende al juego como una forma de arte; en tanto que el arte es para él “el esfuerzo de la humanidad para lograr una integración con las formas básicas del universo físico y con los ritmos orgánicos de la vida” (p.124).

al mundo exterior” (p. 173). En esta línea trabajará también Olga Blinder en Asunción a través de experiencias como Taller de Expresión Infantil (TEI).

Durante los años sesenta y setenta, los cuestionamientos a la educación tradicional se profundizaron. El propio Dewey señalaba críticamente sobre la educación tradicional:

Su principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias de instrucción. Puesto que los objetos de enseñanza, así como los modelos de buena conducta, son tomados del pasado, la actitud de los alumnos debe ser, en general, de docilidad, receptividad y obediencia. (...) Aprender aquí significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de sus mayores. Por otra parte, lo que se enseña es pensado como esencialmente estático (Dewey, 1964:13-14).

Gonçalves (2014) afirma que, en América Latina, con la crisis de las instituciones comenzó un período de ascenso de prácticas educacionales menos ortodoxas y más experimentales, pensadas como alternativas al Estado y al mercado. Distintos artistas y colectivos de arte en Sudamérica comenzaron a cuestionar la educación tradicional y las instituciones educativas y de creación, y a instalar sus propias escuelas, cursos y programas de formación. Según presenta Gonçalves, en esa época:

Su principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades Un número importante de artistas (...) comenzó a proponer sus acciones artísticas a través de formatos pedagógicos como clases, charlas y conferencias, y a denominar de arte a sus clases, charlas y conferencias, desdibujando así las fronteras entre arte y educación, dentro y fuera del ámbito del arte² (Gonçalves, 2014: 59-60).

Ello se complementó con la incorporación de formatos y métodos educacionales a las prácticas artísticas en las que se deja ver la preocupación de algunos artistas visuales de los años sesenta/setenta por hacer de los espectadores sujetos activos frente a (o al interior de) las obras. Estos ya no asistían a una galería o a una sala de un museo como observadores de un objeto finalizado. En cambio, se los invitaba a ser testigos y partícipes del proceso creativo, en espacios que habían sido modificados para posibilitar la experiencia.

Ya en 1967 Hélio Oiticica sostenía sobre el rol del público:

El problema de la participación del espectador es muy complejo, ya que ésta en un principio se opone a la pura contemplación trascendental y luego se manifiesta de varias maneras. Hay, no obstante, dos maneras bien definidas de participación: una es la que implica ‘manipulación o participación sensorial corporal’; la otra es la que supone una participación ‘semántica’. (...) Tanto las experiencias individualizadas como las de carácter colectivo tienden a propuestas cada vez más abiertas en el sentido de esta participación, incluso las

² “Um número significativo de artistas (...) começaram a propor suas ações artísticas por meio de formatos pedagógicos como aulas, palestras e conferências e a denominar arte suas aulas, palestras e conferências, borrando, assim, as fronteiras entre arte e educação dentro e fora do âmbito da arte”.

que tienden a dar al individuo la oportunidad de ‘crear’ su obra (Oiticica, 2011: 98).

Por su parte, Frank Popper al analizar los entornos —aquellos espacios tridimensionales que proponen una relación dinámica con las personas que los penetran— señala que a los participantes se les exige una intervención que es de carácter doble: intelectual y física. Afirma en relación con el público:

El espacio en el que penetra es de una naturaleza totalmente distinta a la de períodos anteriores. (...) ha sido llamado a intervenir en el proceso de creación estética de una forma totalmente nueva. (...) Lo esencial no es ya el objeto en sí mismo, sino la confrontación dramática del espectador con una situación perceptiva (Popper, 1989: 10-11).

Al analizar este tipo de transformaciones, Gonçalves plantea la existencia de experiencias a las que denomina “Arte como (forma de) educação” [Arte como (forma de) educación] y otras a las que señala como “Educação como (forma de) arte”¹ [Educación como (forma de) arte]. Las primeras son aquellas en las que los procesos del arte son incorporados a los educativos con el fin de reforzarlos. Las segundas, cuando la educación, a través de algún elemento o aspecto es transformada en un producto artístico (Gonçalves, 2014).

Experiencias como las aquí analizadas se inscriben en este clima de época en que se estaban tensionando las distancias y los diálogos entre arte y educación. En búsqueda de nuevas soluciones artísticas y pedagógicas, los artistas abrieron sus propios talleres para convertirlos en espacio de aprendizaje destinado a adultos, jóvenes y niños, ocuparon y buscaron transformar las instituciones artísticas y educativas (o buscaron el modo de crearlas cuando no existían), salieron a las calles, se mezclaron entre el público, reconfiguraron el espacio áulico y su mobiliario. Nos interesa, entonces, pensar de qué modo se produjo ese encuentro entre arte y educación en cada contexto y qué tipo de espacios y experiencias habilitó.

UN MAPA POSIBLE

En las décadas de 1960 y 1970, se instalaron dictaduras en distintos países de América del Sur que se prolongaron hasta fines de la década del ochenta. Los regímenes autoritarios desarrollaron planes sistemáticos con la pretensión de eliminar el disenso mediante la fuerza y así corregir los que consideraban “vicios de la democracia” (Ansaldi, 2004). Para ello, sobre la base de la Doctrina de Seguridad Nacional, llevaron adelante —con diversa magnitud y particularidades en cada país— la persecución, tortura y desaparición de personas.

Si bien existieron notables diferencias en la política económica, en el tratamiento que hicieron de la oposición política y social, en la magnitud de la violación a los derechos humanos y en el despliegue del terrorismo de Estado; las dictaduras coinciden en su pretensión de “eliminar” a los disidentes (Ansaldi, 2004). El modo (siempre inspirado en lo realizado por los

¹ La autora toma el concepto de la crítica Kristina Lee Podesva y de la artista Tania Bruguera, quienes lo utilizan para nombrar prácticas artísticas recientes que operan, al mismo tiempo, como obras de arte y como prácticas político-pedagógicas.

ejércitos francés y norteamericano) en que lo aplicaron varió en cada caso. La dictadura brasilera implementó una política económica desarrollista y recién después de tres años de consumado el golpe de Estado clausuró el Congreso y comenzó con la persecución sistemática de la oposición. En cambio, en Argentina, Chile y Uruguay pusieron en marcha desde el comienzo políticas neoconservadoras junto a feroces planes represivos (Ansaldi, 2004). La dictadura de Stroessner en Paraguay comparte algunos rasgos con las otras del cono sur (como la violación sistemática a los Derechos Humanos) pero posee características diferenciales. Entre ellas, Alfredo Boccia Paz (2010) menciona la extensión temporal (35 años), la pretensión del dictador de guardar las apariencias de una formalidad democrática (manteniendo un parlamento dócil y llamando a elecciones cada 5 años) y la falta de tradición histórica en Paraguay de prácticas cívicas democráticas. Más allá de estas diferencias, Boccia Paz afirma:

El régimen de Alfredo Stroessner tiene los mismos perfiles de los que fueron surgiendo en el continente durante los llamados años de plomo. Se sustentaba en la Doctrina de Seguridad Nacional, la que justificaba la represión ilegal y violenta a todo sector que pudiera encuadrarse como “enemigo interno”. La “reconstrucción” del país y la “instauración de la paz” luego de años de caos político constituyeron el soporte discursivo de un modelo ideológico que no toleraba el menor disenso y que reprimía con saña toda persona u organización que pudiera alentar ideas cercanas al “peligro comunista”.

La violencia estatal contra toda la sociedad civil fue sistemática, prolongada y despiadada. Más allá de las víctimas personales, debe anotarse entre las consecuencias de la dictadura la destrucción de todo atisbo de organización social preexistente y la postergación —o construcción en condiciones precarias y riesgosas— de las que vendrían después (Boccia Paz, 2010: 75).

A nivel internacional, la Operación Cóndor (un plan secreto de coordinación de acciones y apoyo mutuo ideado, financiado y realizado bajo asesoramiento técnico de los servicios de inteligencia de Estados Unidos) facilitó la persecución y asesinato de personas de forma coordinada en Argentina, Chile, Brasil, Bolivia, Uruguay y Paraguay. Ello permitió la persecución a exiliados, la represión de forma coordinada y la realización de operativos para el secuestro de personas fuera del país. En ese contexto de violencias desplegadas por el Estado en el Cono Sur se llevaron adelante gran parte de las experiencias aquí abordadas.

En el caso de Perú, el 3 de octubre de 1968 Velazco Alvarado se instaló en el gobierno por medio de un golpe de Estado encabezado por una élite militar. El de Alvarado fue un gobierno que asumió sin bases populares (Barriandos, 2017), pero que buscó transformar la realidad de las mayorías.

LOS DOMINGOS DA CRIAÇÃO EN RÍO DE JANEIRO

En Brasil el golpe de Estado se produjo la noche del 31 de marzo de 1964 cuando, en medio de una crisis institucional, política y económica, el presidente de la nación João Goulart fue depuesto de su cargo. Entre las medidas tomadas, se hallaban las siguientes: la reducción de

la capacidad de acción del Congreso, la autorización al Comando Supremo de la Revolución a revocar mandatos y a suspender derechos políticos, y las persecuciones a los opositores políticos (que significaron prisiones y torturas). A pesar del recorte de las libertades, se mantuvo el derecho a presentar *habeas corpus* y una relativa libertad de prensa (Fausto, 2003).

Fue cuatro años después, en 1968, cuando la persecución y la censura se recrudecieron, que se oficializó el terrorismo de Estado (Napolitano, 2019; Ridenti, 2007). El 13 de diciembre el presidente militar Artur Da Costa e Silva emitió el *Ato cinco* o *Ato Institucional 5* (en adelante AI-5). Era la respuesta de los militares más radicales al aumento de resistencia política a la dictadura, evidenciada por la marcha pública y la manifestación a causa del asesinato en manos de la policía del estudiante Edson Luís de Lima Souto.

El AI-5 restringió las libertades políticas, puso en receso al Congreso y las asambleas legislativas estatales y le dio al gobierno militar plenos poderes. Suspendió los derechos políticos de los ciudadanos y la posibilidad de presentar *habeas corpus* y clausuró todos los partidos políticos. Marcó así el recrudecimiento de la dictadura, la generalización de la persecución y el avance de la censura y se instaló un período de terror en la vida social, cultural y política brasileira (Scovino, 2009).

En ese contexto, en 1971, el crítico Frederico Morais organizó una experiencia colectiva y abierta en el Museo de Arte Moderno de Río de Janeiro (MAM-RJ): los *Domingos da Criação*. Desde su rol como *Coordinador de Cursos*, Morais procuró realizar una serie de transformaciones para abrir el museo a la comunidad. Partía —retomando a Read (1982)— del principio de que “todas las personas son innatamente creativas, independientemente de su origen étnico o su situación social, económica o cultural y sólo no ejercen su potencial creador si algún tipo de represión —familiar, educativa, política, etc.— se los impide”³ (Morais, 2017: 242). Según él, ese despliegue no debía acotarse a un momento o un lugar determinado, sino que debía efectuarse de forma continua en la vida (cotidiana).

Delante de las obras, las personas se sentían reprimidas en su instinto creador, y el público experimentaba una sensación de inaccesibilidad (Morais, 1975). Por ello, siguiendo a Dewey (2008), Morais sostenía que era preciso colocar a los espectadores al interior de la obra para que tuvieran una relación directa con la creación. Según él no alcanzaba con acercarlos a través de estrategias como la multiplicación, sino que era preciso ubicarlos al interior del proceso creador. Para ello el rol del artista se trastocaba, dejaba de ser el autor de un producto acabado para pasar a ser el productor de una estructura inicial cuya plena realización dependía de la voluntad de la participación del espectador.

Con ese corrimiento, también la noción de obra de arte estallaba para Morais. Según él, esta había dejado de existir físicamente, se había librado del soporte, de la pared, del piso y se había convertido en una situación, puro acontecimiento, proceso. El arte se confundía cada vez más con la vida, negando gradualmente todo lo que se relacionaba con el concepto de obra. La

³ “Todas as pessoas são inatamente criativas, independentemente de sua origem étnica ou situação social, econômica ou cultural e só não exercem seu potencial criador se são impedidas a isso por algum tipo de repressão -familiar; educativa, política etc.”.

noción y el rol del museo también fueron cuestionadas por Morais. Para él, también en sintonía con lo propuesto por Dewey, dicha institución no podía limitarse más a guardar y conservar las obras originales, vistas por un público restringido. Por el contrario, debía crear espacios para el desarrollo de propuestas abiertas, de participación colectiva, preocuparse por llevar al gran público al propio acto creador, generando condiciones para que todos pudieran ejercitar libremente su creatividad. La calle era el lugar privilegiado para eso.

En el marco del Curso Popular de Arte, en enero de 1971, Morais propuso que las actividades del MAM-RJ sucedieran al aire libre. Ubicado en el *Aterro do Flamengo* y con grandes patios y jardines por los que transitan cotidianamente quienes viven en el centro de la ciudad y en áreas limítrofes y van hacia la playa a pie, el MAM-RJ aparecía como el lugar ideal para sacar el arte a la calle. El 24 de enero de 1971 tuvo lugar la primera edición de los Domingos a la cual se denominó “Um domingo do papel” [Un domingo de papel]. Ese día entre las 9 y las 19 horas cerca de dos toneladas de papeles diversos fueron entregadas al público para la creación individual y colectiva. Rollos de papel de diario, revistas y diarios viejos, papel de envoltorio, papel higiénico, cajas, bolsas, papel aluminio, recortes de revistas fueron algunos de los materiales utilizados por los participantes. Junto al público, una serie de artistas comenzaban a producir y abandonaban sus producciones, que podían continuar otros.

El 7 de marzo se efectuó la segunda edición, denominada “O domingo por um fio” [El domingo por un hilo]. Durante esta edición se entregaron cuerdas, cordones, elásticos, nailon, cables, lana, hilo sisal, cobre, tiras de papel, de plástico, de goma, de zinc y de aluminio. La tercera edición adoptó como material central distintos tipos de telas y tejidos, y se dio en llamar “O tecido do domingo” [El tejido del domingo]. Desde temprano, ese 28 de marzo, miles de retazos de distintos colores de seda, jersey, lana y otros tipos de telas fueron puestos a disposición del público. Con ellos se crearon ropas, sombreros, espacios, juegos, sogas, pelucas, banderas, muñecas, momias, entre muchos otros.

El domingo 25 de abril el público se dispuso a jugar, modelar, construir y armar formas con tierra, en “Domingo terra a terra” [Domingo tierra a tierra]. Durante la semana previa, los materiales habían sido depositados en los patios y jardines del museo gracias a los pedidos que desde el museo se les habían hecho a las industrias del rubro y a un cartel que en la puerta anunciaba: “Se aceita depósito. terra, areia, cascalho, saibro, etc. Deixar aqui. Falar com Frederico Morais”⁴.

Estas primeras cuatro ediciones giraron en torno a materiales simples, generalmente con poco o nulo valor de mercado. Eran elementos que podían hallarse en cualquier hogar, que se manipulaban con facilidad, que permitían múltiples usos y propuestas. El museo se abrió así a nuevos materiales: baratos, no-nobles, difíciles de conservar y que posibilitaban un contacto sensible y la construcción con ellos de nuevos saberes. Lo sustancial allí era jugar, crear, producir, accionar, no importaba cómo, ni con qué. Era la acción de los sujetos en el aquí y ahora lo que posibilitaba la experiencia.

⁴“Aceita-se Aterro. terra, areia, cascalho, saibro, etc. Deixar aqui. Falar com Frederico Morais”.

El quinto encuentro —efectuado el 30 de mayo— estuvo dedicado al sonido y se denominó “O som do domingo” [El sonido del domingo]. Como señala Renata Wilner (1997) en esta edición no solo se produjo un giro hacia el uso de un “material” más abstracto como es el sonido, sino que también se rompieron los límites entre los géneros artísticos (artes plásticas, música, teatro y danza), aunque en los hechos ello hubiese sucedido también en las ediciones anteriores. Para esa jornada no se puso a disposición ningún elemento, sino que se le solicitó al público —a través de la prensa— que llevase un instrumento o algún objeto capaz de generar sonido. El museo dispuso el espacio. Quienes se acercaron llevaron guitarras, violines, flautas, tambores, pero también latas de cerveza, bidones de nafta, botellas, cajas de fósforos, papeles de aluminio. Y, según narra Morais (2017), algunos fueron al museo solamente para gritar, para sacar la rabia contenida.

El último *Domingo da Criação* se realizó el 29 de agosto y estuvo dedicado al cuerpo. En este “O corpo a corpo do domingo” [El cuerpo a cuerpo del domingo] se abrió la propuesta a quienes quisieran asistir a presentaciones de danza, *capoeira*, boxeo, judo, aikido, yoga, gimnasia rítmica y expresión corporal. Los cuerpos diversos hicieron suyo el museo bailando, actuando, jugando o simplemente mirando.

En resumen, la experiencia en sus seis ediciones no solo transformó al museo, que se abrió a nuevos materiales, relatos, colores, paisajes, sonidos y texturas. A lo largo de los seis domingos, el arte salió del museo al Aterro en donde se diluyó el rol del/los artistas y su separación del público, la distinción entre obra y taller, la división entre arte y vida. Según afirma Gonçalves (2014) los *Domingos* les aportaron a quienes se acercaron “una noción de arte que no estaba más circunscripta a las galerías de los museos, sino que se expandía como experiencia en el contexto de la vida cotidiana”⁵ (p. 161). Pero no solo el arte y el museo fueron puestos en tensión, también la educación artística fue cuestionada. Diluyendo el espacio áulico, el rol del docente como transmisor de conocimiento, la importancia otorgada a los materiales “nobles” y el lugar central que ocupaba el aprendizaje de técnicas, Morais propuso una práctica de enseñanza-aprendizaje transgresora para su época.

LAS JORNADAS DEL COLOR Y DE LA FORMA EN BUENOS AIRES

A comienzos de los años setenta, la artista argentina Mirtha Dermisache inauguró en Buenos Aires un taller de experimentación gráfica para adultos, que con el correr de los años adoptó el nombre de taller de Acciones Creativas o tAC. Con el propósito de desarrollar la creatividad y expresarse libremente, sus clases consistían en la exploración con distintos materiales y técnicas gráficas. Siguiendo a Herbert Read (1982), Dermisache entendía que expresar y comunicar los pensamientos, sentimientos y emociones era una necesidad innata de todas las personas. Para que ello ocurriera desplegó en el tAC una propuesta pedagógica para adultos a la que denominó “Método para el desarrollo de la Capacidad Creadora por medio de

⁵“Uma noção de arte que não estava mais circunscrita às galerias dos museus, mas que se expandia como experiência no contexto da vida cotidiana”.

Técnicas Plásticas” (Dermisache, 1974) mediante la cual proponía centrarse en la formación integral del hombre y no en la información. No se trataba entonces de incorporar datos, ni de adquirir habilidades o hacer progresos técnicos, sino de desarrollar la *capacidad creadora* a través de la experimentación. En 1974 expuso:

En la experiencia realizada no se ha incluido ningún tipo de valoración estética, ni como estrategia, ni como meta. Se ha alcanzado el conocerse, sentirse, comprenderse a ellos mismos y a los otros, sus compañeros de tarea. Se han aflojado los nudos internos. (...) Se vence el temor a prolongar un gesto interno a una herramienta de trabajo. Ya no es privativo de aquel que en nuestra sociedad se lo llama artista, el sumergirse en el mundo del color, la forma o el movimiento para comunicarse con los otros (Dermisache, 1974: 2).

Con esos objetivos en mente y con la intención de ampliar el número de participantes, en diciembre 1974 Dermisache junto a los alumnos del tAC organizaron un encuentro abierto en la Galería Carmen Waugh que duró dos días. Durante ese tiempo dispusieron el espacio para que los adultos jugaran y exploraran acompañados por un conjunto de coordinadores que les explicaban cómo utilizar los materiales disponibles (entre los que había arcilla, témperas, ladrillos para calar, tintas).

Al año siguiente, esa experiencia abierta y gratuita fue llevada al Museo de Arte Moderno que funcionaba en el Teatro General San Martín, bajo el nombre de *Jornada del Color y de la Forma*. Para entonces la persecución y asesinato por causas políticas se multiplicaba y la censura alcanzaba a diarios, libros, revistas, programas de radio y televisión, entre otros; el terrorismo de Estado ya estaba instalado en Argentina (Franco, 2012). Las siguientes cinco ediciones (junio y septiembre de 1976, agosto de 1977, octubre de 1979 y noviembre de 1982) se harían tras el golpe de Estado ocurrido el 24 de marzo de 1976 y en medio de una feroz dictadura militar que profundizó y sistematizó el control, la persecución y las desapariciones forzadas.

A pesar de que el contexto forzaba al aislamiento y al disciplinamiento de los cuerpos y las ideas, durante las *Jornadas* se invitó al público adulto a accionar libre, colectiva y creativamente en un museo devenido taller. Para ello los organizadores dispusieron un conjunto de materiales y herramientas que acompañaron de explicaciones sobre su uso. La acción ocupaba el centro de la escena. Los participantes se dedicaban a experimentar, grabar, probar, cortar, pegar, dibujar, pintar. No existía un límite de tiempo, ni de cantidad de trabajos que se podían elaborar. Cada uno elegía qué hacer y cuándo terminar. El periodista Müller cuenta: “Nadie lo apura no le sugiere lo que tiene que pintar” (Müller, 1976: 58).

Existían en las *Jornadas* tres formas de trabajo: individual, grupal y por sumatoria. En esta última los trabajos individuales se van sumando sobre un mismo soporte, a diferencia del trabajo grupal o colectivo que se producía conjuntamente (Dermisache en «Sextas Jornadas del Color», 1982: 80). Entre las técnicas disponibles en las distintas ediciones se encontraban las siguientes: dactilopintura, pintura mural, tallado sobre ladrillo, arcilla individual y por sumatoria, monocopia color y blanco y negro. También había mesas de trabajo en donde explorar con el uso de bencina, anilina, esponjas, por mencionar solo algunas.

No había allí expectativas ni valoraciones estéticas, sino la invitación a jugar con la materia. El conocimiento sobre historia del arte o composición no aparecía entonces como objetivo pedagógico ni artístico. Las *consignas* que aparecían en carteles daban cuenta de ello: “Con nosotros no van a aprender ni a dibujar, ni a pintar, ni historia del arte, ni sistema de composición y análisis de obra. Solo les explicaremos técnicas” (taller de Acciones Creativas, 1981). La acción y la experimentación estaban por encima de la composición, la belleza y el equilibrio. El objetivo era finalmente que estas sirviesen como herramientas para la exteriorización del *mundo interno*, al cual Dermisache entendía como:

(...) un conjunto muy complejo de imágenes claras y confusas, imágenes difusas y superpuestas, conceptos claros y confusos, discursos articulados y otros no tanto, sensaciones olfativas, auditivas, táctiles, gustativas, deseos de todo tipo, emociones, sentimientos, premoniciones, convicciones, recuerdos y muchas cosas más.

Por alguna razón, que por ahora no interesa conocer, sentimos la necesidad de exteriorizar ese mundo interno. También debería decir que por alguna otra razón, que por ahora tampoco interesa, sentimos la necesidad de ocultar parte de ese mundo interno. Pero ese es otro tema [subrayado en el original] (Dermisache, 1988: 1).

Al encuentro con dichas ideas pedagógicas van aquellas vinculadas a su forma de concebir el arte. Dermisache lo entendía como una herramienta para la expresión de aquel que “observa” y por ello dicha “observación” era en realidad una práctica activa que requería la participación creativa del público. En sus obras individuales una serie de grafismos ilegibles adoptan el formato de cartas, libros, afiches, a la espera de ser leídos e interpretados por el público. Dermisache recurría a esos formatos de la vida cotidiana —que pretendía fueran múltiples y multiplicables— como forma de desdibujar los límites entre arte y vida. Por esa misma razón esperaba que sus libros circularan por bibliotecas y librerías y no quedaran reducidos a objetos únicos, intocables en un museo y atados a las lógicas del mercado.

Este modo de concebir el arte fue desplegado también en las *Jornadas*, que pueden pensarse como un modo más —aunque con un formato radicalmente distinto— en que Dermisache buscó acercar el arte con la vida cotidiana y convertirlo en una herramienta de expresión para muchos en tiempos de censura y oclusión de las ideas. En ese sentido, ya en 1982 Dermisache entendía a las *Jornadas* como una obra acontecimiento:

No encuentro una palabra que pueda describirlas en su totalidad. En realidad las Jornadas son como una obra-acontecimiento cuyo alcance está limitado solo por la capacidad creativa de cada una de las personas que participan. Es como arrojar semillas. Allí donde prenden se dará el verdadero objetivo de las Jornadas. Yo pongo las bases, los materiales y el espacio para una aventura interior. Cada uno responde en su medida y descubre el gozo de poder plasmar en un trozo de arcilla, en una hoja o en un mural su verdadera interioridad.

Resultan entonces las Jornadas como una obra de infinitas caras que serían las de cada uno de los trabajos que se realizan. Pero esto es solo un aspecto de ellas, el que está basado en los resultados concretos, en los trabajos.

Cuando digo obra-acontecimiento me refiero a que el público no concurre a ver una obra, sino que ese mismo público, trabajando, es la obra. Y el otro aspecto, posiblemente el más importante, tiene que ver con lo que ocurre dentro de cada individuo cuando descubre que,

sin temor al juicio y estando en un contexto favorable, también puede expresarse más allá de lo que él mismo imaginaba. (Dermisache en «Sextas Jornadas del Color», 1982: 80)

Nos interesa pensar aquí el modo singular en el que confluyen las experiencias que Dermisache venía desarrollando en su taller con aquello que proponía a través de sus obras gráficas. El encuentro de ambas resulta en una propuesta —las *Jornadas*— que no es simplemente un taller de arte abierto, ni una obra efímera, sino ambas *haciendo juntas*, retomando a Deleuze.

LAS INICIATIVAS DE CIRA MOSCARDA Y OLGA BLINDER EN ASUNCIÓN

Esta es una primera aproximación a algo de lo que sucedió en Paraguay, particularmente en Asunción y, como todas, esta escena presenta sus singularidades. No encontramos allí grandes festivales, ni propuestas masivas como en Argentina y Brasil. No existían tampoco instituciones a ser “copadas”, cuestionadas o —incluso— utilizadas tácticamente. Ticio Escobar (2021) afirma: “más allá de las incipientes galerías que cumplían, como podían, las veces de los museos y de algún antecedente esporádico, tal como el Museo de Arte Moderno de Asunción, a comienzos de los años 70 no existía un proyecto museal sistemático y público, capaz de encargarse de la colección, preservación, difusión y proyección de las obras con una perspectiva nacional” (p. 1). Los proyectos culturales públicos y oficiales se hicieron de la mano de personas como Olga Blinder y Carlos Colombino (D. Cabrera, comunicación personal, 13 de abril de 2020). La Colección Circulante —impulsada por ellos— el Taller de Expresión Infantil (TEI) creado por Blinder y el taller de Cira Moscarda son algunas de las iniciativas —de distinto orden— que buscaron impulsar y difundir el arte, la experimentación y la educación artística, en un contexto signado por una feroz dictadura.

Desde el 15 de agosto de 1954 Paraguay se encontraba bajo el gobierno de Alfredo Stroessner, quien se había impuesto como único candidato en las elecciones, tras haber sido destituido Federico Chávés unos meses antes. El régimen autoritario impuesto contó con el apoyo del Partido Colorado y de las Fuerzas Armadas. Ana Inés Couchonnal Cancio (2020) sostiene que, además, Stroessner llegó al poder gracias al consenso inicial que generaron sus promesas de estabilidad. Una vez en el poder se mantuvo a través de la cooptación y de la represión sobre distintos sectores sociales y políticos (Duarte Sckell, 2021). La violación a los Derechos Humanos, como en otros países del Cono Sur, fue una constante.

Entre las estrategias de cooptación Duarte Sckell (2021) señala el otorgamiento de derechos civiles y políticos a las mujeres (en 1954 y 1961 respectivamente), reclamo que venía siendo impulsado por la Liga Paraguaya Pro-Derechos de la Mujer, integrada en su mayoría por mujeres afiliadas al Partido Colorado. La autora afirma: “La influencia de la política exterior norteamericana durante el periodo de consolidación de la dictadura, comprendido entre los años 1954 y 1967, lo comprometió a mostrar credenciales democráticas. Bajo el eslogan “paz y progreso” el régimen sostuvo un discurso modernizador. Este escenario en conjunción con la existencia de un grupo de mujeres profesionales y organizadas que no representaban una

amenaza para el poder político, permitió la obtención de los derechos civiles y políticos para mujeres” (Duarte Sckell, 2021: 3). Otro de los modos de generar consenso fue el desarrollo de propaganda de apoyo al régimen y a la figura del dictador (Couchonnal Cancio, 2020).

En ese contexto, algunos talleres particulares de artistas funcionaron como espacios donde reunirse. Este es el caso de la artista Cira Moscarda (Asunción, 1934-1984), quien creó un taller para niños y jóvenes en Asunción, el Taller de Arte Moderno. Este “albergó subjetividades diversas. Fue desde 1956 un sitio de desarrollo de la creatividad. Se reunían en su casa, además, a la manera de tertulias, un grupo de los asistentes (fuera de las horas de taller), en las cuales leían poesía, experimentaban con material audiovisual, etc.” (Colombino, 2021a).

Durante los primeros años del taller Moscarda había enseñado los principios básicos y tradicionales del dibujo, la composición y las proporciones (Colombino, 2021). Sin embargo, entre 1962 y 1963 la artista dió un giro en su propuesta pedagógica. Fue entonces que tiró los materiales que había utilizado hasta entonces e incorporó la libre expresión y lo lúdico como principio pedagógico central. En el documental “Desalmidonar los párpados” (Pompa, 2011) Ricardo Migliorisi recuerda:

[al comienzo] el sistema de Cira era completamente distinto te daba modelos, de cuestiones clásicas, helénica, romana. Se copiaba, tenía unos parámetros que ella te marcaba, se usaba mucho el lápiz; ella nos enseñó historia del arte ya a los finales, una vez que hicimos acuarela, pastel, óleo. etcétera, etcétera. Ella después un día cambia completamente de método, destruye todo y enseña la libre expresión. Eso creo que fue a partir del año 62 o 63 más o menos y ahí comienza toda la etapa de experimentación. Ella primero compra el aparato de diapositivas, pero no era ese tipo carrete que corre; era como una placa así donde vos ponías una foto y otra proyectaba, después movías y se veía la segunda y ella preparaba. Y era tal el calor que a veces se distribuía que las diapositivas ya empezaban a derretirse, como ampollas y eso a ella le encantaba. En la pared se veía [ruido de achicharrado] y también sabés qué hacía, ella con esmalte de uñas pintaba las diapositivas. Se bailaba también frente a las diapositivas entonces se veía toda la cuestión medio psicodélica, absolutamente primario todo, pero algo se hacía. Nos sentíamos todos muy asfixiados porque íbamos totalmente contracorriente, éramos cinco gatos locos en contra de toda la corriente. Éramos los raros (Migliorisi en Pompa, 2011).

Esta experiencia era prácticamente igual para adultos y niños, la investigadora Lía Colombino afirma: “En su taller, lo lúdico funcionaba como núcleo fundamental del momento creativo. El método propuesto privilegiaba cierta espontaneidad creativa no muy común en el medio. Esto dio como resultado ciertas experiencias irreverentes y experimentales” (2021). Entre las actividades propuestas, el taller también organizó una serie de exhibiciones (una de ellas en una sala de la Dirección Nacional de Turismo en 1968) que llevaban el nombre de *Muestras Ideoplásticas*, su nombre —sostiene Colombino (2021)— “indicaba la importancia dada a la idea”.

Así, en los años sesenta, el taller de Cira Moscarda funcionó como dinamizador del arte en Paraguay generando un espacio de enorme libertad y experiencias irreverentes para jóvenes artistas (Colombino, 2021), como Ricardo Migliorisi y Alfredo Seppe. Tal como señala Colombino

(2021c), el taller de Moscarda se convirtió en un espacio de invención de formas minoritarias de la subjetividad, de otras formas de lo político en dictadura, sin tener una postura política abierta. Según afirma el investigador Damián Cabrera (comunicación personal, 13 de abril de 2020) se desarrolló allí una resistencia festiva y catártica, lejos de la militancia política tradicional. Arte, educación y política se dieron encuentro en aquellas *tertulias*.

A su vez, las iniciativas impulsadas y sostenidas por Olga Blinder desde los años cincuenta y hasta su muerte resultan centrales para la educación, el arte y (también) la política en Paraguay. Blinder (Asunción 1921-2008) fue artista, pedagoga e impulsora de grandes proyectos que, entre otras cosas, procuraron crear instituciones en donde no las había. A los fines de este breve trabajo, nos interesa rescatar especialmente dos iniciativas.

En primer lugar la creación, junto a Carlos Colombino de la “Colección Circulante”. Ticio Escobar señala que, ante la ausencia de circuitos e instituciones artísticas:

En 1972, Olga Blinder y Carlos Colombino imaginaron un procedimiento orientado a promover y hacer conocer la producción de arte moderno (...) La gran preocupación de Olga y Carlos era la difusión, la necesidad de que la obra llegase a audiencias amplias, ubicadas en lo posible fuera de Asunción y, especialmente, conformadas por gente joven. Apelando a una organización elemental pero eficiente, la Colección Circulante llegó a centros de formación primaria, secundaria y universitaria, donde, por lo general, fue expuesta aun en lugares provisionales y de modo precario (Ticio Escobar, 2021: 1).

Así, el arte —sin museo— iba a la búsqueda de un público amplio gracias a una propuesta que no sólo pretendía su exhibición, sino que proponía también su puesta en debate, su enseñanza y su creación.

En segundo lugar, nos interesa recuperar el impulso por crear instituciones de enseñanza del arte para niños, jóvenes y adultos. Colombino (2021b) sostiene: “Olga atravesó su vida tratando de instalar la educación por el arte o a través del arte, o el arte en la educación; así también instaló talleres que trataban de aproximar a quienes acudían a ciertas ideas del arte moderno o a mirar desde la modernidad las historias del arte” (p. 1). Uno de dichos proyectos fue la creación de Taller de Expresión Infantil (TEI); donde fueron puestos en práctica los aportes de Herbert Read con la intención —entre otras cosas— de darle voz a las infancias y de “hacer posible que vos creas que es posible” (L. Colombino, comunicación personal, 26 de marzo de 2024). Vendrían luego la fundación del Instituto para el Desarrollo Armónico de la Personalidad (IDAP) y del Instituto Superior de Arte (ISA).

Escobar (2021) destaca, además, que Blinder realizó estos proyectos mientras sostuvo una posición crítica que la enfrentó a la dictadura en Paraguay y Brasil. El autor afirma “Su concepto de la ‘Educación por el Arte’, basado en Herbert Read, promovía el desarrollo de la libre creatividad, opuesto al modelo tradicional que dominaba entonces la enseñanza de las artes plásticas” (Escobar, 2021: 1). Su posición crítica también le valió la expulsión de la Escolinha de Arte (desarrollada en el marco de la Misión Cultural Brasileña) y del Colegio Cristo Rey en 1976.

En síntesis, a lo largo de su vida Blinder tuvo la capacidad de generar instituciones y

proyectos que permitieron ampliar el círculo de personas que tenía acceso al arte. No sólo se interesó por producir y acercar el arte moderno a Paraguay a través del grupo Arte Nuevo que integró junto a Josefina Plá, también impulsó un tipo de circulación que involucró al público activamente a partir de debates y discusiones. A ello le sumó un conjunto de propuestas pedagógicas que —alejadas de los cánones— involucraron a los sujetos (niños, jóvenes y adultos) como protagonistas de su propio aprendizaje. Estas iniciativas le permitieron institucionalizar una enseñanza del arte que sostenía una mirada puesta en la experimentación y la expresión.

EL TALLER DE JULIA SALÓ Y SANTIAGO BARBUY EN LIMA

El gobierno de Velazco Alvarado hizo un uso singular del arte en Perú, como herramienta de difusión y propaganda de sus ideas. En 1969 les encargó a un conjunto de artistas de avanzada “producir un nuevo tipo de propaganda visual de Estado” (Barriendos, 2017: 17). Para ello se hicieron cargo de la Dirección de Difusión de la Reforma Agraria (DDRA) y, de la mano de Jesús Ruiz Durand, hicieron uso del afiche como herramienta para promover la reforma agraria. Barriendos afirma:

Las políticas visuales de la DDRA —así como las de su sucesor, la Sinamos (Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social)— consistieron en fusionar estrategias artísticas aparentemente antitéticas como lo eran la abstracción, el cinetismo y el arte óptico por un lado y el realismo social, la iconografía popular y el arte pop por el otro. De esta manera surgió lo que Jesús Ruiz Durand definió como ‘pop ahorado’, una apropiación táctica, politizada y ruralizada del pop internacional en el que se fundían —gracias a un lenguaje visual derivado de la historieta— la figura del rebelde Túpac Amaru II con la del campesino revolucionario (Barriendos, 2017: 17).

Durante ese período también se realizaron en Perú un conjunto de festivales gratuitos, independientes y abiertos a la comunidad, denominados *Contacta. Festival de Arte Total*. El primero de ellos fue en 1971 y el segundo en 1972, ambos en parques de la ciudad de Lima. El objetivo era “superar las barreras del museo, la galería y el teatro tradicionales y promover el acceso masivo del público a todo tipo de expresiones artísticas” (SINAMOS, 1972). Estos festivales incorporaban no sólo expresiones como la danza, la literatura y la pintura, sino también distintas artes populares y expresiones más modernas como la fotografía. La propuesta —difundida a través del periódico— invitaba a la gente a participar en la creación y no solo a observar. En el periódico *La Nueva Crónica* se afirma:

“Contacta” es un medio y es un fin. Gracias a ella, el año pasado miles de personas pasaron por el parque Neptuno —este año lo harán por el parque de la reserva— y participaron en algo que empezaba a ser un acontecimiento colectivo: un Festival de Arte Total donde se presentaban desde el conjunto folclóricos hasta telas de artistas aficionados, pasando por exposiciones fotográficas, recitales poéticos, etc. “Contacta” es contacto explica Francisco Mariotti contacto con el artista, que encuentra así un medio de acercamiento al público, pero, ante todo, contacto con el hombre de la calle ya que es él quien en gran medida hace el

festival. Nosotros no pensamos que su participación será únicamente contemplativa nosotros sabemos que el volcará toda su experiencia vital, toda su creatividad; en ese momento de un medio, “Contacta” se habrá convertido en un fin («Contacta 72. Será una experiencia de significación.», 1972).

Estos festivales independientes derivaron luego en una serie de mega eventos artísticos abiertos denominados Inkari, esta vez organizados por el Estado a través del Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social. El Primer Encuentro Nacional se realizó entre el 3 y el 9 de octubre de 1973 en Lima, le siguieron otros en la ciudad de Cuzco.

A contrapelo de esos eventos y políticas públicas masivos, a partir de 1976 los argentinos Santiago Barbuy (Córdoba, 1926 - Perú, 2010) y Julia Saló (Bell Ville, Córdoba, s/fecha - Perú, 1984) desarrollaron un taller experimental de arte para niños y niñas al que denominaron Taller Inicial. Tras emigrar primero a Chile, se radicaron en Perú; allí adquirieron un terreno en Canto Grande (una zona en los márgenes de Lima que para entonces aún era un área rural y con el crecimiento de la ciudad se convirtió en una zona de pueblos jóvenes, nombre con el que se conoce a las villas miseria) en donde construyeron su casa y taller.

Santiago Barbuy era artista, docente, diseñador Industrial e inventor. “Probablemente el perfil más cercano que conozca de un hombre ‘renacentista’. Inventor, interesado en temas de física, biología, ergonomía, antropometría, sociología, filosofía, pedagogía, poesía, pintura, escultura, diseño industrial, arquitectura, entre muchos otros. Hábil y creativo en todos esos campos” recuerda su hijo en diálogo con Quiroga (2013). Había estudiado en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza. Allí entró en contacto con el arte concreto, con la arquitectura y el diseño moderno y con profesores como César Janello. Fernando Pérez (2018) señala: “el tener un estudio con una biblioteca nutrida y un taller implementado con máquinas y herramientas anexados a su hogar le permitió transitar entre la teoría y la práctica, logrando una extensa reflexión teórica en diversos campos ligados a la educación, al arte, el diseño, entre otros; así como un amplio desarrollo objetual, que le permitieron construir y desarrollar su perfil multifacético” (p. 11).

Por su parte, Julia Saló o “Mari”, como le decía la gente que la conocía, era maestra argentina. Y, según recuerda Ana Illiovich (su sobrina), era ella quien estaba más interesada en el desarrollo de la creatividad, mientras que Santiago trabajaba el tema del diseño, “cómo hacer más cómoda la vida, más fácil” (comunicación personal, 14 de julio de 2023). Era Julia la que le hacía la comida a los chicos, la que los mimaba, la que establecía el vínculo con los niños, reflexiona Illiovich (comunicación personal, 14 de julio de 2023).

Durante muchos años ambos llevaron adelante cada sábado un taller para niños de la zona, y otros que iban desde el centro, en el cual recuperaban el valor de la experiencia. Barbuy y Saló entendían que toda actividad creativa realizada con materiales deja una enseñanza en el mundo interno de los sujetos que la vivenciaban. Y para ello el adulto (en el rol de educador) debía “hacer posible el asombro” (Saló y Barbuy, 1976: 11). Sostenían: “El niño en la etapa pre lógica no necesita conceptos; necesita materia abundante, oportuna y variada para alimentar la sensibilidad y la intuición” (Saló y Barbuy, 1976: 8). Por ello proponían una metodología que

consistía en:

(...) suministrar el material en estado de materia prima (...) para que lo viva con el cuerpo, la sensibilidad, la intuición. (...)
someterlo a proceso de tratamiento de acuerdo a grados de complejidad técnica (de lo fortuito a lo intencional) (...) utilizando todo el cuerpo, solo un miembro, un instrumento, una máquina, control remoto, y el planeamiento.
En tareas individuales y en tareas de equipo (Saló y Barbuy, 1976: 13-14).

Ana Longoni narra sobre su propia experiencia como asistente en dichos talleres:

Eran talleres planteados para niñas, niños y niñas de la zona pero podía también participar gente que iba desde el centro de la ciudad que les llevaban sus padres y madres, sobre todo madres. (...) La experiencia era re linda, duraba toda la mañana desde las 9 o 10 hasta las 2 de la tarde, me acuerdo que pasábamos por diferentes instancias así de... y yo solía contarles un cuento improvisado al final, momento que por ahí compartíamos canchita, pochoclo, ya más de cierre. (...) Pasábamos por diferentes técnicas, diferentes materiales, un poco a la manera de Dermisache, diferentes materiales, diferentes técnicas, muy pocas indicaciones, era más que nada indagar los materiales (comunicación personal, 17 de agosto de 2021).

Saló y Barbuy habían participado con anterioridad en Mendoza, junto a Leonor Rigau y José González, del “Taller Infantil de Estética”, un espacio de pedagogía experimental para el cual habían desarrollado un mobiliario, material didáctico, decoraciones y juguetes especiales (Quiroga, 2013). Para el taller que llevaron adelante en Perú también crearon ellos mismos el material didáctico y el mobiliario, “unos ‘módulos’ de madera, de dimensiones proporcionales, que permitían posibilidades de construcción infinitas” sostiene Fernando Pérez (2018). Ana Illiovich describe el taller que los sábados llevaba adelante Saló: “era como si fuera un living de una casa que ellos le habían puesto mesas altas. (...) generaban algún tema y los chicos tenían mucho material a su alcance para construir cosas con las manos. Los chicos la pasaban bien, se divertían. La Mari les hacía la leche” (comunicación personal, 14 de julio de 2023).

Saló y Barbuy eran “dos intuitivos, cero academia” en palabras de Illiovich (comunicación personal, 14 de julio de 2023); el taller fue concebido por ellos como un espacio experimental donde volcar distintas inquietudes, saberes y preocupaciones, difícil de escindir de su propia vida, de su práctica artística, pedagógica y creativa. Tal como narra Quiroga: “El trabajo infantil es para la pareja Salo-Barbuy uno de sus principales intereses y el arte, su herramienta” (2013).

Frente a los grandes festivales organizados por el Estado peruano en los primeros setenta y continuados de manera independiente a partir de 1979, la experiencia desplegada por Saló y Barbuy da cuenta de la potencia de lo pequeño, de aquello que acompaña o forma parte de la vida cotidiana de las personas. Lejos de la práctica artística convencional y contra la academia y las instituciones, la experiencia llevada adelante por Saló y Barbuy fusionó el arte, la educación, la invención y la vida de un modo absolutamente experimental.

CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos indagado en un conjunto heterogéneo de experiencias entre arte y educación realizadas entre los años sesenta y setenta en Argentina, Brasil, Paraguay y Perú. La multiplicidad de dimensiones, sujetos involucrados, concepciones de arte, educación e institución y los espacios utilizados, imaginados, creados y/o cuestionados dan cuenta de las tácticas adoptadas en cada contexto singular. La necesidad observada por Blinder de crear institucionalidad en Paraguay y la pretensión de salir del recinto del museo en Río de Janeiro pueden parecer movimientos opuestos; sin embargo, comparten su pretensión por hacer llegar el arte a un público más amplio y sacarlo de los reductos elitistas. Los casos estudiados comparten también la intención de poner la experiencia de los sujetos en el centro de la propuesta generando para ello un espacio cuidadosamente diseñado. Son propuestas en donde lo creativo y lo lúdico se funden en la vida cotidiana y compartida, en las tertulias en el taller de Cira, en la leche preparada por *la Mari*. Para ello dispusieron objetos, espacios y personas que facilitaron el acercamiento sensible a aquello que se pretendía que quienes asistían experimentaran. En ese camino, lo material se convirtió en accesorio y el hacer de los sujetos cobró protagonismo.

Los organizadores de las experiencias aquí abordadas incorporaron sus preocupaciones, preguntas e ideas sobre pedagogía y arte. Lectores de pedagogos como Herbert Read y John Dewey, retomaron ideas como las de *creatividad innata*, *libre expresión* y *experiencia* para pensar toda su práctica. Las propuestas aquí estudiadas se plantean, así, como una posibilidad para las personas de experimentar y expresarse con el objetivo de desarrollar la creatividad —a través de un conjunto de herramientas artísticas más o menos convencionales—. Así, en un movimiento que, siguiendo a Gonçalves (2014), podemos pensar como anticipatorio respecto a la incorporación de lo educativo al mundo del arte que vendría años después, hicieron del arte, la educación y la vida una única experiencia.

A los casos aquí brevemente abordados esperamos que, en futuros artículos, se sumen otros que nos permitirán añadir aristas, tensiones y similitudes. Entre ellos es posible mencionar a los Encuentros en el Parque realizados en Argentina entre 1982 y 1983, la experiencia desplegada por el movimiento estudiantil en la Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República Oriental de Uruguay desde los años sesenta y en especial durante los últimos años de la dictadura y el Taller 4 Rojo en Colombia. Reflexionar hoy sobre los modos en que fueron posibles los cruces entre arte, educación y vida resulta en un poderoso refugio desde donde imaginar otros futuros, menos atados a la lógica productivista y más atentos a los procesos creativos de los sujetos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ansaldi, W. (2004). Matriuskas de terror. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur. En A. Pucciarelli, *Empresarios, tecnócratas y militares: La trama corporativa de la última dictadura* (pp. 27-51). Siglo XXI.

Barriendos, J. (2017). Revolución en la Revolución. Los escritos estético-políticos de Juan Acha. En *Juan Acha. Despertar Revolucionario* (pp. 10-31). MUAC.

Boccia Paz, A. (2010). Represión Política y Género en la Dictadura Paraguaya. En J. M. Pedro y C. Scheibe Wolff, *Gênero, feminismos e ditaduras no Cone Sul* (pp. 74-93). Editora Mulheres.

Cabrera, D. (2020, abril 13). *Consulta* [Comunicación personal].

Colombino, L. (2021a). Archivo Cira Moscarda. *Archivos en Uso*. http://archivosenuso.org/acerca_de_archivo_cira_moscarda

Colombino, L. (2021b). Las artes visuales a la Universidad pública. En *El Legado: 100 años de Olga Blinder (Catálogo de exposición)*. Museo del Barro. <https://www.museodelbarro.org/el-legado/olgablinder#artes-visuales>

Colombino, L. (2021c, diciembre 21). *Lanzamiento Archivo Cira Moscarda*. https://www.youtube.com/watch?v=Dt__BYIhQVv&ab_channel=RedCSur

Colombino, L. (2024, marzo 26). *Encuentro con Lía Colombino* [Comunicación personal].

Contacta 72. Será una experiencia de significación. (1972, julio 26). *La Nueva Crónica*. <https://icaa.mfah.org/s/en/item/1138979#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-1673%2C0%2C5895%2C3299>

Couchonnal Cancio, A. I. (2020). Hija de mal padre. Identidad nacional y Dictadura en el Paraguay. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.80087>

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I, Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana.

Dermisache, M. (1974). *Desarrollo de libre expresión gráfica en lo adultos. Primer Congreso Brasileiro de Educación Artística (San Pablo)*. Archivo Mirtha Dermisache.

Dermisache, M. (1988). *La expresión*. Archivo Mirtha Dermisache.

Dewey, J. (1964). *Experiencia y educación*. Losada.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Duarte Sckell, J. (2021). Obtención de derechos civiles y políticos paramujeres en Paraguay durante la dictadura de Alfredo Stroessner. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Questiones del tiempo presente*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.84780>

Escobar, T. (2021). La Colección Circulante: Las consecuencias de un ejercicio histórico que signó los circuitos del arte en el Paraguay. En *El Legado: 100 años de Olga Blinder (Catálogo de exposición)*. Museo del Barro. <https://www.museodelbarro.org/el-legado/olgablinder>

Fausto, B. (2003). *Historia Concisa de Brasil*. Fondo de Cultura Económica.

Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación: Orden interno, violencia y 'subversión', 1973-1976*. Fondo de Cultura Económica.

Hoff Gonçalves, M. (2014). *A virada educacional nas práticas artísticas e curatorias contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. [Maestría]. Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Illiovich, A. (2023, julio 14). *Entrevista a Ana Illiovich* [Comunicación personal].

Longoni, A. (2021, agosto 17). *Conversación con Ana Longoni* [Comunicación personal].

Morais, F. (1975). *Artes plásticas: A crise da hora atual*. Paz e Terra.

Morais, F. (2017). Cronocolagem: Os Domingos da Criação. En J. Gogan, *Domingos da Criação: Uma coleção poética do experimental em arte e educação* (pp. 136-149). Instituto Mesa.

Müller, M. (1976, octubre). Conócete a ti mismo. *Revista La Opinión*, 3, 58. Archivo Mirtha Dermisache.

Napolitano, M. (2019). *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. Contextos.

Oiticica, H. (2011). Esquema general de la nueva objetividad. En *Sistemas, Acciones y Procesos 1965-1975* (pp. 93-101). Fundación Proa.

Pérez, F. (2018). Homenaje a Santiago Barbuy. *Revista de Diseño Industrial*, 2, 8-17.

Pompa, D. (Director). (2011). *Desalmidonar los párpados. Rescate de archivos y documentos de Cira Moscarda*. Ediciones de la Ura. <https://www.youtube.com/watch?v=LvucDsvBnYg>

Popper, F. (1989). *Arte, Acción y Participación. El artista y la creatividad hoy*. Akal.

Quiroga, W. (2013, abril 21). Santiago Barbuy: Diseño por el sendero del sol. *Universidad*. <https://www.universidad.com.ar/santiago-barbuy-diseno-por-el-sendero-del-sol>

Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós.

Ridenti, M. (2007). Esquemas revolucionarios armados nos años 1960-1970. En *Revolução e democracia (1964-...)* (pp. 21-51). Civilização Brasileira.

Saló, J. y Barbuy, S. (1976). *Tierra, agua, aire, fuego para un taller inicial*. Taller de Publicaciones de ADCEA.

Scovino, F. (2009). *Driblando o sistema: Um panorama do discurso das artes visuais brasileiras durante a ditadura. 1847-1861*.

Sextas jornadas del Color y de la Forma. Hechos y protagonistas. (1982). *Summa*, 178/179, 69-80.

SINAMOS. (1972, julio 8). Contacta 72: A los artistas y artesanos del Perú. *La Nueva Crónica*. <https://icaa.mfah.org/s/es/item/1138964#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-1673%2C0%2C5895%2C3299>

taller de Acciones Creativas. (1981). *Afiche Sextas Jornada del Color y de la Forma con la participación del público*. Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones del Centro Cultural Recoleta.

SOBRE LA AUTORA

Dra. Lucía Cañada

canadalucia@gmail.com

Lucía Cañada (Buenos Aires, 1982) es Doctora en Teoría e Historia del Arte por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Magister en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano por el Instituto de Altos Estudios en Ciencias Sociales (UNSAM) y Profesora de Historia también por la FFyL-UBA. Entre 2015 y 2021 fue becaria doctoral de la UBA y actualmente es becaria postdoctoral del Conicet, bajo la dirección de Ana Longoni. Forma parte del Grupo de Estudios de Arte, Cultura y Política en la Argentina Reciente (IIGG-UBA) dirigido por Longoni. Hoy impulsa el Archivo Romero por/venir junto a Ana Longoni, Fernando Davis y Lucía Bianchi y -desde 2016- se desempeña como docente en la carrera de Edición en la FFyL-UBA.