



CONVERSACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Reflexiones y experiencias compartidas en el
I Congreso Territorios de la Educación Artística
en Diálogo

VOLUMEN 1

COMPILADORAS

Rosario Lucesole Cimino

Victoria Orce



FORMACIÓN
DOCENTE

UNA

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES



CONVERSACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS COMPARTIDAS
EN EL I CONGRESO TERRITORIOS
DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN DIÁLOGO

VOLUMEN 1

Conversaciones en torno a la educación artística : reflexiones y experiencias compartidas en el I Congreso Territorios de la educación artística en diálogo / Federico Buján ... [et al.] ; Compilación de Rosario Lucesole Cimino ; Victoria Orce. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad Nacional de las Artes, 2024. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3946-34-9

1. Educación Artística. 2. Investigación Cultural. 3. Actas de Congresos. I. Buján, Federico II. Lucesole Cimino, Rosario, comp. III. Orce, Victoria, comp.
CDD 700.71

© Área Transdepartamental de Formación Docente

© Universidad Nacional de las Artes

Compiladoras: Rosario Lucesole Cimino y Victoria Orce

Edición: Lucas Petersen y Guadalupe Farina

Diseño y diagramación: Natalia Rodríguez y Ana Mac Donagh

ISBN obra completa: 9789873946325



UNA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES

Autoridades

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

RECTORA

Sandra Torlucci

VICERRECTORA

Diana Piazza

ÁREA TRANSDEPARTAMENTAL DE FORMACIÓN DOCENTE

DECANO DIRECTOR

Damián Del Valle

SECRETARIO ACADÉMICO

Gustavo Armas

SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL

Valeria Alejandra Romano

**PROSECRETARIA DE VINCULACIÓN COMUNITARIA
Y BIENESTAR UNIVERSITARIO**

Rosario Lucesole

DIRECTORA DE EXTENSIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO

María Frondizi

DIRECTOR DE COMUNICACIÓN

Lucas Petersen

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN

Victoria Orce

Autoras y autores

Federico Buján	Susana Martelli
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	María José Rubin
Vera Lúcia Penzo Fernandes	Jonatan Fernández
Lorena Noemí Gago	Diana Piazza
María Alejandra Bagnis	Eduardo Molinari
Silvina Verónica Gardonio	Cristina Arraga
Rita Parissi	Adriana Farías
María Cecilia Naumec	Ana Gutiérrez Costa
Camila Cicchino	Carina Circosta
Mariana Luterstein	Rosario Lucesole
Natalia Romano	Florencia Otero
Susana Guerra	Joana Nascimento
Sandra Reggiani	Eva Cuevas
Rosana Rodríguez	Marina Etchegoyhen
Mirele Castanheira Brant	Ana Luz Chieffo
María Sofía Vassallo	Laura Romano
Marcela Agullo	Estrela Pereira dos Santos
Alejandra Armentano	Irma Cristina Sousa
Matías Urlich	Juan José M.Tirigall
Maru Martin	Eugenia Sosa

Presentación

Rosario Lucesole Cimino y Victoria Orce

9

Formación docente en artes

El Observatorio Latinoamericano de la Formación Docente en Artes: acerca de las condiciones de trabajo de los/as profesores/as de artes en Brasil

Federico Buján, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva y Vera Lúcia Penzo Fernandes

13

Transdisciplina y territorios discursivos.

Reflexiones epistemológicas en ámbitos académicos para la formación en artes visuales

Lorena Noemí Gago y María Alejandra Bagnis

26

Sobre los quehaceres artísticos y las prácticas pedagógicas. Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje en las artes plásticas

Silvina Verónica Gardonio

33

El congreso como un territorio de auto y co-formación docente

Rita Parissi

41

El campo de la educación artística en la formación de maestras y maestros de educación primaria: un diálogo necesario para pensar el paradigma del trabajo artístico en la escuela

María Cecilia Naumec

49

Enseñanza de las artes en la escuela

¡Presente! Una experiencia de enseñanza de las artes visuales en la escuela secundaria Camila Cicchino	55
El dibujo al aire libre en el “Método Malharro” Mariana Luterstein	62
Cohabitar con lo no humano Natalia Romano	72
Libros blancos, imágenes negras. Una aproximación (in)disciplinada Susana Guerra	78
Hibridaciones en danza. Algunas perspectivas para pensar y realizar experiencias de danza en contextos educativos y sus territorialidades Sandra Reggiani	90
Postales migratorias: un proyecto que interrelaciona las artes visuales con las ciencias biológicas y pedagógicas en escuelas cercanas a los Parques Nacionales Rosana Rodríguez	99
A produção artística escolar atravessada pela linguagem midiática e a necessidade de pesquisas de interface entre Semiótica e Arte Educação Mirele Castanheira Brant	107

Universidad y educación artística

Voces de Malvinas en la UNA María Sofía Vassallo	117
Experiencias “reconfiguradas” de enseñanza en educación, arte y discapacidades Marcela Agullo, Alejandra Armentano, Matías Urlich y Maru Martin	123
Un árbol de mil ramas Susana Martelli	131
La edición en la cárcel como práctica de resistencia y trabajo de la memoria María José Rubin	139
Conexión musical, tinta y Braille en el nivel superior Jonatan Fernández	151

Desafíos de la investigación en la educación artística

Recuperando la historia. Autobiografía y formación Diana Piazza y Rita Parissi	158
Abrir un círculo. En busca de saberes vivos Eduardo Molinari	170
Arte terapia, una disciplina como espacio de encuentro Cristina Arraga y Adriana Farías	177
Enseñar el 19. Estrategias para abordar el arte latinoamericano descolonizando la mirada Ana Gutiérrez Costa y Carina Circosta	183

Mediación cultural educativa

- Artes y mediación cultural: la experiencia creativa y estética como práctica comunitaria en clave de derechos**
Rosario Lucesole y Florencia Otero 192
- Com o livro de artista entre mãos: repensando as leituras entre a escola, a galeria e a biblioteca**
Joana Nascimento 201
- Kiosko de deseos: una experiencia lúdica/pedagógica para pensar la afectividad en la educación artística**
Eva Cuevas 212
- A cada dificultad, una respuesta creativa. Mediación cultural de un centro de arte descentralizado**
Marina Etchegoyhen, Ana Luz Chieffo y Laura Romano 217

Enseñar artes en pandemia

- Mediação, corpo e tecnologia: uma experiência remota na pandemia Covid-19**
Estrela Pereira dos Santos 224
- Mnemosyne postdigital. Pensando a Warburg desde la educación artística**
Irma Cristina Sousa y Juan José M.Tirigall 235
- El teatro en tiempos de pantallas: explorando la educación teatral en entornos virtuales sincrónicos en el Nivel Primario**
Eugenia Sosa 240

PRESENTACIÓN

Rosario Lucesole Cimino
Victoria Orce

El libro *Conversaciones en torno a la educación artística. Reflexiones y experiencias compartidas en el I Congreso Territorios de la Educación Artística en Diálogo* se presenta en dos volúmenes que reúnen artículos elaborados a partir de las comunicaciones compartidas en el marco de las Rondas de Conversación llevadas a cabo en el I Congreso Internacional “Territorios de la Educación Artística en Diálogo. Investigaciones, experiencias y desafíos”, realizado entre el 5 y el 7 de diciembre de 2022 en la Ciudad de Buenos Aires. El evento académico fue organizado de manera conjunta entre el Área Transdepartamental de Formación Docente (Universidad Nacional de las Artes, Argentina) y las siguientes instituciones internacionales, dedicadas a la investigación en el campo de la educación artística: i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (Universidade do Porto, Portugal); Grupo de investigación Educación y Cultura Audiovisual – ECAV (Universidad de Sevilla, España) y Grupo de Estudios e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras – GEPABOF (Universidad Estadual Paulista, Brasil).

En el año 2023 se publicó el libro *Territorios de la educación artística en diálogo*, coordinado por Gabriela Augustowsky y Damián Del Valle, dando inicio al conjunto de publicaciones relacionadas con la producción de conocimientos e intercambios de experiencias acaecidas durante el congreso. Ese primer libro compiló los trabajos presentados por las y los participantes de los paneles.

Los dos volúmenes de *Conversaciones en torno a la educación artística* recuperan parte de los temas trabajados en las Rondas de Conversación, espacios que, en el marco del Congreso, propiciaron el intercambio y el diálogo horizontal entre investigadores/as, educadores/as, docentes y estudiantes de artes de distintos países y provincias argentinas. Fueron

dispositivos mediante los que se promovió un intercambio saberes, experiencias, problemáticas, incertidumbres y utopías entre quienes llevan adelante prácticas educativas y de formación en artes en ámbitos diversos: la universidad, la escuela, el museo, espacios culturales, entre otros.

En esta publicación se reúnen algunos trabajos de las 16 Rondas con las que contó el congreso, donde participaron más de 175 expositores/as, durante los tres días que duró el encuentro. Las Rondas de Conversación fueron, sin duda, un potente espacio de intercambio que dio preponderancia a la vasta pluralidad que conforman los territorios de la educación artística.

Los/as lectores encontrarán los artículos organizados en seis secciones temáticas, donde se buscó replicar el espíritu de ese estilo diverso que caracterizó a las Rondas:

Enseñanza de las artes en la escuela reúne textos que abarcan tanto relatos de experiencias y de proyectos interdisciplinarios como reflexiones, debates y avances de investigaciones centradas en la enseñanza de las artes en las instituciones educativas de diversos niveles, modalidades y contextos.

Mediación cultural y educativa aborda propuestas en torno a la participación cultural democrática y la formación de nuevas ciudadanías, los derechos culturales y la ciudadanía cultural y las contribuciones de las artes en la formación de sujetos creadores, críticos y participantes.

Formación docente en artes abarca trabajos que tematizan la formación de docentes de artes desde diversas miradas: aportes de proyectos de investigación, experiencias pedagógicas situadas, propuestas y reflexiones desde las diferentes disciplinas artísticas, tanto en instituciones formales como en otros/nuevos territorios de la educación artística.

Universidad y educación artística retoma el análisis y las reflexiones en torno a prácticas y actividades llevadas a cabo dentro del ámbito universitario: proyectos de extensión/vinculación con la comunidad, propuestas pedagógicas de cátedras, experiencias artísticas, entre otras.

Desafíos de la investigación en educación artística compila trabajos que surgen como avances o resultados de proyectos de investigación que buscan abordar la cuestión de las artes como producción de conocimientos, así como reflexiones en torno a los abordajes y enfoques de la investigación en educación artística.

Enseñar artes en pandemia es una sección que incluye diversas experiencias de enseñanza de las artes en el contexto de distanciamiento social producto de la pandemia de Covid-19.

El principal objetivo de estas publicaciones apunta no solo a la difusión de los intercambios desarrollados en el marco del congreso sino a expandirlos y dar continuidad a los diálogos sobre los territorios de la educación artística. En estos dos volúmenes de conversaciones encontrarán experiencias diversas, casos que pueden funcionar como “buenas prácticas”, ideas para reflexionar y tomar, a cargo de educadores/as que piensan sus territorios, sus problemáticas y operan desde allí para activar la enseñanza de las artes.

Además, en vistas del II Congreso Internacional “Territorios de la Educación Artística en Diálogo. Historias, presentes y futuros imaginados”, previsto para octubre de 2024, pretendemos que esta publicación funcione como repositorio de preguntas, ideas y reflexiones que quedaron abiertas y pueden retomarse para enriquecerse.

En los dos años que transcurrieron entre el primer congreso y el segundo, el mundo y nuestra región, lejos de encontrar respuestas o nuevos caminos, ha ido complejizando y profundizando sus problemáticas de desigualdad, injusticia, discriminación, exclusión. Imaginar futuros es urgente y la reflexión en torno a nuestras prácticas creativas, de enseñanza y de construcción ciudadana y comunitaria se vuelve imperiosa. Es necesario construir más espacios de diálogo, continuar revisando lo realizado e imaginar y crear nuevos caminos que modifiquen el rumbo que se nos ha impuesto como sociedad, para poder hacer del mundo un territorio habitable, de convivencia justa, democrática, intercultural y sustentable. Un mundo con perspectivas de futuros.

FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES

El Observatorio Latinoamericano de la Formación Docente en Artes: acerca de las condiciones de trabajo de los/as profesores/as de artes en Brasil

Federico Buján

Universidad Nacional de las Artes / Universidad Nacional de Rosario

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina

Vera Lúcia Penzo Fernandes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introducción

El proyecto de investigación “Observatorio de la Formación Docente en el ámbito de la Enseñanza del Arte: estudios comparados entre Brasil y Argentina”, fue creado en 2011 y recibió financiamiento de organizaciones como CAPES de Brasil y MINCYT de Argentina a partir de 2012. Desde su creación focaliza en el estudio de las condiciones de desarrollo de la formación docente en artes en las universidades latinoamericanas, particularmente en Brasil y Argentina, atendiendo, entre otras áreas, a las políticas públicas que intervienen en la formación docente, la organización curricular de los profesorados y las condiciones de trabajo de los docentes (Buján, 2013; Buján, Frade, Fonseca da Silva, 2014; Buján, Fonseca da Silva, 2016; Buján, Nascimento Frade, Fonseca da Silva, Gómez de la Errechea, 2018). En esta dirección, las investigaciones realizadas en el marco del Observatorio vienen construyendo a lo largo de los años síntesis sobre la formación y práctica profesional de los/as profesores/as de artes. En esta dirección, se han encontrado en ocasiones cuestiones comunes entre los países que participan de los estudios, pero también particularidades específicas de cada uno de los contextos estudiados.

En el caso argentino, concretamente en el nivel superior universitario, se advierte un proceso de profunda transformación en los modos de pensar y organizar la formación de los futuros docentes de artes, implicando notorias adecuaciones en las matrices curriculares en

atención a la complejidad del contexto social y las demandas y necesidades de los perfiles formativos y los contextos de práctica (Buján, 2022). Esto se advierte no solamente en las propuestas formativas *stricto sensu* sino también en diversas acciones de extensión y voluntariado universitario que proponen diversos modos de vinculación con la comunidad.

Por su parte, en Brasil, a pesar del gran desarrollo histórico que involucra el área de la enseñanza de las artes, se observa que la formación docente en artes viene atravesando un proceso de precariedad año tras año, al mismo tiempo que el arte se ha convertido en una mercancía de la industria cultural. Asimismo, en Brasil, los documentos que fueran propuestos por el gobierno de Bolsonaro han ampliado la descalificación de los docentes y la mercantilización del proceso educativo. En este sentido, las políticas públicas se convierten en una herramienta hábilmente utilizada para implementar un proyecto educativo al servicio del capital.

En ambos casos, dadas las complejidades que presenta un contexto marcado por la desigualdad social y la amenaza latente, en términos regionales, del avance de propuestas neoliberales, resulta claro el modo en que la formación docente continúa siendo un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico y de una mirada aguda y problematizadora desde las disciplinas artísticas, destinado a comprender y cuestionar las intrincadas contradicciones de las artes en la sociedad capitalista, su función social, y los desafíos de la enseñanza de las artes enfrentan en la actualidad.

En este trabajo, por cuestiones de extensión, nos concentraremos en relevamientos recientes acerca de las condiciones de trabajo de los/as profesores/as de artes en la escuela básica y media en el contexto brasileño, a los efectos de su divulgación y socialización en lengua castellana.

2. Algunas sistematizaciones del trabajo pedagógico

Conscientes de las contradicciones planteadas en nuestras realidades, especialmente, en el campo de la educación, se nos presenta inicialmente el desafío de definir nuestro enfoque, realizando una lectura de la realidad que nos permita identificar y mostrar las condiciones efectivas de trabajo de los profesores de artes en las escuelas de Brasil. Para ello, nos apoyamos, entre otros documentos, en publicaciones científicas a nivel de doctorado y maestría realizadas en programas de posgrado en las áreas de Arte y de Educación, entre otras. Además, contamos con las acciones propias de producción del Observatorio de la Formación de Profesores de Arte, como por ejemplo, los aportes integrados en el dossier organizado por Fonseca da Silva y Fernandes (2022).

Partimos de la premisa de que vivimos en una sociedad capitalista, que resulta de una constitución histórica, en la que el modo de producción gira en torno a la relación entre explotador y explotados, por lo tanto, abordaremos aquí algunas de las fragilizadas condiciones laborales a las que están expuestos los docentes, identificándolas para poder pensar soluciones para su transformación.

En este sentido, nos preguntamos ¿en qué consiste realmente el trabajo pedagógico? ¿Cuáles son las condiciones laborales de los/as docentes y, particularmente, de los/as profesores/as de artes?

En la búsqueda de estas respuestas, se realizó una encuesta mediante un cuestionario en línea con más de 700 encuestados validados, que pudo revelar la materialidad de las condiciones laborales de los profesores de artes.

Cabe destacar la conformación actual de la red de investigación vinculada al Observatorio en el territorio brasileño, que está compuesta por 12 instituciones: 10 universidades y 2 institutos federales (Universidades: UFRR, UFAM, UFSB, UFES, UFPR, UFMS, UFSM, UFMA, UFPEL y UDESC; Institutos Federales: uno en Xanxerê y otro en Concórdia).

Esta investigación se realizó a partir de la recopilación de información a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, respondido en el período comprendido entre 2019 y 2021, precedido por un proyecto piloto desarrollado en Santa Catarina, por el grupo de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), y que fue revisado y mejorado para la investigación nacional que incluyó profesores de artes de todas las regiones de Brasil.

Esta encuesta representa, en términos de datos numéricos y alcance, la mayor investigación cuantitativa-cualitativa realizada sobre la enseñanza de las artes en Brasil, con un instrumento de 35 preguntas.

Analizando la información recopilada, podemos vislumbrar un amplio espectro de discusiones y reflexiones que dilucidan las condiciones laborales de los docentes de arte, al mismo tiempo que nos permiten esbozar una teoría sobre la enseñanza de las artes y orientar los desafíos para la lucha política de las universidades comprometidas con la transformación social y de las secretarías de Educación.

Es así que nos enfrentamos al desafío de sintetizar y sistematizar la información y resaltar el modo en que contribuye a la producción de conocimientos, por eso dividimos la presentación en dos secciones: una que aborda las políticas públicas, y otra, que aborda las condiciones de trabajo de los profesores de artes.

3. Políticas públicas y sus documentos oficiales

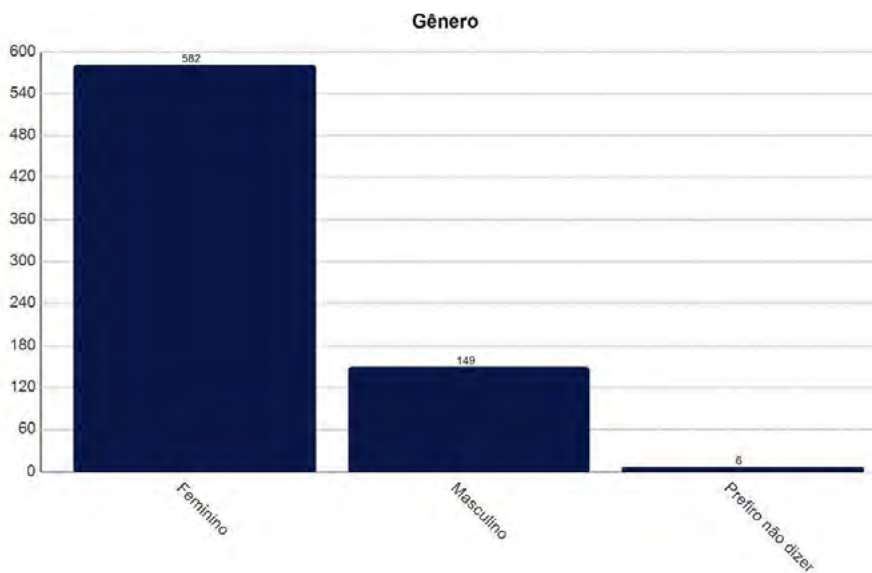
Para empezar, es necesario señalar que las políticas públicas no son neutrales. Asimismo, es preciso indicar que en el territorio de la educación asistimos a un proceso sistemático de precariedad y descalificación de la educación pública. Algunos ejemplos de precariedad son: la devaluación de los salarios de los docentes o la falta de calidad del servicio ofrecido por la escuela debido a condiciones laborales adversas. La imposición de la *polivalencia* como fenómeno que descalifica la enseñanza de las artes, al privar a los estudiantes de conocimientos artísticos históricamente producidos por la humanidad. La jerarquización en los currículos escolares entre las materias de artes y las que son consideradas como principales. La descualificación de la formación inicial y la inhibición de

programas de fomento que incrementen la participación de docentes de artes en carreras y cursos de posgrado. La acción sistemática de descalificación de la actividad sindical.

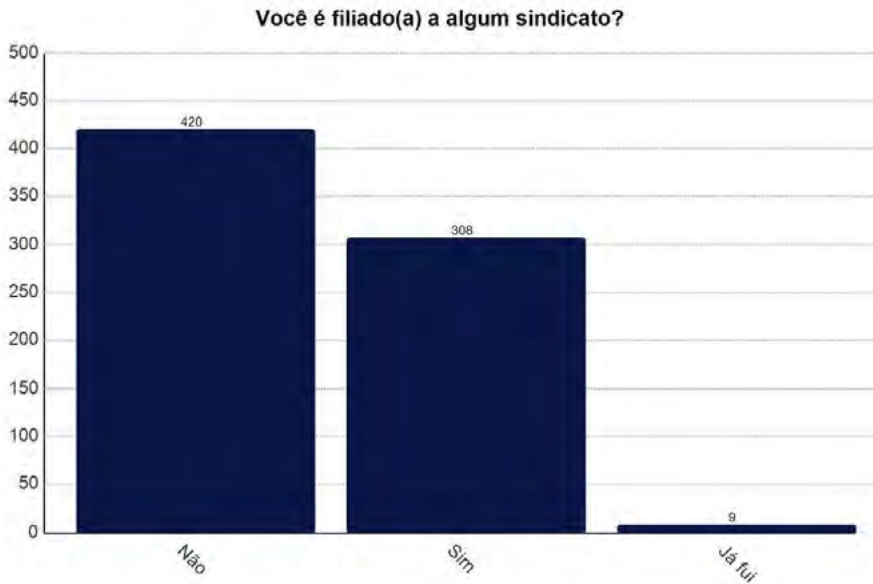
En este sentido, vale preguntar: ¿cuál es el proyecto del capital, expresado en las políticas públicas liberales y sus documentos para los docentes? La Base Nacional Curricular Común (BNCC), la Base Nacional de Formación Docente (BNC Formação), y la reforma de la Educación Secundaria, condensan actualmente las principales políticas neoliberales en materia educativa en Brasil.

¿Qué tienen estas políticas en común? Nada de nuevo. En la década de 1990 Latinoamérica fue bombardeada con principios liberales y neoliberales que buscaban naturalizar la concepción neoliberal de la educación basada en la explotación, la exacerbación del individualismo, el colapso de las grandes narrativas y la construcción de un consenso sobre la imposibilidad de superar el capitalismo. Newton Duarte (2016) afirma que la izquierda muchas veces apoya proyectos neoliberales fortaleciendo discursos divisivos que renuncian a la categoría de clase social. En este sentido, también podemos destacar que la llamada clase media funciona como una puerta de contención para la clase trabajadora, a punto de estallar como las represas de Brumadinho y otros accidentes socioecológicos resultantes de la explotación exacerbada del medio ambiente.

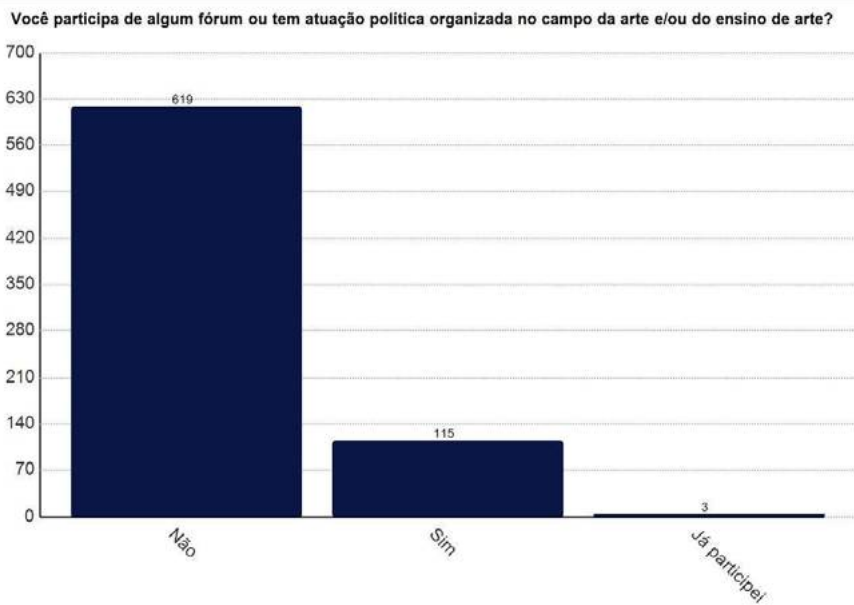
Por otra parte, aún observamos el predominio de las mujeres en la Educación Artística, quienes acumulan más tareas domésticas relacionadas con la crianza de los hijos. En esta dirección, los turnos dobles son un fenómeno que se ha amplificado durante la pandemia.



Cuando se les pregunta sobre su participación política, parece que la mayoría no tiene participación activa:



Asimismo, la participación en entidades asociativas del área de las artes es aún menor:



Con estos datos y nuestra experiencia de trabajo en carreras de pregrado, se observa que la formación política está desatendida en la formación docente. Resaltamos también que la división entre formación política y formación técnica es una falsa dicotomía; en el caso de las artes, la dicotomía se expresa en la formación del artista investigador.

Volviendo a los documentos que dialogan con la perspectiva neoliberal, señalamos la Base Curricular Común Nacional (BNCC), que es la clave para el acceso crítico al conocimiento producido por la humanidad y que está hegemónicamente orientado por las clases dominantes. En el ámbito de las artes es aún más acuciante, pues nos excluye como campo específico de conocimiento a partir de un breve texto incluido dentro de la categoría lenguaje.

BNC – Formação, tiene injerencia sobre las carreras de grado, no sólo en artes, sino en todas las carreras desde la perspectiva de la formación docente. Conceptos como apaciguamiento y resiliencia son la expresión de la domesticación de los docentes para que reproduzcan la perspectiva del capital, sin quejarse.

Particularmente en relación con el nivel medio, nos revela su integración al mercado la adopción del discurso empresarial en el binomio emprendedurismo e innovación. En esta dirección, el conjunto de entidades que se articulan con el Ministerio de Educación (MEC) colabora con esta impronta política: Todos por la Educación, Fundación Lemann, Instituto Natura, Airton Sena, entre otras (Cfr. Santos, 2019).

También en relación con el nivel medio, se agudiza una tendencia a la disminución y/o eliminación de las asignaturas del campo de las artes, y los docentes efectivos son requeridos para otras materias que den espacio a las manualidades.

Un aspecto concerniente a las políticas neoliberales en educación y cultura es el vaciamiento de contenidos, negando a las clases explotadas el acceso a la producción artística y cultural de la humanidad. Sin embargo, los artistas vienen problematizando importantes cuestiones sociales como temáticas feministas, ambientalistas y/o referidas a los procesos de producción y creación en la contemporaneidad.

4. Las condiciones laborales de los profesores de artes en la sociedad capitalista

En abril de 1880 Marx escribió el manuscrito Encuesta de Trabajadores, que aparece como apéndice del Capítulo VI (inédito) (MARX, 2022), publicado por la Editora Boitempo. Este manuscrito se llamó *Enquete Operária* cuando se publicó en *La Revue Socialiste*, el 20 de abril de 1880, con 25 mil ejemplares dirigidos a todos los trabajadores, grupos socialistas y democráticos y otras partes interesadas (Antunes y Laan, 2022). Según estos autores, “la Encuesta de Trabajadores traza un camino fértil de investigación sobre las condiciones de vida de la clase trabajadora. Se convirtió en una preciosa hoja de ruta y en un camino metodológico básico para comprender mejor la vida cotidiana de la clase trabajadora” (Antunes y Laan, 2022: 14).

Una lección importante que aprender de esta historia se refiere precisamente a la cuestión metodológica, que se basa en la ciencia y no está ligada a la neutralidad, sino a las

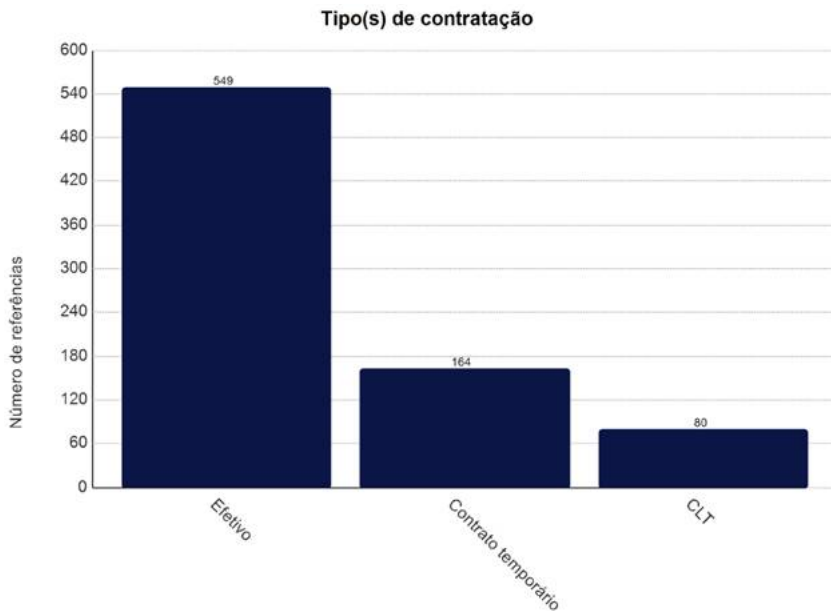
abstracciones y al desvelamiento de la realidad, a través de la dialéctica y la historia. La discusión sostenida en la sesión anterior, sobre políticas públicas, ya indica este tono.

Conocer esta realidad a través de los ojos del propio trabajador es otra lección, comprender claramente que el/la profesor/a es un trabajador/a y como trabajador produce riquezas (y bienes), sin poder, sin embargo, disfrutar de lo que produce. Y ese trabajo, en este caso, no puede verse sólo como un trabajo, servicio u ocupación, sino como una acción intencional que apunta a un fin y que, según el orden capitalista, se convierte en el elemento de explotación del trabajador, que puede dividirse en trabajo productivo e improductivo.

El trabajo asalariado determina la forma de entender las condiciones laborales del docente, ya que casi no existen otras formas para que el docente tenga garantía de subsistencia.

Una tercera lección que se puede aprender de la Encuesta de Trabajadores es que hoy contamos con otros elementos en los que podemos basar nuestros estudios sobre las condiciones de trabajo, como son: el tipo de contratación e ingreso a la docencia, la carrera docente, el salario básico, la política de formación y la jornada de trabajo.

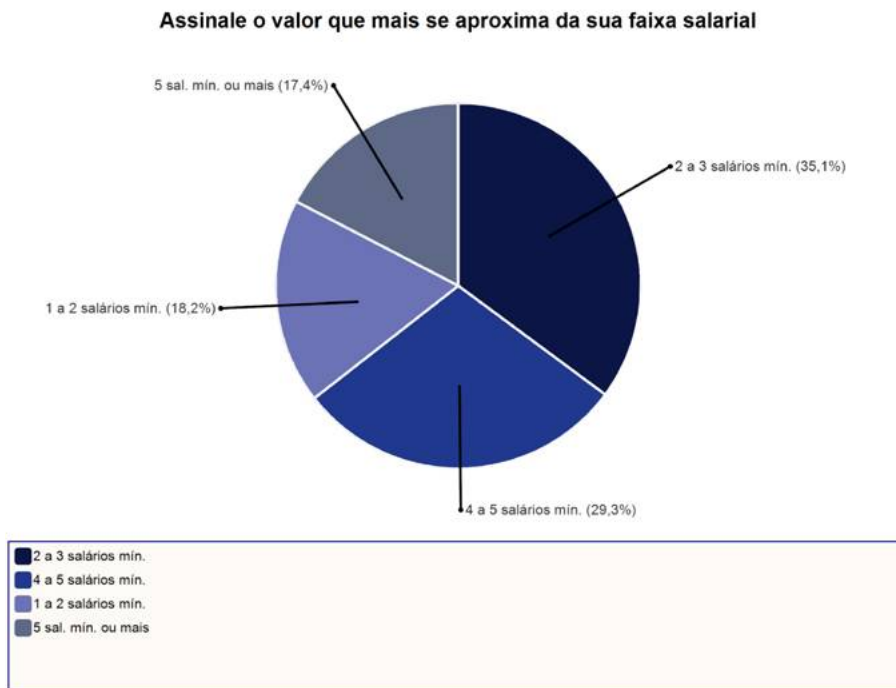
- Tipos de contratación de profesores de arte:



La admisión de profesores de arte se produce a través de concurso público, procesos de selección o contratación directa. Los concursos públicos se realizan a nivel municipal, estatal o federal. Los procesos de selección se producen tanto en el sector público como en el privado, dando como resultado un contrato indefinido, que se caracteriza sobre todo por la estabilidad funcional, y un contrato temporal, que se caracteriza por los contratos estatutarios o CLT, con tarjeta de trabajo firmada. La información recopilada indica que hay más docentes

permanentes que responden a los cuestionarios, relación que se puede explicar por la tasa de vacancia, que es mayor en el servicio público.

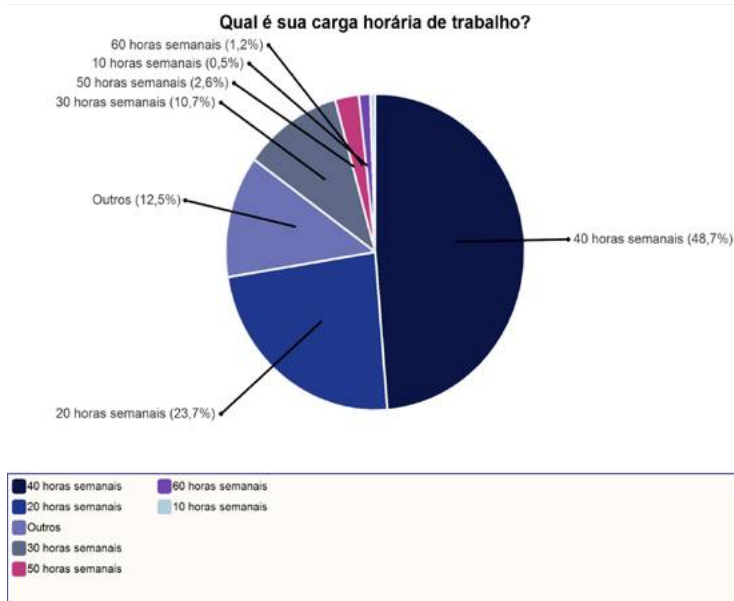
- Salario:



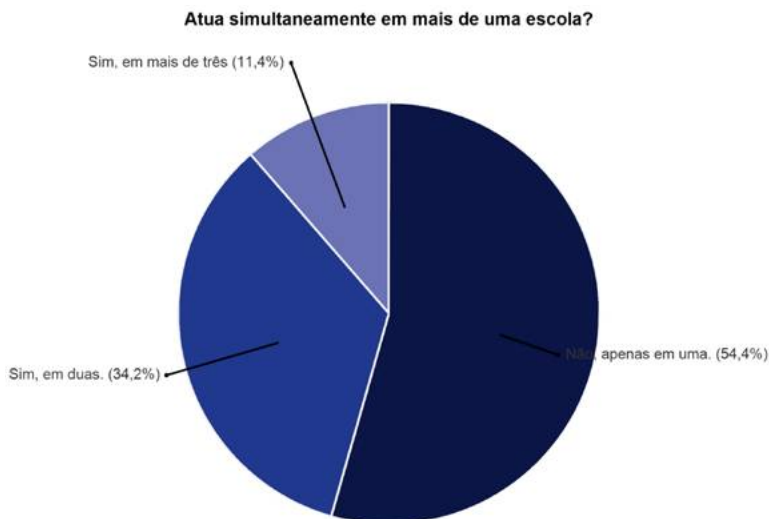
El salario está directamente vinculado a la discusión sobre la valorización de la docencia y está guiado por una lucha histórica por el pago de salarios que, efectivamente, permitan una mejor calidad de vida de los docentes. Sólo el 17,4% de los docentes de artes reciben un salario superior a 5 salarios mínimos. Esta remuneración podrá estar asociada al tipo de contrato, que prevé 40 o 20 horas semanales, en el caso del servicio público, o por hora, en el caso del servicio privado. En ambos casos observamos que la remuneración del docente es baja.

- La jornada laboral (horas trabajadas)

La jornada laboral de un profesor de arte varía de 10 a 60 horas semanales. La mayoría trabaja 40 horas semanales, con turnos extenuantes de 60 horas que realizan el 1,2% de los profesionales. La categoría “otros” indica variación en las horas trabajadas dentro del espectro previamente definido.



Otro factor que resalta las características del trabajo de un docente de arte es trabajar en más de una escuela. Esto ocurre cuando la contratación la realizan las autoridades públicas y el docente necesita más de una escuela para completar su carga de trabajo semanal o cuando el docente crea más de un tipo de relación laboral para sí mismo, con el fin de complementar e incrementar el ingreso familiar.

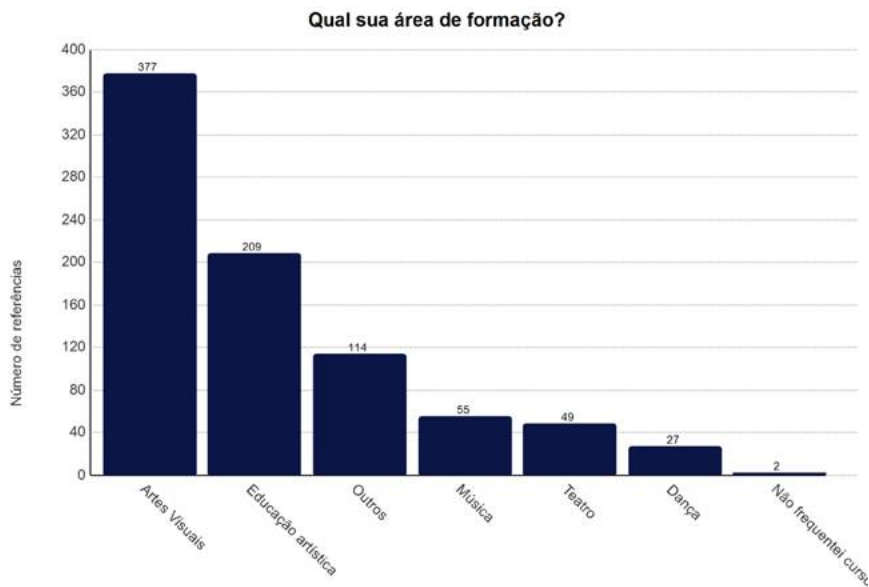


El profesor de arte es, entonces, un trabajador asalariado, cuyo producto no se separa del acto de producción, es decir, su finalidad es el proceso de transmisión y asimilación de conocimientos. Precisamente por eso es necesario revelar las condiciones laborales que están intrínsecamente ligadas a él. A partir de la información recopilada, presentaremos algunos indicadores de la especificidad de las condiciones laborales de los docentes de arte.

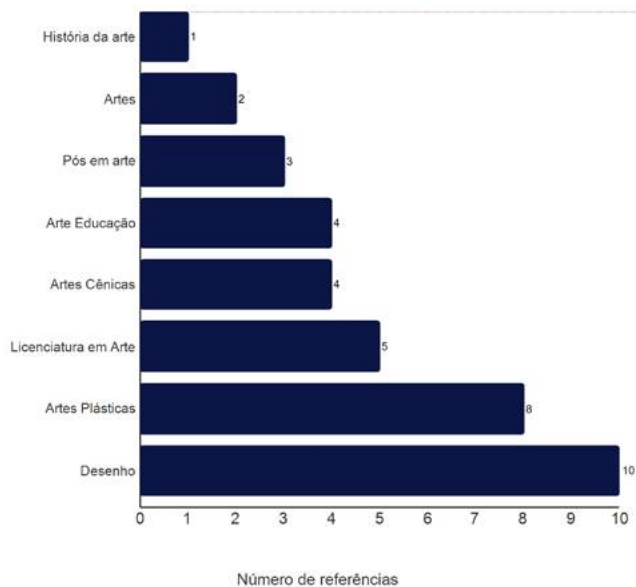
- Área de práctica y formación pedagógica:

Este es un indicador que emana de información subjetiva, y sobre el cual es posible identificar que la práctica pedagógica del docente de arte se da de manera disonante con su formación inicial, ya que, si bien tiene formación en un área específica, imparte contenidos de otras áreas específicas del campo de las artes.

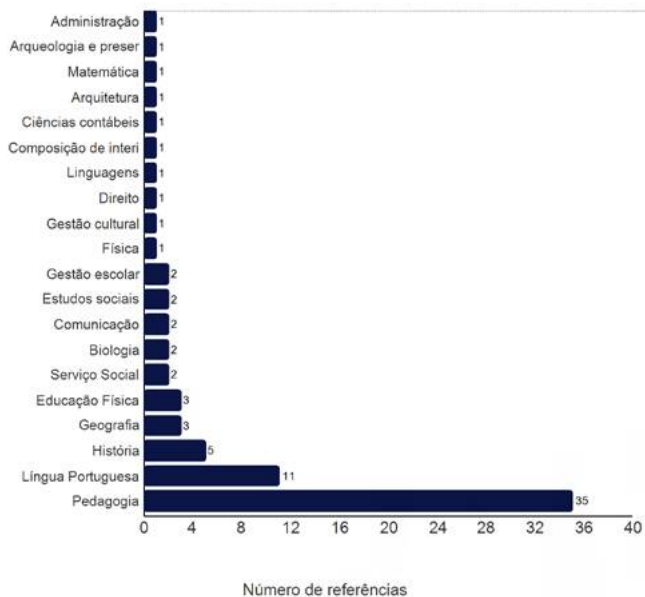
El listado del tipo de formación inicial de los profesores de arte indica que el área de actividad profesional, Artes, es un área sin contornos definidos, que puede ser impartida por diferentes profesionales con diferentes titulaciones. Esto termina colocando el trabajo de los/as docentes de artes en una situación precaria y transitoria, impidiendo discusiones más profundas sobre la organización del trabajo pedagógico.



Qual sua área de formação? Categoria "Outros" - Área artística



Qual sua área de formação? Categoria "Outros" - Outras áreas



5. Consideraciones finales

En primer lugar, y en vistas a lo hasta aquí presentado, debemos destacar que la indagación acerca de las condiciones laborales de los profesores de artes requiere un abordaje específico en atención a las cualidades singulares de cada ámbito disciplinar. Y en este sentido, los datos presentados y los que aún están en vías de análisis y publicación, nos permiten determinar caminos posibles para profundizar en el estudio de las singularidades del área.

La experiencia desarrollada en este dominio, en el ámbito brasileño, deja claras muestras de una falta de apertura de las Secretarías de Educación para integrar los resultados de investigaciones educativas realizadas por fuera de su órbita, negando incluso los conocimientos producidos desde las universidades acerca de las condiciones de desarrollo de la enseñanza de las artes en las escuelas, imponiendo a los/as profesores/as de artes una práctica docente de carácter polivalente. Consideramos que este aspecto es el más problemático en el ámbito de la educación artística brasileña, y el que mayores dificultades a generado en el desarrollo del área en la educación básica.

También es evidente que el tema del espacio físico para las clases de artes se presenta como un punto muy delicado, ya que los profesores/as de artes no cuentan con los materiales necesarios para ejercer su profesión. El libro didáctico es, en este sentido, casi el único material del que dispone el/la profesor/a de artes en la escuela brasileña. Tales condiciones imponen grandes limitaciones al trabajo docente, provocando no sólo la desmotivación del docente, sino contribuyendo a la generación de factores de exclusión que, en los escenarios más dramáticos, implican la retirada del docente del sistema: abandono de la escuela e, incluso, de la docencia.

Finalmente, consideramos que es justamente atendiendo las realidades que experimentan los/as docentes de artes y los indicadores relativos a sus condiciones laborales de base, que es posible construir diagnósticos precisos que nos permitan identificar las necesidades específicas de los/as docentes del área y construir, de ese modo, estrategias efectivas de intervención transformadora en el campo de la educación artística, en el entendimiento de que nuestra actividad en este territorio es siempre y en todos los casos, de naturaleza política.

Referencias bibliográficas

- Antunes, Ricardo; Laan, Murillo van der (2022). Apresentação. En: Marx, Karl. Capítulo VI (inédito): manuscritos de 1863-1867. *O capital, livro I*; tradução de Ronaldo Vielmi Fortes, 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Barbosa et al. (2022). Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). *Educação & Sociedade*, 43 <https://doi.org/10.1590/ES.245702>

- Buján, Federico (2013). La construcción de un observatorio latinoamericano de la formación de profesores en las universidades. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Vol. 8, Nº 2 (79-99).
- Buján, Federico; Frade, Isabella; Fonseca da Silva, Maria Cristina (2014). Observatório da Formação de Professores de Artes: uma Rede de Pesquisa na América Latina, *Diálogos em Red – Nuestra América Vol. 1, Nro. 1* (135-156).
- Buján, Federico; Fonseca da Silva, Maria Cristina (2016). Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. In: Fonseca da Silva, Maria Cristina e MARQUES DOS SANTOS, Vera Marcia (Coord.) *Formação docente e políticas públicas: cenário e desafios*. Florianópolis: Letras Contemporâneas (11-32).
- Buján, Federico; Nascimento Frade, Isabella; Fonseca da Silva, Maria Cristina; Gómez De La Errechea, Maricel (2018). *Investigación y Formación Docente en Artes: miradas desde América Latina*, Universidad de Playa Ancha (UPLA) y Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sello editorial Puntáengeles. Valparaíso (Chile), Florianópolis (Brasil).
- Buján, Federico (2022). Política educativa y lineamientos curriculares de los profesorado universitarios en artes visuales en Argentina. En: Fonseca da Silva, C. & Metroski de Alvarenga, V. (eds.) *Observatório da Formação de Professores de Artes. Transformar para resistir*. Florianópolis: AAESC Editora (58-78).
- Fonseca da Silva, Maria Cristina; Fernandes, Vera Lúcia (2022). Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de Arte no Brasil. *Palíndromo*, v. 14 (13-29).
- Marx, Karl (2022). Capítulo VI (inédito): manuscritos de 1863-1867. *O capital, livro I*. Tradução de Ronaldo Vielmi Fortes, 1. ed., São Paulo: Boitempo.
- Silva, Jefferson Peixoto da; Fischer, Frida Marina (2021). O perfil das publicações sobre condições de trabalho e saúde dos professores: um aporte para (re) pensar a literatura. *Saúde e Sociedade*, v. 30, n. 4.
- Viana Gomes, Pedrina; Pereira Silva da Cruz, Shirleide (2022). Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 265 (675-696).

Transdisciplina y territorios discursivos. Reflexiones epistemológicas en ámbitos académicos para la formación en artes visuales

Lorena Noemí Gago
María Alejandra Bagnis
Universidad Nacional de la Plata

Introducción

Desde el proyecto “*Prácticas contemporáneas para la formación docente en Artes Plásticas en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)*”, construimos un marco teórico-metodológico que incorpora aportes de distintas disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales. Para esta construcción asumimos una relación dialéctica entre el trabajo de campo y el marco conceptual, con una perspectiva etnográfica. En este artículo nos interesa desarrollar cuestiones vinculadas con el análisis de entrevistas a docentes, porque consideramos que es una contribución a la explicitación de desafíos y decisiones relacionados con lo teórico-metodológico, pero sobre todo con la concepción epistemológica que tenemos de la actividad de investigación que desarrollamos desde 2019 hasta 2023. Como sostiene Rosana Guber (2016) adoptamos la entrevista antropológica o etnográfica con la perspectiva de que

su valor no reside en su carácter referencial –informar cómo son las cosas– sino performativo. La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad; se produce así una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y participación (Guber, 2016: 70).

Además concebimos al proyecto de investigación y a la interpretación de entrevistas en particular, como una producción *transdisciplinar* en la que incorporamos aportes de la pedagogía, la didáctica, la antropología y la sociología para reflexionar sobre las prácticas educativas que abordamos. Consideramos a estas disciplinas puestas en diálogo como *territorios*

discursivos que nos atraviesan con sus condicionamientos socio-culturales históricos y en los que situamos nuestras prácticas de investigación. Estas prácticas actualizan los posicionamientos que asumimos en los territorios simbólicos de los discursos académicos. Los ejes principales de nuestro trabajo son, entonces, la *transdisciplina*, entendida como diversidad epistemológica, ecología de saberes o diálogo de saberes según definiciones que nos aporta de Sousa Santos (2010); y los *territorios discursivos*, concebidos “como realidades imaginarias, aunque no ficticias, latentes en los discursos territoriales de los sujetos sociales” (Sandra Villanueva-Gallardo, 2018: 358). Territorios fundantes de la visión de mundo que enlaza fuertemente a los sujetos con su contexto histórico-social.

Interrogantes en tiempos de incertidumbre

En este artículo abordaremos principalmente la construcción teórico-metodológica para el análisis de entrevistas en el marco del proyecto de investigación ya mencionado. También presentaremos la síntesis interpretativa de una de las entrevistas que conforman la muestra obtenida durante el proceso de investigación.

Decidimos no acotar el abordaje de las prácticas formativas que son nuestro objeto de estudio sólo a las materias pedagógicas del Profesorado en Artes Plásticas de la FDA. Esto se justifica por las características del plan de estudios de la carrera, constituido por 34 materias, de las cuales únicamente 2 son específicamente pedagógicas: Fundamentos psicopedagógicos de la educación y Didáctica y práctica de la enseñanza. Motivo por el que atendemos a la participación de otras materias en la formación de los egresados. En particular los talleres troncales o básicos (Dibujo, Cerámica, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental y Pintura) y a los tres niveles de la asignatura Lenguaje Visual. El acercamiento a las prácticas educativas previsto en nuestro plan de trabajo se basa en la observación participante de clases y en las entrevistas a docentes y estudiantes del Profesorado en Artes Plásticas. Merece un apartado especial que en el transcurso de las tareas de investigación se propagó a nivel mundial el Covid-19 situación que modificó drásticamente el contexto social y las condiciones para desarrollar desde entonces nuestra investigación.

La irrupción de la pandemia hizo que tuviéramos que modificar la organización del trabajo de campo. Debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) iniciado en la ciudad de La Plata en marzo de 2020, el segundo y el tercero de los años previstos para la investigación transcurrieron durante la suspensión total de actividades presenciales en la FDA de la UNLP. Los proyectos de investigación tetra-anales iniciados en 2019, como el nuestro, se extendieron un año más de lo previsto, como medida que desde la UNLP apuntó a recuperar algo de ese tiempo vivido en circunstancias excepcionales, que alteraron todos los vínculos sociales. Dada la interrupción de clases presenciales, nos dedicamos exclusivamente a la realización de entrevistas a docentes desde finales de 2020. A partir de 2022, con la habilitación paulatina de espacios áulicos para actividades presenciales, adaptamos el relevamiento de las prácticas formativas a las posibilidades concretas en una realidad

alterada. Una realidad apartada de lo que había sido habitual hasta 2020, signada desde entonces por las vivencias de aislamiento y las actividades virtuales o a distancia para el sostén de las clases en la universidad.

Retornar dinámicas de la vida social interrumpidas por la pandemia, entre ellas las de producción de conocimiento en las instituciones, incluyó la reconstrucción de las formas de habitar lo colectivo. Esta reconstrucción, que atravesó también al equipo del trabajo del proyecto, se sostuvo en gran medida por un esfuerzo reflexivo sobre las incertidumbres como forma volver a habitar lo comunitario por medio de la interrogación más que de la aseveración.

Formularse preguntas a partir de las vivencias durante el trabajo de investigación

Una de las principales preguntas en la etapa actual de la investigación empieza a ser qué modificaciones precisan nuestras concepciones y métodos para la investigación en artes. Hacemos referencia a cuáles son los propósitos fundantes de las actividades de investigación que desarrollamos. ¿Por qué hacemos entrevistas, por qué hacemos trabajo de campo? ¿Qué hacemos con la producción surgida durante la investigación? Sabemos que adoptamos una relación dialéctica entre el trabajo de campo y el marco conceptual, con una perspectiva etnográfica desde la que planificamos entrevistas a docentes y observaciones de clases. Sabemos que asumimos la *transdisciplina* como una construcción necesariamente creativa, que implica la transformación durante el proceso de trabajo de los aportes provenientes de los campos de conocimiento puestos en diálogo. Sabemos que todo discurso, entre ellos el científico, es una forma de representación, de lazo entre lenguaje y realidad. ¿Puede este pensamiento dialéctico desbordar la producción textual escrita y posibilitar la transformación de las prácticas de investigación?

Análisis de las entrevistas

En la primera etapa del análisis de las entrevistas realizadas durante 2020 y 2021 nos centramos en su transcripción, lectura y relectura. Delimitamos así, en los discursos de los docentes con los que dialogamos, *temas emergentes* (Steve Taylor & Robert Bogdan, 1987). La definición de estos temas se hizo en equipo para interpretar el material recabado en función de los objetivos de nuestro proyecto de investigación. El objetivo general es analizar el vínculo entre arte y educación en procesos de enseñanza y aprendizaje de la Plástica. Mientras que los objetivos específicos son: 1) Analizar discursos y prácticas de estudiantes y profesores universitarios relacionados con la enseñanza artística en contextos situados; 2) Relacionar discursos y prácticas desde una perspectiva de análisis transdisciplinaria; 3) Interpretar cuáles son las representaciones sobre el aprendizaje que tienen los docentes y alumnos universitarios; y 4) Analizar e interpretar propuestas curriculares para la formación de formadores en artes plásticas.

Para la interpretación de las entrevistas, en particular, tomamos como referencia la Teoría Fundamentada: nos implicamos en un proceso que es, como afirman Taylor & Bogdan (1987), creativo y al mismo tiempo fundado en los datos. Los datos con los que trabajamos son conceptos de primer orden, conocidos como *emic*, aportados por los entrevistados a través de sus discursos. A estos datos de primer orden los hacemos dialogar con conceptos de segundo orden, *etic*, construidos por nosotras como investigadoras. Esta es una manera de evitar interpretaciones arbitrarias que se alejen de los significados que los docentes enunciaron durante las entrevistas. Vinculamos así la búsqueda de indicios significativos en las palabras de los docentes con los objetivos del proyecto. Este posicionamiento en relación con la interpretación de los discursos fue acordado en equipo desde el inicio del trabajo de campo. El paso siguiente será compartir nuestras interpretaciones con quienes fueron entrevistados.

Desde este enfoque trabajamos en un caso concreto, la entrevista a un docente titular de un taller perteneciente tanto a la Licenciatura como al Profesorado en Artes Visuales. A partir de los planteos de Taylor & Bogdan (1987) identificamos, como dijimos, *temas emergentes* o núcleos conceptuales en las palabras del entrevistado. Siguiendo este criterio metodológico deslindamos algunos conceptos en tensión que retomamos como temas para el análisis. Encontramos una primera tensión en la mención que hace el entrevistado de la actual división de la carrera en las *disciplinas tradicionales* Dibujo, Pintura, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Escenografía, Muralismo y Arte Público Monumental, aunque sostiene que sin embargo: “en los talleres se ha ido generando una apertura (...) sin desdibujar los límites disciplinares, porque algún sentido tiene que tener que estén estos talleres por disciplinas pero sin diluir esos límites, (que) permita como cierta porosidad, ciertos diálogos” (Alejandra Bagnis, 2021). Diálogos que habilitarían *modos de producción contemporáneos* que superarían los límites de estas disciplinas.

Entendemos que la noción de *tradición* hace referencia a la organización del plan de estudios del Profesorado en Artes Plásticas según las Artes Visuales en disciplinas canónicas delimitadas desde el Renacimiento europeo hasta el surgimiento de las vanguardias artísticas a principios del siglo XX, también en Europa. En el diálogo mantenido, como respuesta a la pregunta “¿Qué pensás del cambio de nombre [en 2019] de nuestra facultad de Facultad de Bellas Artes a Facultad de Artes?”, el docente expresó: “Básicamente lo que se le quita al nombre es ese adjetivo calificativo que se vincula a una idea de Arte ya superada hace más de cien años; entonces era una cosa pendiente que era muy evidente el anacronismo en el nombre; y también implica pensar en que el nombre Bellas Artes da cuenta del sistema moderno de las Bellas Artes en donde esas divisiones disciplinares tenían sentido; en cambio pensar ya en la Facultad de Artes también implica preguntarse cuáles son esas artes, si son un conjunto de disciplinas ¿qué es lo que las define a cada una?; o sino, si por el contrario no se trata de un grupo de disciplinas, (si) es otra cosa. Me parece que era una deuda y que está buenísimo que haya sucedido” (Bagnis, 2021).

Los nombres dados a la unidad académica que ahora se denomina Facultad de Artes, fueron signos de disputas a través de su historia institucional. En la actualidad siguen vigentes interrogantes como los que señala el docente, los cuales indicarían que la superación

del adjetivo *Bellas* es un proceso abierto. Sabemos también que las marcas de una cultura colonizada insisten en situar nuestros propios discursos en un territorio ajeno y atemporal: la Europa renacentista. Hace 100 años (en 1921, si nos basamos en el año de realización de la entrevista) ¿cuáles eran los debates locales, en la ciudad de La Plata, en relación con las artes y su función social? Si la fundación de La Plata, en 1882, fue una trasposición de culturas europeas a un territorio concebido como desértico y necesitado de domesticación, ¿qué distinciones fundamentales hubo entre el contexto sociocultural situado en el territorio de Buenos Aires en la década de 1920, y lo acontecido en algunos países de Europa, con el surgimiento de las conocidas como vanguardias artísticas del siglo XX? ¿Qué huellas históricas debemos mirar para recuperar de manera íntegra la constitución de una institución de enseñanza del arte en el territorio que habitamos? ¿Cómo dar cuenta de los condicionamientos de nuestra propia formación en la adquisición de la cultura?

También nos parece importante señalar que el de *tradición* es un concepto que refiere aquí a la educación artística convencional, ligada con la enseñanza de técnicas principalmente. Sería importante poder establecer nexos que en la actualidad se dan en la FDA entre esta forma de organización disciplinar de la enseñanza a nivel institucional y los modos de apropiación de estas divisiones en las prácticas y concepciones actuales que tienen los docentes en las aulas. Desde nuestro punto de vista, emerge en la explicitación discursiva que hace el docente de estas tensiones, la coexistencia de disciplinas tradicionales legitimadas por el plan de la carrera, orientadoras del programa de estudio de la materia en la que se desempeña el profesor, con prácticas pedagógicas que dan cuenta de cambios en la enseñanza del arte desde mediados del siglo pasado a la actualidad.

Ligados con este núcleo problemático encontramos otros conceptos en tensión: *el tema y la técnica*. El docente menciona que trabaja mediante el análisis crítico de distintas obras de arte, las cuales además de ser analizadas se pueden reinterpretar, deconstruir, copiar para aprender a hacer, aunque sin problematizar el *tema* en el proceso de producción de la obra por parte del estudiante. A la pregunta, “¿En las actividades de producción qué valor, o qué lugar le dan ustedes a los temas, es decir la cuestión del tema de la obra?”, el entrevistado responde: “el tema, como vos le llamás, está un poco pautado a objetos inanimados, el que cada estudiante selecciona y con los que compone un modelo, pero bueno está esa limitación. Pero después, por ejemplo, en el trabajo siguiente, que tiene que ver con el color, y como parte de la consigna del trabajo, es que la imagen no se genere a partir de la copia de un modelo, ni a partir de un boceto fotográfico, de collage fotográfico que es otra consigna anterior; y entonces ahí la imagen tiene que ser generada a partir de un boceto, de la imaginación, de la memoria pero de ningún otro lado ¿no? Digamos no copiando un modelo. Y ahí, por ejemplo, primero que ahí pueden aparecer y aparecen imágenes abstractas, pero también cuando son figurativas el tema queda como a criterio de cada estudiante” (Bagnis, 2021). Nos preguntamos por qué el tema, o lo conceptual como constitutivo de la producción visual, aparece de manera ambigua como objeto de enseñanza. Entendemos que hay una tensión entre la enseñanza de técnicas, propia de la herencia del arte tradicional y el abordaje de la significación contextualizada que portan las obras. Consideramos que esta tensión

se debe a la complejidad que encuentra en la academia la enseñanza del arte asumida como transmisión de *técnicas* o de *lenguajes*. Complejidad sobre la que será necesario indagar en próximas investigaciones que puedan dar cuenta de las manifestaciones de esta tensión en los distintos talleres de la Facultad de Artes de La Plata.

Destacamos, por último, la delimitación que hicimos como nociones en tensión, de la *formación en profesorado y en la licenciatura* en Artes Visuales. A partir de lo que expresa el docente se infiere que la propuesta pedagógica de la materia es la misma para ambas carreras (Profesorado y Licenciatura en Artes Plásticas). Atribuimos esto a que el plan de estudios, históricamente, delega la formación docente en las 2 materias identificadas como pedagógicas para la carrera Profesorado en Artes Plásticas. Se trata de una dimensión institucional que produce una diferenciación muy acotada entre la formación propuesta en el profesorado y la que se ofrece en la licenciatura.

Conclusión

Nuestro esfuerzo de reflexión crítica se dirige a indagar en las representaciones sociales sobre el arte y su enseñanza y también a problematizar nuestra forma de investigar, ya que la consideramos performativa de los hallazgos que podamos hacer en el marco del proyecto. Acordamos con Boaventura de Sousa Santos (2010) en que el pensamiento occidental moderno, la cuna de las ciencias modernas, es abismal por su pretendida ausencia de una co-presencia de saberes, que el campo de las artes plásticas parece fomentar una delimitación estricta de las incumbencias de las disciplinas.

Desde esta perspectiva, el pensamiento abismal impacta en la constitución de las representaciones sociales sobre el conocimiento, en cómo el conocimiento se ejerce y en las posibilidades de los sujetos para establecer diálogos con los saberes de los otros. Los planteos que hace de Sousa Santos se apoyan en interrogantes que no buscan respuestas definitivas sino la reflexión sobre cómo habitamos, metafóricamente, el conocimiento. Nos parece que uno de estos interrogantes tiene una potencia particular en relación con nuestras prácticas académicas: “¿cuál sería el impacto de una concepción posabismal del saber (como una ecología de saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?” (de Sousa Santos, 2010: 44).

En este artículo intentamos dar cuenta de un trabajo de descentramiento en relación con modos heredados de concebir la enseñanza de las artes plásticas en la Facultad de Artes de La Plata. Es necesario indagar en estas concepciones porque atraviesan las prácticas formativas de los estudiantes del Profesorado en Artes Plásticas. Tomamos a la *transdisciplina* como orientadora de la investigación y del abordaje que hacemos de los discursos como territorios performativos de las significaciones sociales dadas a la formación docente y a la investigación en artes visuales. Nos referimos a los discursos en forma abarcadora porque en nuestra investigación confluyen, de manera performativa, la entrevista etnográfica y su elaboración y difusión a través de textos marcados por la escritura académica, en diálogo

con un contexto institucional concreto (la Facultad de Artes de La Plata). En este sentido nos identificamos con las siguientes palabras de Paulo Freire (2010) quien señala:

Lo que no es posible, sin embargo, en este esfuerzo por la superación de ciertas herencias culturales, que repitiéndose de generación en generación a veces dan la impresión de petrificarse, es dejar de considerar su existencia. Es muy cierto que los cambios infraestructurales a veces alteran rápidamente las formas de ser y pensar que perduraban desde hace mucho tiempo. Por otro lado, el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar un respeto hacia éstas, respeto que de ninguna manera significa la adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto, sin embargo, son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio (Freire, 2010:118).

¿La interrogación es una forma de apertura hacia nuevos horizontes de conocimientos desde las situaciones actuales que incluyen huellas del pasado? ¿Cómo se modifica nuestra concepción de investigación en artes cuando hacemos uso subjetivo de métodos de las ciencias sociales para interpretar la realidad en el ámbito universitario donde trabajamos como docentes? ¿Para qué observar nuestra realidad educativa como fenómeno fundado en los detalles? ¿Por qué nuestra posición en lo que acontece en el ámbito académico define nuestra contribución como sujetos en la universidad? ¿Qué lazos humanos habilita esta posición? ¿De qué manera no cosificar a aquellos con quienes interactuamos al investigar? ¿Por qué es necesaria una ética contra la dominación en las propias prácticas académicas? ¿Qué formas de lo colectivo pueden nacer de nuestro diálogo con lo disciplinar a través de la investigación en artes?

Bibliografía

- Bagnis, Alejandra (17 de agosto de 2021). Entrevista para el trabajo de campo. La Plata: inédita.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO - Prometeo.
- Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2010). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Taylor, Steve & Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Villanueva-Gallardo, Sandra (2018). "Fundamentos metodológicos de los territorios discursivos". En: *Cinta de Moebio, Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, n° 63, pp. 367-364. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/52263>

Sobre los quehaceres artísticos y las prácticas pedagógicas. Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje en las artes plásticas

Silvina Verónica Gardonio

Universidad Nacional de las Artes

Hace unos años realizamos un trabajo de tesis donde abordamos los vínculos entre maestros y discípulos en la enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas. A partir de allí, continuamos trabajando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, profundizando en cuestiones que fueron surgiendo a partir de aquella primera pregunta: qué y cómo se aprende y se enseña en las disciplinas del quehacer artístico.

Para ordenar la tarea, distinguimos tres ámbitos donde se llevan a cabo estos procesos, en nuestras sociedades, Buenos Aires, Argentina. Ellos son los ámbitos escolares, los ámbitos académicos, y los ámbitos de taller. Luego perfilamos cuestiones generales de la enseñanza-aprendizaje propias del lenguaje visual artístico plástico,¹ para así dar lugar a la especificidad de los procesos, sus posibles problemas, las producciones y los vínculos que se desarrollan en cada uno de estos ámbitos.

Seguimos analizando y sistematizando el material que tenemos: la experiencia personal y de otros, también encuestas realizadas a docentes y alumnos en los distintos niveles de enseñanza, y material teórico de apoyo. Lo que compartimos en esta ocasión, son algunas de las primeras conjeturas y reflexiones que aparecen hasta el momento, en esta etapa inicial de nuestras investigaciones.

La formación artística

La enseñanza-aprendizaje de los saberes en las disciplinas artísticas es mediante el hacer, donde la producción es la instancia necesaria para que los estudiantes incorporen y avancen sobre los “conceptos” propios de cada disciplina. Podríamos decir entonces que una formación artística es un saber adquirido y producido.

¹ Vamos a hacer pie en las cuestiones del lenguaje visual de la pintura y el dibujo, que es donde tenemos nuestra mayor experticia.

Dependiendo del tipo de estudios que se realicen, el ámbito donde se desarrollen, la franja etaria y el tiempo que se dedique a dicho estudio, esos conocimientos se enseñarán y aprenderán de distinta manera.

Ámbito escolar. Desde muy temprana edad el dibujo y la pintura están presentes en los espacios escolares e instituciones de enseñanza primaria y media, dando continuidad a las primeras experiencias que tenemos en nivel inicial. Estas prácticas se dan en el marco de una planificación, para ordenar los contenidos en el tiempo de clases. En la medida que se avanza de nivel escolar primario a medio, y dentro del nivel medio, ya en los últimos años, la materia de artes plásticas va desapareciendo. Podríamos decir entonces, que a medida que los chicos y las chicas van creciendo, la producción plástica va mermando, y con ello, la confianza y la costumbre del quehacer con los materiales, los colores, y las formas, excepto que estemos ante una institución con orientación artística.

Ámbito académico. Los estudiantes que van a institutos terciarios y/o universidades, buscan profesionalizarse en las artes. Aquí, la formación artística consta de materias prácticas de conocimiento general de cada disciplina, materias teórico-prácticas –específicas del lenguaje visual y sistemas de representación–, materias teóricas como Historia de las Culturas y las Artes, Filosofía, Pedagogía –en el caso de los profesorado–, y los proyectuales de la disciplina elegida² donde se busca profundizar y trabajar en un proyecto personal. En estos ámbitos de profesionalización, se abarca más cantidad de contenidos, diagramados en un orden –programas– sujetos a calendario académico. Hay correlatividades y tiempos de cursadas, y cada alumno o alumna puede, de alguna manera, adaptar según sus posibilidades el cronograma de estudios. En estos ámbitos de formación artística, la producción y la teoría tienen el mismo caudal, y a veces, hasta hay más trabajo teórico que práctico.

Ámbito de taller. Al concurrir a un taller, se está eligiendo con quién estudiar y también, se tiene una orientación sobre el tipo de producción u obra a la que se quiere llegar. Esto sucede porque cada maestro/docente tiene particularidades artísticas, y habitualmente, el acercamiento a un taller es porque se conoce la obra del docente o del grupo que estudia con él o ella. A los ámbitos de taller concurren personas que pueden o no tener experiencia previa. Allí, el seguimiento de cada integrante es personalizado, y según lo que se vaya produciendo, las consignas se irán sucediendo como le parezcan más apropiadas al docente, para avanzar en la construcción y conocimiento del lenguaje artístico. En los talleres se puede seguir un orden de trabajo, pero es un orden que se adaptará según cada persona, es decir, que lo producido irá marcando el ritmo de la enseñanza-aprendizaje.

2 Para estas investigaciones tomamos de referencia la UNA, institución donde trabajamos, y la Prilidiano Pueyrredón, escuela terciaria donde nos formamos.

Qué se enseña-aprende en cada ámbito

Cuando hablamos de conocimientos del lenguaje plástico, estamos ante un tema nodal. Como hemos mencionado más arriba, en las prácticas artísticas, el aprendizaje de las disciplinas es mediante un hacer reflexionado, tratado y trabajado a través de una producción: un conjunto de trabajo, realizado bajo un contexto determinado, en un lapso de tiempo, cuya función es hacer-ver, y posibilitar en la práctica, el conocimiento del lenguaje. Este hacer puede ser inducido a través de consignas, como sucede en los espacios de enseñanza-aprendizaje mencionados.

En el caso del dibujo y la pintura, los elementos visuales que se elaboran y reelaboran son: la línea con sus particularidades y usos, los valores: valor en plano, claroscuro; las propiedades del color y sus posibilidades, diversas paletas, distintos tratamientos pictóricos; estudios de composición y formas en el espacio del plano: profundidad ilusoria, planimetría, combinatorias espaciales, figuraciones y abstracciones, todo esto acompañado por la correcta utilización de las herramientas necesarias para el quehacer; habitualmente suelen hacerse referencias sobre la producción de artistas, para ejemplificar y observar cómo se pueden elaborarse algunas propuestas.

En el ámbito escolar, los contenidos, en cada año, serán trabajados para que las alumnas y los alumnos puedan hacer-ver-sentir cómo se pueden representar distintos tipos de formas en el espacio del plano (soporte de trabajo), van a experimentar diversas técnicas, y utilizarán variadas herramientas. La formación artística en el ámbito escolar, permite que, a partir de la experiencia sensorial, corporal, y visual, se apropien los contenidos del lenguaje. En el transcurso de la educación escolar, los estudiantes podrían adquirir así, un conocimiento general de las artes, tener herramientas de lenguaje visual como vía de expresión, y también apreciar y valorar producciones diversas.

En el ámbito académico³ podemos discernir tres componentes en el abordaje del estudio de las artes visuales/plásticas. El primero es el relativo a los talleres, donde se introducen los conocimientos generales, por ejemplo, los que hemos enunciado arriba sobre el dibujo y la pintura. Esta introducción a los fundamentos de los lenguajes artísticos se ejercita en las distintas disciplinas, dando un conocimiento general a cada alumno o alumna de dicho quehacer. Paralelamente, la teoría, que es bastante copiosa y diversa, enriquece y amplía el conocimiento de las artes. Por otro lado, tenemos los proyectuales⁴, donde se profundizará la práctica sobre la especialidad elegida, y de alguna manera se hará una especie de conjunción entre la teoría y la práctica, ya que es a partir de la teoría y de pensar la práctica, donde nacerían los proyectos para realizar.

En el ámbito del taller, el abordaje del estudio de los elementos plásticos, no tendrá tiempos tan pautados, y las ejercitaciones se irán incorporando en relación a lo producido por cada integrante. De todas formas, en los talleres, podríamos encontrar un orden en la

³ Tomaremos de referencia la UNA.

⁴ Tomaremos de referencia la UNA.

forma de trabajar, sobre todo si se trata de ingresantes con poca o nada de experiencia. Los maestros o maestras, suelen tener una especie de planificación no formal, y van siguiendo ese esquema, al tiempo que los estudiantes lo requieran.

Entonces, los conceptos del lenguaje visual se trabajarían de distinta manera en cada ámbito de enseñanza-aprendizaje. Conviene recordar que es en el ámbito académico donde alumnas y alumnos van en busca de profesionalizarse y, tanto allí como en los espacios de taller, hay un objetivo de hacer *obra*. Así es que nos vamos a encontrar con producciones en uno y otro ámbito, que tienen su anclaje en diferentes lugares.

Cómo se enseña-aprende en cada ámbito de enseñanza-aprendizaje

En el ámbito escolar, es habitual recurrir a producciones de artistas, que se toman como referencia para abordar un concepto a trabajar. Dependiendo de las edades, se ahondará de distinta manera en la observación, análisis y reflexión sobre esas obras seleccionadas. A partir de allí, cada grupo irá trabajando lo que el o la docente especifique. Por lo tanto, la producción que encontremos en estos ámbitos, frecuentemente podría vincularse a producciones visuales, que van a servir como soportes para trabajar los contenidos específicos de la materia. También se pueden utilizar textos, o la experiencia de una salida educativa, como inspiraciones o puentes para elaborar los contenidos.

En el ámbito académico, el programa de cada nivel se abordará en las distintas cátedras. Aquí puede suceder, que haya diferentes ópticas sobre cómo enseñar-aprender los conceptos visuales, es decir, bajo qué consignas se va a ejercitar, con qué metodología. Hay quienes utilizan la observación directa como una manera de estudio de las formas, donde no se estaría pensando en los temas, sino en su realización. También se podrían hacer ejercicios compositivos —otra manera de estudiar las formas— e ir acompañando con y desde las técnicas. Podría haber cátedras más informales, que trabajen sin consignas temáticas precisas, y hagan pie en la experimentación. Está el trabajo a partir de fotos o fotos intervenidas que devengan en proyecto personal (incluso cuando la materia sea formativa⁵)... A grandes rasgos se pueden delinear esas metodologías, totalmente distintas entre sí. Por lo tanto, generarían producciones muy diversas en el estudio de una misma disciplina. Debemos contemplar que, en la medida que se va avanzando en la carrera, las materias teóricas irían haciendo su aporte, enriqueciendo la reflexión sobre la práctica e influenciando en la producción. De todo esto que se podría experimentar, las alumnas y alumnos armarán en su proyectual una línea de trabajo para desarrollar.

El cómo se enseña-aprende en los talleres, estará en principio supeditado a la persona que dirija el espacio, ya que la enseñanza-aprendizaje, en estos ámbitos, toma la matriz del maestro o maestra. Si bien allí el seguimiento es personalizado, podríamos encontrar en las producciones, características en común por ejemplo en las maneras de realización, las

⁵ Oficio y técnica de las artes visuales OTAV. Hay tres niveles de OTAV da cada disciplina. Los estudiantes deben hacer una cierta cantidad de estas materias, al comenzar el proyectual de la disciplina que elijan.

resoluciones técnicas, incluso las temáticas, etc. Probablemente la mayor particularidad, es que las ejercitaciones que hagan los alumnos y alumnas no estaría pautada temporalmente, lo que permitiría un diálogo y un consenso continuo sobre los ejercicios.

Problemas y particularidades que se observan y viven en cada ámbito en relación a la teoría

Es muy habitual, que, en los años escolares, la formación artística-plástica, esté ligada al entretenimiento. Como lo mencionamos, en las artes, como plástica, música, y teatro, para cumplir con los objetivos y aprehender los contenidos, hay que involucrarse y hacer para producir. Este tratamiento es diferente al que tienen las materias llamadas “nodales” sobre los contenidos, donde lo que “hay que hacer” es estudiar. Pareciera que el acto lúdico de aprender cuando estudiamos haciendo ejercicios de plástica – le quitara relevancia a la materia, y por ende, responsabilidad a los alumnos y alumnas. En las clases, puede advertirse que la asignatura no presenta la misma importancia que las materias “troncales” por la actitud que toman los alumnos en relación a los materiales y al cuidado de los ejercicios, es decir, de los contenidos. En la producción, esto puede reflejarse cuando los alumnos “hacen” sin compromiso, o con cierta liviandad, que no repara en el proceso y ni en el resultado. Esto se relaciona directamente con un problema muy habitual, en enseñanza media, que tiene que ver con que muchos alumnos y alumnas creen que no tienen talento para dibujar o pintar, entonces la producción queda ligada al valor artístico. Este valor artístico se relaciona con una suerte de “mandatos” sobre la plástica, que van de la mano con la idea del talento innato. Hemos llamado valoraciones externas a estos condicionantes para la producción, que se hacen presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje obstaculizando el hacer. Los preceptos más comunes son: que la mimesis es más valiosa que otro tipo de representaciones figurativas, que los colores claros, cálidos y brillantes “ganan” por sobre los oscuros, fríos y agrisados; también la idea de la prolijidad, asociada a la mimesis, a la forma cerrada y naturalista, y al modelado mediante luces y sombras. Esta última, la prolijidad es un valor estético con mucho peso entre los chicos y las chicas, que suelen medir su capacidad en relación a ello.

Es común en estos ámbitos hacer muestras de fin de año. Las valoraciones externas tienen su peso también en el momento de armado de la muestra, y pareciera que hay que buscar las producciones más acordes, cuando no hay que trabajar parte de la cursada en relación a un tema, condicionando la producción. También dentro de la comunidad escolar, habitualmente son mejor aceptados los trabajos “buenos” con calidad, que se enmarcan dentro las valoraciones artísticas mencionadas.

En los ámbitos académicos, cabe preguntarse, cómo se delinea el programa y qué espacio ocupa la producción artística en la formación de profesionales del arte. La formación universitaria en artes visuales plásticas, promueve un perfil de cómo percibir y vivir la práctica artística, que escinde ejercitación de proyecto, práctica de teoría. Sucede que se piensan los

proyectos como ideas previas—teóricas—y allí, en los proyectuales, se desplegará y aplicará la práctica del lenguaje adquirida en las formativas. De esta manera, el lenguaje plástico queda a disposición de una idea, para obtener su realización. Nos podríamos encontrar entonces con una producción pensada desde lo textual, con una poética ligada a lo discursivo, pero que en las obras es complejo sostener, y vamos a necesitar un texto o un contexto, escindidos del lenguaje visual artístico plástico.

En los espacios de enseñanza-aprendizaje de taller, nos encontramos con las dinámicas vinculadas a quién dicte la clase. En estos espacios de trabajo, se van siguiendo las formas y maneras de quien guía las prácticas, la enseñanza-aprendizaje en el taller es personalizada, ya que no están las distintas voces que pueden llegar a encontrarse en un ámbito institucional. La teoría puede llegar a utilizarse para acompañar los procesos personales, o para alguna consigna que sea grupal, pero no es algo constitutivo de los talleres. Ahí nos encontramos con las particularidades que tiene la formación en un taller, una de ellas es la personalización: un docente = una mirada. Otra particularidad es que pueden ser escasas las herramientas teóricas que se incorporen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que podría estar faltando un soporte teórico para reflexionar sobre lo producido.

También desde el punto de vista del docente, en un taller, se pueden percibir algunas problemáticas, por ejemplo, que haya personas sin experiencia previa, que concurren a estudiar, y tienen incorporadas las mismas valoraciones externas que aparecen en el ámbito escolar y que en adultos es mucho más complejo y difícil desarmar. Se observa el tema de la mimesis como un valor estético, y en cuanto al color y la luz, cierta reticencia al uso de los colores oscuros. También es muy habitual que las personas tengan incorporada una “tabla de valores y expresiones” del color, como qué expresa cada tono o con qué sentimiento lo relacionan. Por último, es necesario mencionar, la vinculación que se hace entre el lenguaje plástico y su estudio, con tener un canal de expresión y desahogo, un “cable a tierra”, o darle un lugar terapéutico. Estas cuestiones, arrojan velos en el estudio.

Reflexiones, y sobre todo preguntas, que nos hacemos en esta etapa inicial de las investigaciones

En el ámbito escolar, podríamos preguntarnos sobre los aportes que el estudio de las artes produce tanto en el alumnado como en la relación con las materias llamadas “nodales”, en qué pueden contribuirse y enriquecerse. El estudio y práctica del dibujo y la pintura, permitirían acercarse a distintos conocimientos de una manera espacial-corporal-visual. Es decir, que al reproducir o producir una idea con formas realizadas desde la línea, los valores y los colores, nuestra percepción puede incorporar un conocimiento, recorriendo el espacio mediante el uso de diversas herramientas—estimulando la propiocepción—y nuestro cuerpo participa haciendo—creando esa idea en una imagen corpórea. El lenguaje plástico nos habilita maneras de observar y aprehender, cuando traducimos en formas visuales, podemos desarrollar la capacidad de pensar a través de la construcción de imágenes. Nos preguntamos entonces,

de qué manera se inserta la materia de artes en la escuela. Y qué espacio tendría que tener el tratamiento, la revisión, la corrección y evaluación de las producciones.

En el ámbito académico, las preguntas nos aparecen en torno a los saberes teóricos y los prácticos, una ambivalencia subterránea a toda la cursada. La producción en los ámbitos académicos suele tener una primera instancia—bastante fugaz— de ejercitaciones básicas en cada disciplina, relacionadas a la técnica. Luego, pareciera ser lo más habitual, trabajar sobre un concepto, un proyecto. Aquí es donde la teoría comienza a sustentar al hacer, y el lenguaje visual queda al servicio de una idea externa a su propia especificidad. Así que la pregunta podría ser, cuánta es la teoría y la práctica necesaria en una carrera de artes. Y de allí se desprende la siguiente pregunta, con qué textos podemos potenciar los distintos lenguajes, reflexionándolos como irreductibles en sí mismos.

En cuanto a los talleres, habitualmente podríamos encontrar grupos de trabajos que tienen cierta coherencia, conjuntos de sentidos similares que van conformando un corpus. La pregunta aquí sería cómo reflexionar sobre estos corpus. Con qué herramientas teóricas podríamos abordarlos para favorecer el desarrollo de una obra.

Cómo vincular la producción, el quehacer artístico y la teoría

En torno a estas reflexiones entre el quehacer y la teoría, nos surgieron otras preguntas relacionadas a la producción. ¿Cuándo una producción es artística? ¿Con qué elementos debe contar? ¿Es suficiente que la producción sea artística para estar ante una obra?

Por nuestra propia experiencia como docentes y alumnos, podemos afirmar que los conjuntos de trabajos denominados de estudio, siempre dejan deslizar la expresión y la singularidad, adquieren sentidos, y, en mayor o menor medida nos interpelan desde su estética. ¿En qué momento debería interactuar el hacer con la teoría? ¿Qué piensan las y los estudiantes al respecto? En las encuestas que hicimos se advierten coincidencias en que, para realizar una formación artística-plástica es necesaria la teoría, que para que se produzca una obra es necesario un conocimiento teórico que la sustente, la interpele y la potencie... no cabe duda que los conocimientos de Historia de las Culturas y del Arte, y Fundamentos Visuales—por nombrar algunas materias de arraigo en la universidad— nos dan panoramas sobre las producciones y conocimientos de la percepción visual, pero, cómo podríamos incorporar teoría para pensar las imágenes desde las imágenes. Esto es algo que venimos trabajando en el equipo de investigación que integro, la cuestión de la irreductibilidad de los lenguajes y pensarlos desde su especificidad⁶, y cómo esto puede enriquecer y potenciar la formación artística en los ámbitos escolares/medios, académicos y de taller.

⁶ Chartier, Roger (2001) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez, Daniel (2014) "La perspectiva de Aby Warburg y el arte como construcción histórico cultural de conocimiento". I Congreso Internacional de Artes UNA (1297–1320) Bs As.

Algunas observaciones finales

A manera de cierre para esta presentación, vamos a destacar algunas ideas, que han surgido en esta etapa inicial, sobre las que seguiremos trabajando.

- Que la especificidad de la formación en el lenguaje artístico plástico pareciera ser *la producción*, y que se necesita de ella para el proceso de enseñanza-aprendizaje, condicionando la manera de enseñar y la manera de aprender.
- También destacamos el *antagonismo idea - materialidad*, presente en cada instancia de la formación artística, y cómo la producción se valoriza o desvaloriza en función de la lógica de los textos.
- Por último, nos proponemos seguir avanzando en nuestras investigaciones, e intentar sumar nuestro aporte a la educación artística, pensando qué teoría incorporar y cómo hacerlo, en cada ámbito.

Bibliografía

- Burucúa, José Emilio (1992). *Historia de las imágenes e historia de las ideas. La escuela de Aby Warburg*. Buenos Aires: CEA.
- Checa, Fernando (2010). "La idea de la imagen artística en Aby Warburg: el Atlas Mnemosyne". En Aby Warburg, *El Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal.
- Crespi, Irene y Ferrario, Jorge (1999). *Léxico técnico de las Artes Plásticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chartier, Roger (2001). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, Daniel (2014). "La perspectiva de Aby Warburg y el arte como construcción histórico cultural de conocimiento". I Congreso Internacional de Artes UNA (1297 – 1320).
- Zambrano, María (2005). *La vocación de maestro*. Málaga: Agora.

El congreso como un territorio de auto y co-formación docente

Rita Parissi

Universidad Nacional de las Artes

Inicios de la travesía

Estas palabras tienen como objeto recuperar algo de la experiencia compartida y transitada durante la Ronda de Conversación de la Mesa N° 6 “Teatro, danza y corporalidades” en el rol de coordinación junto con Gustavo Armas.

Dicha ronda de conversación se desarrolló el martes 6 de diciembre en un hermoso y estimulante espacio de nuestra universidad, el Museo de La Cárcova, en el marco del Congreso Internacional “Territorios de la Educación Artística en Diálogo”.

El congreso fue organizado por el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes junto a otros grupos e instituciones de Portugal, España y Brasil.

Como todo proyecto colectivo contó y traccionó voluntades, perspectivas, actividades y tiempos que diseñaron la propuesta imaginando el escenario del congreso. Entre las decisiones que orientaban la dinámica de las rondas de conversación se priorizó una modalidad dialógica más que expositiva. La idea era reunirnos los colegas para intercambiar los resultados de investigaciones en proceso, experiencias o reflexiones acerca de la temática común.

Así, previamente, junto con Gustavo dedicamos un tiempo virtual para conectarnos entre todos constituyendo un proto grupo que ya, por medio de la pantalla, establecía algún tipo de conexión. Iniciamos así la construcción de redes para comenzar la travesía que tomaría cuerpo el día 6 de manera presencial.

El mapeo del territorio

Algunas coordenadas para el trabajo en conjunto se compartieron cual hoja de ruta en orden a organizar nuestros desplazamientos. La primera se refería a la construcción colectiva, al hacer sentido juntos. La segunda era articular el espacio del territorio con el tiempo para atravesarlo. Un tiempo de trabajo productivo de transformación de lo real, y un tiempo del después, del otro tiempo, del trabajo constructivo para repensar la práctica. Un tiempo reflexivo donde la materia que circuló y se tramitó siguió resonando, quizás, hasta ahora. Un tiempo

y un espacio para considerar que estas coordenadas no son exclusivamente geográficas sino socio-políticas y hacen a la manera de pensar nuestro oficio y nuestra identidad como pedagogos. Un tiempo y un espacio donde apostamos por la auto y por la co-formación. Compartimos experiencias, socializamos reflexiones, nos interpelamos con preguntas y mostramos distintas indagaciones en las cuales, los docentes, adquirimos un carácter protagónico dialogando sobre los saberes que construimos y ponemos en juego cotidianamente en las instituciones por las que transitamos.

A partir de estos intercambios, consideramos mapear el territorio demarcado temáticamente de nuestra mesa, considerando la divergencia y la convergencia de caminos que se iban construyendo en la dinámica comunicativa, tanto de las ponencias como de las intervenciones presenciales.

Lo hicimos advertidos de la inutilidad de representar lo sucedido en el encuentro especularmente, cual representantes del Colegio de Cartógrafos del Imperio recreado en el cuento de Borges. No existe mapa que recubra la superficie del Congreso con tal precisión, perfección y exactitud. Existen tan sólo algunas coordenadas construidas, unas interpretaciones embrionarias, provisionales y puestas a discusión en este artículo.

Así, ciertos itinerarios recorridos por los colegas daban cuenta de emplazamientos temáticos comunes que emergían del territorio explorado en nuestra ronda de conversación.

Los mojones que delimitaban ciertas preocupaciones que circulaban por los trabajos podrían agruparse así, si bien vale la aclaración de arbitrariedad de dicha caracterización sólo viable a fines analíticos ya que su superposición, mixtura o conjunción define el territorio. Podemos igualmente reconocer:

- a) una preocupación en relación o en vinculación con el territorio desde donde se organiza el Congreso, la unidad académica dedicada a la formación docente. Esta vinculación se articula con los modos de organización, de circulación de los saberes, lo cual nos remite a la cuestión curricular. El curriculum como organizador de prácticas culturales, como organizador de experiencias que construyen sentido e identidades. Curriculum como campo de saber.

Las puertas que habilitaban la entrada a este aspecto daban cuenta de distintas trazas. Una de ellas reflexionaba acerca de la presencia, o de la poca presencia, del cuerpo en la escuela, un cuerpo al que se lo ve, pero se lo ignora, salvo el cuerpo deportivo de y en la educación física. Frente a esta reducción, se apela a entender la corporeidad como construcción simbólica, instancia favorecida a partir de los aportes, como área de conocimiento y disciplina artística, de la Expresión Corporal Danza, abogando por su presencia tanto como espacio disciplinar autónomo como en su aporte transversal dentro de todo el curriculum escolar valorando sus aportes como potenciales instrumentos para superar la escisión moderna entre cuerpo y mente.

Otra de las huellas traía la problemática de la inclusión de la danza y de su soporte, el cuerpo, en la educación obligatoria a través de su análisis a partir de cuestiones emergentes

en la contemporaneidad. Y en cómo los diseños curriculares establecen la construcción por parte de los estudiantes de este objeto de conocimiento particular tanto en sus facetas de producción, contextualización y valoración. Asimismo, aparecía otra preocupación curricular centrada en los aspectos pedagógicos del uso de la tecnología, considerándola como herramienta mediadora y facilitadora para pubertades y adolescencias. Se planteaba la valoración y la instrumentación de la tecnología en vínculo con prácticas artísticas y prácticas educativas, nuevamente evitando la escisión.

Otro abordaje reflexionaba acerca de la temática de la evaluación en la danza académica. La evaluación, como una dimensión del desarrollo curricular, es particularmente desafiante dentro de esta disciplina en tanto que toma encarnadura en un sujeto. Asimismo, se señalaba la necesidad de vincular prácticas de conocimiento que dialoguen con prácticas de enseñanza.

Otra de las trazas señalaba la enorme riqueza y complejidad del folklore, no sólo como saber tradicional específico sino, también, desde sus múltiples territorios de acción que tienen la capacidad de influenciar sobre el saber cultural tradicional. En ese sentido, se reflexionó acerca de la necesidad de generar diversos perfiles profesionales docentes, con cualidades y habilidades específicas, de acuerdo con los territorios mencionados.

Otra traza partió de un diagnóstico en relación con una imagen estereotipada del tango que sesga la creatividad de los docentes, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la identidad de los nuevos bailarines. Esta problemática podría revertirse a partir de la incorporación de diversas técnicas somáticas a la enseñanza del tango. En relación con dicha incorporación se abren un abanico de preguntas en función de cómo integrar el abordaje somático a las clases de tango, cuáles serían sus aportes y desafíos.

Otro derrotero mostró no lo que está, sino la falta, dentro de la oferta curricular preguntándose acerca de por qué la formación teatral es un derecho vulnerado en los diferentes niveles del sistema educativo, más allá de las legislaciones que sostienen el derecho a la educación artística. Una potencial respuesta se abordó en relación con que el foco de conocimiento en el Teatro no está en la persona sino en lo colectivo o, en todo caso, en la persona formando parte de lo colectivo siendo las prácticas colaborativas son fuente de crecimiento marcando una oposición al sistema neoliberal que privilegia el individualismo.

- b) otra cuestión, bastante asociada a esta, tiene que ver con los agentes que llevan adelante los procesos de desarrollo curricular; los docentes. Surgen cuestiones acerca de cómo nos formamos, de nuestras vacancias y las oportunidades que pueden vincularse con ellas.

Así, una cuestión problematizadora se relacionó con la obligación del estado de garantizar la capacitación docente para el ejercicio del rol, en este caso particular, para los profesores de Teatro. Asimismo, se plantea la tensión entre las necesidades del ejercicio de la tarea diaria y la formación de tramos pedagógicos generalistas donde la pedagogía no es específica del área de Teatro.

Otra huella aborda pensar las analogías entre la situación ficcional y la situación áulica y la actuación docente como una actuación performativa en una situación de enseñanza. La propuesta potencia la integración de la esfera sensible para el despliegue de la potencia creadora singular del docente.

- c) una tercera cuestión relacionada con las anteriores es la que tiene que ver con la irrupción de la pandemia y en las operaciones que tuvimos que imaginar para que algo del orden de una continuidad pedagógica acontezca, cuestión mucho más problemática dentro del territorio de nuestra mesa.

Al respecto, esta irrupción inédita mostró distintos momentos. Uno primero de sorpresa, que tuvo destellos de paralización, luego una reorganización intuitiva que se fue sistematizando con el tiempo y soportada por el desarrollo de herramientas tecnológicas que andamiaban la experiencia, pero que, al mismo tiempo, mostraban sus límites.

Así, hubo indagaciones que se propusieron explorar las transformaciones específicas en el escenario de las prácticas educativas donde la práctica corporal es constitutiva, como en teatro. La pandemia implicó la transformación de los rituales para trabajar con el cuerpo, desde la vestimenta, la entrada en calor, la interconexión, etc., que fueron mediadas por la tecnología. El rastreo de los efectos de la postpandemia en relación con la construcción de nuevas experiencias y percepciones de las corporalidades sigue en proceso de indagación.

Otro derrotero vinculó los avatares de la producción artística en artes del movimiento acicateada por el extrañamiento de las condiciones naturales para el desarrollo de una clase, o, de un proceso creativo. Cómo se fueron gestando distintas estrategias habilitadas por el uso del zoom para sostener una propuesta de encuentro, vinculación con otros lenguajes artísticos, experimentación y producción escénica.

En todas las intervenciones se pudo constatar el desafío y la certeza de la necesidad de sostener una oferta que recree un lazo vincular intersubjetivo y con el objeto a conocer.

- d) una de las palabras que recorre casi todos los trabajos es la palabra experiencia. Podemos asociar esta palabra con dos pensadores. Uno es Dewey quien no escinde experiencia y reflexión. La experiencia es el contexto significativo donde la teoría tiene sentido. Experiencia como organización coherente de situaciones entrelazadas, conexiones, continuidades, relaciones. Otro es Larrosa, quien plantea que ciertos pares de sentido que a él le resultan insuficientes para pensar el campo educativo. Un par es ciencia/técnica y otro es teoría/práctica. Apuesta ahora por el par experiencia/sentido.

Una de las trazas en este sentido, se constituye la experiencia realizada en los encuentros de los talleres de danza coordinados por el Programa Club de Jóvenes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, orientado a los jóvenes de los barrios

populares porteños. En función de esta, se problematiza la relación entre los efectos de la territorialidad y las corporalidades que danzan en función de la particularidad de los contextos, los recursos y los accesos de la población vulnerable.

Conectando rastros

Un elemento que coligaba a preocupaciones se centraba en establecer un territorio de lo común, entendiendo lo común como lo diverso. En este sentido, se inscriben muchas de las intervenciones que pivotaban alrededor de los avatares y crispaciones institucionales que devienen de la consideración de lo común como lo mismo, arquetipo de la herencia de la Modernidad. Frente a esta homologación, las preocupaciones se centraban en indagar las formas de habitar los espacios educativos para constituir nuevas posiciones subjetivas. Se apuesta por una potencia instituyente, aún entre los temblores de la caída de ciertas narrativas que modifican el suelo de la constitución subjetiva. Esta apuesta a algún sistema de referencia compartido se articula alrededor de la superación de ciertas escisiones que funcionan como pares polares que heredamos de la modernidad; cuerpo-mente, emoción-razón.

Sirve pensar para abordar esta tensión, algunos apuntes de Mouffe (2021) en relación con el presupuesto que articula todo el andamiaje jurídico, ético y político de la Modernidad, como lo es la pretensión de igualdad. La contradicción igualdad formal/desigualdad real, es una dimensión estructurante de nuestro devenir como sujetos y como sociedad. Ahora bien, todos sabemos que este imperativo de la igualdad como concepto universal se da de bruces en la vida real en este sistema de relaciones sociales capitalistas, pero ¿qué tiene mayor costo en términos políticos; reconocerlo como falacia o perderlo como horizonte de sentido?

En este sentido, Mouffe hace mención a la discusión entre quienes defienden la filosofía universalista de la Ilustración (Habermas) y quienes declaran que después de Auschwitz el proyecto de la Modernidad ha sido derrotado (Lyotard). Siguiendo los argumentos de Rorty, en cuanto a esta discusión o debate, Mouffe hace notar que en ambos bandos puede percibirse una asimilación ilegítima del proyecto político de la Ilustración y de sus aspectos epistemológicos, distinguiendo entre dos aspectos de la Ilustración: a- el de la autoafirmación (proyecto político); b- el de la autofundamentación (proyecto epistemológico)

La tesis o hipótesis de la autora es que si podemos entender que no hay necesariamente relación entre los dos aspectos estaremos en condición de defender el proyecto político abandonando al mismo tiempo la idea de que el mismo proyecto debe estar necesariamente basado en una forma específica de racionalidad. Al interior del debate entre el proyecto político y epistemológico, la autora opta por el criterio político para definir la modernidad ya es “allí donde toman cuerpo y se ordenan simbólicamente las relaciones sociales” (p. 36) La modernidad para la autora puede considerarse como un punto de referencia decisivo en la medida en que inaugura un nuevo tipo de sociedad cuya característica fundamental es incuestionablemente el advenimiento de la “revolución democrática”. La misma está en el origen de un nuevo tipo de institución en lo social en la cual el poder se convierte en un lugar

vacío (no es una persona, no es sujeto). Por tal razón, la sociedad democrática moderna se constituye como una sociedad en la que poder, el derecho y el conocimiento quedan expuestos a una indeterminación radical, una sociedad que ha llegado a convertirse en escenario de una aventura incontrolable, de modo tal que lo que está instituido nunca llega a estar establecido, lo conocido permanece indeterminado por lo desconocido, el presente demuestra ser indefinible. Ahora bien, si se acepta que la revolución democrática es el rasgo distintivo de la modernidad, resulta claro entonces que, cuando se habla de posmodernidad en filosofía se está hablando del reconocimiento de la imposibilidad de todo fundamento último o de toda legitimación final, reconocimiento precisamente constitutivo del advenimiento mismo de la forma democrática de sociedad y, de ese modo, de la modernidad misma. Este reconocimiento sobreviene tras el fracaso de los diversos intentos por reemplazar el fundamento tradicional de Dios o la Naturaleza por un fundamento distinto que sería el Hombre o la Razón. Tales esfuerzos desde el comienzo estuvieron condenados al fracaso debido a la indeterminación radical que es propia de la democracia moderna. De este modo, el cuestionamiento del racionalismo y del humanismo no significa el rechazo de la modernidad sino sólo la crisis de un proyecto particular de la Modernidad: a saber, el proyecto ilustrado de la autofundamentación, su proyecto epistemológico. No significa tampoco que debamos abandonar su proyecto político, esto es la conquista de la igualdad y de la libertad para todos.

Esto se evidencia en los trabajos de la mesa que apuestan a que es dentro de las prácticas de sentido y de significación que se estructuran al interior de las instituciones y en los modos de tramitar aquellos aspectos de la transmisión que la superación de la escisión tiene destino. No ya desde un discurso único homogeneizador, sino desde sostener la posición de su propia práctica como educadores que resisten el imperio de lo dado y reinventan los sentidos de su práctica. En relación con esto, nuevas categorías analíticas aparecen. La afectividad, o, tal como plantea Kaplan (2022), el afecto como organizador de la convivencia en la escuela que rebalsa el ámbito privado para derramarse sobre el espacio público y organizan la trama del escenario escolar. Por eso, la autora, al igual que los colegas, aboga por un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural de las emociones que no escinde los procesos del pensar de los de sentir (p. 14). Se reconoce que las emociones son públicas y colectivas dado que están creadas social y culturalmente y vinculadas a las transformaciones históricas de la sensibilidad (p.15). Sentipensante. Así los colegas denominaron el enfoque superador de la escisión. Así los colegas enunciaban a cada uno de los actores del proceso educativo. En esta enunciación se juega algo de la consideración y de la construcción de la experiencia educativa. Educar es, en palabras de la autora, conmoverse, afectarse, comprometerse, poner el cuerpo y el corazón (p.12).

Esta orientación se puede relacionar con cierto enfoque que muestra que las intervenciones presentadas apuestan por una cognición en situación; es decir de la reconstrucción personal cuyos procesos y resultados expresen la dinámica propia de la experiencia. Pero de una experiencia que dialoga en términos reflexivos, pudiendo de esta manera, sobrepasar lo individual. Resuena en esta perspectiva algo del andamiaje de Ricoeur en relación con las dos modalidades que afectan la identidad personal; la identidad ídem, del orden de los hechos y la identidad ipse, que es la capacidad de dar sentido a lo que se ha vivido

atribuyéndolo a sí mismo. El acervo de las situaciones vividas y experimentadas tanto en el devenir vital y laboral se encarnan cuando podemos construir sentido, cuando se hacen significativas para nosotros mismos. Ese trabajo es personal, intersubjetivo y también colectivo. Así, este volverse capaz mediado por la experiencia construye la identidad personal que también es identidad dentro del colectivo de referencia. Para todos nosotros, este congreso se comprendió como una de las instancias formativas que apelan a la reflexión sobre la práctica y que son constitutivas de la identidad docente.

Ese deseo de socialización de lo construido reflexivamente a partir de la experiencia recorre también las posiciones sobre lo realizado durante la pandemia. Los aportes realizados tuvieron la intención de mostrar cómo, con qué recursos, con qué invenciones los docentes se dieron la tarea de remedar una situación disruptiva que conmovía las coordenadas de espacio y tiempo que históricamente regulan la experiencia escolar. Una experiencia que, contextualiza creativamente un diseño didáctico que se nutre del intercambio entre pares y docentes. Pero que, en este ejercicio de traer al presente lo realizado, se perciben las luces y las sombras de lo construido. El límite que, los dispositivos tecnológicos, señalan especialmente en relación con las operaciones realizadas en relación con la selección y jerarquización de los contenidos curriculares de los aprendizajes corporales y el *feedback* diferido de la acción mediada por la pantalla. También se puso en relieve el padecimiento transitado por el profesorado en relación con las respuestas esbozadas que pivotaban entre el arsenal de recursos disponibles y las necesidades que imponía la realidad. Asimismo, se desplegó en toda su eficacia la posición ética del educador en tanto habilitación inclusiva de la experiencia educativa, tanto en su aspecto afectivo como epistémico que develó socialmente la importancia de los agentes profesionalmente preparados para la tarea de enseñar.

Por último, hay un tono que atraviesa los trabajos y los derroteros que valora la investigación y la docencia como hecho colectivo. Resulta claro que, para los colegas, la formación docente se entiende como un proceso permanente que se hace con otros. Se tornan disponibles una serie de problematizaciones con el objeto de reflexionar sobre las mismas y abordarlas de manera propositiva. Asimismo, se valora la sinergia del entramado entre el saber práctico o de la práctica junto con el saber legitimado dentro de la esfera académica.

El espíritu de época nos interpela para dejar atrás las distintas escisiones mencionadas, cuerpo-mente, razón-emoción, saberes prácticos-saberes teóricos, inaugurando un derrotero que habilite líneas de fuga que rehúsen la reificación de sujetos y experiencias.

Bibliografía

- Castorina, J.A. y Sadovsky, P. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Clot, Yves & Faita, Daniel (2002). Géneros y estilos en el análisis del trabajo. Conceptos y métodos. Disponible en: www.ucm.es/cont/.../clot_yvestexteclot4_3.pdf (Traducción: UNIPE).

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educación.

Mouffe, Ch. (2021). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

Ricoeur, P (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, (7).

El campo de la educación artística en la formación de maestras y maestros de educación primaria: un diálogo necesario para pensar el paradigma del trabajo artístico en la escuela

María Cecilia Naumec

Instituto Superior de Formación Docente N° 117

En Argentina, en la Provincia de Buenos Aires, las clases de Educación Artística en la Escuela Primaria tienen una carga horaria de 2 horas semanales y están asignadas a profesores formados en disciplinas como música, plástica, danza o teatro. Pero las actividades artísticas en la escuela circulan también por otros espacios y se dan en otros tiempos más allá del horario de artística: efemérides, celebraciones institucionales, jornadas de juegos, talleres, etc. Y no sólo las actividades, sino también los procesos de acercamiento al arte, las propuestas de simbolización, de construcción de ficción, de acercamiento al campo del juego necesitan en las escuelas primarias de un tiempo particular y de profesionales preparados para tal fin.

El presente trabajo transita la tensión habitual, histórica, cotidiana y clásica entre las prácticas que proponen o llevan adelante profesores de lenguajes artísticos y prácticas artísticas solicitadas por maestras/os, directivos de Educación Primaria a través de la siguiente pregunta: ¿Qué porción del territorio de la educación artística han transitado las y los Profesores de Educación Primaria en su formación? ¿Desde qué paradigmas y con qué objetivos?

El arte como campo de conocimiento se encuentra tensionado por variables políticas, sociales, culturales; un campo que es mucho más que lo que viejos paradigmas –pero aún presentes en muchas prácticas– pregonan en relación a la música “para cantar marchas y preparar actos”, la plástica visual “para armar carteleras y tarjetas”, etc.

Si estos modos de trabajar el arte en la escuela se reiteran año a año, si profesores de música, plástica, teatro o danza continúan mencionando que los equipos docentes de las escuelas solicitan estas prácticas escolares para actos escolares que sabemos muchas veces son reiterativas, estereotipadas, vacías de sentido, cabe interrogarse: ¿desde dónde plantear las preguntas necesarias para que los espacios de arte en las escuelas primarias sean verdaderos espacios de enseñanza, de construcción de conocimiento, de elaboración de prácticas artísticas como prácticas sociales donde todos, todas estén incluidos en ellas? Nos proponemos repensar las prácticas de enseñanza que pueblan las aulas de las materias artísticas que integran el Currícu-

lun de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires. Creemos necesario que en esos espacios curriculares que hoy constituyen la formación docente del maestro de los años de primaria se ponga a disposición de las y los estudiantes discusiones actuales del campo del arte y de la educación artística, se debata en torno al arte como metáfora, a su carácter ficcional y simbólico, a la necesidad de explorar y poner en juego la creatividad y la imaginación, recorrer esos bordes entre *lo que no está y lo que no, pero puede ser*, atravesar los procesos de producción como espacios de discusión y acuerdos en función de la construcción de una obra, indagar sobre prácticas artísticas contemporáneas que superen estereotipos instalados en los ámbitos escolares como prácticas arraigadas que no generan preguntas ni invitan a pensar y discutir.

Desde el campo empírico tenemos evidencia¹ en cuanto a que existe demanda por conocer, una demanda de formación en el campo del arte y unas respuestas actuales que siguen atendiendo a paradigmas donde los lenguajes artísticos en la escuela parecieran continuar ocupando un lugar subsidiario de otros saberes que han sido históricamente considerados de mayor relevancia, más importantes, hegemónicos². Una de las preguntas, entonces, que nos hicimos fue ¿cómo se forman las y los maestros en lo artístico? ¿Cuáles son los contenidos, los temas que han transitado y las prácticas que han experimentado?

Revisar los paradigmas del campo del arte, los enfoques en el currículum de formación docente, es vital. Repensar nosotros profesores de arte que formamos maestros de nivel, qué objetivos nos proponemos es esencial. Con esas inquietudes se desarrolla el presente escrito.

Para este trabajo en particular nos situaremos en la materia Arte y Educación de 1° año de la carrera Profesorado de Nivel Primario, durante el año 2020. La materia tiene 3 ejes transversales sobre los que muchos trabajos se desarrollan: Arte y Ambiente, Arte y ESI y Arte y Memoria. El contexto de aislamiento por pandemia nos obligó a las y los docentes a revisar prácticas y propuestas de trabajo que a partir del distanciamiento debían ser virtuales, pero sin abandonar la centralidad de la enseñanza y la rigurosidad en la transmisión y la construcción de conocimiento, en este caso, artístico.

Como actividad de cierre del 1° cuatrimestre las y los estudiantes debían realizar en grupo un Museo Virtual y alojarlo en alguna plataforma digital elegida. Ese museo estaría integrado por obras de diversos lenguajes artísticos que en su conjunto produjeran una narrativa en relación a algunos de los ejes que cruzan la materia. Recordemos que los objetivos centrales de la materia son ampliar el capital cultural de las y los estudiantes de la formación docente y conocer el campo del arte para construir puentes con las y los maestros de artística en pos de una enseñanza más justa.

Entendemos el arte como un concepto polisémico y como campo complejo, cargado de tensiones que en su devenir construyen sentido respecto de la realidad. Por lo tanto, es relevante su inclusión en la formación de docentes, potenciales transformadores de realidades.

1 Como Equipo Técnico Regional, trabajo con profesores de artística y Profesores de Nivel Primario; en sus relatos y necesidades de formación esta temática se reitera en cada curso, taller, jornada.

2 Para ampliar estos conceptos, remitirse al trascendente trabajo de Flavia Terigi "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en Akoschky et al. (1998).

Desde el punto de vista artístico, organizar una muestra de museo implica un trabajo de curaduría entendida como la selección y organización con sentido de un conjunto de obras: seleccionar con criterio —construir esos criterios—, reconocer artistas y contextos, corrientes, géneros y lenguajes. Organizar obras hace referencia a la noción de montaje que de acuerdo con Didi-Hubermann implica operaciones del pensamiento complejas pues ofrece un modo de conocimiento artístico poético, metafórico al elaborar relaciones y vínculos entre obras. Las relaciones entre esos productos culturales como músicas, imágenes, obras de teatro o danza que generan al estar vinculadas nuevos sentidos, se asocian por semejanza, contraste, por oposición, disrupción, analogía, entre otros. Esos vínculos llaman la atención, irrumpen, generan crisis y allí se construye conocimiento.

De ese modo las producciones artísticas puestas en relación construyen conocimiento en cuanto elaboran un relato sobre el eje elegido donde coexisten tiempos e historias; cada manifestación artística a su vez permite elaborar múltiples sentidos con diferentes densidades metafóricas³ produciendo narrativas donde cada parte —obra que ingresa a la colección produce un relato diferente. Al disponer una obra al lado de otra se profundiza la interpretación, el análisis y la conceptualización.

En contexto de aislamiento, indagar en el espacio virtual era el modo de trabajo obligado; esta forma de investigación artística resultaba atractiva para las y los estudiantes que recién se iniciaban en la formación superior, otorgaba la posibilidad de conocer obras, acercarse al acervo cultural, recorrer diferentes corrientes, vanguardias, artistas de diversos tiempos históricos y sobre ese universo elegir, seleccionar y vincular con criterio, produciendo conocimiento en la selección y en la puesta. Investigar respecto de las implicancias, los cruces y las tensiones entre Arte y alguno de los tres ejes de la materia a la luz de los debates actuales, fue la tarea de las y los estudiantes.

La consigna invitaba que, en grupos, los estudiantes elijan uno de los ejes mencionados y buscar en internet obras de artistas o colectivos de artistas de diferentes tiempos, lugares, movimientos y de los 4 lenguajes artísticos de manera alternada que den cuenta, que nos acerquen a pensar, a construir ideas respecto del eje seleccionado. Así, debían descartar imágenes estereotipadas, recortes publicitarios, fotografías o dibujos sin autor, todo aquello que no refiriese a producción artística. Esto resultó complejo pues circulan en la web tanto imágenes como músicas que son productos comerciales alejados de lo que entendemos como práctica artística, producción con sentido metafórico.

Una vez seleccionadas las obras, decidían dónde subirlas y con qué criterio, teniendo presente lo dicho respecto a la elaboración de una exposición virtual: la disposición de las obras construiría un relato de tal modo que el espectador pudiese al ver y/o escuchar reflexionar y hacerse preguntas en relación al eje elegido para trabajar.

Hay un doble objetivo en el trabajo; por un lado ampliar el capital cultural del estudiante del profesorado de educación primaria, que pueda conocer y elegir repertorios

³ Este concepto es tomado del guión del Curso “Producciones Artísticas puestas en relación”, escrito por Graciela Fernández Troiano para la Dirección de Formación Docente Permanente, Provincia de Buenos Aires, 2015.

musicales, visuales diferentes a los que ofrece el mercado, que pueda ampliar sus recorridos y experiencias con la danza, que las prácticas artísticas contemporáneas ingresen a su universo de representaciones, que sea un partícipe constante del mundo del arte, que se encuentre con lo desconocido, con la experiencia de lo molesto, de lo atrevido, de lo poco comprensible, que juegue con los lenguajes, que sume experiencia cercana al desborde y que conceptualice sobre ello. Por el otro, que en su futura práctica docente pueda encontrar momentos de diálogo con los maestros de arte, que puedan imaginar proyectos compartidos para trabajar, que aquellos que concursaron y son directores, inspectores de educación primaria puedan valorar con otras herramientas las producciones artísticas de los estudiantes, puedan imaginar otros espacios para el arte en la escuela más allá de las carteleras, la canción del acto escolar, etc.

La actividad se llevó adelante con diferentes resultados; ganó el entusiasmo superado la incertidumbre que generó realizar un primer trabajo práctico grupal en pandemia, de modo virtual con compañeros que entre sí no se conocían.

Es necesario atender a una formación artística integral que contemple manifestaciones del arte contemporáneo, que articulen lenguajes y provean de herramientas estéticas válidas que conformen un acervo cultural variado, rico y complejo, que le permita desarrollarse como profesional de la educación participando de una ciudadanía cultural plena, ofreciéndole al estudiante las herramientas para que pueda valorar el trabajo de artistas por sobre propuestas comerciales, y logre realizar recortes de repertorio de obras –musicales, plásticas, teatrales- valiosas en función de su propio enriquecimiento y de su futuro desarrollo profesional

La formación artística de calidad de los maestros a cargo de los años de primaria –profesores de educación primaria- se hace necesaria y urgente, es un derecho fundamental que amplía y forma su capital cultural y contribuye a la formación de profesionales creativos, críticos, reflexivos si apostamos a garantizar una educación artística de calidad, justa y transformadora.

En el aula como dijimos, el resultado de los trabajos fue diverso. Compartimos a modo de ejemplo, el enlace a uno de los trabajos realizado por los estudiantes: https://www.instagram.com/museo_meraki/?hl=es-la

Bibliografía

- Akoschky, J. et al. (1998). *Artes y Escuelas: Aspectos Curriculares y Didácticos de la Educación Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- C. F. de E. Resolución 111/10 (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional* Ministerio de Educación y Cultura.
- DGCy E (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior de la Pcia de Buenos Aires*.
- Didi- Hubermann G. (2010). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

- Eisner E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Martínez S., Naumec M. C., Villanueva A.: “Arte y Memoria en pandemia: ConcientizARTE”. Trabajo presentado en Jornadas “Arte y Memoria en la Formación Docente. Saberes y experiencias en las disputas del presente a 40 años de democracia”, UBA CyT mayo 2023.
- Hillert F., Kuguel S., Loyola C., Spravkin M. (2019). *Travesías entre el arte, la formación docente y la investigación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar, en Akoschky y otras *Artes y Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi F. (2006). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar, en Frigerio G Diker G: *Educación (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.

ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA ESCUELA

¡Presente! Una experiencia de enseñanza de las artes visuales en la escuela secundaria

Camila Cicchino

Graciela Fernández Troiano

Colegio Nacional Rafael Hernández de la UNLP

Introducción

Nos interesa socializar con colegas del campo de la enseñanza, algunos de nuestros desafíos respecto a la educación artística en la escuela secundaria desde un enfoque crítico, latinoamericano y contemporáneo. ¿Cómo construir aproximaciones a la enseñanza del conocimiento de las artes visuales involucrando producciones artísticas que desarrollen problemáticas latinoamericanas, que trabajen con un pensamiento metafórico y que se sitúen en prácticas del arte en la actualidad? Según nuestro posicionamiento, es necesario articular varios factores, en principio: a) proponer una temática de interés que se considere valiosa para el grupo, b) seleccionar recursos didácticos y elaborar intervenciones docentes hacia los mismos para propender a la construcción de nuevas capas de sentido, c) configurar momentos de la clase donde se invite a desarrollar la propia mirada metafórica del tema en producciones artísticas propias de las y los estudiantes y d) disponer espacios de recapitulación reflexiva sobre todo el desarrollo de la propuesta.

Compartimos en este artículo una secuencia de enseñanza que llevamos a cabo con estudiantes a nuestro cargo en un colegio secundario de la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. La experiencia que tomamos para analizar en esta ponencia se tituló: *¡Presente!*. Se trabajó de manera simultánea de 1ro a 5to año durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2022. El recorte temático estuvo planteado sobre los modos de entender las diferentes presencias y ausencias dentro de la escuela. A partir de la temática común, cada año tuvo distintos acercamientos a los contenidos específicos de la materia propiciando la construcción de sentido.

No adherimos a la idea de que la enseñanza del arte en la escuela se siga pensando como un espacio lúdico, de hacer manual, lugar exclusivo para conectar con las emociones y/o el aprendizaje regido por la técnica o las leyes formales. Entendemos a las propuestas de enseñanza bajo el posicionamiento de práctica social, donde se pone de relevancia el intercambio entre compañeras y compañeros en espacios colaborativos y relacionados con temáticas latinoamericanas actuales que las y los involucren.

Desarrollo

A continuación compartimos una experiencia que llevamos a cabo en una escuela secundaria y comenzamos por ampliar algunas ideas esbozadas con anterioridad sobre nuestro posicionamiento respecto a la concepción de la enseñanza de las artes visuales. Nos esforzamos por acercarnos lo más posible a la perspectiva crítica constructivista, por ello proponemos dinámicas donde las y los estudiantes sean productoras y productores de conocimiento, se reconozcan y valoren sus experiencias, ideas, saberes previos, a partir de los cuales se produzcan otros diferentes.

En términos generales entendemos a las artes visuales como práctica social que habilita interrogantes sobre diversas temáticas de la cultura actual desde su dimensión metafórica. Al hablar de producciones artísticas nos referimos a aquellas (cuadros, murales, esculturas, instalaciones artísticas, fotografías, videos, etc.) que se despliegan en el campo poético, de manera reflexiva, que cuestionan, que hacen tambalear el sentido común, que permiten decir lo propio y lo común. Las mismas, cobran valor y sentido cuando logran ubicarse en diversos ámbitos, es decir que adquieren circulación social y construyen la figura del público destinatario, quien podrá elaborar múltiples sentidos.

Partiendo de lo anunciado anteriormente, consideramos necesario ofrecer a las y los estudiantes la posibilidad de dialogar y problematizar temas que se consideren valiosos para ellas y ellos; esto implica tener en cuenta las inquietudes, características, conflictos, deseos, lo dicho y lo oculto de cada grupo. Plantear un tema nos permite situar la propuesta para las personas destinatarias, el mismo tiene a la vez rasgos de universalidad y singularidad. Es decir, la temática puede remitir a un concepto amplio, por ejemplo, el amor, que luego trabajamos con intervenciones docentes de manera particular, dependiendo el grupo de estudiantes, el año del curso y el contexto de la escuela, por ejemplo el amor en los vínculos: la familia, la pareja, las amistades, entre docentes y estudiantes, etc.

Nos alejamos de concepciones de enseñanza que plantean el tema libre –próximas al expresivismo– o centradas exclusivamente en aspectos tanto técnicos como formales (dibujo, pintura, grabado, composición, color, formas, texturas, estilos, etc.) porque ofrecen un hacer sin una direccionalidad reflexiva. Es por ello que consideramos necesario ahondar en la imagen que desestabilice lo obvio y que genere preguntas. El tema es una dimensión que posibilita desarrollar la producción artística de manera metafórica, como dice Marta Zátonyi en su libro *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido* (2002):

El tema funciona como puente entre lo que hay y lo que no hay. No hay, pero el artista puede percibir y empezar su construcción. Y porque él lo construye, quienes perciben en su obra este mundo en formación, lo acompañan, en su tiempo y posteriormente. Entonces, el tema no es solamente el fenómeno elegido para representar sino también el camino para crear nuevas realidades. (...) Cualquier pequeño, aparentemente insignificante acontecimiento puede ser apto para un tema artístico (p. 247).

Al elegir manifestaciones artísticas para ofrecer en situaciones de enseñanza pensamos en el valor de focalizar en producciones latinoamericanas contemporáneas, que permitan pensar en problemáticas sociales del momento y del lugar. Esto da la oportunidad de ampliar el universo de imágenes conocidas por las y los estudiantes, así como habilitar aproximaciones a los contenidos disciplinares de cada año. No se desestiman obras de distintos espacios y tiempos históricos, sino que en la elección priorizamos las narrativas visuales que estén próximas a las vivencias de las personas destinatarias con la intención de interpelarlas.

Para delimitar el concepto de arte latinoamericano y contemporáneo tomamos las palabras de Sergio Villena Fiengo en la presentación del dossier de la Revista Escena Número 2 Enero - Junio 2021 *¿Arte contemporáneo latinoamericano?*

La contemporaneidad del arte no es, entonces, una mera cuestión cronológica. Por tanto, no puede resolverse con la frase “contemporáneo es el arte que se está haciendo ahora” o “contemporáneo es el arte que están creando los y las artistas que están vivos(as)”. El adjetivo “contemporáneo” aplicado al arte posee profundas implicaciones filosóficas y políticas que se pueden esbozar, con fines heurísticos y de manera preliminar, en los siguientes términos: contemporáneo es el arte –entendido como un conjunto de prácticas sociales que trabajan en torno a la articulación dialéctica entre conceptos, emociones y formas sensibles– que se está haciendo ahora y responde críticamente a los desafíos del presente, que establece una relación políticamente productiva respecto al mismo.

En la secuencia de enseñanza, a partir de las obras seleccionadas, propiciamos momentos de diálogo con intervenciones docentes para que se vayan construyendo interpretaciones vinculadas a la imagen, variados conceptos propios mediante el intercambio de opiniones entre pares y la ampliación de las ideas iniciales. Luego, avanzamos hacia una instancia de elaboración de sentido, reconocimiento y análisis sobre cómo las y los autores desarrollan los procedimientos constructivos, toman decisiones sobre la elaboración de metáforas para así luego pensar la materialidad, el formato, la composición, en función de la propia perspectiva sobre la temática elegida en cada caso. En el aula buscamos desarrollar la enseñanza a partir de lo colaborativo, desplazando el individualismo, enriqueciendo los saberes y las posibilidades de generar diversas interpretaciones entre todas y todos.

De este modo, los accesos a los contenidos específicos se entranan con el sentido de las obras. El desafío no es solo elegir cuáles contenidos enseñar –teniendo en cuenta los marcos prescriptivos– sino además elaborar una transposición didáctica de los mismos para relacionarlos con la temática abordada para el proyecto y las manifestaciones artísticas propuestas. Remarcamos que consideramos central enseñar como contenido el concepto de metáfora en relación a las artes visuales, según sus diferentes alcances, aproximaciones y profundidades dependiendo del año en el que el grupo de estudiantes esté cursando la materia del colegio secundario.

En la cultura actual las prácticas sociales nos enfrentan continuamente a imágenes, las personas podemos tener acercamientos superfluos o profundos según el interés de cada quien. En la escuela secundaria nos proponemos habilitar un contacto con los recursos didácticos que, a través de las intervenciones docentes, logre un vínculo cada vez más profundo con las obras, tanto en la elaboración de sentido como respecto a la apropiación de los contenidos. Ahora bien, otros modos de ir propiciando el acceso al conocimiento son a través de las actividades de producción propia, entendidas como tipos discursivos, alejadas del trabajo en una carpeta de dibujo con ejercitaciones aisladas.

Tan importante es desarrollar las distintas aproximaciones a los contenidos, como transitar por procesos de sistematización de lo aprendido, recuperando conceptos, pensando en los aspectos a seguir profundizando, evaluando las trayectorias. Esto lo pensamos tanto desde la mirada del grupo de estudiantes como desde los criterios docentes.

Experiencia de enseñanza

El primer desafío que enfrentamos en la propuesta de enseñanza titulada *¡Presente!*, fue la búsqueda de un posible tema que permita ser metaforizado en imágenes. Tuvimos en cuenta las maneras de habitar las aulas y de hacer escuela, ya que las mismas se vieron particularmente modificadas por el período en el que se dictaron clases desde plataformas virtuales a raíz de la pandemia. Problematicamos los variados modos de estar presentes y ausentes en el colegio por parte del grupo de estudiantes. Algunas preguntas que permitieron comenzar a dialogar la temática fueron: ¿A qué crees que hace referencia el título del proyecto? ¿Qué considerás que es estar presente en el colegio? ¿Se puede estar presente y ausente a la vez? ¿De qué modo es posible? ¿Qué ausencias notás en el aula? ¿Cuándo ocurre? ¿Por qué? ¿Cuál es la importancia de estar presente? Durante la pandemia ¿estábamos presentes o ausentes? ¿por qué lo piensan así?

En diálogo colectivo se realizaron las primeras reflexiones sobre el tema. Surgieron respuestas como por ejemplo: “Se puede estar en el aula presente físicamente y ausente mentalmente”, “Cuando recordamos a una compañera o compañero lo hacemos presente por más que no esté físicamente”, “Algunos profesores explican y después, el resto de la clase, están como ausentes”, “A mi me gusta cuando la profe de matemática nos nombra con nuestros nombres y no por el apellido porque parece que estamos más presentes”. “Si, a veces digo presente cuando la preceptora pasa lista y después, en algunas materias, me voy a mi mundo”, “Una vez fui a una marcha y nombraban a una persona y gritaban Presente, mi tía me dijo que eran desaparecidos”.

En cada año (de 1ro a 5to) se trabajaron distintos acercamientos a contenidos disciplinares; el que se mantuvo para todos los cursos, con variadas aproximaciones, fue la metáfora. En primer año el contenido destacado fue la palabra como imagen a partir de líneas, en segundo el foco de atención por cromatismo, en tercero la ilusión de profundidad mediante los indicadores espaciales, en cuatro la cita y el montaje en el audiovisual y por último en quinto una selección de las figuras retóricas.

En la curaduría de las obras tomamos una o un artista latinoamericano contemporáneo referente por cada año; las y los mismos fueron: León Ferrari, Lucila Quieto, Gianella Espinoza, Elina Chauvet, Claudia Fontes, Pablo Ceccarelli, Madalena Schwartz y Santiago Calfuqueo. De cada artista se eligieron obras que permitieron pensar en las posibilidades de la presencia y la ausencia, así como en las decisiones de procedimiento que se emplearon, relacionándolas con los contenidos específicos.

A continuación, haremos referencia a la propuesta de enseñanza de segundo año para focalizar y de esta manera poder compartir con cierta profundidad la experiencia.

Mencionamos algunas intervenciones docentes para propiciar la construcción de sentido metafórico sobre las imágenes de Lucila Quieto y Gianella Espinosa fueron: ¿Qué palabras asociarían a la imagen? ¿A qué les recuerda? ¿Qué aspectos tienen en común las obras y cuáles son sus diferencias? ¿Qué historia creés que hay detrás de la imagen? ¿Quién está presente y ausente?

Nos interesa la reflexión que realiza Andrea Giunta en su libro *Pensar todo de nuevo* (2021) para vincularlo con la interpretación de las imágenes:

Las imágenes del arte son archivos de experiencias. Cuando retornamos a ellas, cuando las abordamos desde nuevos contextos, desde preguntas distintas, sus sentidos latentes se agitan. Una obra se reactiva, muta en nuevos interrogantes; sus dobleces se despliegan en sentidos que no habíamos percibido (Giunta, 2021, p. 1).

Las obras se ofrecieron en variados formatos, como, por ejemplo: proyectadas dentro del aula, galerías de imágenes en Classroom, en fotocopias, entre otras. En un primer momento dimos lugar a un contacto silencioso y contemplativo para que el grupo de estudiantes pueda observarlas antes de comenzar a dialogar. Al analizar las obras se habló sobre lo que más llama la atención en las mismas, a qué remite según la propia opinión el color, cómo cambiaría si fuera acromática, las decisiones que tomaron las artistas. La premisa fue corrernos de las certezas, de las respuestas únicas, para favorecer diálogos genuinos. Luego pudimos sistematizar los contenidos, recuperando las palabras de las y los estudiantes, sumar conceptos específicos de la disciplina y abrir a nuevas preguntas. Esto permitió poner en valor el proceso de toma de decisiones en las imágenes.

Se dio inicio a la elaboración de una producción propia donde tuviera relevancia la presencia y la ausencia dentro del colegio. Algunas personas eligieron desarrollar la problemática sobre qué pasa cuando falta una compañera, compañero, cómo son los cambios en las presencias de la escuela cuando tienen hora libre, cómo pueden estar presentes físicamente y a la vez divagar en pensamientos, entre otras alternativas. Las figuras 1, 2 y 3 son producciones de estudiantes donde podemos observar que cada quien, a su manera, establece un vínculo entre el particular modo de pensar la temática tratada y los contenidos abordados. Cada imagen nos permite hacernos preguntas e invitan a la reflexión.

Figura 1. La ausencia.



Fuente: propia

Figura 2. Recuerdos.



Fuente: propia

Figura 3. Los pasos ausentes



Fuente: propia

Durante el transcurso de la elaboración de las imágenes se desarrollaron espacios donde compartieron en plenario lo realizado hasta el momento para escuchar comentarios, sugerencias y preguntas de compañeras y compañeros.

Una vez terminada la producción propia cada estudiante puso en manifiesto en forma escrita y oral cuál fue la metáfora que llevó a cabo respecto a su manera de entender el tema, qué relación se puede pensar sobre las y los artistas referentes, cómo fue el vínculo con los contenidos de enseñanza. Además, se desarrolló una instancia de reflexión evaluativa acerca del proyecto, en la que se realizaron intercambios sobre: qué fue lo más importante de lo aprendido, cómo lo aprendieron, qué sumarían o cambiarían para la próxima experiencia, qué recomendaciones le darían a una o un compañero y al docente para mejorar la propuesta.

Para completar la circulación social de las manifestaciones artísticas realizadas por el grupo de estudiantes, se publicaron las imágenes en el Instagram de la materia, lo que permitió compartirlas con la comunidad educativa y público en general.

Los materiales didácticos –galerías de imágenes, textos, videos, consignas– se ofrecieron de manera virtual por medio del blog del colegio y se acompañaron las trayectorias –entrega de trabajos, consultas, intercambios entre pares– tanto de manera presencial en las aulas como consultas por la plataforma Classroom. Esto nos permitió tener un diálogo fluido con el grupo de estudiantes y que todas y todos pudieran tener acceso al material, ya sea en formato digital o impreso.

Conclusiones

En este artículo planteamos y valoramos positivamente, que uno de los principales desafíos en la enseñanza de las artes visuales en el nivel secundario es concebir a las propuestas

desde una perspectiva latinoamericana contemporánea que presenten problemáticas cercanas a los grupos de estudiantes en tiempo y espacio. A su vez, otro de los ejes que tuvimos en cuenta es el trabajo con temas sociales que sean valiosos para repensar lo obvio, ampliar ideas, revisar estereotipos, reflexionar sobre vínculos. Todo ello para permitir la construcción de una visión y pensamiento sobre el arte propio y metafórico. Se tuvo en cuenta la aproximación a los contenidos disciplinares, según el año que estuviera cursando el grupo de estudiantes. Propiciamos la elaboración de capas de sentido que vayan más allá de un acercamiento ingenuo hacia las imágenes visuales y nos distanciamos de posturas centradas en la técnica, los aspectos formales aislados y la libre expresión.

Analizamos, a grandes rasgos, los momentos propuestos en una experiencia que se tituló ¡Presente! desarrollada en una escuela secundaria. Focalizamos en segundo año, donde seleccionamos obras de dos artistas: Lucila Quieto y Gianella Spinoza. Pusimos en relevancia el acercamiento a las imágenes visuales a partir de momentos anteriores a la palabra, profundizando en la elaboración de metáforas, analizando los modos de construcción de las ideas en relación a los contenidos y al servicio de la poética. Luego, comentamos la importancia de la producción propia para dar lugar a la mirada particular del tema poniendo en juego a los contenidos propios del campo de las artes visuales. Como parte del proceso de enseñanza expusimos la sistematización de los saberes y del proceso llevado a cabo, lo cual consideramos necesario tanto para el grupo de estudiantes como para las y los docentes a cargo. De esta manera se pudo establecer un intercambio evaluativo para seguir pensando las propuestas.

Este artículo nos permitió analizar la experiencia desarrollada y mirarla a la distancia para seguir pensando en nuevos modos de complejizar y actualizar la enseñanza de las artes visuales desde la postura asumida.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gill.
- Giunta, A. (2021). *Pensar todo de nuevo*. Buenos Aires: Larivière.
- Villena Fiengo, S. (enero-junio 2021). ¿Arte contemporáneo latinoamericano? Presentación al dossier. *Revista Escena* (2).
- Zátonyi, M. (2002). *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Buenos Aires: Nobuko.

El dibujo al aire libre en el “Método Malharro”

Mariana Luterstein

Universidad Nacional de las Artes

*Tu tierra no la constituye solo los límites de la metrópoli lujosa en que vives,
los palacios que adornan sus calles y los parques y jardines que visitas:
la patria toda es grande, es bella y es rica.*
(Malharro, 1904, p. 76).

La cita que da comienzo a este artículo forma parte del primer texto que Martín Malharro (1865-1911) publicó en noviembre de 1904 como Inspector Técnico de Dibujo de las escuelas primarias dependientes del Consejo Nacional de Educación (CNE), en la revista *El Monitor de la Educación Común*. Durante sus años en el cargo, hasta febrero de 1909, Malharro asumió el compromiso de “modernizar” la enseñanza del dibujo y otorgarle una “orientación científica”. El desafío de la inspección fue desarrollar e implementar un método de dibujo que diera unidad a la enseñanza en las escuelas y que estuviera en línea con los nuevos enfoques didácticos que se desarrollaban en otros países, principalmente, en Estados Unidos.¹

Durante su gestión, Malharro brindó conferencias en las que fue construyendo y comunicando su método, principalmente, a los profesores y profesoras especiales de dibujo que dictaban la materia a partir de cuarto grado, y a las maestras y maestros comunes que enseñaban dibujo en el primer ciclo. Años más tarde, lejos del cargo de Inspector pero activo en el ámbito de la enseñanza secundaria y superior, sistematizó su método de enseñanza en su libro *El dibujo en la escuela primaria. Pedagogía y Metodología* publicado

¹ En la revista *El Monitor* se publicaban frecuentemente notas sobre los sistemas educativos de diversos países. Durante 1904, en particular, se publicaron, las cartas, informes y conferencias que brindaron José J. Berrutti, Ernestina López y Ernesto Nelson sobre el sistema norteamericano, al regreso del viaje que realizaron como delegados del CNE a la Exposición Universal en la ciudad de Saint Louis y de su recorrido posterior por escuelas norteamericanas en 1904. El modelo norteamericano proponía la copia directa de elementos de la naturaleza a diferencia del modelo francés que iniciaba la enseñanza con ejercicios de geometría. Esta cuestión fue motivo de debate en el segundo Congreso Internacional de la Enseñanza del Dibujo que se realizó en Berna (1904), unos meses antes del nombramiento de Malharro como Inspector. Sobre este tema, ver Luterstein (2021).

por Cabaut y Cía. poco antes de su fallecimiento en 1911.² Allí publicó de forma completa el “Programa de dibujo intuitivo”, implantado en la Escuela Argentina en 1905 (Método Malharro). Copia directa del natural de I a VI grado”, cuyas principales premisas fueron: el dibujo debe asumir una orientación educativa y despojarse de sus fines artísticos y utilitarios, porque es una forma de conocimiento y un instrumento vital para la expresión de ideas y emociones. La metodología debe contemplar el desarrollo evolutivo de las infancias y establece tres tipos de ejercicios que se complementan entre sí: copia directa del natural (y la eliminación de la copia de estampas y calcos de yeso), dibujo libre (también llamados “espontáneos”) y dibujo decorativo.

Como complemento indispensable de la creación de un método, Malharro trabajó arduamente en la capacitación de profesores y profesoras de dibujo mediante las conferencias pedagógicas. También organizó cursos normales teóricos-prácticos de dibujo para maestras y maestros de grado que se dictaron en los veranos de 1905 y 1906 (Vivanco, 1905). Durante su gestión, Malharro publicó asiduamente en *El Monitor de la Educación Común*³ una serie de textos que podríamos agrupar en dos tipos: conferencias doctrinales y comentarios sobre el trabajo realizado con la aplicación del nuevo método. Con su primer artículo como Inspector (el que citamos al inicio de este trabajo) “La decoración mural en la escuela”, Malharro comenzó su gestión planteando uno de los pocos temas que quedó afuera de su libro: la decoración del aula. El texto no escatima en críticas sobre la situación de las aulas:

Lo que debemos precisamente corregir es el pot-pou-rrí que so pretexto de un ambiente favorable al estudio presentan hoy nuestras aulas, en donde se acumula toda clase de figuritas y figurones, toda clase de objetos, sin tener para nada en cuenta el mal gusto con que se disponen, chocándose, repeliéndose y caracterizándose por el parecido que presentan con una vulgar vizcachera. (Malharro, 1904, p. 71)

Mapas, cuadros ilustrativos del cuerpo humano, retratos de próceres, entre otros temas, ocupaban los muros de las aulas y cumplían la función de “ilustrar” un conocimiento. Sin embargo, según Malharro, su presencia permanente en los muros fatigaba la visión porque carecían de valor estético. Sus críticas apuntaron también a la calidad de aquellas imágenes a las que calificó como “ilustraciones chocarreras y vulgarotas”, “con signos tan útiles como convencionales” o retratos de próceres que parecían “macacos”. Para el flamante Inspector, las únicas imágenes que debían permanecer en las paredes eran las que respondían a una

2 A comienzos de 1909 Malharro renunció como Inspector de Dibujo y, con el apoyo de Pablo Pizzurno, asumió como Profesor de Dibujo en la Escuela Normal de Maestras de Barracas al Norte y en la Escuela Normal de Profesores y como vocal en la Asociación Nacional del Profesorado. Continuó como Profesor de “Dibujo de Arte y Pintura” en la Escuela de Dibujo de la Universidad de la Plata (empleo que tenía desde 1906) y de dibujo en el Colegio Nacional Central (desde 1903). En paralelo ejerció también como docente en el taller de su propia casa. Falleció el 17 de agosto de 1911.

3 La revista fue fundada en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento y quedó establecida como órgano oficial del CNE por la Ley 1480 sancionada en 1884. Como publicación oficial, llegaba a todas las escuelas de la Capital Federal, de las Provincias y de los Territorios Nacionales dependientes del Consejo. Se publicó mensualmente (todos los últimos días del mes) de forma casi ininterrumpida durante más de sesenta años (1881-1949).

lección estética, cuya enseñanza debía asumir la escuela, porque forma parte vital de la formación de todas las personas⁴.

En consecuencia, Malharro propuso la realización de una serie de cromolitografías de “cuadros murales argentinos” —que prometían ser conjuntos sintéticos, no representaciones miméticas y detalladas del entorno— de, por ejemplo, la pampa, la cordillera, el bosque chaqueño y el paisaje fueguino. Los cuadros debían presentar la diversidad natural del territorio nacional con el convencimiento de que la contemplación de estos paisajes constituía la mejor decoración y una forma de estimular el sentimiento patrio. Si bien estos cuadros nunca llegaron a realizarse, Malharro dejó planteada aquí una idea que recorre toda su práctica educativa: la observación de la naturaleza constituye una lección de estética.

Cabe aclarar que Malharro sostuvo un concepto de estética basado, sobre todo, en el rechazo de la incorporación de reproducciones de obras de arte en la escuela. Pensar la estética en la escuela implicaba plantear un programa general que abarcaba la observación de la naturaleza, la decoración mural e, incluso, el cuidado de cada página del cuaderno. Consideraba que no era una mera cuestión superflua, una cuestión de “gusto burgués” o un aspecto artístico, sino que era parte fundamental de la tarea educativa.

En este punto no podemos soslayar que la obra que Malharro realizó como artista antes de asumir como Inspector, durante y después de su gestión, fue, principalmente, paisajes al óleo y acuarela. Imágenes con follajes frondosos, repletas de árboles, tierra y cielos conformados por pinceladas de colores que se entremezclan entre sí. Malharro llegó al cargo de Inspector con una importante trayectoria como artista. Oriundo de Azul, arribó a la Ciudad de Buenos Aires en 1879 y se dedicó al diseño de etiquetas, membretes y tarjetas comerciales a la par que asistió a la Academia de la Sociedad Estímulo de Buenos Aires. Ilustró libros, entre ellos, el de una edición del famoso y popular *El nene* de Andrés Bello (1895) de amplia circulación en las escuelas. También trabajó como ilustrador para periódicos como *El Diario* o *La Nación* y como caricaturista para revistas como *Martín Fierro*, *La Baskonia* o *Ideas*. Uno de los hitos de su carrera artística fue la mención que obtuvo, en 1894, en el Salón organizado por El Ateneo, con su pintura “El Corsario La Argentina”. Un año más tarde, emprendió su viaje a París, a diferencia de otros artistas contemporáneos, sin el financiamiento del Estado.

Durante su estancia en la capital francesa, Malharro trabajó como ilustrador y manifestó su entusiasmo por artistas impresionistas como Monet, Renoir o Degas, a los que consideró como creadores revolucionarios y, en particular, expresó una gran admiración por Jean-Francois Millet (Malosetti Costa, 2008). Volvió de París con un corpus de obras que expuso en 1902 en su primera exposición individual en la Galería Witcomb que lo posicionó desde la crítica como artista moderno. Una de las obras que formó parte de la exposición, “En plena naturaleza” (1901), fue adquirida por el Museo Nacional de Bellas Artes gracias a la gestión

4 Otra de las propuestas que presentó Malharro a Ponciano Vianco (el entonces Presidente del CNE) al inicio de su gestión fue un proyecto para realizar la primera decoración mural en el salón de fiestas de la Escuela Presidente Roca cuyo tema sería: “las principales fuentes de riqueza de nuestro país”. Sobre este suceso ver Artundo (1997).

de Joaquín V González, a cargo interinamente del Ministerio de Instrucción Pública (Artundo, 2003). Los estudios que han abordado las repercusiones de esta exposición en la prensa coinciden en que las críticas fueron positivas y polémicas a la vez⁵.

El regreso a Buenos Aires marcó para Malharro también el inicio de su recorrido en el ámbito educativo. En 1903 asumió como Profesor de Dibujo del Colegio Nacional Central y en septiembre de 1904 fue designado Inspector de Dibujo en el marco de la gestión de Ponciano Vivanco como presidente del CNE (1903-1908) y con el apoyo de Pablo Pizzurno (1904-1909) como Inspector Técnico General⁶. Retomando el hilo y las indagaciones de Malharro acerca de la importancia de introducir imágenes de la naturaleza en la escuela, nos preguntamos: ¿podemos vincular sus ideas educativas sobre la naturaleza con su práctica de pintura *plein air*?, ¿qué características asumió el ejercicio del dibujo al aire libre en el sistema educativo? Con estas inquietudes como horizonte, propongo analizar cómo planteaba Malharro la relación entre dibujo y naturaleza con el objetivo de pensar de forma articulada su actividad como pintor profesional y como educador⁷.

Para abordar esta cuestión, nos vamos a centrar en dos de los artículos que publicó en *El Monitor*: “El dibujo en la escuela primaria. Una excursión provechosa y un ensayo feliz” (Malharro, 1906a) y “El dibujo en la escuela primaria: Croquis de una excursión escolar efectuada por la Escuela ‘Presidente Roca’ el 26 de julio p.p.” (Malharro, 1906b). En estos textos relató las experiencias de dibujo al aire libre durante las excursiones escolares al Jardín Zoológico de las escuelas “Rivadavia” y “Presidente Roca” (con estudiantes de la sección de varones de sexto grado).⁸ Las profesoras de dibujo a cargo de estas salidas fueron Dolores Alazet y Emilia Troller, ambas docentes fueron también sus ayudantes en la inspección, con lo cual podemos afirmar que tenían con Malharro constantes intercambios y conocían sus ideas e inquietudes en materia educativa. Malharro presentó ambas experiencias como “Ensayos felices que deben ser seguidos en sus propósitos” y comenzó su relato de esta manera:

Consecuente con estos fines salían una mañana, camino hacia Palermo, el director de la escuela y un grupo de alumnos decididos. Se iban á hacer paisajes, pero no el sempiterno árbol de la calle ni, tampoco, el fastidioso paisajito hecho de memoria, pues, lo escueto de lo uno y lo insignificante de lo otro, ni representa un motivo de estudio, ni importa una educación. (Malharro, 1906a, p. 66)

5 Ver Malosetti Costa (2008), Muñoz (1997) Pacheco (2000) y Weschler (1989).

6 En 1904 también se crearon las inspecciones diferenciadas para materias especiales y se designó a Enrique Romero Brest en Educación Física, Clotilde Guillén en Economía doméstica y Leopoldo Corretjer en Música.

7 Este artículo reconoce valiosos antecedentes que han abordado de forma articulada las diferentes facetas de Malharro entre los que destacamos los estudios de Gutiérrez Viñuales (2002), Malosetti Costa, (2008) y Welti (2011).

8 Ambas escuelas fueron creadas como “Departamentos de Aplicación” de las Escuelas Normales para la práctica de los y las estudiantes aspirantes al título de maestro-maestra. Cabe destacar que ambos artículos fueron trasladados sin ningún cambio a su libro e incorporados como parte de la primera parte “Pedagogía” (cap. XVI “Excursiones”).

El grupo salía de la escuela, se alejaba de aquellas paredes abarrotadas de imágenes sin sentido estético, para sumergirse en un entorno natural. Aparece aquí una primera reflexión acerca de la definición misma de paisaje y queda en evidencia la importancia que Malharro concedió a estas experiencias. Para que estas prácticas tengan un impacto educativo, era necesario abstraerse del entorno urbano lo más posible, teniendo en cuenta que se trataba de escuelas situadas en la Ciudad de Buenos Aires. Una vez instalados en el Jardín Zoológico, los estudiantes se distribuyeron por el lugar, eligieron tal o cual animal, destacaron algún elemento, en detrimento de otro, para analizar y realizar croquis por lapsos de diez, veinte o treinta minutos:

La naturaleza, amplia en sus líneas y sintética en su manifestación; el conjunto armónico de terreno, árboles, agua y cielo; ó el motivo arquitectónico rodeado de árboles, en otros casos, tales eran los temas que iban á encarar los unos, mientras los otros medirían sus fuerzas (!) con el tigre y el león, el elefante y el camello, la gacela ó la zebra. Y con idénticos entusiasmos é iguales confianzas, y respondiendo á los mismos principios, iba á trabajarse en el natural como se había ya trabajado en la clase, observando y equilibrando simetrías y asimetrías, perspectivas, armonías, ritmos y contrastes. (Malharro, 1906a, pp. 66-67)

Malharro defendió con énfasis estas experiencias, pues presentaban la oportunidad de aplicar lo aprendido en las clases de dibujo. En esos croquis sintéticos realizados en la "naturaleza amplia", con pluma en un caso y con lápiz en otro, los estudiantes representaban la naturaleza teniendo en cuenta las enseñanzas sobre el equilibrio en las formas, las armonías, el ritmo y los contrastes. Malharro se refería a los aprendizajes que los niños y las niñas adquirirían mediante la copia directa del natural, la actividad central de su método, que ocupaba la mayor cantidad de clases en el programa anual. El "Método Malharro" establecía una secuencia de modelos que iban variando para escalonar las dificultades en la enseñanza, clase a clase, grado a grado. Por ejemplo, en primer grado se comenzaba por la copia de formas naturales simples, es decir, frutas y hortalizas sin detalles ni simetrías. Luego, a partir de segundo grado, se utilizaba como modelos para la copia conjuntos de dos formas y en tercero se incorporaban las formas manufacturadas. En cuarto grado, con la guía de los profesores especiales, se comenzaba con la observación de los detalles, las agrupaciones eran cada vez más complicadas y se sumaba la copia de bajorrelieves. En quinto se ejercitaba el estudio de modelos y, finalmente, en sexto grado los alumnos practicaban el dibujo geométrico y la perspectiva científica.

Su programa proponía que las y los estudiantes (desde primer grado) tomen contacto directo con la fuente del "verdadero conocimiento": la naturaleza. En sintonía con las propuestas de Jean Jaques Rousseau, de amplia aceptación en el sistema educativo del periodo, Malharro sostuvo que la naturaleza era una fuente de verdad mientras que las estampas sólo proveían artificios, representaban la "naturaleza falseada". El relato de un profesor de dibujo, Ernesto Salas, en una conferencia pedagógica de profesores especiales organizadas por el Inspector, da cuenta de qué implicancias tenía la utilización de elementos naturales

en las clases: “Solo la copia de la naturaleza, la aplicación del espíritu del niño, al espíritu de las cosas, nos hará estimular el amor a la verdad, combatir los dogmatismos que envilecen, favorecer la formación de un criterio propio, que lo ponen al abrigo de las credulidades” (Salas, 1905, p. 1053). El profesor elogió al Inspector por desterrar la copia de estampas que le quitaba el lugar al objeto mismo y, en particular, al “reino desheredado”, el reino vegetal, fuente de conocimientos y de armonía social.

Ahora bien, es pertinente mencionar que también en otras materias se utilizaban elementos de la naturaleza como materiales de enseñanza. En *El Monitor* de aquellos años podemos encontrar notas y fotografías que muestran la diversidad de insectos, hojas de árboles, flores y frutos que poblaban los salones de clase. Por ejemplo, podemos citar la conferencia que brindó Ernestina López (directora de la “Escuela Sarmiento” y que había viajado como delegada del CNE a Estados Unidos en 1904) titulada “El estudio de la naturaleza en la escuela primaria” y publicada en 1906. Allí la educadora explicó que el estudio de la naturaleza era fundamental para la formación del “espíritu de observación”, era la forma de “iniciar á los niños en el hábito de juzgar sin prejuicios, aceptando los hechos que la observación constata” (López, 1906). En estas prácticas, la propuesta era ejercitar con la naturaleza actividades “científicas”: observar, descomponer en partes, comparar, describir procesos, clasificar, rotular y diagramar su exposición de forma apropiada.

Se les enseñaba a niños y niñas a disecar hojas y plantas, conservar insectos en cajas y armar cuadros con lo recolectado. Tareas que se valoraban como el resultado de sus investigaciones y como forma de poner orden a sus conocimientos. El resultado de estas actividades fue el armado de pequeñas colecciones en vitrinas, con las que los y las estudiantes convivían cotidianamente. ¿En qué se diferencian estas prácticas científicas de las que proponía Malharro? En el “Método Malharro” las colecciones de elementos naturales eran utilizadas como “modelos naturales” para ser observados y copiados con otra finalidad: el aprendizaje de las armonías de forma y color.

La experiencia de dibujo al aire libre, en cambio, suponía una nueva escena. Mientras que en aquellas clases los y las docentes disponían frente al curso un único elemento (o una composición) que debía ser copiado, durante las excursiones cada estudiante podía elegir qué dibujar. En el Jardín Zoológico los y las estudiantes parecen no seguir un recorrido predeterminado, sino moverse en el sitio guiados por aquello que les llamaba la atención. Aún más, Malharro afirmó que la realización de croquis tenía como finalidad “cristalizar las fugitivas sensaciones”, es decir que, más allá de la copia de uno u otro motivo, servían para expresar la vivencia personal en la naturaleza. Y aquí eran válidas tantas interpretaciones como estudiantes hubiera en el curso. La excursión al aire libre era el ámbito propicio para el desarrollo de la individualidad:

La naturaleza en sus diversas manifestaciones es fuente inagotable de recursos para nuestras enseñanzas, pero la realidad de sus apariencias es para el arte y sus derivados infinitamente variable cuando se trata de ajustar á su interpretación sentidos, sentimientos y pensamientos que discrepan en tantos casos como sujetos la consideran y, á su vez, en

muchos y diferentes aspectos según los diferentes estados de un mismo sujeto. (Malharro, 1906b, p. 157)

Resuenan en estas palabras las críticas que habían recibido las obras de Malharro unos años antes en aquella primera exposición individual de 1902. Sobre todo, aquella idea señalada por Malosetti Costa (2008) que se repite en diversos medios de prensa y que, por lo tanto, parece haber sido enunciada por el mismo artista: Malharro no adscribía a ninguna escuela pictórica, desarrollaba una forma individual, personal y emotiva de encarar el paisaje⁹. Una idea muy similar a lo expresado por el propio artista en uno de los artículos que estamos analizando: "Desde Fidias á Rodin, desde Apeles á Rembrandt, y desde éste á Millet, todos han fundamentado sus obras en el estudio de la naturaleza y todos la han interpretado según sus antojos ó recursos". (Malharro, 1906b, p. 157). En este sentido, Malosetti Costa sostiene que las obras de Malharro no representan impresiones captadas en un determinado momento, sino que son el resultado de una aproximación emotiva a la naturaleza y de una compenetración con el paisaje nacional.

Un aspecto que distingue a los artículos aquí analizados es que, mientras que en otros textos Malharro desplegó un discurso en clave pedagógica, citando autores como Pestalozzi y Spencer, en sus observaciones sobre las excursiones apeló a su experiencia como artista y a sus conocimientos sobre historia del arte. Sin embargo, es necesario recordar que las prácticas escolares no constituían prácticas artísticas para Malharro, sino experiencias educativas:

No hacemos arte, no vamos á formar artistas, no caben especializaciones en el límite de nuestra acción, pero vamos á iniciar, guiar y dirigir, y en las líneas generales á que deben responder nuestros procedimientos, hay una ley con la que debemos mantenernos consecuentes y es la atinente con la individualidad de nuestros jóvenes discípulos. (Malharro, 1906b, p. 160).

Para el Inspector el desarrollo de la individualidad fue una cuestión prioritaria, por eso concedió una gran importancia a la práctica del dibujo libre. Estos dibujos permitían el desarrollo de la imaginación, de la expresión de una idea, de una observación o un sentimiento. El programa de Malharro establecía que niños y niñas debían realizar dibujos libres de forma continua de primero a sexto grado. Esta clase de dibujos debía ser realizada tres veces por semana en el hogar. Mientras que la copia directa era guiada y pautada en la clase, el dibujo libre se realizaba lejos de la mirada del docente y no respondía a ninguna consigna. El interés de Malharro por estas producciones lo llevó a realizar un trabajo estadístico con estos dibujos para evaluar varias cuestiones, entre ellas, realizó una lista

⁹ En el artículo que referimos de Laura Malosetti Costa (2008), la investigadora pone en cuestión la calificación de Malharro como pintor impresionista y plantea la definición de su estilo como una forma de expresión de sus ideas políticas y estéticas. Retoma las ideas planteadas por Burucúa y Telesca (1989) para pensar el Impresionismo en la Argentina, no en relación a un conjunto de rasgos formales sino en relación a un corpus de ideas diversas que circulaban en la época. Cuestionan así la idea del estilo como un trasplante "retrasado" de las escuelas desde Europa.

de los temas predilectos de niños y niñas: paisajes, flores, animales, banderas, objetos, figura humana y frutas. A partir de su estudio, concluyó que los cursos que más practicaban el dibujo libre, mejor dibujaban. Estos dibujos, además, permitían a las profesoras y los profesores conocer el temperamento de cada estudiante y, de esta manera, adecuar la enseñanza para hacerla más efectiva.

No sólo los dibujos libres sino todos los dibujos de niños y niñas fueron centrales en los artículos que Malharro publicó como Inspector. A lo largo de los cuatro años de gestión, Malharro analizó la gráfica infantil desde distintas perspectivas: observó sus elementos formales, aplicó categorías de la psicología evolutiva, comparó dibujos de escuelas argentinas con dibujos provenientes de escuelas francesas y norteamericanas y evaluó, como ya dijimos, en qué medida expresaban la personalidad del niño-niña.

Entonces, ¿cómo analizó los dibujos realizados al aire libre por los niños de las escuelas “Presidente Roca” y “Rivadavia”? En primer lugar, sostuvo que tenían “valor como exponente de la marcha que lleva la asignatura en nuestra escuela”, es decir, como pruebas para evaluar la aplicación del nuevo método y, sobre todo, para fiscalizar si los profesores y profesoras llevaban a cabo sus instrucciones. Además, la publicación de los dibujos en una revista como *El Monitor* funcionaba como un reconocimiento e incentivo para aquellos que lo apoyaron y para mostrar, a los que aún no lo hacían, cuáles eran los resultados esperados. Los dibujos servían para “ilustrar” sus propias instrucciones y explicaciones, como ejemplo de la teoría llevada a la práctica. Llama la atención que, con este corpus de trabajos, no hizo un análisis individualizado, sino que los abordó en su conjunto en un texto en clave poética sobre la experiencia del paseo y el contacto con la naturaleza. Malharro sostuvo, a diferencia de otros artículos en donde marcó aciertos y desaciertos en los dibujos infantiles, que en este caso no había unos mejores que otros y que todos, pese a la variedad de imágenes, pertenecían a un mismo género.

Una cuestión importante a considerar es que el contacto con la naturaleza durante las excursiones estaba mediado por la dinámica escolar. ¿Cómo repercutieron las lógicas escolares en la práctica del dibujo al aire libre? En primer lugar, podemos decir que se trataba de experiencias grupales guiadas por autoridades escolares. El contacto directo con la naturaleza no significó que el o la docente estuviese ausente, todo lo contrario, cargaba con la gran responsabilidad de asegurar el éxito de la enseñanza. Mientras que la pintura de paisaje al aire libre suponía largos periodos de tiempos contemplando el entorno natural y observando la incidencia de la luz, la salida escolar, por el contrario, era considerada una experiencia fugaz, que rompía el ritmo cotidiano de la escuela y abría el horizonte visual. Una práctica que, no sólo estimulaba el “espíritu de observación” que mencionaba Ernestina López sino que también era el campo propicio para el desarrollo de la imaginación.

Pero, por sobre todo, a diferencia de aquellas prácticas habituales en el aula que abordaban una naturaleza diseccionada, durante las experiencias de dibujo al aire libre, la naturaleza se presentaba como una totalidad, no fragmentada ni clasificada, en la que sumergirse. Aquella primera convicción con la que Malharro inició su gestión acerca de la importancia de contemplar la naturaleza como lección estética, y como estímulo para el desarrollo del sen-

timiento patrio, se potencia con las excursiones de dibujo al aire libre. Durante los paseos el dibujo funcionaba como una herramienta de observación pero también de proyección personal. Como una excusa para pausar el tiempo y pasar de la contemplación a la acción. No bastaba sólo con observar, era necesario dibujar.

Fuentes:

- López, E. (1906, 30 de noviembre). El estudio de la naturaleza en la escuela primaria. *El Monitor de la Educación Común*, 27 (407) [t. 23, serie 2ª, n. 27], 479-506.
- Malharro, M. (1904, 30 de noviembre). La decoración mural en la escuela. *El Monitor de la Educación Común*, 25, (382), [t. 20, serie 2da.], 69-96.
- Malharro, M. (1906a, 31 de julio). El dibujo en la escuela primaria. Una excursión provechosa y un ensayo feliz. *El Monitor de la Educación Común*, 26, (403), [t. 23, serie 2da., (23)], 60-71.
- Malharro, M. (1906b, 31 de agosto). El dibujo en la escuela primaria: Croquis de una excursión escolar efectuada por la Escuela 'Presidente Roca' el 26 de julio p.p.". *El Monitor de la Educación Común*, 26, (404), [t. 23, serie 2da., (24)], 154-165.
- Malharro, M. (1911). *El dibujo en la escuela primaria. Pedagogía - Metodología*. Cabauty Cía. Editores.
- Salas, E. y Troller, E. (1905, 31 de julio). El dibujo en la escuela primaria: conferencias del señor Ernesto Salas y de la señorita Emilia Troller. El dibujo libre en la escuela 'Rivadavia'. *El Monitor de la Educación Común*, 25, (390), [t. 20, serie 2da., (10)], 1040-1060.
- Vivanco, P. (1905, 30 de junio). Acuerdo del Consejo Nacional de Educación creando los Cursos de Dibujo para Maestros. *El Monitor de la Educación Común*, 25, (389), [t. 20, serie 2ª, (9)], 893-895.

Referencias bibliográficas:

- Artundo, P. (1997). Martín Malharro y la Escuela: la decoración mural movable. *Estudios e Investigaciones. Instituto de Teoría e Historia de las Artes "Julio E. Payró"*, FFyL, UBA, (7), 125-135.
- (2003). Bibliografía crítica de Martín Malharro: el dibujo como agente de educación. *Estudios e Investigaciones. Instituto de Teoría e Historia de las Artes "Julio E. Payró"*, FFyL, UBA, (9), 73-108.
- Burucúa, J.E. y Telesca, A.M. (1989). El impresionismo en la pintura argentina. Análisis y crítica. *Estudios e Investigaciones. Instituto de Teoría e Historia de las Artes "Julio E. Payró"*, FFyL, UBA, (3), 67-112.
- Gutiérrez Viñuales, R. (2002). La infancia entre la educación y el arte. Algunas experiencias pioneras en Latinoamérica (1900-1930). *Revista Artigramas*, (17), 127-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=642707>

- Luterstein, M. (2021, 14 al 16 de abril). Viaje de estudios a Norteamérica: impresiones sobre el dibujo escolar. XIV Jornadas Estudios e Investigaciones “Interdisciplinariedad y abordajes teórico-metodológicos en la historia de las artes” ITHA “Julio E. Payró”, FFyL, UBA. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JEI/XIVJEI/paper/view/5741/3588>
- Malosetti Costa, L. (2008). Estilo y política en Martín Malharro. *Separata*, VIII(13), 1-19. <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/13167/separata-13---2008-3-12.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Muñoz, M.A. (1997). De pinceles y bigotes. La pintura de Martín Malharro y la crítica de su época. *Arte y recepción, VII Jornadas de Teoría e Historia de las Artes, Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, 21-29.
- Pacheco, M.(dir.). (2000). *Archivo Witcomb. Memorias de una galería de arte, 1896-1971*. Fondo Nacional de las Artes.
- Welti, M.E. (2011). Martín Malharro y la enseñanza del dibujo en la escuela primaria argentina (1904-1909). VIII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina, Facultad de Bellas Artes, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38353>.
- Weschler, D. (1989). Restauración historiográfica: el caso Malharro (1865-1911). *II Jornadas de Historiografía del Arte y la Arquitectura Rioplatense*. Buenos Aires, Auditorio del Banco Provincia “Arturo Jauretche”.

Cohabitar con lo no humano

Natalia Romano

Instituto Provincial de Educación Superior de Río Gallegos

Sin embargo, las plantas—especularon—“no se comunican” y, por tanto, no tienen lenguaje. Algo más está pasando en el mundo vegetal, quizás algo que podría llamarse arte

Donna Haraway

Introducción

Cohabitar con lo no humano fue un proyecto educativo que se desarrolló en el año 2022, con estudiantes de 3er año del profesorado de Nivel Inicial, en la cátedra de Didáctica para los lenguajes artísticos.

Como proyecto educativo en Artes Visuales buscó cruzar aspectos de interés en el ámbito de las prácticas artísticas contemporáneas, la ecología política y la educación artística.

Se desarrolló en varias etapas y en cada una de ella amplió sus dimensiones de participación y acción; desde el nivel áulico, institucional hasta el interinstitucional.

Desarrollo

Se inició con un ejemplar vegetal para cada estudiante, un registro visual y/o escrito de la experiencia de cuidarla, de comunicarse con ella, y las reflexiones en torno a la posibilidad de crianza arrojadas en esa experiencia.

Parte 1: “Diario íntimo para una planta”

Es una experiencia estética y reflexiva sobre el cuidar- criar a lo no humano y sus posibles vinculaciones con nuestros modos socioculturales de habitar con lo que nos rodea.

Durante una semana les estudiantes se basaron en la propuesta de co habitar- criar a una planta desde la individualidad, en el ámbito de lo privado. Bajo la consigna de comunicarnos y criar a un ejemplar vegetal durante una semana, en ese tiempo generar un registro íntimo de cuidados, conversaciones vinculadas a reflexionar, de forma escrita y visual, acerca

de ¿Cuánto sabemos sobre cuidar a lo no humano? ¿Esto puede estar vinculado a la crisis climática? ¿Qué conexiones tienen con nuestros modos socioculturales de habitar con y en el entorno? ¿Cómo esta experiencia puede ser una experiencia estética?

Este proceso arrojó nuevos interrogantes. La búsqueda de respuestas y de potenciar esa experiencia hacia otros, dio inicio a un proceso que promovió el objetivo de la siguiente fase: recuperar la potencialidad de esta propuesta como una experiencia estética educativa transformadora, factible para sensibilizar, indagar y conocer sobre la problemática desde las artes visuales.

Parte 2: de lo individual a lo colaborativo, la convivencia del aula y la “historia sociocultural para una planta”

La experiencia fue tan impactante en lo individual que apegadas a ello las estudiantes no querían dejar a sus crianzas en el aula, temían por ellas, les incomodaba pensar en los cuidados con otros, surgieron debates, inquietudes teóricas y reflexiones sobre lo que sucede como grupo social al momento de cuidar el entorno no humano vivo. Y sobre por qué esto era arte o no, cuál podía ser la significatividad de que otros vivieran lo que ellas habían vivido. Revisamos referentes y los contextualizamos, en términos de Ana Mae Barbosa. (Ana Mae Barbosa, 2022: 234-235).

Buscamos formas de pasar de un formato de enseñanza individual, a explorar cómo hacer para llevar la experiencia a otros, a una dimensión más allá de lo personal, a cuidar con otros, de forma colectiva, en principio dentro del aula. La significatividad de su propia experiencia motivó la búsqueda de cómo generar en otros. Nos convocó a revisar nuestros marcos teóricos, para dar respuestas, tomar posturas, decisiones. Cada instancia fue un pretexto que problematizó nuestra necesidad de repensar nuestros marcos teóricos sobre la problemática, el arte y su enseñanza, sus materiales, referentes. Para explorar los modos de producción y las cualidades expresivas del espacio, de los elementos seleccionados, su disponibilidad a interpelar a las subjetividades de otros en relación a la problemática. Crear un espacio donde se genere una experiencia, poder construir un relato con todo ello, generar el cruce de narrativas necesarios para ello.

Cuestionar al antropoceno y a sus epistemologías, como única forma de habitar y a experimentar desde otras formas de pensarnos los diferentes aspectos de la compleja crisis ambiental se puso en acción invitando a cuidar de forma colaborativa dentro del aula, luego de forma comunitaria, hacia lo interinstitucional fuera del aula:

Cuando cohabitar instala su estación de crianza pasajera fuera del aula

Se produce un cruce un entramado de experiencias, de propósitos y de narrativas que implican a diferentes actores (estudiantes, personales educativos, personal no educativo) de diferentes niveles educativos (Primaria, Superior), con diversidad de interacciones (regar, proveer agua, crear depósitos para el agua, recolección de reciclables que serán macetas, la reposición de plantas, de tierra, reproducción de ejemplares, etc.) y de protagonistas.

Buscar dar respuesta a si criar-cohabitar con un ser no humano podía ser una experiencia estética, cómo, por qué, para qué, fomentó la construcción de saberes, muy potentes, que involucraron a más que estudiantes y docentes de la cátedra. Y a lo inesperado, la donación de ejemplares, el registro de acciones de cuidados de niños de otros turnos (nivel primario) que contaban, que estaban cohabitando.

Esto tuvo repercusión: otros colegas buscaron replicar la experiencia en otro instituto (IPSA), nos invitaron a contar la experiencia en un conversatorio en el Museo de Arte de la provincia y así de forma interinstitucionalidad se multiplicó la experiencia a la comunidad. En el conversatorio en el MAEM, donde también se acercaron personas que no habían participado a conocer la propuesta.

La totalidad del proceso motivó y permitió la construcción de un marco teórico práctico, de abordaje interdisciplinar, situado, que permitió reconocer formas posibles y deseables de sobreponerse al abordaje superficial de la crisis climática en los diferentes niveles educativos.

El personal de maestría, docentes, estudiantes de otras cátedras, de otros turnos, del Nivel Primario, del Instituto provincial de de Educación Superior y del Instituto Provincial Superior en Artes; Del Museo De Arte de E. Minnicelli, criaron de forma pasajera, se preguntaron y cuestionaron, sobre el arte contemporáneo, sobre la educación artística y la ecología política. Por medio de la instalación se cuestionaron por qué eso era arte, pidieron que le regalen un ejemplar, cuidaron que nadie se lleve las plantas de todos.

Así el ensayo la capacidad de acción, participación, reflexión, por dentro y por fuera de las Artes fue sucediendo en todas las etapas. A través de la crianza de ejemplares vegetales, se promovió a repensar las formas de habitar entre lo humano y lo no humano. En *Terrahabitar* otros mundos posibles, otras formas de estar juntos y construir comunidad con los otros seres humanos y no humanos.

Consideraciones finales

Cohabitar con un ser no humano - ¿Puede ser esto un hecho artístico?

Desde el arte contemporáneo entender que los proyectos, prácticas artísticas y los objetos que ellas producen, son dispositivos para pensar/nos como sociedad, visibilizar aquello que está oculto, interpelarnos y subjetivación (Vich Víctor, 2021) para poder crear, co-crear otros mundos posibles.

El co-habitar con otros implica enfrentarnos con la incomodidad que hay en el vínculo, existente o no, con aquellos seres no humanos que nos rodean, que durante mucho tiempo hemos llamado naturaleza.

La experiencia de cuidar-criar de forma colaborativa para pensarnos como comunidad. Por medio de la exploración, llegamos a la producción de una instalación con ejemplares vegetales en la que se propuso cuidar de forma colaborativa. En la que los espectadores, paseantes, pudieron vincularse, observar y hacer un riego, un registro efímero, una pregunta breve,

fugaz, durante el cual la planta es percibida, cuidada, criada. La propuesta de ejercitar y registrar los cuidados a lo no humano, las reflexiones, las inquietudes con las que podemos quedarnos, a partir de la conexión con lo no humano, con sus cuidados, son una posibilidad de comenzar a vivir el rescate como sociedad.

En la instalación algunos de los tópicos dieron indicaciones para interactuar o reflexionar con la instalación llamada “Estación de crianza pasajera, viví el rescate” y que pedían registro e interacción con la estación de crianza:

- Momentos y maneras, cuidados que les espectadores le dieron.
- Reflexiones que surgieron.
- Preguntas, comentarios, comunicaciones posibles, experiencias para comparar con lo no humano, con el entorno natural.
- ¿Es posible cuidar desde la soledad, la individualidad? ¿Cómo podemos generar acuerdos colectivos para sostener lo no humano de nuestro alrededor? ¿Por qué es importante cuidar nuestro entorno natural? ¿Qué sabemos de la emergencia o crisis ambiental?
- ¿Cuánto sabemos sobre cuidar a lo no humano? ¿Esto puede estar vinculado a la crisis climática? ¿Qué conexiones tienen con nuestros modos socioculturales de habitar con y en el entorno? ¿Cómo esta experiencia puede ser una experiencia estética?

Varios de los referentes de las prácticas artísticas que trabajamos con esta experiencia:

Virginia Buitrón y el elogio de la lentitud; Joaquín Fargas y el proyecto adoptar el mundo y las biosferas; Romina Orazi con sus obras Alud y Retirada; Basurama varios de sus proyectos, Tomás Saraceno con Aeroceno; , Grippo Víctor con síntesis; Azuma Mazoto con sus terrarios paludarios, El libro de las 10 mil cosas de la intermundial holobionte; Anatzui;

Algunos referentes teóricos abordados:

Abad, Javier; Augustowsky Gabriela; Barbosa, Ana Mae; Haraway, Donna; Maeso Rubio, Pimentel, Lucía; Viadel Marín, Vich, Víctor.

La experiencia total nos permitió reconocer desde qué posición epistemológica habitamos. Recuperar de su ensayo el ejercicio de otras ciudadanías, pensarnos y ejercitarnos desde lógicas no extractivistas produciendo conocimiento desde y con las prácticas artísticas contemporáneas.

Como anexo final dejo algunas Reflexiones muy potentes de las estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial de 3er año, de la cátedra de didáctica paralelos lenguajes artísticos.

Cynthia Benítez:

Puedo decir que la construcción del proyecto cohabitar comenzó a tener un sentido diferente para mí cuando tuve la oportunidad de cohabitar con un ejemplar llamado “Caléndula”, digo empezó a tomar sentido porque a partir de este vínculo en un principio pude

relacionar su presencia o acompañamiento con mi infancia, mi familia en especial con mi abuela llamada Eliana el cual tenía un vínculo muy fuerte con las plantas y fue así que seleccioné o mejor dicho como decidí nombrar a esta planta. Hasta el momento estaba bastante perdida con lo solicitado no lograba relacionar esta actividad con las artes visuales, pero luego al conectarme desde lo sentimental y poder relacionar esta experiencia poniendo en juego mi interpretación, mis opiniones, lo emotivo reflexionando posteriormente con lo que está sucediendo en la actualidad, hoy puedo afirmar que este cohabitar con un ser no humano fue una experiencia estética porque hablo de sensibilidad, de pensamientos, de experiencias que viví la cual me conforman y digo “hoy” porque hasta hace unas semanas no lo sabía o quizás no lo decodificaba de tal manera. Hoy a estas alturas de la cursada me pregunto ¿Cómo a partir de algo que suele ser tan cotidiano para mí me da la oportunidad de pensar (de manera individual y social) críticamente nuestra cultura o sociedad? Es ahí cuando me doy cuenta de que mis aprendizajes lograron transformarse, porque puedo mirar de otra manera este proyecto, de manera abierta, predispuesta, intencional con otros saberes donde puedo interpretar cada una de sus señales desde otra perspectiva, con otros ojos, desde el arte contemporáneo.

Camila Sánchez:

La instalación forma parte del arte contemporáneo, con sus fallos y aciertos busca colocar al espectador en primer plano, en el centro de la obra, explicarle que, si él no acciona sobre ella, la obra no es obra. Cohabitar invita al espectador a ver el mundo con otros ojos, con otra mirada, donde las plantas y su mera presencia, son un acto de arte. Un aspecto central del arte contemporáneo y que ya he repetido en esta reflexión, es que se busca la incomodidad del espectador, la curiosidad y hasta el aturdimiento. No buscamos que el espectador diga “qué lindo”, buscamos a un espectador que se pregunte “¿Por qué plantas?”, buscamos a estos espectadores que cuando presentamos una mesa llena de plantas en nuestra aula, no sabían porque era arte, pero algo les provocaba: indignación, burla, incompreensión. Cuando el arte te mueve, te hace preguntarte cosas, replantearte hechos, detenerte en tu día y permitirte pensar ¿Por qué unas estudiantes colocaron esto acá? Estamos en presencia del arte contemporáneo, ese que presenta dispositivos para pensar, dialogar, reflexionar acerca de las problemáticas. Construyéndose así cohabitar como un dispositivo destinado a hacerte pensar, pero, sobre todo, hacerte pensar sobre uno mismo.

Cohabitar es una instalación que se presenta como un llamado de auxilio a la sociedad de hoy en día, que tan despreocupada del otro, olvida que cohabitan con otros seres no humanos, igual de importantes y esenciales como lo es el ser humano. Traemos a la luz algo que se mantiene en la oscuridad, la falta de empatía y conexión que presenta la sociedad con la planta, dejamos en claro que las hemos olvidado, y con ellas, todo lo que conlleva su presencia. Creyéndonos dueños del mundo, nos olvidamos que dentro de él habitan miles de especies y todas tienen el mismo valor, todas tienen los mismos derechos. Cohabitar le

planta cara a la crisis climática, y saca aquellas vendas que tanto nos hemos encargado de sostener frente a nuestros ojos, las plantas están acá, se mueren si nos las cuidamos, se mueren en nuestras manos. Y si no aprendemos a cohabitar con ellos, el mundo puede presenciar su propio fin. Cohabitar invita a pensar en un rescate simbólico de ellas, pero también de nosotros, los humanos. Ya no es sólo rescatarlas a ellas, es experimentar como si las salvamos a ellas, ellas también nos rescatan a nosotros. El rescate y la invitación a vivirlo, sólo arroja luz a aquello que los humanos sabemos, pero ignoramos porque sentimos lejanos, estamos matando a seres, los estamos dejando morir. Y cuando ellos desaparezcan, nosotros también vamos a estar en peligro. No son sólo las plantas quienes necesitan ser salvadas, más que ellas, nosotros necesitamos un rescate, nosotros necesitamos desaprender todo lo que creemos saber, y aprender a cohabitar, nuevamente, con seres diferentes, pero igual de importantes.

Bibliografía

- Abad, Javier (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9239>
- Aguirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Ed. Octaedro Eub.
- Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Augustowsky, Gabriela; Massarini Alicia; Tabakman Alicia. *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta fresca.
- Barbosa, Ana Mae (2022). Gabriela Augustowsky; Sidiney Peterson F. de Lima; Damián Del Valle (coord. gral.). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, UNA.
- Haraway J. Donna (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Ed. Consonni.
- Merlinsky Gabriela; Serafini Paula; compilado por Gabriela Merlinsky; Paula Serafini (2020). *Arte y Ecología Política*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA, CLACSO.
- Pimentel Lucía, Giráldez Gabriela (comp.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Vich, Víctor. (2021). *Políticas culturales y ciudadanía: estrategias simbólicas para tomar las calles*. Buenos Aires: CLACSO, Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Rosario: Editorial de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Libros blancos, imágenes negras. Una aproximación (in)disciplinada

Susana Guerra

Universidad Federal do Rio Grande do Norte

En 1968 James Baldwin denunciaba la violencia simbólica sobre los negros, esto es, la reducción de su realidad a una “versión insultante” que “violentaba todo su ser” (Baldwin, 2017). En 1984 Audre Lorde daba cuenta del modo en que esa experiencia, al mismo tiempo traumática y ordinaria, marcará su vida, así como todavía marca hoy la de sus hermanas negras en el mundo (Lorde, 2018). Más cerca de nosotros, Achille Mbembe llama conciencia *occidental del negro* (o primera escritura del negro) a la primera versión del conjunto de representaciones intelectuales articuladas en torno a la idea de raza (Marcussi, 2018, p. 185); la misma comprende “un trabajo cotidiano que *consiste* en inventar, contar, repetir y promover la variación de fórmulas, textos y rituales” (Mbembe, 2018, p. 61 modificado), que tiene como resultado, entre otras cosas, una serie de representaciones que propician actos de opresión constantes, secundan la violencia estructural y dan cuenta de un vivo desprecio hacia las personas negras.

La segregación también se inscribe en los libros didácticos, incluso cuando abordan la historia de África¹. No apenas son negligentes al nivel de la inclusión, ignorando, ocultando, evitando o excluyendo, sino que, cuando representan figuras negras, lo hacen de manera reductora, ofreciendo imágenes empobrecidas de su realidad humana, ignorando su estatuto de sujeto² –sea como individuo singular, sea como colectividad diferenciada.

A seguir a la promulgación de la Ley 10.639, encontramos un gran número de reflexiones que confirman ese diagnóstico acerca de la dimensión inexplicable (y de la causalidad discutible) de la borradura del protagonismo negro en los manuales de Historia –tanto por vía de su inserción en la Historia de Brasil como por el tratamiento dado a la Historia de África, para no hablar de su completa ausencia en otros componentes curriculares (en la filosofía, en las disciplinas artísticas o técnicas, etc.), o incluso en la propia investigación académica. Ana Célia da Silva, por ejemplo, concluía sus observaciones sobre la escasa presencia de negros en

1 Diecisiete años después de la promulgación de la Ley 10.631, aún existe preocupación por parte de las escuelas que adhirieron a las directrices referentes a la reestructuración de los planes de estudio escolares. Para indicadores ver Fonseca y Rocha (2019).

2 En relación a la población negra, su inclusión en los manuales didácticos no es reciente, sino que se remonta al siglo XIX, tal como afirma Hebe Mattos (Mattos, en Silva, 2016: 251).

los libros didácticos, poniendo el acento sobre las consecuencias de un abordaje fundado, esencialmente, en la idea de desigualdad y en la demostración del poder:

El libro didáctico, de modo general, omite el proceso histórico y cultural, el cotidiano y las experiencias de los segmentos subalternos de la sociedad, como el negro, el indio, la mujer, entre otros. En relación al segmento negro, su casi total ausencia en los libros y su rara presencia de forma estereotipada concurren, en gran parte, para la represión de su identidad y autoestima. (Silva, 2004, p. 51)

Por otro lado, al evaluar la producción de la literatura didáctica en relación a la enseñanza de la Historia de África en Brasil, Anderson Oliva afirmaba que, durante mucho tiempo “los libros didácticos *incorporaron* la tradición racista y parcial de estudios sobre el continente y la discriminación a la cual son sometidos los afrodescendientes” (Oliva, 2003, p. 431 modificado). La reproducción acrítica de esas imágenes negativas por el material didáctico, en las cuales las connotaciones positivas son asociadas sistemáticamente a personas blancas, en tanto que las personas negras aparecen ligadas a situaciones negativas de subalternidad o degradación social, configura la anuencia a un modelo de abordaje “blanco-euro-céntrico que históricamente enaltece apenas imágenes de individuos blancos” (Cavalleiro, 2005, p. 13). Esas imágenes son vectores racistas de un dispositivo escolar que, como verificó Eliane Cavalleiro, provocan en el alumno negro:

Autorechazo, desarrollo de baja autoestima con ausencia de reconocimiento de capacidad personal; rechazo de su otro igual racialmente; timidez, poca o ninguna participación en el aula; ausencia de reconocimiento positivo de su pertenencia racial; dificultades en el proceso de aprendizaje; resistencia a ir a la escuela y, consecuentemente, evasión escolar. (Cavalleiro, 2005, p. 12)

La importancia del reconocimiento positivo de pertenencia racial llevó a Baldwin a denunciar, en 1979, los límites impuestos por el racismo, presentes también en la relación con el profesor o la profesora:

Un niño no puede ser enseñado por alguien que lo desprecia (...). Un niño no puede ser enseñado por alguien cuya exigencia es que el niño repudie su experiencia, y todo lo que le ofrece apoyo, y entre así en un limbo en el cual no será más negro, y en el cual sabe que nunca podrá tornarse blanca. (Baldwin, 1979)

Dado que, por fuerza de la repetición de esas representaciones, el mensaje final implícito en los libros didácticos puede contener la re-afirmación de la superioridad blanca (teniendo como contrapunto la amenaza de un lugar subalterno), la necesidad de la re-escritura de sus contenidos, aliada a la afirmación de valores inclusivos e igualitarios, vuelve a afirmarse hoy como una tarea crucial –tanto como la descolonización de la historia. Como recordaba

Djibril Tamsir Niane en la década de 1980, de nada servirán las sucesivas revisiones de los libros didácticos si no procedemos a desmontar el conjunto de las “falsas teorías y de los prejuicios movilizados por el colonialismo para sostener su sistema de dominación y explotación (...) así como las teorías pseudo-científicas que aún son vehiculadas en las publicaciones didácticas utilizadas en las escuelas” (Niane, 2010:15).

Aunque la inclusión de la Historia de África en los libros didácticos brasileños tuvo lugar a mediados de los años 1990 (Oliva, 2009, pp. 144-145), solo comenzarían a constatarse cambios significativos a partir de la edición de la Ley 10.639. Y aun así esa transformación no significó de inmediato la revisión total de los contenidos racistas o reductores, ni mucho menos la producción de los contenidos de los manuales escolares por parte de los profesores y de los intelectuales negros; es decir que no significó de inmediato una abertura “a la segunda escritura del negro” (Mbembe, 2018, p. 62).

La segunda escritura del negro es, según Mbembe, una respuesta a la conciencia occidental del negro. Tiene inicio a finales del siglo XVIII, “desarrollando un lenguaje propio, [con los negros] reivindicando el estatuto de sujetos plenos del mundo vivo” (Mbembe, 2018, p. 14). Testimonios de esa escritura son todas las formas de resistencia asumidas por los negros “desde las revueltas de esclavos a las luchas por la independencia de Haití en 1804, a los combates por la abolición del tráfico, las descolonizaciones africanas y las luchas de los derechos civiles en los Estados Unidos” (Mbembe, 2018, p. 14). De modo general, la segunda escritura es la conciencia negra del negro, esto es, un gesto de auto-determinación que implica la necesidad de “escribir una historia que reabra a los descendientes de esclavos la posibilidad de convertirse en agentes de la historia propiamente dicha y participar de modo pleno e integral en la historia empírica de la libertad” (Mbembe, 2018, p. 62-65).

Actualmente, en la producción de los libros didácticos, las imágenes subalternas de las personas y de las comunidades negras van perdiendo espacio, dando lugar a imágenes afirmativas; sin embargo, muchas veces se ven limitadas por nuevos estereotipos, que apenas refuerzan lugares-comunes, insistiendo en la idea de que existen lugares propios: la imagen del deporte, la de la riqueza o de la cultura pop; imágenes que, en última instancia, ocultan la violencia presente en las relaciones inter-raciales, perpetuándolas bajo formas renovadas.

Por otro lado, la autoría de las imágenes y de los textos de los libros didácticos aún no pertenece, mayoritariamente, a artistas e intelectuales negros (Castro y Miguel, 2019, p. 212). De ahí la importancia de las imágenes producidas por artistas negras para una aproximación a la Historia de África y de la Diáspora. Las obras de las artistas negras contemporáneas pueden llegar a permitir, por un lado, reconocer la presencia de la mujer negra en el contexto artístico, y, por otro, poner en causa la proliferación y repetición de una visión del mundo que excluye a las mujeres —y, muy especialmente, a las mujeres negras. Sus obras responden a la necesidad de deconstruir las imágenes hegemónicas heredadas, que continúan a reproducirse hasta hoy bajo la forma reductora del estereotipo (Françoso, 2017, pp. 160, 166).

De modo general, las imágenes producidas por artistas negras abren una perspectiva imponderable que relanza la cuestión de la identidad negra y problematiza las figuras de identificación propuestas, sea por la ciencia colonial y sus continuaciones, sea por el mercado y la

propaganda. Nos referimos a artistas que: 1) se afirman cada vez más en espacios que tradicionalmente segregan a las mujeres; 2) producen imágenes problemáticas, que no se reducen a la mera representación de un ideal identitario; 3) exigen la colaboración activa de aquellos a quienes las imágenes están dirigidas para ganar sentido y valor; 4) abren auténticos horizontes de reflexión sobre la identidad negra, la emancipación, etc.

En resumen, creemos que la experiencia a partir de sus obras permite colocar en variación las imágenes normalizadas, dando lugar a una segunda escritura de las mujeres negras y por las mujeres negras. Las imágenes de la experiencia negra que proponen estas artistas deconstruyen o desplazan las representaciones que heredamos de la tradición. Imágenes plurales y singulares que, al poner en causa el canon, abren a una visión de las mujeres negras como seres plenos, libres, abiertos al mundo y a la historia.

...

En 2018, Rosana Paulino decía que, al pensar como artista, tenía siempre una cuestión primera, un “nudo en la garganta” producto de cosas no dichas, de cosas que no se discuten en Brasil, como género e identidad negra (Paulino, 2018, p. 150). Demasiadas representaciones de negros hechas por blancos, demasiadas representaciones hechas por hombres sofo-can a cualquiera —tal es la clausura que imponen. Pero eso no la impidió nunca de expresarse. Desde 1990 no paró de tejer, coser, esculpir y pintar imágenes singulares que reclaman una forma alternativa de aparecer y manifestarse como mujer, como negra, como artista. Familiares, estas imágenes son, no obstante, inquietantes, porque buscan dar visibilidad a experiencias silenciadas, que aún hoy exigen justicia.

Coser, tal como bordar, es un procedimiento familiar para las artistas del siglo XX, y también para buena parte de las mujeres, pero para Rosana Paulino es más que eso: es una herramienta para unir pedazos que se encuentran desmembrados —y, en ese sentido, es violento, porque lo que los separó proviene de una agresión. Su costura comporta formas diversas: oculta bocas, prende movimientos, pero también crea caparazones y origina el mundo. A veces, incluso, la costura deja la superficie de los tejidos y gana el espacio, como en *Todavía por lamentar*³, adonde una mujer, atada por cuerdas que la sujetan por la cintura, parece a punto de partirse al medio. Estas líneas, aunque continúen a juntar dos partes, no las unen, porque la tensión que instauran sugiere una ruptura, no consumada, pero inminente. Esta mujer, que camina presa a los objetos, ¿los arrastra o huye de ellos? ¿Las cuerdas ayudan a la unión o impiden la separación? Ella desea ambas cosas, ¿es por eso que se encuentra presa? ¿Es capaz de abdicar de una parte en favor de la otra y aun así sobrevivir entera? ¿Puede vivir amputada, así como amputados ya están sus brazos? Como en una pesadilla, sentimos vivamente la dificultad de caminar para huir de algo que no sabemos bien qué es, en cuanto luchamos con un peso que aumenta y nos hunde. Al final, nada se revela —luchamos, no perdemos, y sin embargo no salimos del lugar.

3 *Ainda a lamentar.*

La representación de las mujeres negras y su desconstrucción y resignificación por las imágenes atraviesan toda la obra de Paulino. Aunque no se reconozca como tal cuando es identificada como artista mujer y negra, Paulino teje con su arte una visión particular de las mujeres negras, en imágenes que se contraponen a las representaciones históricamente dominantes.

Podemos identificar, en sus obras, el modo en que, paralelamente al avance de los europeos en África, fue construida una narrativa infame, al mismo tiempo imagética y discursiva. Hubo un momento en que el color negro pasó a ser relacionado con el mal, la tragedia y lo perverso. Por otro lado, la asociación de estas características al color de la piel proyectó sobre las personas negras una condición de inferioridad que les retiraba su dignidad humana, tornándolas seres privados de inteligibilidad. Estaban fundadas las bases para la discriminación. La fantasía de la jerarquía de las razas atribuyó al blanco la legitimidad para imponer al negro el lugar de la servidumbre. Siglos después, cuando la esclavitud fue finalmente abolida en Brasil, las imágenes de la segregación estaban ya profundamente enraizadas en el imaginario y en las prácticas, y los daños por generados por las mismas se revelarían duraderos. Así fue que hombres y mujeres negras, una vez libres, no dejaron de cargar el estigma visible de la subalternidad, brutalmente inscrito en su piel por otros.

En una sociedad hostil a su presencia fuera de las *senzalas*, estas personas antes esclavizadas se tornaron piezas sin función, como vestigios obsoletos e incomprensibles de un orden desmoralizado. Como un legado cruel, veían sus existencias negadas, y, a pesar del fin formal del sistema esclavista, continuaban enfrentando (y continúan a enfrentar hoy) un desprecio que implica la renovación diaria, permanente, sin fin a la vista, de esa violencia original. En esa medida, parece no haber espacio para otra existencia posible que no sea aquella que las representaciones consolidaron a lo largo del tiempo, aquella que designaba y continua a determinar un lugar servil para el negro.

La misma violencia se encuentra implícita en la negligencia con que se encaran las demandas de las personas negras por una existencia plena y en los privilegios evidentes de la población blanca. En ese escenario, sugiere Paulino, la existencia de los individuos y las comunidades negras gana los contornos de una sombra, sufre la falta de nitidez de sus formas, y se confunde con todo aquello que no es visto, o no es notado, o simplemente no llegamos a considerar (Paulino, 2018, p. 151). Es una no-existencia, es la invisibilidad de un cuerpo excedente. Doscientos años no fueron suficientes para que el Estado brasilero adoptase medidas para asegurar a su población negra la inclusión social. ¿Cómo puede ser que el racismo sea aún la matriz de las relaciones sociales de un país de más de doscientos millones de habitantes?

El hecho es que, a merced del exceso o de la fuerza de las representaciones que tenemos del negro, y que componen el omnipresente archivo colonial (Paulino, 2019, p. 38), la información que inferimos de las personas que vemos, aquello que nos llega de aquellas personas en esas imágenes, es escaso, simplificando abusivamente aquellos a quienes está representando. Y constatamos, como Paulino, que, más allá de esas representaciones, “no conocemos nada de aquellas personas” (Paulino, 2019, p. 25).

Asaltadas por estas cuestiones, Paulino busca una forma para entender su propia contribución al arte. En principio, el arte es para ella una manifestación de sus inquietudes (Paulino, 2017, p. 233). Desde su comienzo en el arte se consagró a investigar lo que es y significa seguir rastros, descubrir vestigios y abrir las imágenes a un horizonte diferente. Es en ese sentido que incorpora de las sombras en sus trabajos, problematizando el hecho de que la población negra no sea vista como compuesta por personas, sino por sombras de personas.

Una obra del siglo XIX de Agostino Brunias puede servirnos para entender esa diferencia en el tratamiento de las imágenes; en ella los individuos negros retratados se encuentran inmersos en las sombras, por oposición a las figuras centrales, blancas, bañadas por la luz. En *Un mercado de lino*⁴, luz y sombras parecen comentar sobre las telas expuestas; al rededor, personas negras parecen embreñadas en las tareas más variadas; al fondo, dos jóvenes luchan, observados por los demás. Nuestra mirada es capturada por las figuras de dos mujeres blancas, que condensan toda la claridad del cuadro; se diría que de ellas (de la blancura de su piel y de sus ropas) emana el brillo que vemos extenderse sobre el piso, como un reflejo de esa poderosa fuente de luz. Por otro lado, en los extremos de la tela (porque entre las dos mujeres blancas y los demás retratados hay un amplio espacio vacío que los separa) predomina una penumbra tan oscura como las figuras con las que se confunde y que tiende a hacerlas desaparecer⁵.

¿De qué manera la obra de Paulino rompe con la exhibición de esas personas negras que acostumbran ser representadas en las funciones que tradicionalmente les fueron designadas? ¿Cómo las arranca de las sombras? De hecho, las sombras marcan la obra de Rosana Paulino. En *Pared de la memoria*⁶, las sombras se encarnan bajo la forma de rostros de hombres y mujeres negras, oriundos de pequeños retratos del álbum de familia de Paulino, estampados en una impresión casi traslúcida en pequeñas formas como *patuás* (Paulino, 2019, p. 24). Con todo, los ojos de estos rostros desvanecidos, tanto al nivel del color como al nivel de los contornos, son encontrados por los nuestros en algún momento. El resultado de esta experiencia da lugar a una tensión inexplicable pero efectiva. Sobre *Pared de la memoria*, Paulino dice:

Pensé en la imagen que es banalizada, en cómo la población negra no es vista; nosotros no somos vistos, no somos notados. Uno puede ignorar un par de ojos sobre sí, pero no puede ignorar mil y quinientos pares de ojos. Entonces estamos aquí, no seremos más ignorados, nos impondremos por el volumen. (Paulino, 2019, p. 17)

Esta obra, que de lejos parece una gran mancha, solo necesita que superemos esa primera impresión y nos acerquemos para conocerla mejor; entonces nos damos cuenta de las

4 Agostino Brunias, *Um mercado de linho com uma barraca de linho e vendedor de legumes nas Índias ocidentais*, c. 1780.

5 El uso de sombras para representar a los negros se puede encontrar, al igual que en Brunias, en la obra *Festa-ritual escrava em uma plantação de açúcar no Suriname*, de Dirk Valkenburg (Países Baixos, 1706-1708), y *Grupo familiar numa paisagem*, de Frans Hals (1645-1648).

6 *Pared de la Memória*.

particularidades de cada uno de estos rostros negros, que dejaron los márgenes para ocupar el centro de la escena, declinando simultáneamente las tareas a las que habitualmente se encuentran asociados, prescindiendo de los lugares y funciones que históricamente les fueron asignadas, para manifestarse sin objeto, simples retratos, singulares, únicos.

Representaciones así todavía son inusuales en el mundo del arte —las cosas continúan siendo difíciles (Paulino, 2019, p. 10). La propia Paulino, habiendo comenzado su carrera en las artes visuales en los años 1990, apenas tuvo su primera exhibición individual en 2007. Como artista mujer y negra, sabe que “el arte brasileiro es excluyente y parte de puntos de vista que no representan a la mayoría de la población”. (Paulino, 2018, p. 156)

En sus obras aborda de forma marcada la representación histórica de la mujer negra. Por ejemplo, recurriendo a una práctica tradicionalmente asociada a lo femenino y con un hilo negro sobre los rostros impresos de mujeres negras, encerradas en armazones de bordar, cierra ojos y bocas. En *Bastidores* (1997), a partir de la resignificación del propio material de costura, revisa una violencia olvidada: entendemos que esas mujeres negras fueron, metáforicamente, silenciadas por la costura grosera. No nos faltan imágenes que reproduzcan los castigos aplicados a los esclavos, muchos de los cuales tenían por objeto impedir que hablasen, pero en este caso, más allá de la imagen explícita e ilustrativa, lo que amplía el significado de esa sutura es que ahora tapa la boca de mujeres libres sobre fotografías recientes. Es que, si bien sabemos que esas mujeres no carecen de voz, lo cierto es que raramente les es reconocida la palabra. Y de eso no se habla. Pero las imágenes de Paulino hablan: hablan sobre el desprecio hacia aquellos que antes estaban privados de voz, hablan de aquellos cuya palabra aún hoy continúa a ser ignorada, hablan de aquellos cuya existencia parece haber sido secuestrada.

Una perspectiva así no solo vale por todo lo que trae a la luz o representa, sino también por todo lo que nos da a pensar. En el caso de Paulino, la existencia de las mujeres negras en el contexto del colonialismo y del patriarcado. ¿Qué representan o pueden llegar a representar esas imágenes, en cuanto elementos resignificados, sobre el horizonte de emancipación de las mujeres negras? De la misma forma que en *Bastidores*, en *Nodrizas*⁷ y *Babel* encontramos imágenes que cuestionan la situación de estas mujeres, y las representaciones que la sociedad se hace de ellas, menos en el sentido de resolver su destino que en el de problematizar lo que sabemos y no sabemos, lo que decimos y callamos, lo que recordamos y soñamos.

Nodrizas es una instalación de 2008. En los tejidos, nuevamente unidos por puntos de hilo negro, están estampadas sombras de antiguas representaciones de mujeres negras, recuperando formas olvidadas o distorsionadas de viejas fotografías etnográficas del siglo XIX. En los marcos pictóricos de la ciencia colonial —una luz que produce sombras—, las mujeres negras ni siquiera son vistas (no verdaderamente). Al tornarlas literalmente sombras, paradójicamente, Rosana Paulino las torna finalmente visibles: la silueta de la anciana esclava montada por el niño blanco, la joven esclava despojada de sus ropas, las madres esclavas que cargan a sus hijos en las espaldas. De las sombras negras, cintas blancas de tejido atan el pecho de las mujeres a botellas. Privadas de la libertad hasta en la disposición del alimento

7 *Ama de Leite*.

que producen para sus hijos, estas mujeres están dispuestas como siempre, sin nombre, reducidas a una pura función subordinada. Son nodrizas, cuya fuerza vital es expropiada para beneficio de quienes las esclavizan.

En *Babel* (2010), vemos nuevamente la identificación de las mujeres negras como una sombra. La forma en que Paulino sobrepone estas mujeres, en diversas escalas de negro, pone en destaque algo naturalizado, resaltando los estereotipos que determinan las funciones y los lugares que estas mujeres parecen determinadas a ocupar. Vemos estos estereotipos en una sucesión de siluetas de mujeres esclavas, empleadas domésticas, prostitutas, sin rostros. Pero la sombra ahora es el objeto, ocupa el centro, es el tema principal de la obra: no es sombra de nada, más allá de la sombra que constituye en sí misma. Dispuestas de esta forma, las mujeres dejan los márgenes para tornarse un tema en sí mismo: levantan cuestiones, plantean problemas, nos hacen pensar —se dirigen, no apenas a nuestra cabeza, sino también, de forma directa, a nuestro corazón.

...

La figura de Paulino podría incluirse en una extensa lista de mujeres negras que asumieron por cuenta y riesgo la revisión y resignificación de su imagen y de la imagen del negro. Las performances de Priscila Rezende y Valérie Oka, los collages e instalaciones de Renée Green, o las pinturas de Virginia Chihota, Ellen Gallagher y Lubaina Himi (para citar solo algunas), también permitirían lecturas productivas de la subjetividad de las mujeres negras y la crítica de las representaciones que, en general, ofrecen de ellas los libros didácticos. Todas, sin dudas, nos invitan a un ejercicio crítico y creativo de la mirada —y, en ese sentido, deberían ocupar el espacio de las gastadas ilustraciones escolares, permitiendo lecturas productivas de la subjetividad de las mujeres negras. No solo porque así renovarían la sensibilidad y el ideario que durante años pesó sobre sus imágenes, sino también porque, haciendo espacio para aquellos que hasta aquí no tuvieron voz en la historia, toda la historia es relanzada a partir de nuevas bases —más amplias y más igualitarias. Quiero decir: una historia así no apenas debe contar la historia de todos y todas —debe también ser contada por todos y todas.

...

En una entrevista de 1998, Kara Walker hablaba de la incomodidad que sentía al constatar la presencia constante y la consecuente naturalización de los estereotipos racistas y sexistas en la vida cotidiana, y comparaba el esfuerzo puesto para mudar los comportamientos raciales a la dificultad de agarrar una anguila mojada (Obrist, 1998). El racismo es sinuoso, no asumido, y por eso se resiste a ser fijado. Así, incluso cuando es identificado, tiene la capacidad de desaparecer para aparecer (renovado) en otro lugar. Y, como la hidra, regenera las cabezas que cortamos, multiplicándolas, lo que nos recuerda que es necesario cambiar de táctica para que el golpe no sea superficial, para que el corte sea cauterizado, destruyendo el tejido del que está hecho.

Si las imágenes subalternas de las personas y comunidades negras continúan a ser reproducidas por los libros escolares, continuará también a perpetuarse la naturalización de los lugares y las funciones que les son asignadas en la sociedad. Si en lugar de ser educados a partir de esas imágenes reductoras, fuésemos educados a partir de las imágenes extraordinarias y singulares producidas por artistas negras, ver la reproducción de una imagen estereotipada o reductora, en los medios de comunicación en la publicidad, nos chocaría con una fuerza difícil de imaginar (tal es la medida en que las imágenes estereotipadas nos determinan).

Las imágenes artísticas, a diferencia de las ilustraciones, requieren la colaboración activa de aquellos que las observan, que aceptan el desafío que comportan. Su sentido depende de las experiencias individuales y colectivas que suscitan. No ilustran apenas lo que una mujer negra es o podría ser, sino que nos invitan a participar de la construcción de ese devenir tornado evidente. Por el contrario, estas imágenes son imágenes de la desmitificación, que apelan a la singularidad de cada uno para ganar sentido y significación. De alguna forma, en cada una de ellas se hace eco la resistencia al sistema de la representación que Audre Lorde denunciaba: “Porque soy negra, porque soy mujer, porque no soy lo bastante negra, porque no soy una fantasía particular de mujer, porque yo SOY” (Lorde, 2018, p. 57). Como ella, esas imágenes intentan romper el silencio desde siempre impuesto a las mujeres negras, doblemente impuesto por el racismo y por el machismo, por la colonia y el patriarcado. No apenas no se plantean como representaciones o figuras de identificación, sino que interrumpen el funcionamiento de las imágenes que circulan. Y no apenas abren un margen en las representaciones dominantes, sino que son la manifestación efectiva de un avance significativo en la lucha por lugares hasta aquí negados a las mujeres, a los negros, y, en mayor medida, a las mujeres negras. Estas y otras mujeres asumen en ese sentido las interrogaciones que, según Mbembe, dan consistencia a la conciencia negra del negro: “¿Quién soy yo?”; “¿Seré yo, de verdad, quien dicen que soy?”; “¿Será verdad que no son nada más allá de esto - mi apariencia, aquello que se ve de mí?”; “Cuál es mi verdadero estado civil e histórico?” (Mbembe, 2018, p. 62).

El trabajo de la segunda escritura es algo fundamental e indeterminado, que no se refiere tanto a ser negro como a un devenir negro, dado que no se trata apenas de ampliar el abanico de las figuras alternativas de identificación, sino de dar lugar a una experiencia no determinada de la existencia como proyecto subjetivo y abertura a los otros. Las obras de todas estas artistas nos colocan a todos, negros o no, hombres o mujeres, ante la experiencia de ser alcanzados por prohibiciones y vetos y, al mismo tiempo, ante la necesidad de asumir la tarea de vivir siguiendo la propia razón, guiándose por la propia sensibilidad, negando el mundo para ampliarlo.

Sus imágenes nos mueven a tomar distancia de todo y cualquier estereotipo negativo o positivo, y a encarar así la humanidad como ideal que, incluso puesto en causa por tantas violencias, desigualdades e injusticias, sobrevive en la imaginación de esas artistas y, a través de ellas, en cada uno de nosotros —esto es, como una invitación a ver y rever el mundo en que vivimos, la historia que hacemos, las vidas que llevamos. Una invitación extendida a todos aquellos con un mínimo de buena voluntad para tornar este mundo menos absurdo.

La multiplicidad de las experiencias negras condensadas en estas imágenes subvierte las relaciones de saber y de poder, y obligan a releer lo que hasta acá se encontraba subordinado a las estructuras de sentido heredadas de la ciencia colonial. Se trata de una multiplicidad incommensurable de cuerpos, rostros y voces, gestos e palabras, que necesita ser reorganizada, repensada y resignificada. Como tal, no apenas abre una perspectiva feminista negra sobre la historia, sino que, a través de la perspectiva abierta por las mujeres negras en la lucha por la emancipación, fuerza a rehacer la historia como un todo. Y todo eso a partir de meras imágenes, en las cuales se entrevén los contornos de otro mundo posible.

Bibliografía

- Baldwin, James ([1968] 2017). How to cool it. *Esquire Magazine*. <https://www.esquire.com/news-politics/a23960/james-baldwin-cool-it/>.
- Baldwin, James (1979). If Black English Isn't a Language, Then Tell Me, What Is? *New York Times*. <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/98/03/29/specials/baldwin-english.html?mcubz=1>.
- Bevilacqua, Juliana Ribeiro da Silva et al. (2018). *Rosana Paulino: A costura da memória*. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo.
- Bittencourt, Circe Maria ([2005] 2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208181/mod_resource/content/1/Circe%20Aprendizagens%20em%20histo%CC%81ria%20.pdf.
- Castro, Maria Aparecida Dias y Miguel, Antonieta (2019). Índicios de uma falta: sutilezas na ausência negra nos livros didáticos. *ODEERE* 4, n. 7, 199-220. Disponible en <http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5099>.
- Fonseca, Marcus Vinícius y Rocha, Laura Rodrigues da (2019). O processo de institucionalização da lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. *Educ. rev. Belo Horizonte*, v. 35, e187074. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100428&lng=en&nrm=iso.
- Françoso, Fernanda Gomes (2017). *Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de História da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Presidente Prudente: [s.n.]. Tese de mestrado. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150541/francoso_fg_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- García, Cynthia (2019). Artist of the Suture: How Rosana Paulino became the first woman of color with a retrospective at the Pinacoteca. *NewCityBrasil - Visual Art Culture of São Paulo and Beyond*. <https://www.newcitybrazil.com/2019/01/15/artist-of-the-suture-how-rosana-paulino-became-the-first-woman-of-color-with-a-retrospective-at-the-pinacoteca/>.
- Grosenick, Uta (ed.) (2002). *Mulheres artistas nos séculos XX e XXI*. Köln/Lisboa: Taschen.
- Lorde, Audre ([1983] 2018). Olho no olho: Mulheres negras, ódio e raiva. Trad. Stephanie Borges. *Serrote*, 29, 48-83.

- Marcussi, Alexandre Almeida (2018). A raça como fantasma no século XXI. *AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos*. 01, 01, 181-186. <https://revistas.ufrj.br/index.php/abeafrica/article/view/19509/13045>.
- Mbembe, Achille (2018). *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições.
- Niane, Djibril Tamsir (ed.) ([1984] 2010). *História geral da África: África do século XII ao XVI*. Vol. IV. Brasília: UNESCO.
- Obrist, Hans Ulrich (1998). All cut from black paper, by the able hand of Kara Elisabeth Walker. *Art Orbit*. 4. http://www.artnode.se/artorbit/issue4/i_walker/i_walker.html
- Oliva, Anderson Ribeiro (2003). A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*. 25, n. 3. <https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>.
- Oliva, Anderson Ribeiro (2009). A história africana nas escolas brasileiras: Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, 28, 2. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742009000200007&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Paulino, Rosana (2017). Entrevista a Rosana Paulino. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação do SESCSP*. <https://www.secsp.org.br/files/artigo/0494111c/c343/4429/b5b7/c902f-89bee30.pdf>.
- Paulino, Rosana (2018). A propósito da passagem de Rosana Paulino pela Unicamp - entrevista com a artista. *Resgate - Rev. Interdiscip. Cult. Campinas*. 26, 2 [36], 149-160. https://issuu.com/centrodememoriaunicamp/docs/resgate_36_completa.
- Paulino, Rosana (2019). Você não passa por um objeto, por dez anos, sem ser tocada por ele, sem pensar sobre o que será que tem lá. *Arte & Ensaios: Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*. 37. <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/24597/15027>.
- Silva, Ana Célia da (2004). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2a ed.
- Silva, Humberto de Andrade (2016). Como o negro aparece? Formulações gerais sobre a presença do negro nos livros didáticos de história do Ensino Médio. *História Unicap*. 5. <http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/690/654>.
- Sousa, Liliane Pereira (2016). A representação do negro nos livros didáticos do componente curricular - História - Fundamental I. *Revista de História Bilros*. 4, 7, 36-63. <http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=2312&path%5B%5D=1933>.

Obras artísticas mencionadas en el texto

Agostino Brunias, *Um mercado de linho com uma barraca de linho e vendedor de legumes nas Índias ocidentais*, c. 1780. [https://www.theglobeandmail.com/resizer/ZqZ5L6PZ\]tsD_pzL-PAk8UMpGfbM=/1200x0/filters:quality\(80\)/arc-anglerfish-tgam-prod-tgam.s3.amazonaws.com/public/KBYLUJFR7NH37B5WDUTHJX5264.jpg](https://www.theglobeandmail.com/resizer/ZqZ5L6PZ]tsD_pzL-PAk8UMpGfbM=/1200x0/filters:quality(80)/arc-anglerfish-tgam-prod-tgam.s3.amazonaws.com/public/KBYLUJFR7NH37B5WDUTHJX5264.jpg)

- Dirk Valkenburg, *Festa-ritual escrava em uma plantação de açúcar no Suriname*, 1706-1708. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/Dirk_Valkenburg_-_Ritual_Slave_Party_on_a_Sugar_Plantation_in_Surinam_-_KMS376_-_Statens_Museum_for_Kunst.jpg
- Frans Hals, *Grupo familiar numa paisagem*, 1645-1648. http://www.spainisculture.com/export/sites/cultura/multimedia/galerias/obras_excelencia/grupo_familiar_hals_thyssen_mu179x1934.8x.jpg_1306973099.jpg
- Rosana Paulino, *Ainda a lamentar*, 2011. <https://criticamarginal.files.wordpress.com/2011/10/foto0366.jpg?w=1524>
- Rosana Paulino, *Ama de leite*, 2008. <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/wp-content/uploads/2018/09/ama-de-leite-visao-frontal-da-obra-2007.jpg>
- Rosana Paulino, *Babel*, 2010. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/09/babel.jpg>
- Rosana Paulino, *Bastidores*, 1997. <https://static.todamateria.com.br/upload/ba/st/bastidores-cke.jpg>
- Rosana Paulino, *Parede da Memória*, 1994-2015. <https://www.buala.org/sites/default/files/imagecache/full/2017/10/parede.jpg>

Hibridaciones en danza. Algunas perspectivas para pensar y realizar experiencias de danza en contextos educativos y sus territorialidades

Sandra Reggiani

Universidad Nacional de las Artes

El presente trabajo problematiza las nociones de cuerpo, asociado a las cuestiones emergentes en la contemporaneidad, en el marco de las prácticas artísticas en danza insertas dentro del sistema educativo. La inclusión en la educación obligatoria de prácticas organizadas en torno al abordaje del cuerpo, como la danza, implica que el acceso de los modos de percibir, de vivenciar y de conceptualizar las experiencias en tanto sean objetos de conocimiento. Y que estos conocimientos, lejos de ser universales, homogéneos y absolutos, puedan ser situados, contextuales, territoriales y relacionales. Las instituciones educativas sostienen desde su surgimiento junto a la premisa de la transmisión de conocimientos, una función socializante y normativa. Esto alcanza a los hábitos corporales, las costumbres y las convenciones, asociadas con los roles y la moral. El patriarcado y la heteronormatividad no escapan de la escuela, muchas veces la contienen hasta asfixiarla. La violencia frecuentemente circula naturalizada en el seno de la familia y la escuela se vuelve espejo o espacio de multiplicación. El cuerpo en la escuela también implica esto. El desarrollo de la creatividad y de la libre expresión; facilitar el procesamiento perceptivo de las producciones artísticas de danza; familiarizar a las y los estudiantes con las instancias de su producción artística tanto como con su contextualización aparecen en los diseños curriculares de manera categórica. Estos aspectos, requieren de una perspectiva multidimensional para su abordaje (Barbosa, 2001). La pandemia transforma las prácticas humanas, educativas y artísticas de modo insoslayable, las TIC interpelan nuestros cotidianos, con diferentes impactos según sean los territorios. La pregunta por la vigencia de la danza en la escuela y su vínculo con la tecnología en las prácticas artísticas (áulicas y escénicas) nos interroga acerca de las implicancias que el concepto de técnica y tecnología portan, tanto como las valoraciones y naturalizaciones vigentes, e impactan en las prácticas artísticas y educativas. Instituciones escolares, territorio, corporeidad, danza y tecnología atraviesan el desarrollo de la presente ponencia, procurando

interrogar ciertas convenciones, naturalizaciones y posibilidades emergentes en pos de una práctica artística que recupere singularidades y significatividad encarnada.

Las danzas en la escuela

Las prácticas artísticas de las danzas en Argentina cursan un derrotero ecléctico durante el siglo XX. Haciendo foco en aspectos muy puntuales asociados con la inserción de la danza dentro del sistema educativo, vemos cómo en 1919, según la página oficial del Teatro Colón se establece la formación de bailarines que se consolida en 1960 con la creación del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón. Hacia 1924 el Teatro Nacional Cervantes y el Conservatorio Nacional de Música alojan acciones asociadas con la danza que culminan con la creación en 1951 de la Escuela Nacional de Danzas, el organismo que regulará la formación para la enseñanza de las danzas de manera pública, a través de sus diferentes lenguajes y niveles hasta la creación del IUNA, que expande su alcance al nivel universitario. Ingresa así en los diseños curriculares de la formación académica universitaria en el año 2000, fecha en que la CONEAU aprueba la primera carrera universitaria definida por una práctica, la composición coreográfica. Nace así la Licenciatura en Composición Coreográfica con dos menciones: Danza y Expresión Corporal. Será durante el año 2002 que se incorporen otras dos menciones a la misma titulación: Comedia Musical y Danza Teatro. Si bien existe formación pública en danza durante el SXX esta no participa de los saberes necesarios previstos en la educación obligatoria. Rasgo que cambia en el 2006 con la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206. Ley que propone en el Capítulo I del Título I entre sus fines y objetivos:

Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de las personas y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.

Extiende la obligatoriedad de la escuela al nivel secundario e incorpora a las artes dentro del diseño curricular obligatorio. En el capítulo VII, del Título II explicita que la Educación Artística comprende la formación para niños/as y adolescentes en todos los lenguajes y modalidades, además de las escuelas orientadas en la formación específica y los Institutos de Educación Superior.

Si bien la danza entra en el sistema educativo de manera obligatoria a partir de esta Ley, y esto supone un acto inaugural, la educación artística cuenta con antecedentes en otros lenguajes y por lo tanto, alberga en su seno herencias valorativas y metodológicas. Esas herencias abarcan maneras de representación estética y alcanzan a las modalidades de la enseñanza. Nos encontramos con un lazo directo entre el modelo romántico y las valoraciones modernas. Ejemplo de ello son las construcciones culturales que presentan al arte en lugares sagrados como los museos, o lugares exclusivos como las salas teatrales, en

ambas circunstancias se constituyen como una dimensión separada de la cotidianeidad, Groys (2018). Si bien las manifestaciones del arte contemporáneo tienden a desdibujar estas delimitaciones, es frecuente encontrar aún vigentes en el imaginario colectivo las apreciaciones románticas que caracterizan a la actividad artística como privilegiada y al artista como un elegido, sagrado o endemoniado, destinado a vivir en la periferia y de las dádivas de otro. Shiner (2004). Así mismo, en la danza, el fantasma de las dotes naturales como única condición de posibilidad, aunque ha sido desacreditado por vastas investigaciones realizadas desde diferentes sectores (artísticos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, humanísticos), mantiene su vigencia entre los practicantes de la danza y entre sus apreciadores.

Nos encontramos así, con un imaginario extemporáneo pero vigente que nombra al arte en su ubicación distante de los intereses y necesidades cotidianas, que es valioso en la medida que se aleja de las funciones, que es ejercido por elegidxs que se ubican necesariamente en una zona fronteriza o marginal de lo común y que subsisten personal y profesionalmente de la generosidad que otrxs les proporcionan, sean mecenas u organismos. En relación con estas valoraciones la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación, establece los lineamientos para la Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional categóricos para abordar los lenguajes artísticos en la escuela. Menciona los rasgos de la modernidad que aún siguen vigentes en el imaginario escolar, y los atributos que históricamente se le asignaron, y aprecia cómo estos aspectos son insuficientes en la contemporaneidad. Rasgos que se explicitan en el artículo 16:

La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.

Propone a las artes y a las danzas como instancias que movilizan procesos cognitivos y de producción, incidiendo esto en la apreciación de sí mismo, de lxs otrxs, del mundo y también del arte. Hay un ensanchamiento en las competencias que abraza, desde las experiencias motoras y emocionales a las cognitivas. El desarrollo de los aspectos perceptivos y sensoriales que requieren las prácticas artísticas se abren paso en la escuela, poniendo en diálogo a las experiencias con los procesos de planificación, racionalización e interpretación de dichas experiencias; del mismo modo, el abordaje de las producciones artísticas está propuesto en la relación con su contexto y los intereses epocales en sintonía con los del artista.

Implementar las danzas en la escuela, nos invita a vislumbrar un abordaje que nos permita territorializar las experiencias artísticas en contextos áulicos; recuperar las resonancias culturales y motivacionales para interpelar y nutrir las experiencias personales, interpersonales, grupales y colectivas; profundizar en los registros perceptivos y su tratamiento tanto en los modos de acceso a las experiencias como en las perspectivas para sus interpretaciones. En este sentido Raquel Guido, en *Reflexiones sobre el danzar* afirma que:

El trabajo creador del artista no reproduce la realidad, la reinventa. La desmonta, la fragmenta, la revela, la enfatiza o desdibuja; presenta nuevos nexos, nuevas estructuraciones y representaciones. [...] en su autonomía, el artista crea un mundo que pese a su carácter de inédito tiene huellas de un mundo que todos hemos conocido (Guido, 2016, p. 38-39).

Situar a las prácticas artísticas de danza en las escuelas nos invita a entrar en diálogo con las intersubjetividades que la habitan y le dan sentido, junto con la multiplicidad de perspectivas que conviven en los abordajes sobre lxs cuerpxs, las representaciones, las resonancias y las metodologías que habitan las prácticas sociales, culturales en los contextos educativos.

Así vemos como las apreciaciones sobre las condiciones de lxs cuerpxs para las danzas se enlazan muchas veces con ciertas asociaciones predeterminadas entre la identidad de género y los roles en la escena; y siguen siendo potentes entre nuestras costumbres, dentro y fuera de los espacios de formación académica. Aunque sean crecientes las instancias y los contextos en donde esto se ha problematizado, frecuentemente aparecen naturalizados en la escuela, a través de muchxs de sus actores y actrices. Desde las perspectivas estéticas, si bien en la contemporaneidad es creciente la tendencia a disolver el criterio de unidad y de coreografía en campo escénico de la danza, es frecuente encontrar en los espacios educativos cierta homogeneización de las estéticas para apreciar las potencias de las danzas; esto muchas veces deja por fuera los registros próximos a lxs estudiantes, convirtiendo a la danza en una alternativa más de incorporación de información no significativa para lxs jóvenes.

Interpelar estas naturalizaciones para dar lugar a la creación de nuevos registros, activar estrategias que posibiliten la creación como objetivo posible de ser encarnado en el aula, reconocer las producciones artísticas próximas y regionales aparecen como propósitos que enmarcan abordajes no reproductivos para el desarrollo de la sensibilidad interpersonal, estética y poética de lxs estudiantes.

El cuerpo en la escuela

Lejos de ser neutral, el cuerpo en las instituciones es un cuerpo habitado, intervenido, interpelado. Históricamente, el abordaje específico de lo corporal dentro de las instituciones escolares estuvo regulado por las educaciones sanitarias (educación para la salud, anatomía y fisiología) con claro perfil organicista, y las educaciones físicas a través de las gimnasias y los deportes. La inclusión de las danzas en la escuela obliga a la revisión de estos modelos de referencia. El discurso biologicista, afirma Guido (2016:90) determinista por excelencia, liga al ser humano a una dimensión natural buscando un universal neutro que se reitera, sin considerar las condiciones de existencia del ser en situación. Son las prácticas artísticas y dentro del campo de las danzas, aquellas que recuperan estos aspectos perceptivos e imaginativos que encuentran a las personas *en situación*, los que propiciarán un abordaje corporal que refuerce los procesos de individuación y socialización de manera creativa. En algún sentido se propone ofrecer abordajes en donde la dialéctica entre los aspectos objetivos y comunes a la

especie dialoguen con aquellos aspectos subjetivos, situados, personales dando lugar a los vínculos interpersonales.

Si las gimnasias y las educaciones físicas escolares abonaron el rendimiento y el disciplinamiento de los cuerpos como horizonte de las posibilidades a conquistar; los abordajes artísticos y dancísticos serán los encargados de interpelar esta modalidad dando lugar a la experiencia y sus múltiples tránsitos e interpretaciones posibles. Si hay un lugar en donde las diferencias aparecen como un valor que construye ese lugar está en el arte y en las prácticas artísticas. Para que eso sea posible, las modalidades de acceder al conocimiento, los abordajes, necesitan propiciar y fortalecerlo. Si esto es claro en el campo de las estéticas, se vuelve imprescindible en el campo de las prácticas escolares que alojan diversidades sociales, culturales, económicas, religiosas, étnicas en el desarrollo de competencias artísticas que impacten en el ejercicio de la ciudadanía.

En dirección al desarrollo de las diversidades, el campo de los estudios de género se encuentra en pleno desarrollo y expansión. En el sistema educativo, la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) a nivel transversal y curricular en la educación obligatoria y superior y la Ley Micaela en las universidades, dan cuenta de un fuerte avance en la implementación de políticas educativas al respecto. Sin embargo, las tensiones aparecen dando cuenta de conflictos latentes. El aula de danza es un espacio en donde emergen dichas tensiones interrogando también en torno a los estereotipos de género y por tanto a la experiencia del cuerpo como existencia performativa. El cuerpo es la representación del cuerpo, el cuerpo tiene una existencia performativa dentro de los marcos culturales (con sus códigos) que lo hacen visible. El logro de estas categorías conceptuales remite a poder identificar relaciones creadas en la vida social y por tanto, no inscritas en la carga genética. Sin embargo, la cuestión se complejiza cuando abordamos el desarrollo de las corporeidades en el aula como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes silenciadas y/o subterráneas. Con esto queremos acercarnos a la posibilidad de pensar la performatividad del cuerpo en torno al desarrollo de una corporeidad que logra reconocer matices y posibilidades de cambio, evitando así el enquistamiento en formas tanto predeterminadas como arbitrarias de representación del cuerpo, pudiendo incidir positivamente en la construcción de la autoimagen y la autoestima. Pero también como estrategias de revisión de la cultura normativista, ya que las ideas predominantes y las condiciones materiales marcan el espectro de las posibilidades de la subjetivación humana y de su libertad. (Morgade 2002).

En esta dirección, Graciela Morgade en *Toda educación es sexual* (2011) recupera a Silvia Bleichmar en su denuncia sobre el liderazgo de los medios en la construcción de las subjetividades que entran a la escuela, afirmando que “son en gran parte los medios, y en particular la televisión, que ofrece los modelos, los paradigmas, los íconos sobre los cuales se producen las identificaciones” y afirma que en contraposición la escuela se propone poco o nada el interés por las motivaciones de los jóvenes (Morgade 2011:18) profundizando de este modo la complejidad que atraviesa al tema y visibilizando cómo las condiciones de vulnerabilidad social agravan aún más el diagnóstico. A partir de este diagnóstico nos

preguntamos, ¿es posible que el aula de danza aloje cuerpos diversxs y cautive las motivaciones de lxs estudiantes en el campo de la danza?

Las corporizaciones en el aula de danza

Visitamos el documento que desarrolla los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Artística (2011) y apreciamos allí tres organizadores para su abordaje: en relación al lenguaje, a los modos de producción y al contexto en qué se inscriben. Respecto del tratamiento del lenguaje, rasgo identitario en las formas tradicionales de transmisión de la danza, en el desarrollo del documento no se focaliza en las organizaciones estéticas ni técnicas del mismo, sino que alude a las características asociadas con la disponibilidad corporal, temporal, espacial, energética que lo hacen posible. Cada cuerpo que habita y transita el aula, es portador de historia, de singularidad, de necesidades y anhelos, que se vinculan necesariamente con los saberes específicos que se imparten y comparten.

Es preciso advertir que la sola inclusión del espacio curricular en la escuela no garantiza, de por sí, alcanzar los logros previstos. Para que el desarrollo del lenguaje sea posible, sin focalizar en la repetición y la precisión motora de ciertas formas predeterminada de organización del movimiento, es necesario habilitar el tratamiento de la sensibilidad perceptiva, tanto en el campo personal, el vincular e interpersonal como en la apreciación de las producciones y sus contextos. Esto nos lleva al abordaje de las experiencias, jerarquizando la procesualidad en el tratamiento de los saberes, y la importancia de metodologías que alojen a los procesos de subjetivación de las experiencias. Tramitar el procesamiento de dichas percepciones y abordajes multidimensionales para la interpretación de las experiencias perceptivas se vuelve prioritario. En ese devenir perceptivo el *despliegue poético* aparece como aspecto relevante en el marco de las experiencias de las danzas, ya que permite trascender la mirada utilitaria, funcional del cuerpo y del movimiento. Si la danza necesita deconstruirse para entrar al aula en la escuela obligatoria, las pedagogías tradicionales que la hacen posible corren la misma suerte cuando necesitan dialogar con los abordajes perceptivos.

Cuando hablamos de despliegue poético, afirma Raquel Guido, hablamos de despliegue imaginario a partir de la sensación y de las percepciones corporales, ligando en una trama sensaciones con imágenes, posturas, emociones, actitudes y movimientos de manera espontánea, es decir improvisando. ¿Cuáles estrategias facilitan que este despliegue poético acontezca en el aula? En esta dirección la autora define al docente como *creador de mundos*, en la medida en que crea situaciones para que el otro experimente un tránsito triangular. El practicante es un *buscador* que asume el coraje de internarse en una verdadera aventura, soltando la brújula que lo orienta en lo habitual, para retornar a la superficie con un tesoro nuevo cada vez, del cual deberá apropiarse.

Nos encontramos ante la necesidad de habilitar perspectivas emancipadoras que democratizen el acceso al conocimiento, para que vincularse con la danza no se vuelva una instancia de sojuzgamiento cultural (Ranciere, J. 2008; Freire, P. 1974) sino una

posibilidad de promover la autonomía y las gestiones coparticipativas que nuestrxs estudiantes pueden recuperar en sus propias biografías escolares. En esta dirección, Ana Mae Barbosa (2022) entiende que:

La enseñanza o educación es un proceso de autorregulación dialógica con el medio circulante, que llevó a Paulo Freire (1970) a decir: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. El profesor es el facilitador de esta mediación con el mundo. Enseñar es, por lo tanto, para mí, estimular la imbricación de los procesos de conocimiento objetivo, subjetivo e interpersonal. “Ni objetivismo ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialéctica” (Barbosa, 2022, p. 96).

De este modo, las producciones regionales y los artistas emergentes en los territorios del que provienen lxs estudiantes pueden convertirse en parte de las mediatizaciones que fortalezcan la trama intersubjetiva.

En medio de un siglo que avanza en pos de la optimización tecnológica y su consumo, lo descartable aparece como rasgo, y muchos condicionamientos económicos y culturales circunscriben y limitan el desarrollo de oportunidades en equidad para el acceso a los recursos básicos de supervivencia. ¿Es posible transitar el aula de danza con tecnologías de la conectividad, la información y la comunicación sin que esto suponga una confirmación de las valoraciones que los medios producen para la identificación de lxs jóvenes?

Algunas conclusiones que anticipan interrogantes asociados con el impacto de las tecnologías de la conectividad, información y comunicación en el aula de danza

El acceso a los recursos tecnológicos como instancia de alfabetización en tecnología por parte de la modalidad artística en las escuelas sigue siendo un desafío con el que cada comunidad se encuentra al momento de poner en común las dificultades para conseguirlos y lograr que se conviertan en una herramienta didáctica del aprendizaje. La alfabetización en los recursos tecnológicos y telecomunicaciones promueven el acercamiento de estrategias pedagógicas y estéticas, que las instituciones educativas con modalidad artística podrían fomentar para el desarrollo de políticas de inclusión con las nuevas tendencias de realización de las artes. Estudiantes y docentes de danza, atravesados por ASPO y DISPO hemos sido interpelados por la tecnología, atravesados por ella. ¿Es posible un diálogo transformador? o se trata sencillamente de un recurso que permitió sobreponernos a la pandemia y la vuelta a la presencialidad nos supone idénticos a los tiempos anteriores. Lxs jóvenes, crecidos en un mundo mediado y configurado desde los avances tecnológicos, suelen incorporar con mucha rapidez los rasgos característicos de su tiempo, por identificación, necesidad o curiosidad. Es frecuente encontrar en el aula resonancias de las innovaciones culturales y tecnológicas emergentes, lideradas por las y los jóvenes, quizás porque encuentran allí un rasgo que perciben como identitario. ¿Encuentran estos

rasgos resonancia en la escuela? ¿Y en el aula de danza? ¿Son equivalentes los impactos en diferentes regiones del territorio argentino? ¿Cuáles son las perspectivas que permiten actualizar la potencia de lo existente?

Con vistas a ensayar algunas respuestas a estos interrogantes iniciamos un proyecto de investigación que se encuentra actualmente en curso, allí nos proponemos sistematizar abordajes pedagógicos de la danza mediados por tecnología, en ellos la tecnología aparece como dispositivo de la danza. La propuesta de investigación toma como referencia un dispositivo escénico de improvisación que implementa conectividad y la captura de registros en tiempo real a partir de las cámaras web disponibles en los celulares.

¿Cuáles procesos cognitivos, perceptuales, comunicacionales se benefician con la implementación de mediaciones tecnológicas?

¿Es posible construir vínculos corporales escolares significativos mediados por tecnología?

¿Las mediaciones tecnológicas impactan en las representaciones de las experiencias? ¿Y en la construcción de la imagen y el esquema corporal?

A partir de estos relevos, ¿pueden ofrecer las tecnologías aportes significativos para la enseñanza y la realización de las danzas en la escuela?

Bibliografía consultada

- Barbosa, Ana Mae (2022). *Arte Educación. Textos seleccionados*. Buenos Aires: Clacso UNA.
- G.C.B.A Escuela de Danzas Aida V. Mastrazzi, *nuestra historia*. <http://art300de1.buenosaires.edu.ar/w%20paginas/historia.htm>
- Groys, Boris (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Guido, Raquel (2016). *Reflexiones sobre el danzar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Instituto Superior de Arte del Teatro Colón. <https://teatrocolon.org.ar/es/instituto-superior-de-arte/instituto-superior-de-arte>
- Ministerio de Educación de la Nación(2006). *Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación(2011). *Resolución 111. La educación artística en el Sistema Educativo Nacional*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14862.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Danza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006903.pdf>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: Crujía.
- Ranciere, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Reggiani, Sandra (2015). *Cuadernos de Educación Artística: Danza. La inclusión de la danza en la Educación Obligatoria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 978-950-00-1138-9.

Reggiani, Sandra (2015). *La improvisación y la interactividad, dispositivos que legitiman el valor del instante en la danza*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. Actas del Congreso Latinoamericano de Comunicación.

Shiner, Larry (2004). *La invención del arte*. España: Paidós.

Postales migratorias. Un proyecto que interrelaciona las artes visuales con las ciencias biológicas y pedagógicas en escuelas cercanas a los Parques Nacionales

Rosana Rodríguez

Graduada de la Universidad Nacional de las Artes

El arte y el hecho de abordar la vida a través del arte, usándolo como vehículo para la educación, y aún para hacer ciencia, es tan vital que forma parte de una nueva revolución que está teniendo lugar.

Jonas Salk

Las artes visuales son una herramienta de expresión y de comunicación a través de la cual se puede estimular al ser humano y a los niños en particular, en la reflexión estética frente a los fenómenos naturales, sociales, cotidianos. El lugar que hoy ocupan los niños es fundamental si pensamos en quienes van a tomar las decisiones a futuro.

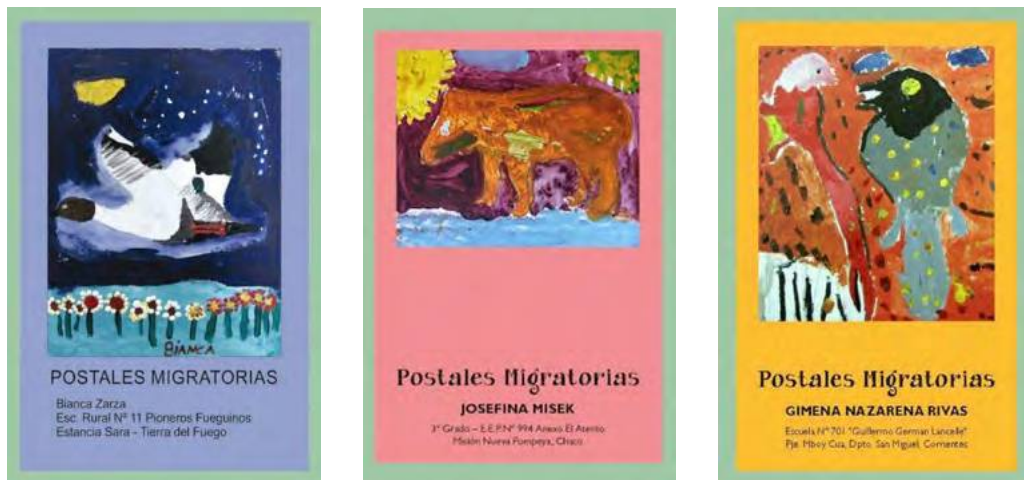
Con el presente artículo deseo presentar esta experiencia educativa, *Postales migratorias*, realizada desde el 2010 hasta el 2017 en varias provincias argentinas, y sus diversos ecosistemas, y en Costa Rica.

Postales Migratorias busca revalorizar el paisaje cultural a través del arte y del debate, el cuestionamiento, y la reflexión acerca de qué organismos vivos cohabitan a nuestro alrededor y qué lugar ocupamos nosotros en ese ambiente. Mostrando cómo podemos cohabitar en la diversidad y a su vez generar nuestra individualidad. Pensamientos divergentes, miradas críticas, narrativas individuales que ayudan a la reflexión en este proyecto sobre la biodiversidad y el territorio pero que a su vez sirven como disparador para cualquier conflicto de la vida cotidiana.

Postales migratorias, la tesina de mi licenciatura en Artes Visuales, es un proyecto interactivo que vincula la cultura y la naturaleza de cada comunidad que visita.

Los alumnos de escuelas rurales, públicas y privadas primarias son los creadores de un objeto artístico. Un cuadro que luego se transforma en *postal*.

Figura 1. Modelos de Postales Migratorias pertenecientes a distintas series (Cauquén Colorado, Impenetrable Chaqueño y Esteros del Iberá).



Acción

Del texto al campo

- 1º) Charla en cada escuela explicando Postales Migratorias en su conjunto, fomentando la comunicación y el activismo.
 - 2º) Salida de observación de la biodiversidad con binoculares, fomentando la observación y tablets para registrar el momento. Empleando guías de especies para reconocerlas y estudiarlas.
- Una guiada explicando la importancia de un área natural protegida, por qué conservar la biodiversidad y sus ambientes. Los beneficios, las divergencias, la cultura de cada ecosistema.
- 3º) Un pequeño refrigerio en cada escuela, mientras descansan de la caminata y asimilan lo observado.
 - 4º) El taller de artes visuales con los alumnos de la escuela. Si hay luz un comienzo teórico proyectando sobre una pared o pizarrón, comienza por un recorrido entre especies banderas y culmina distintas imágenes de técnicas pictóricas y el círculo cromático. Si no hay luz, se utilizan imágenes impresas.
- Para el taller los niños cuentan con bastidores de tela, u otro soporte, acrílicos y pinceles para crear cuadros donde los principales protagonistas son las especies en peligro del ambiente a trabajar. Cuentan con imágenes, así como también stencils, láminas y demás materiales que le facilitan su producción. Por lo general las escuelas no trabajan con pinturas líquidas,

por tanto, es magnífico el momento donde les enseño a mezclar colores y sus resultados.

- 5º) Exposición en la escuela con los cuadros realizados por los alumnos.
- 6º) Diseño de las postales. A partir de cada obra de los alumnos se confecciona cada Postal Migratoria que luego será entregada y repartida entre los alumnos, y, el resto quedará en la reserva u otra institución para ser retiradas gratuitamente por los visitantes. Cada postal tendrá en el frente la imagen del cuadro con todos los datos del autor y procedencia, y en el dorso un mensaje de conservación escrito por puño y letra del alumno.
- 7º) Exposición en algún centro cultural de la región. Nucleando a todas las escuelas intervinientes de la misma serie de *Postales*.

Marco teórico

Desde la prehistoria, encontramos vestigios artísticos que evidencian la relación entre la naturaleza y el hombre. Desde pictografías y petroglifos, hasta los murales del arte precolumbino. Las han incluido en las representaciones musicales, literarias y de danza.

Interrelacionar las artes visuales con ciencias y educación es un modelo interesante para difundir mensajes de conservación del paisaje cultural, de especies, culturas y costumbres en sociedades cada vez más alejadas de su entorno cultural. Revalorizando así la mirada de la misma ante los patrimonios que poseen, conocen y son parte.

Para ello Postales Migratorias visita, trabaja y crea haciendo partícipes a los actores que conforman cada sociedad, motivándoles a que puedan internalizar, replicar y re-crear el mensaje. Sobre todo, trabajando con los alumnos y su comunidad educativa.

Convergen e interactúan constantemente dos disciplinas antagónicas a primera vista, las ciencias duras, y la sensibilidad de las artes visuales. Conformándose un rico y nutrido bagaje de conocimientos y miradas diversas que se entrelazan a través de la expresión de cada alumno protagonista.

Arte/ciencia/educación

Postales Migratorias es un proyecto artístico que vincula y se asienta en dos áreas basamentales:

- 1.- Lo artístico. El producto tangible final, es un objeto, una postal. Impresa a partir de los talleres donde los alumnos crearon una pintura con su gesto particular.
- 2.- Lo cultural-científico-pedagógico-social.

Cada una de estas áreas retroalimenta a la otra conjugando fundamentalmente arte y ciencia como pilares que interactúan conjuntamente todo el tiempo. Con el objetivo principal de ayudar a reflexionar y sensibilizar a la sociedad en la validación y valoración del patrimonio natural y cultural que cada comunidad posee.

En este momento, varias especies de flora y fauna amenazadas, gracias a su amplia distribución en el planeta, se han convertido en algunos de los principales indicadores de los problemas ambientales que enfrentamos en la actualidad. Pero no sólo las especies son indicadoras, los lenguajes, los patrimonios culturales se extinguen simultáneamente, y en forma conjunta a las especies naturales.

El siglo pasado se llevó puesto especies sin siquiera haber sido identificadas, así como también muertes a raíz de guerras innecesarias, dialectos, culturas perdidas por poderes ilegítimos.

A través de la historia de la humanidad la naturaleza estuvo siempre ligada a la cultura del individuo. En varios pueblos originarios de América, las aves han sido el eje principal del modelo iconográfico visual. Lo mismo ha pasado en otros continentes.

Al igual que migra la especie, migra el arte a través de las obras realizadas por los chicos de las escuelas, convertidas en postales. Estas replican el mensaje de conservación entre los distintos establecimientos educativos. De esta manera, los niños se involucran con el ciclo de vida de la especie mientras permanece en la región, y conocen conceptos como migración de especies, ciclos de vida, biodiversidad, áreas naturales protegidas, la figura de Monumentos Naturales.

En cuanto a los conceptos teóricos del arte, visualizan el círculo cromático, los colores primarios, secundarios. Las distintas técnicas de pintura, los distintos materiales y soportes. Así como artistas que realizan sus obras inspirándose en la naturaleza y desarrollando sus gestos pictóricos individuales.

Los niños asisten a las escuelas, pero rara vez se apropian de la naturaleza como pizarrón a cielo abierto, y del arte como laboratorio ciudadano. Hacer jornadas de educación tanto ambiental como artística son ejes centrales del proyecto.

Para Nicolás Bourriaud, “las obras exponen modos de intercambio social, donde la experiencia estética propuesta a la mirada, como un proceso de comunicación, permite unir individuos y grupos humanos” (Bourriaud, 2008: 51).

Bourriaud relaciona la actividad artística con un juego donde las formas, las modalidades, y las funciones evolucionan según las épocas y los contextos sociales, dinámico. Es un intercambio ilimitado, un estado de encuentro, que promueve un estar-junto, un encuentro entre el observador y la obra, una elaboración colectiva de sentido.

Todos habitamos en eco regiones diversas, con arquitecturas, diálogos artísticos y biodiversidad diferentes, y para valorarlas debemos conocerlas. Una de las riquezas mundiales de la humanidad es justamente esa diversidad tanto natural como cultural que el planeta Tierra posee.

Las escuelas rurales están inmersas en parajes de una diversidad natural y cultural muy distintas entre sí que les dan su impronta particular. Visibilizar sus conflictos para luego valorar el paisaje sociocultural y ayudar en la medida de lo posible a conservarlo es uno de los

objetivos de *Postales Migratorias*. Entendiendo al paisaje como un entorno conformado por el patrimonio natural y cultural que nos rodea y nos hace diferentes.

Postales Migratorias, utiliza la flora y/o la fauna como *especies banderas*, emblemáticas en cada zona donde trabaja, a la comunidad como incubadora de experiencias y los alumnos que son los artífices de las obras. Revaloriza el territorio a través del arte.

La importancia del diálogo entre las artes y las otras ciencias, su incorporación transversal en los procesos educativos actuales, es algo más que alentador por el valor experimental que representa, y la originalidad en varias zonas geográficas del país. Donde gran parte de los procesos educativos contemporáneos no pase por el pupitre dentro de una clase, sino que el aula a cielo abierto y todas las sensaciones vividas adquieran el mismo valor académico.

Una mirada distinta que interrelaciona diferentes y muy diversas áreas, pedagógicas, científicas, educativas, artísticas, para obtener como resultado *Postales migratorias*.

Un espacio de arte, de educación y de compartir momentos con el otro, de diálogo y por sobre todas las cosas un momento de reflexión y juego, junto a la comunidad educativa.

Experiencias educativas significativas

El uso de guías elaboradas por científicos en las salidas de campo; los binoculares o telescopios para poder apreciar las diferencias anatómicas y morfológicas de cada especie estudiada, el porqué de sus nombres científicos; la logística de los sitios específicos donde salir a observar ; la comunicación con las instituciones de cada comunidad; las charlas audiovisuales; el diseño de cada obra particular, el gesto pictórico de cada alumno; la manera individual de representar su entorno, el diseño gráfico para armar cada postal, las comunicaciones virtuales entre cada visita en territorio, las exposiciones con sus obras en núcleos definidos, las imágenes de cada alumno con su obra y las copias de cada postal; la larga lista de llamados para conseguir el financiamiento de cada serie; las emotivas rondas de trueque de las postales entre cada escuela cercanas a un Parque Nacional preciso con sus especies bandera. Todas estas son acciones concretas, capa sobre capa inmersas en cada obra. Esto es *Postales migratorias*.

El derecho a las artes

Caso 1

En el año 2010 realicé la primera serie utilizando al ave burrito rojizo (*Laterallus leucopyrrhus*) como especie bandera. Lo llevé a cabo gracias a la beca que obtuve del Fondo para las Américas, entregada por la asociación Aves Argentinas. En la Reserva Natural Punta Lara, en Buenos Aires. Los niños del Jardín de Infantes N° 912 de Punta Lara, fueron los protagonistas de esta experiencia. Colocamos imágenes plastificadas el sendero, y luego de una merienda, pintaron cuadros con la imagen del burrito rojizo (especie característica de los

pajonales), que expusieron en el centro cultural La Vieja Estación, de Ensenada. De todas las obras, cuatro imágenes se transformaron en postales. Más tarde en una visita al jardín se les entregó a cada alumno un diploma agradeciendo su participación y dos postales. Una de recuerdo y otra para enviar. Las demás fueron enviadas a las obras AICAs para ser retiradas por los visitantes en forma gratuita.

Caso 2

Desafortunadamente en un paraje en la provincia de Corrientes, cercano al Parque Nacional Iberá el director de una de las escuelas rurales visitadas consideraba que el arte no era importante en la currícula escolar, por tanto los alumnos nunca habían visto que los colores se podían mezclar, que eran líquidos. Sólo habían pintado con lápices. Con *Postales migratorias* llevamos el aula al jardín escolar y las obras fueron magníficas. Más tarde fui comprendiendo que esa es una realidad diaria en casi todas las escuelas rurales del interior del país.

Caso 3

En una escuela de Río Grande, en Tierra del Fuego, de pedagogía Waldorf, los chicos de nivel inferior ya utilizan pasteles y pinturas líquidas. Hicimos la observación con telescopio además de binoculares. Ingresamos al salón, en ronda sobre el suelo y descalzos colocaron papeles de diario para no ensuciar, y sobre ellos hojas A3, sacaron sus materiales de arte y el resultado fue unas obras magníficas con un dominio de color y perspectiva admirables.

Caso 4

La historia de Nelson (cultura de inclusión).

Así como nos identifica nuestro gesto como artistas, también lo hace la coloración de cada región. El uso del color nunca es inocente o aleatorio.

La imagen que adjunto al texto cuenta una historia. La de Néstor, que utilizó colores oscuros a pesar de que todos sus amigos armaron una paleta vibrante para representar la biodiversidad en peligro que los rodea. Nadie me lo dijo, ni siquiera la directora de la institución educativa durante las jornadas de trabajo.

Néstor es hipoacúsico. Yo le proponía la elección de imágenes a representar, colores, y texturas. Él sólo sonreía. Pensé que era tímido.

Al día siguiente, con la obra ya concluida, la directora me dijo: “Es sordo, pobre”. Su cuadro era un grito ahogado de abandono que nadie estaba escuchando.

Ese instante me marcó para siempre, para cada serie de las sucesivas Postales Migratorias. Para cada taller. Nelson, como ejemplo de tantos, es un modelo para deconstruir y avanzar en la educación artística desde la transversalidad, la divergencia y la cooperación.

¿Cómo puede un estudiante tener propuestas autogestivas que contribuyan a su pensamiento divergente en cualquier ámbito de su vida, si no tiene las bases sólidas en su etapa escolar?

Hacer educación artística es ayudar a desarrollar líneas de pensamiento dirigidos a una *transformación social inclusiva* en conexión con la comunidad, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos al salir de la etapa escolar.

Territorialidad

Entender la territorialidad como una construcción colectiva, deconstruyendo el espacio que habitamos desde la observación de la biodiversidad que nos rodea para volver a edificarlo, creando así un sentido de pertenencia, una valoración por el otro, individual y multi-especie (desde el ecosistema que nos define y nos hace distinto con su naturaleza, colores y cultura diferente hasta el gesto artístico propio). Creo que debemos trabajar en pos de la construcción de nuevas ciudadanías.

A modo de conclusión

Cada uno de nosotros somos una mezcla de cromosomas, oxígeno y dióxido de carbono; agua, con mezcla de minerales. Nos alimentamos de sabores ancestrales y modernos; transitamos la vida comunicándonos con una mezcla de personalidades, saberes y tonalidades. Y por sobre todas las cosas, somos ideas, pensamientos y acciones que le dan sentido a la conformación de nuestra identidad, nuestro ser, nuestro territorio.

La manifestación artística se da primero por un compromiso con nosotros mismos para luego traspasar y ampliar esos límites, con nuestro entorno más cercano, conformando la diversidad de miradas y colores que componen cada territorio. Todos y cada uno de nosotros, somos naturaleza, somos territorio. Y son nuestras experiencias las que la van esculpiendo. Somos en función del otro y viceversa.

Hay que entender, creo, a la educación artística y la educación ambiental como campo de conocimiento intelectual que ayuda a fomentar la individualidad y la transformación social, desde el patrimonio de la comunidad que nuclea a la escuela. La educación artística como una producción cultural.

Las artes visuales son indudablemente una herramienta acorde para el trabajo de concientización de la crisis ambiental actual, aunando proyectos, trabajando en forma conjunta e interrelacionando saberes, artistas y científicos junto a los docentes podemos ayudar a la reconciliación con la biodiversidad del planeta. La única manera de salvaguardar los patrimonios es a través de su conocimiento y todas las herramientas que se pongan a su disposición para conseguirlo son efectivas.

Este artículo denota, a través de *Postales*, la vinculación entre el campo artístico y el científico, atravesado por la pedagogía y la comunidad educativa con una visión integral del conocimiento y la sensibilidad a la hora de presentar un problema de conservación de la biodiversidad.

Trabajar con sociedades tan antagónicas como las escuelas rurales de Tierra del Fuego en la estepa patagónica, y las escuelas privadas del partido de San Isidro, en Buenos Aires, pasando por el impenetrable Chaqueño, o los Esteros del Iberá entre otros, sin olvidar la vastedad del bosque tropical de Costa Rica, donde tantas son las diferencias socio culturales-económicas, y entrelazarlos a través de un lenguaje común como el arte, y vivenciar sus

emociones, sus relatos, sus pinturas, es para mí más que gratificante haberlo creado y llevarlo a cabo. Unirlos a través de una pared y una conexión virtual, que se vean sus rostros, que conversen y sean los protagonistas de este proyecto es verdaderamente conmovedor. La educación artística es una herramienta tan valiosa curricularmente como cualquier otra.

Figura 2. Exposición en escuela wichi chaqueña de sus obras y postales ya impresas.



Bibliografía

Bourriaud, Nicolás (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo.

A produção artística escolar atravessada pela linguagem midiática e a necessidade de pesquisas de interface entre Semiótica e Arte Educação

Mirele Castanheira Brant

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Na ocasião do Congreso Internacional Territorios de la Educación Artística en Diálogo em dezembro de 2022 em Buenos Aires, apresentei o projeto de doutorado que transcorre atualmente por meio do programa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), tendo uma parte de sua realização na Universidad Nacional de las Artes (UNA) com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), código de financiamento 001, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

A pesquisa possui uma interface entre Análise do Discurso, Semiótica e Arte Educação para pensar a presença das referências midiáticas na produção artística escolar. Considerando as condições de produções dessas discursividades, o espaço escolar e especificamente o espaço da Arte Educação, busca como aporte teórico, a análise do discurso francesa, a semiótica peirceana e a teoria dos discursos sociais veroniana. Proponho que a discursividade da circulação midiática passou a constituir uma dimensão no modo de ser e produzir dos alunos, gerando inteligibilidades sobre as quais proponho analisar e interpretar.

No segundo semestre de 2020 vivíamos a pandemia com aulas remotas, quando no contexto das aulas de arte solicitei aos alunos do 8º ano que criassem um trabalho visual que abordasse as emoções que estavam vivendo naquele momento. Para os alunos do 9º ano solicitei que trabalhassem visualmente a narrativa de vida que estavam construindo. Na abordagem das propostas deixei livre e a critério dos alunos qual seria o material utilizado e a linguagem escolhida.

Se antes da pandemia os recursos tecnológicos eram usados como ferramentas extras de aprendizagem, durante a pandemia se tornaram os únicos meios. As paredes da sala de aula foram realmente substituídas pelas redes de comunicação, como já apontava Paula Sibilia em 2012. O contrato de comunicação foi rompido em sua verticalidade hierarquizante se configurando em um novo modo de interação e vínculo entre professor e aluno. A intervenção dos

dispositivos tecnológicos no contexto escolar gerou, portanto, novos modos de nos relacionarmos, produzindo múltiplas alterações em nossa percepção espaço temporal.

Na circulação discursiva operada no período pandêmico por meios tecnológicos cabe pensarmos como participaram os relatos e as construções dos processos de narrativização dos alunos. Especificamente no contexto do ensino de arte, os alunos precisaram buscar novos recursos para produzirem os trabalhos, uma vez que as lojas físicas para compra de materiais estiveram fechadas nos períodos críticos.

Santaella (1996) observou que a mão, ligada às habilidades motoras do corpo “passou com o tempo a desempenhar a mediação entre nossa imaginação e cognição cerebral à algum suporte no qual os signos são armazenados. Mas, que para isso é preciso uma extensão” (p. 189). E foi através dessa mediação que os recursos digitais encontrados em aplicativos e programas de edição se tornaram meios de produção de arte escolar para muitos alunos. Antes da pandemia já eram utilizados por alguns deles, mas o uso se intensificou, resultando em produções digitais nas quais se apropriaram de elementos discursivos de séries, filmes, músicas, marcas, redes sociais, além de *emojis* e outros ícones midiáticos.

Os alunos do 8º ano produziram noventa e nove trabalhos sendo sessenta e um deles produzidos de forma digital, e as turmas do 9º ano produziram setenta e sete trabalhos sendo trinta e sete deles também produzidos de forma digital. Todos os trabalhos foram postados em uma plataforma virtual criada pelo colégio destinada à entrega dos trabalhos. Estes trabalhos possuem mensagens organizadas no entrecruzamento e na inter-relação de diferentes códigos e processos sógnicos compondo imagens de natureza híbrida.

Os jovens em uma era midiática em crise

A juventude enquanto um fenômeno social vem sendo pensada como um conceito que através de signos aponta para um projeto de vida de consumo na sociedade ocidental. A construção das narrativas midiáticas e publicitárias são elaboradas, para Rocha et al (2014) “por meio dos valores da cultura juvenil contemporânea” (p.16). A representação da juventude como representação da nossa sociedade, reflete o espírito do nosso tempo, evidente em nossas práticas sociais.

Nos últimos anos, a partir das tecnologias digitais e da internet, as estratégias centraram-se na apropriação de recursos do entretenimento e da interatividade, enfatizando a conectividade, a participação e a sociabilização. Alguns valores sociais da contemporaneidade a partir da valorização do imaginário do “ser jovem”, foram facilitados com o uso das novas tecnologias voltadas para a comunicação, como os *gadgets*. Os celulares, *ipods* e *smartphones* armazenam nosso estilo de vida com as fotografias e vídeos que fazemos e recebemos, músicas que ouvimos, mensagens que trocamos e redes sociais que utilizamos. O público dos jovens conectados *full-time* é um dos mais promissores.

Bens de consumo como os *gadgets* expressam nosso lugar na sociedade, nossos sentimentos, desejos e nossas relações. Esses aparelhos de uso individual contribuem para a construção da nossa identidade, privacidade e intimidade. Além do caráter utilitário que

envolve a troca de informação através da conectividade e da sociabilidade, eles propiciam um caráter que é simbólico, sintetizando os valores da sociedade de consumo. Os *gadgets* favorecem a experiência do “ser jovem”, pois, segundo Rocha et al (2014) “através de seus usos sociais estimula a prática da sociabilidade, agregando e convergindo para alguns valores centrais da juventude como a fragmentação, ambivalência, afetividade, autenticidade, gregarismo e questionamento” (p 23-28).

Santaella (1996) afirma que essa experiência atual proporcionada pelos *gadgets* demonstra que “a revolução eletrônica que conectou as telecomunicações ao computador e depois ao celular, está acontecendo agora em nossos cérebros” (p. 13). Para ela, como em nosso cérebro já operam processos de comunicação autônomos, não existiria uma separação entre os signos, a linguagem e a consciência.

Esse tipo de transformação de ordem psíquica que afeta nossa comunicação e nossa cultura sob o impacto das novas tecnologias desafia nossa percepção da realidade e por isso não pode ser negligenciada. Diversas consequências dessa transformação dos meios informatizados estão refletindo nas crises atuais como a mudança nas noções tradicionais da cultura erudita e popular, além da crise escolar. Para Buján (2017):

La expansión y la penetración que suponen las tecnologías digitales interactivas en los distintos órdenes de la vida social genera así profundas transformaciones en los modos en que son desplegadas las prácticas (entre ella, las educativas) y en los modos en que son puestos en funcionamiento los discursos, comportando mutaciones en las condiciones de acceso de los actores individuales a la discursividad mediática y produciendo transformaciones inéditas en las condiciones de circulación. (Buján, p. 45)

Estas transformações possuem problemáticas que afetam diferentes planos da sociedade e que para Verón (2013) abarcam três eixos; o acesso ao conhecimento e a cultura, a relação com os outros e o vínculo dos atores sociais com as instituições. Estes três eixos são fundamentais em nossa sociedade contemporânea e representam novos desafios.

A educação, portanto, está em crise. Crise esta que para Hernández (2007) pode ser resumida “pelo fato de que muitos estudantes apresentam resistência à maneira como recebem o ensino na escola e pelo fato de que muitos professores não querem aprender outro modo de ensinar diferente do que sempre utilizaram” (p. 16).

A crise escolar que vivemos também está relacionada com a violência crescente nas escolas e entre os alunos, com ataques terroristas, automutilações e suicídios infantis, além de uma taxa que vem aumentando de doenças psíquicas. Para a filósofa e psicanalista Viviane Mosé (2023), este aumento da violência é devido à falta de perspectiva de futuro dos alunos. Eles cresceram em uma geração que acompanha um modelo de civilização baseada na destruição e entendem que a escola não é a salvação, uma vez que é um lugar de conflitos, onde os professores precisam de ajuda e não de idealização.

As reflexões teóricas de Sibilia (2012), referente à crise vivenciada no ensino a partir das novas tecnologias de comunicação, sobretudo, os celulares, detecta e problematiza os fatores que

geram a incompatibilidade dos modos de ser atuais com as metodologias escolares. Para ela, “os corpos e as subjetividades para as quais a escola foi criada no momento de sua invenção e durante sua gradual solidificação não são mais condizentes com a segunda década do século XXI” (p. 9).

Além disso, é detectável para SÍbilia (2012), que os dispositivos eletrônicos são abraçados pelos jovens de forma visceral em um processo veloz de adaptação subjetiva e corporal em relação aos novos ritmos e experiências. A subjetividade dos alunos tem se constituído em uma experiência cotidiana muito mais midiática pelo fato de terem se tornado espectadores de vídeos. Ela afirma que a lógica informacional impregnou o cotidiano e redefiniu o real, afetando a noção de comunicação ao reformular as possibilidades de vincular-se com os outros, construindo sentidos compartilhados. E diante desta sociedade informacional, espetacular e hiperconectada, “a escola se vê sufocada ante o avanço do audiovisual, se tornando algo terrivelmente aborrecido no qual os alunos devem se submeter todos os dias em contato com rigorosas regras escolares” (p. 49).

O modo de vida contemporânea do usuário midiático de busca incessante pela diversão, entra em colisão com as exigências do dispositivo escolar. Para SÍbilia (2012), os meios audiovisuais solicitam outras disposições corporais e subjetividades bem diferentes das que são postas em prática pela leitura e a escrita na escola. As figuras midiáticas dos jovens hoje subvertem o dispositivo pedagógico tornando-o anacrônico. Portanto, para a pesquisadora, a experiência dos alunos hoje se verifica pela experiência do mercado, do consumo e das mídias, podendo se tornar imagens. A forma como se organizou a sociedade moderna a partir da família, da escola, da fábrica, do exército e da prisão, possui uma base que hoje está sendo dissolvida no contato com as lógicas do consumo e dos meios de comunicação e a partir do espírito empresarial como modelo de instituição (pág 43).

Por tudo isso, SÍbilia (2012) percebe que a escola não tem saída a não ser competir para capturar a atenção de seus clientes em potencial, transmutando o colégio em uma empresa que vende serviços. A lógica neoliberal, é enfatizada por ela “como uma busca pelo aumento do rendimento e do custo-benefício, atingindo também o plano educativo, que estaria por isso prestando um serviço” (p 91-92). Qual seria agora o papel da escola? O que significa educar quando as subjetividades são de consumidores em plena era midiática?

Novas perspectivas no contexto da Arte Educação

A Arte Educação, em especial, precisa considerar os efeitos sociais da proliferação de signos midiáticos enquanto imagens que atualmente fazem parte do nosso cotidiano. Além disso, a incorporação de dispositivos tecnológicos nas práticas presenciais nos coloca em contato com diferentes discursividades que ampliam e expandem nossos modos de gerir as aulas. É importante considerarmos que os *smartphones* são os dispositivos que os jovens acessam a *web* e isto reconfigura segundo Buján (2017), os modos de acessarem a discursividade social. Estas novas discursividades são desdobramentos do avanço da globalização e da redefinição das culturas a partir da desfronteirização dos produtos culturais, que foi

acentuado com o surgimento da televisão. Com a reprodução dos signos, as mensagens passaram a ir ao encontro dos receptores cada vez mais. E a medida que as mídias foram se multiplicando foram acelerando o intercâmbio entre o erudito e o popular, o tradicional e o contemporâneo.

No contexto brasileiro, a leitura de imagens de arte passou a fazer parte das pesquisas em Arte Educação a partir do final da década de 1980 com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Nos estudos dos anos 90, teóricos da Comunicação e Educação, tais como Pillar (1999) com análises de desenhos animados em diálogo com a Semiótica, apontavam para a necessidade de incluir o tema das mídias na escola, visando discutir com as crianças o que elas viam na televisão para ajudá-las a compreender possíveis estereótipos e novos tipos de leituras.

Pesquisadores como Analice Pillar, Suzana Rangel Vieira da Cunha e Sandra Regina Ramalho, que relacionam Artes Visuais, Comunicação e Semiótica, nos anos 90 já questionavam a falta de consideração das imagens do cotidiano como objeto de estudo, apesar de serem passíveis de leitura. Para elas, essas imagens são possibilidades não só de conhecimento da linguagem visual, mas de questões da sociedade contemporânea. Analisando-as trazemos para a escola a realidade visual dos estudantes. Nas últimas décadas, a leitura de imagens tornou-se cada vez mais uma questão importante para professores de arte, educadores, artistas, teóricos, mediadores culturais e sociais. Busca-se compreender os modos como nos aproximamos das imagens, os diferentes discursos e as relações de poder presentes nos textos visuais.

Na contemporaneidade, para dar conta das novas decodificações, temos como proposta de ensino em Arte a Educação da Cultura Visual. Cultura Visual é usado atualmente para designar o mundo das imagens que influenciam o indivíduo, sua forma de pensar e de viver, e que vai além das categorias da história da arte. A Cultura Visual não é exclusiva das artes, sendo um campo de estudos multidisciplinar. Sua expressão foi criada nos anos 80 nos Estados Unidos e seu campo de estudo foi ampliado desde então.

O campo da Cultura Visual busca e realiza mudanças nas maneiras como compreendemos os fenômenos visuais. Para Hernández (2000), Martins e Tourinho (2011) e Dias (2010) a Cultura Visual é uma forma de discurso, um espaço que vai além das disciplinas e se constitui um lugar de investigação sobre diversos aspectos da visualidade, levando em conta não apenas questões sobre o que se vê, mas também dos sujeitos que veem.

A Cultura Visual como campo de estudo transdisciplinar, interessa-se pela produção artística do passado, mas, concentra-se especialmente nos fenômenos visuais que acontecem no presente. Ensinar a Cultura Visual pressupõe desconstruir o conjunto de conteúdos cristalizados ao redor do que tradicionalmente se designou como ensino de Artes. Nesta prática existe um forte compromisso com as mudanças, daquilo que nos afeta, mais do que adquirir um conhecimento enciclopédico de nomes, obras e movimentos artísticos. Isso significa que não só as obras de arte, mas também as imagens da comunicação, na sua dimensão midiática, podem constituir-se como material didático-pedagógico.

A Educação da Cultura Visual está favorecendo uma educação multicultural, uma vez que trabalha pela cidadania crítica buscando compreender as imagens a partir de seus

significados culturais e práticas sociais que estão ligados a relações de poder, economia e política. Como dizem Martins e Tourinho (2011), interessa-se “pelos fenômenos visuais nas práticas culturais em seu uso social, afetivo e político-ideológico” (p. 53). Pela perspectiva dos estudos em Educação da Cultura Visual, os significados sobre o mundo social são criados e negociados por meio das imagens veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais. A Cultura Visual amplia o escopo da Arte Educação se estendendo ao que vestimos, assistimos e consumimos. O currículo atual do ensino de Arte deve basear-se na natureza da Cultura Visual, especificamente nas experiências dos alunos.

Os fenômenos que englobam a midiatização contemporânea têm alterado as formas sociais de contato, alterando a natureza dos vínculos na sociedade e na escola. Entendendo aqui por midiatização como um processo dinâmico, multidimensional e histórico, no qual, para Verón (2014), é apenas o nome para a longa sequência histórica de fenômenos midiáticos institucionalizados e suas consequências, consistindo de dispositivos técnico-comunicacionais que configuram diferentes modos de uso. Nessa perspectiva existe uma ênfase nos modos como os sistemas são processados para produzirem sentido e serem comunicados.

Portanto, a função comunicativa é fundamental de ser considerada para atualizarmos nossas práticas mirando as novas formas de produção instaladas pelas mídias. Nesse novo contexto escolar é necessário abordarmos o processo social de produção de sentido e a construção da realidade, na qual a transmissão e recepção rápida de signos e das novas discursividades torna importante considerarmos a Semiótica como método de apoio para análise e reflexão da Cultura Visual.

Práticas de produção com dispositivos

No processo de produção dos trabalhos escolares artísticos atualmente temos sujeitos que se expressam por meio de representações do mundo concreto, mas também se expressam através de ícones midiáticos de filmes, séries, músicas, redes sociais, *emojis*, marcas de roupas, dentre outros. Sabemos dessa forma, que as mídias ocupam um lugar central nos processos socioculturais vividos por eles por serem mediadoras e fontes de informação, conhecimento e construção de imaginários. Segundo Charaudeau (2009), os imaginários surgem da intersubjetividade das relações humanas, tratando-se de uma simbolização do mundo, ao mesmo tempo, afetiva e racional. Eles têm a função de retratar os discursos que circulam em certos grupos sociais, uma vez que servem para demonstrar visões de mundo.

Sibilia (2012) reconhece, assim como outros autores, que os recursos atuais tornam os jovens não só consumidores, mas também produtores, agentes ativos como operadores ou editores. De acordo com Han (2018) e Jenkins (2015), as novas tecnologias simplificam a apropriação, o arquivamento, a produção e a distribuição de produções amadoras a partir de demandas próprias de cada grupo de sujeitos. Encontramos nos recursos midiáticos um espaço para experimentação, principalmente, a partir do conteúdo da mídia de massa. Hoje, o computador e o celular se tornaram fonte diversa de gêneros de atividades, inclusive

ferramenta de criação de arte por adolescentes. Temos à disposição diferentes programas e aplicativos que permitem a criação de imagens de forma fácil e rápida.

Para compreendermos a evolução tecnológica de criação de imagens, Santaella (1996) retoma a importância da invenção da câmera fotográfica como uma máquina fundamental no processo de automatização da externalização da habilidade dos sentidos e da inteligência humana. A câmera fotográfica conseguiu materializar a inteligência do funcionamento do olho ao fixar o reflexo da luz, representando e imitando a visão em uma superfície. A fotografia foi, portanto, “um mecanismo de inteligência que introduziu a extensão da capacidade simbólica do cérebro para o mundo exterior” (p. 191). No entanto, é importante considerar que no ato de fotografar tem de haver um diálogo entre a inteligência visual automatizada da máquina e a inteligência sensível do fotógrafo. Ou seja, a inteligibilidade de quem registra está presente.

Santaella (1996) prossegue a reflexão lembrando que enquanto as máquinas musculares amplificaram a força e o movimento físico humano povoando o mundo de objetos industrializados e as máquinas sensórias como a câmera fotográfica dilataram o poder dos sentidos, já “as máquinas cerebrais como o computador e o celular amplificaram as habilidades mentais que processam e produzem os signos” (p. 205). Como o signo precisa ser corporificado e materializado em um veículo expressivo, com o computador e depois o celular, inventamos os meios para a imitação e simulação dos processos mentais. A informática se tornou assim um meio de massa para externalizar, circular e proliferar a criação de signos.

No processo de criação com aplicativos de celular, o que esses aparelhos fazem é retirar imagens da realidade e retornar essas imagens como signos, proliferando-os. Quando os jovens utilizam os aparelhos celulares para criação de imagens participam de um processo de comunicação com a máquina que Santaella (1996) descreve como “um processo de interação intuitivo, metafórico e sensório-motor em agenciamentos informáticos amáveis, imbricados e integrados aos sistemas de sensibilidade e cognição humana” (p. 204).

Essa nova relação com a máquina fez emergir um novo tipo de humanidade em direção a uma cultura bioeletrônica em que os jovens têm se dedicado cada vez mais a interagir com os dispositivos midiáticos. Nesta relação muitos produtos são direcionados a eles demarcando e elaborando discursos. A influência destes discursos pode ser ampliada pelo tempo que passam jogando videogame, vendo vídeos no *youtube*, transitando pelas redes sociais, utilizando os aplicativos e outras formas de interação.

Considerações finais

As novas formas de produção artística escolar apontam a necessidade de pesquisas de interface entre Semiótica e Arte Educação. A midiaticização contemporânea, que implica novas dinâmicas sócio-técnicas da circulação discursiva, passou a constituir uma dimensão constitutiva no modo de ser e produzir dos alunos. A cultura midiática tornou-se, portanto, um complexo conjunto de dispositivos cujas estratégias geram inteligibilidades sobre as quais necessita-se de pesquisas para analisar e interpretar.

A partir da compreensão de que Comunicação e Semiótica partilham uma zona de interseção constituída pelas preocupações com a produção social de sentido e a construção da realidade, as diferentes formas de circulação da atual sociedade midiaticizada apontam a necessidade de pesquisas de interface com ambas. É preciso considerarmos a presença não apenas de signos no corpus delimitado pela pesquisa, mas de processos. Esses processos considerados numa sociedade midiaticizada, têm nos meios de comunicação um importante aspecto que altera as práticas e os discursos sociais. Os meios de comunicação constituem hoje tecnologias e instituições relacionadas ao desenvolvimento do processo de produção do sentido e construção do real. O advento da internet e da *web*, da tecnologia móvel e das mídias digitais mudou as condições de produção dos discursos e consequentemente, dos modos de dizer dos alunos.

Com a emergência das mídias, Fausto (2008) aponta que, os discursos dos campos sociais passaram a ser enunciados segundo novas regras, instalando-se uma nova ambiência interacional, cujas práticas são atravessadas por fluxos, operações e relações técnico-discursivas, constituídas por fundamentos midiáticos que redesenham os vínculos sociais. O processo crescente do campo midiático se manifesta, portanto, em um novo lugar pedagógico-interpretativo, cuja lógica ultrapassa as fronteiras de suas práticas e migram para outras, como a Arte Educação.

É necessário considerar que as imagens produzidas no contexto da Arte Educação possuem também uma dimensão linguística/discursiva, uma vez que desencadeiam processos de expressão e de interpretação. Elas estão impregnadas de caráter argumentativo, seja da racionalidade e da afetividade, justificando a necessidade de compreensão enquanto pertencente a um ato de linguagem. Creio, estando inserida no atual contexto midiático que vivemos e que tende a se intensificar cada vez mais, que a análise dos imaginários juvenis atravessados pela linguagem midiática deve ser discutida, pois, é a partir deles que os jovens estão construindo seus ideais e sentidos em relação a si mesmos, aos seus pares e à sociedade em que vivem hoje.

Referências

- Buján, F. (2017). Mediatización, Narratividad y Procesos Educativos. *De Signos Y Sentidos*, (18), 35–46.
- Charaudeau, P. (2009) *Linguagem e Discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto.
- Dias, B. (2010). Entre Arte/educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: Anna Mae Barbosa. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. 3ed. São Paulo: Cortez.
- Fausto Neto, A. (2008). Fragmentos de uma «analítica» da midiaticização. *MATRIZES*, 1(2), 89-105.
- Han, B-C. (2018). *No enxame: perspectivas do digital*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2000.

- Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Trad. Ana Death Duarte. Ed. Mediação. Porto Alegre.
- Jenkins, H. (2015). *Invasores do texto. Fãs e cultura participativa*. São Paulo: Marsupial.
- Martins, R; Tourinho, I (Org.). (2011). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Mosé, V. (2003). *Live*. Instagram, 4 de julho.
- Rocha, E. y Pereira, C. (2014). *Cultura e experiência midiática*. Rio de Janeiro: Mauad; Ed. PUC-Rio.
- Santaella, L. (1996). *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Verón, E. (2013). *La semiosis social*, 2. Buenos Aires: Paidós.
- Verón, E. (2014). Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. *MATRIZES*, 8(1), 13-19.

**UNIVERSIDAD
Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Voces de Malvinas en la UNA

María Sofía Vassallo

Universidad Nacional de las Artes / Universidad Nacional de Lanús

Universidad Nacional de La Matanza

La guerra de Malvinas como acontecimiento histórico paradójico del pasado reciente

La guerra de Malvinas es un acontecimiento molesto en espacios científicos, académicos, educativos. ¿Por qué? Porque es una experiencia extrema, dolorosa, paradójica del pasado reciente. ¿Por qué decimos paradójica? Porque el 2 de abril de 1982 se produce la recuperación de las islas Malvinas (territorio usurpado por una potencia extranjera, sobre el cual la Argentina reclama el ejercicio pleno de su soberanía, desde sus orígenes), llevada adelante por un gobierno ilegítimo, de facto, genocida. Una dictadura sumisa al poder mundial encara la recuperación territorial que constituye un acto de insubordinación nacional, una experiencia de convergencia e integración (de clases sociales, procedencias geográficas, tradiciones políticas) frente al adversario histórico de la Argentina, Gran Bretaña, por una reivindicación legítima (Vassallo, 2022).

Cuarenta y un años después, el gran desafío para los investigadores, para nuestras universidades, continúa siendo animarnos a la complejidad y superar los dos modelos interpretativos instalados que describe Rosana Guber (2021). Por un lado, en el marco de los estudios de la historia del pasado reciente se reduce a la guerra de Malvinas a un hecho político motivado por la búsqueda de legitimación del último gobierno militar, abstrayéndola de los casi dos siglos de luchas emancipatorias. Por otro lado, cierta historiografía militar presenta la guerra como gesta patriótica, en la serie de luchas emancipadoras de los argentinos, eludiendo el contexto inmediato de la dictadura. Ambos son modelos reduccionistas, simplificaciones que obturan la comprensión de la complejidad. Uno abstrae la guerra de la historia larga de la Argentina y otra de la historia corta, del contexto político en el marco del cual se produce.

La guerra de Malvinas es un acontecimiento clave para la comprensión, no sólo del pasado, sino también del presente. Contamos con una gran ventaja, aún tenemos protagonistas vivos. A diferencia de lo ocurrido con los testimonios de las víctimas del terrorismo de estado, reconocidos por organismos oficiales como esenciales en la búsqueda de justicia y la comprensión de la historia, en el caso de los veteranos de la guerra de Malvinas, durante muchos años su palabra fue ninguneada y sustituida por la de especialistas.

Voces de Malvinas en la UNA

En 2022, el año del cuarenta aniversario de la guerra, nuestra rectora Sandra Torlucci propuso poner el foco en la formación, investigación y producción de obras sobre Malvinas, convocar y homenajear a los protagonistas del conflicto bélico que están entre nosotros, son docentes, estudiantes, graduados de la UNA. En este marco, encaramos el proyecto *Voces de Malvinas en la UNA* para registrar los testimonios de los combatientes y preservarlos para la posteridad. El territorio de nuestra universidad está habitado por protagonistas del conflicto bélico de 1982 cuyas memorias constituyen patrimonio inmaterial de los argentinos que requiere ser registrado y preservado. Como parte de la única universidad nacional de artes tenemos la posibilidad de explorar la relevancia de la expresión artística durante la guerra y el procesamiento de la dura experiencia durante la posguerra.

Con este trabajo, la UNA se suma a la red de equipos, instituciones educativas, organizaciones sociales y reparticiones públicas que llevan adelante el proyecto federal *Voces de Malvinas. Archivo de las memorias de los/las combatientes*, originado en el Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús. Copia de todos los testimonios registrados se integra al acervo del Archivo General de la Nación. Además del registro audiovisual de los testimonios, hacemos el registro fotográfico de los objetos de la guerra que han conservado todos estos años (cartas, notas, bitácoras, ropa, restos de material bélico, estampitas, rosarios, fotos).

Durante el 2022, entrevistamos, en el Centro de Producción Multimedial de la UNA, a dos estudiantes y un graduado de Folklore:

- Ricardo Eulalio Pereira
Soldado Clase 63, Batería C, Grupo de Artillería Aerotransportado 4, La Calera, Córdoba
- Ramón Víctor Hugo Nieva
Soldado Clase 62, Regimiento de Infantería Mecanizado 3 “General Belgrano”, La Tablada
- Sergio Antonio Fernández
Cabo, Batallón de Infantería de Marina N° 2, Punta Alta, Baterías, Buenos Aires

Y a un docente de Artes Visuales:

- César Martín Belcic
Soldado Clase 62, Primera Sección, Batería A, Grupo de Artillería Aerotransportadas 601, Mar del Plata, Buenos Aires.

A partir de esos cuatro testimonios, producimos el documental *Voces de Malvinas en la UNA. El arte y la guerra*, un relato coral sobre la vida antes, durante y después de la guerra de 1982. Esta película es una realización del Centro de Producción Multimedial, la Secretaría de Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil y el equipo *Voces de Malvinas en la UNA* (integrado

por docentes, estudiantes y graduados del Área Transdepartamental de Crítica de Artes y el Departamento de Folklore). Fue presentada en el FAUNA (2022), en los Congresos de Tango y Folklore, en Revueltas del Arte y se exhibirá también en la muestra de la UNA por los cuarenta años de democracia (2023).

A partir de septiembre de este año, realizamos las entrevistas a veteranos de guerra en conjunto con nuestros vecinos de la Comisión Combatientes de Malvinas de la Asociación del Personal Legislativo del Congreso de la Nación, la Dirección General de Cultura del Senado y Senado TV. Al finalizar el 2023, habremos realizado unas veinticinco entrevistas a soldados, suboficiales y oficiales de las distintas fuerzas que participaron del conflicto bélico de 1982, que son miembros de la comunidad educativa de la UNA, familiares y vecinos de nuestras unidades académicas.

Aunque parezca mentira, cuarenta y un años después, muchos de ellos aún no han tenido la oportunidad de brindar su testimonio públicamente, o lo han hecho ante auditorios reducidos (el propio círculo de la familia, los amigos y camaradas, medios de comunicación locales, los alumnos de algunas escuelas), se saben protagonistas de un acontecimiento histórico trascendente, que no ha sido suficientemente reconocido ni estudiado y manifiestan, de distintas formas, la necesidad de compartir su experiencia vital con el conjunto de la comunidad y preservarla para las generaciones futuras. Perpetuar sus memorias es, por un lado, un aporte a la reparación de años de indiferencia, aislamiento y humillación y, por el otro, al mismo tiempo, un instrumento fundamental para el abordaje transdisciplinario y multidimensional de la guerra y la posguerra y la defensa actual de la soberanía argentina.

Remamos contra la corriente en varios sentidos. Contra la corriente del tiempo vital, tenemos que llegar a los veteranos mientras estén con vida, dispuestos y capaces de contar sus experiencias. Avanzamos, además, contra la corriente hegemónica en las ciencias sociales que clausura la interpretación de la guerra de Malvinas como el último capítulo de la dictadura militar y la continuidad del genocidio de estado y desatiende la complejidad y multidimensionalidad del conflicto bélico. Y, por si esto fuera poco, remamos también contra las prácticas dominantes en los ámbitos científico-académicos, en las que prevalece la competencia, el aislamiento, la producción y la figuración individual o de grupos restringidos. Nuestra obra colectiva sólo es posible con trabajo colaborativo de verdad, no *zaraza*.

Sabemos que estamos llegando tarde, cuarenta y un años tarde (pero más vale tarde que nunca), que el estado nacional cuenta con todos los recursos normativos, humanos y materiales para hacerlo de manera rápida y exhaustiva; pero sabemos también que no podemos seguir esperando. El proyecto *Voces de Malvinas* “crece desde el pie”.

Formación, investigación, acción

Podemos dar fe de la eficacia formativa y transformadora de esta propuesta que articula las tres funciones básicas de la universidad, docencia, investigación y extensión. Los estudiantes tienen un rol protagónico, atienden una necesidad real y sentida por los ve-

teranos de guerra, mediante la puesta en obra de conocimientos y competencias propias de las carreras que cursan. *Voces de Malvinas en la UNA* se desarrolla en el marco de lo que se conoce como pedagogía del aprendizaje servicio (Vassallo, 2023). Es una experiencia de encuentro e integración de personas, saberes, e instituciones.

La participación de los estudiantes aporta a su formación académica integral en las siguientes dimensiones:

1. Conocimientos históricos, geográficos, militares, legales, sanitarios, antropológicos, políticos, artísticos y culturales sobre la complejidad de la cuestión Malvinas.
2. Herramientas técnicas y metodológicas de investigación e intervención social (entrevista, registro, trabajo multidisciplinario en equipo, distribución de roles, diseño y coordinación de acciones con diferentes actores sociales).
3. Competencias comunicativas y de difusión de resultados en diferentes géneros discursivos y soportes, destinados a diferentes tipos de público.
4. Instrumentos para la catalogación de documentos y organización del archivo.
5. Prácticas de diseño y producción de recursos multimedia.
6. Integración entre estudiantes de diferentes carreras y departamentos de la UNA (participan estudiantes de Crítica de Artes, Curaduría, Artes de la Escritura y Folklore) y, también, con miembros de los demás claustros universitarios (autoridades, docentes, graduados y trabajadores no docentes).
7. Fortalecimiento del compromiso social, con organizaciones de veteranos y familiares de los combatientes y con la defensa de la soberanía.

La participación de los estudiantes y graduados en el proyecto se formaliza bajo el régimen de adscripción. En el Área Transdepartamental de Crítica de Artes se prevé el reconocimiento del trabajo realizado en el marco de este proyecto como equivalencia de una materia optativa. Esta investigación ha sido acreditada en el marco de la convocatoria Proyectos de Investigación en Arte, Ciencia y Tecnología (PIACyT) de la UNA y se articula con los proyectos aprobados en las convocatorias de Voluntariado Universitario y de proyectos de Extensión, “Universidad, cultura y territorio”.

Cuando entrevistamos a los veteranos de guerra, además de registrar los testimonios, hacemos un montón de otras cosas, sobre nosotros mismos, todos los que participamos del trabajo: estudiamos y aprendemos sobre Malvinas, la Argentina, la docencia, la investigación y la extensión, sobre el pasado y los desafíos del presente, incluso, sobre quiénes somos individual y colectivamente, descubrimos y fortalecemos capacidades y vocaciones. Además, entramos la red de equipos, cuyo trabajo común trasciende las efemérides de la guerra y se proyecta a largo plazo sobre posiciones sólidas. Esto es investigación acción participativa.

El proyecto tiene, además, la posibilidad de construir puentes entre las distintas unidades académicas de la UNA, conectar, re-unir las partes de este archipiélago, en esta obra común por la memoria y la soberanía.

Habitar Malvinas

Yo sabía poco y nada de la relevancia de Malvinas en la historia argentina y, específicamente, de la guerra de Malvinas. Nunca había jugado a los soldaditos, ni me gustaba el cine bélico; y, sin embargo, creía que entendía y que podía explicar. Lo primero que descubro, gracias a Julio Cardoso, compañero docente-investigador de Crítica de Artes (escritor, cineasta, dramaturgo, fundador del Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús), es que, si quiero verdaderamente comprender, tengo que aprender a escuchar a los protagonistas y desaprender las explicaciones reduccionistas, repetidas hasta el hartazgo en estos cuarenta y un años, que cancelan y obturan la comprensión de la complejidad. Y en este proceso, hay que dejar de ir a buscar en los testimonios, sólo eso que confirma las interpretaciones teóricas de las que partimos. Mucho mejor escuchar y analizar la pluralidad, los claroscuros, los matices y, a partir de ahí, producir interpretaciones que aporten a la comprensión de la multidimensionalidad de la guerra, que no clausuren, que no cierren; sino más bien que abran y habiliten el surgimiento de nuevos interrogantes y respuestas. Semana a semana comprobamos que estas voces tienen mucho para decirnos de lo que los argentinos somos, de lo que fuimos y de lo que podemos ser. Constatamos que no hay testimonios menores, que el recuerdo de la experiencia de cada veterano, en los diversos roles de combate y oficios en la guerra, aporta a la comprensión de la complejidad.

En 2023 viajé a las islas. Las voces de los combatientes me llevaron hasta allá y me guiaron por los campos de batalla. Pude atravesar los ríos de piedra que ellos tanto mencionan, ver los frutitos rojos con los que engañaban el estómago, experimentar que, como ellos dicen, caminar por la turba es como caminar sobre un colchón, que la lluvia no cae solo de arriba hacia abajo, sino que viene de todos lados por efecto del viento y es muy difícil guarcerse, que las piedras filosas de Monte Longdon parecen tiradas y clavadas desde arriba. Habitar Malvinas, conocer Puerto Argentino, caminar los cerros, los valles, sentir el viento, la lluvia y el frío (de febrero), el sol y la calma, experimentar las distancias, atravesar los ríos de piedra, el fango, los pozos, encontrar los restos de material bélico, la ropa, las posiciones de los combatientes argentinos, ver la omnipresencia de los memoriales a los caídos británicos y los nuestros circunscriptos allá lejos en Darwin y percibir la inmensidad del archipiélago, un retazo de Patagonia en medio del mar, agiganta lo que los argentinos hicieron, contra y a pesar de las defecciones de los altos mandos militares en 1982 y todas las batallas que libraron después. Volví con nuevas preguntas y el compromiso renovado de seguir trabajando con las Voces de Malvinas para recordar, comprender y hacer.

Bibliografía citada

Guber, R. (2021). "Malvinas. ¿'Gesta' o 'aventura absurda'? Dos lecturas que conviene dejar atrás". *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/ideas/malvinas-gestao-aventura-absurda-dos-lecturas-que-conviene-dejar-atras-nid12062021/>

Vassallo, M. S. (2022). "Malvinas: voces de la plaza. Los discursos de Galtieri y los pronunciamientos de los manifestantes en las movilizaciones masivas a la Plaza de Mayo el 2 y el 10 de abril de 1982". *Aletheia*, Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/alee123>.

Vassallo M. S. (Coord.) (2023). *Formación artística y compromiso social. Aprendizaje-servicio en artes en la universidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Redes

Youtube: @vocesdemalvinas

Instagram: @vocesdemalvinasuna

X: @MalvinasenlaUNA

Facebook: Voces de Malvinas en la UNA

Correo-e: vocesdemalvinasuna@gmail.com

Experiencias “reconfiguradas” de enseñanza en educación, arte y discapacidades

Marcela Agullo

Alejandra Armentano

Matías Urlich

Maru Martin

Universidad Nacional de las Artes

Nuestra experiencia se sustenta del trabajo docente que venimos trabajando desde el Área Transdepartamental de Formación Docente de la UNA, la asignatura “Educación, Arte e Inclusión”, se trata de un espacio curricular cuatrimestral, siendo nuestros estudiantes oriundos de todos los departamentos /lenguajes artísticos de la universidad.

Los pilares sustantivos del programa de la cátedra se sustentan en: Las temáticas en torno a las personas con discapacidad, de manera holística y desde una perspectiva de derechos, se puntualiza la necesidad de elaboración de propuestas de enseñanza de educación artística inclusivas y se abordan fundamentaciones político-normativas, pedagógico-artísticas y finalmente se bordean aspectos del desarrollo cognitivo y comunicacional.

En otras palabras, nuestra propuesta de enseñanza toma como punto de partida actividades donde los estudiantes son guiados para abordar, así, *algunos temas transversales* y también *temas específicos*, tales como: Encuadre normativo e histórico de la discapacidad-desde una perspectiva de derechos- y de políticas educativas en el campo ya sea de alcance nacional como internacional, precisamos términos en torno a la *persona con discapacidad*, y luego – específicamente- abordamos integralmente las características de las personas con discapacidad mental y las personas con discapacidades sensoriales y motoras, en el marco de su desarrollo cognitivo y psico social y focalizando la mirada desde la educación artística y la potencial elaboración de clases auténticas y “poderosas” (Maggio, 2012).

Atraviesa nuestra cursada un eje de gran relevancia. “Las prácticas de educación artística inclusivas” que las desarrollamos en una secuencia de cuatro talleres donde los estudiantes al final del recorrido producen y desarrollan un diseño didáctico de una secuencia de actividades artísticas-inclusivas, tomando algunos aportes del campo arte terapéutico en especial, del enfoque de Aulas Heterogéneas (Anijovich, 2004) y de abordajes grupales. En estos talleres se van vivenciando y elaborando recursos didácticos inclusivos visuales, auditivos, audiovisuales, dramáticos/corporales/multisensoriales para el abordaje de personas con

discapacidad o multidiscapacidad en el marco de relatos multidimensionales. Como corolario del Taller, se propone a los estudiantes llevar a cabo una *práctica simulada*- en nuestro propio grupo clase-. Allí algunos “hacen las veces” de profesores y conducen una actividad artística inclusiva donde se prevé la presencia de un estudiante discapacitado ¹ y los otros compañeros hacen las veces de alumnos participantes de la clase.

La cursada también se nutre de clases teórico-prácticas, donde los temas específicos de los distintos tipos de discapacidades se presentan situados, primero de un modo general y luego inductivamente se retoman desde diferentes perspectivas, con diversos grados de dificultad a través de un proceso en espiral que permite sucesivas aproximaciones al mismo concepto. En ese proceso inductivo de complejidad creciente, se van ejemplificando, cada uno de los contenidos desarrollados teóricamente con una variedad de materiales didácticos seleccionados (películas, canciones, cuentos, artículos de diarios) junto con la selección de referentes teóricos del campo.

Se busca entonces, que los alumnos se apropien de los conceptos a través de operar con ellos en espacios de la “cocina de la práctica de la educación artística en grupos con personas con discapacidad” tanto mediante el análisis de diversos materiales, como experimentando por sí mismos el proceso, con tareas de taller que permiten, acercarse así a vivenciar el oficio de docente combinando arte, creatividad y trabajo grupal.

Nuestra propia aula, para iniciarse en primeras experiencias de prácticas docentes en Artes, representa un genuino espacio privilegiado donde:

- El error es bienvenido- ya que es una instancia entre pares donde la posibilidad de “errar” es parte sustancial de la actividad y se plasma en análisis y reflexión creativa y colectiva- y representa una oportunidad de análisis y mejoras. Las dudas e incertidumbres son bienvenidas, ya que nos hallamos “ensayando” el rol docente con las necesarias incertezas que porta el acto pedagógico y sobre todo vivenciamos todos-as un aula de tipo *heterogénea*...en palabras de Anijovich (2004). “El aula heterogénea es un espacio en el que todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social”. Los niños-as, adolescentes y jóvenes se consolidan en el protagonista del proceso de enseñanza- en Artes en especial- cuando advertimos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus potencialidades- la discapacidad la miramos desde las potencias y posibilidades que “sí” tienen las personas- en sus entornos culturales y sociales.

¹ En las consignas se les solicita que los estudiantes elijan qué temas tomarían de los diseños curriculares vigentes en Artes – PBA o GCBA- con qué lenguajes artísticos realizarán las actividades y materiales e hipotéticamente qué tipo de discapacidad tienen en cuenta para pensar la propuesta de clase con un grupo de niños-as donde uno de ellos posee una discapacidad. Esta práctica simulada se realiza en nuestro cotidiano salón de clases, donde algunos compañeros ofician de estudiantes y otros de profesores, resultando un ámbito cuidado para llevar a cabo primeras prácticas docentes en Artes.

- Promovemos el pasaje de la presencia del mandato homogeneizador en las propuestas de clases a la presencia del reconocimiento y legitimación de la diversidad en la clase como una totalidad heterogénea donde todos tenemos la oportunidad de aprender poniendo en juego nuestras singularidades en contextos de producción colectiva del conocimiento
- Enfatizamos la necesidad de atravesar un cambio de 360 grados en el diseño de la enseñanza artística inclusiva: De la diversidad de los estudiantes a la diversidad de las propuestas de enseñanza variadas de educación artística en contextos situados.

Así se genera un contexto pedagógico sumamente potente y creativo a la hora de pensar, proponer y gestionar posibles escenarios de trabajo docente, en dónde no todos podemos ver y mirar del mismo modo, no todos percibimos los sonidos y/o ruidos de la misma forma o con las mismas intensidades, no todos tenemos la misma visión aguda para diferenciar un texto o color específico... Por eso es vital como futuros docentes entender la diversidad no como una finalidad, sino más bien como punto de partida a la hora de pensar las artes en las escuelas...

1. Enriqueciendo nuestra propuesta de enseñanza

La asignatura Educación, Arte e Inclusión ha venido incluyendo diversas herramientas tecnológicas desde el año 2012. Hemos utilizado en estos años variadas herramientas para nuestra propuesta de enseñanza que van desde:

- El uso educativo de Facebook, como espacio para interacciones sincrónicas y publicación de noticias, materiales de repositorio y novedades complementado con el uso de mails para trabajos de medio camino durante el cuatrimestre.
- El uso educativo de un Blog (<https://unaincluye.blogspot.com/>) como espacio donde se suben materiales y producciones de los estudiantes complementado también por correos electrónicos.
- Ya en estos últimos años el uso de nuestro Campus Virtual Institucional: EVA ED. El uso de Evaed nos permitió organizar nuestra propia aula virtual, ya en 2020, con el uso de nuevos recursos complementado con actividades sincrónicas vía plataforma Meet.o zoom.

Año tras año, en nuestras cursadas – de ya casi dos décadas- hemos ido variando y multi-dimensionando nuestras clases. Estrategias, métodos, formas y maneras de enseñar refieren a una aproximación global que puede desplegarse en un abanico de actividades y dispositivos que aluden genuinamente al “cómo” enseñar. Existen diversas clasificaciones de “cómo” abordar la enseñanza. De modo general, es posible distinguir entre estrategias basadas en la enseñanza directa y aquellas indirectas o centradas en el descubrimiento (Davini, C. 2008).

Entender el carácter complejo y problemático de la cuestión, construir una visión lo más amplia posible de lo metodológico y justificar las decisiones tomadas al respecto, son algunos de los logros que nos planteamos para el diseño de nuestros propios dispositivos en nuestro espacio curricular. Continúa siendo imperativo “crear, diseñar” dispositivos didácticos donde los estudiantes puedan “experimentar” estas distintas maneras y formas de enseñar en las propias clases que ellos protagonizan como alumnos. Analizar y reflexionar sobre estas experiencias vividas, así como aprender de la experiencia o experticia de otros compañeros-docentes, resulta prioritario en esta propuesta de formación. Podemos esbozar tres instancias posibles de promover dispositivos didácticos “poderosos” -retomando a Maggio, M. (2012), a saber: la reflexión activa sobre las prácticas, la recepción del conocimiento especializado, la reconstrucción activa del conocimiento. Creemos que la diversidad de los dispositivos a la hora de enseñar el oficio de profesor en artes, la originalidad de las propuestas y escenarios de enseñanza que diseñemos para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada estudiante se involucre de manera responsable en la concreción, no tiene recetas únicas, desafía la creatividad, la innovación y forma parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar. Se trata de enseñar acudiendo a las enseñanzas de otros- recorridos conceptuales y bibliográficos que desarrollamos a lo largo de las clases teórico-prácticas- y también diseñando la propia experiencia a partir de incursionar en las prácticas en el Taller, con la inclusión de expresiones artísticas sumados a la construcción de experiencias formativas donde producimos “saber” a partir del propio quehacer (McCourt, 2006).

2. Reconfigurando nuestra propuesta: enseñanza enriquecida y el desafío de poner en juego el proceso creador

En el contexto pandémico y en la búsqueda de dar continuidad pedagógica, nuestro espacio curricular se desarrolló en modalidad virtual, combinando propuestas sincrónicas y asincrónicas de trabajo, para la inclusión de todos-as los-as estudiantes.

Se potenció el uso del campus virtual institucional, compartiendo semanalmente una hoja de ruta con un recorrido de contenidos a modo de *organizador*. Allí se incluían materiales audiovisuales, lecturas de materiales bibliográficos con consignas de trabajo, orientaciones para el abordaje de la bibliografía y actividades de producción individual y colectiva incorporando herramientas colaborativas (muros, nube de palabras), foros, carpetas compartidas, entre otros.

Entendemos que socialmente, el fenómeno de la digitalización emerge como un atributo predominante en los actuales escenarios y, desde hace unas décadas, desencadena diversos procesos de convergencia: las actividades que anteriormente se realizaban por separado en espacios y dispositivos independientes (leer un libro, sacar una foto, enviar un texto por correo, escuchar la radio), hoy se desarrollan mediante de un único artefacto: un celular inteligente con conexión a internet.

Haciendo puntualmente foco en la enseñanza en Artes con tecnologías, entendemos que estamos presenciando una reconstrucción del oficio de enseñar, justamente...con tecnologías. Esta reconstrucción atraviesa a los docentes en: su vida cotidiana, la cultura institucional a la cual pertenecen, sus propias creencias y su experiencia docente, su formación, de allí su pertinencia en nuestro espacio curricular. Estas esferas impactan en esa reconstrucción del oficio de enseñar: en las relaciones que establecen con la tecnología a la hora de enseñar, en la propia mirada que construyen-enfoques- y así en el propio sentido que otorgan al uso de las tecnologías.

Entendemos que las prácticas de uso de tecnología en la esfera de la vida cotidiana componen una trama que se extiende desde las condiciones materiales de conectividad o equipamiento - por ejemplo- hasta las creencias y representaciones que condicionan, de alguna manera, el trabajo en la esfera profesional-docente. Las tecnologías entran, permanecen y salen del espacio áulico como entran, permanecen y salen de la vida concreta de los docentes. Las instituciones también condicionan aquello que los docentes se proponen hacer en sus prácticas de enseñanza, por ejemplo, reconociendo ese trabajo o acompañándolo cooperativamente. Las instancias formativas, parecen ser otro aspecto importante a tener en cuenta: focalizar la enseñanza con tecnologías exige una formación desde la institución y desde los grupos de pares, continua y sostenida.

En nuestra asignatura, la tecnología dice “presente” ya que como arriba esbozamos, la fuimos incluyendo de a poco, pero con pasos firmes. La virtualización de emergencia durante el período pandémico colaboró a sumar nuevas plataformas- como la institucional, en nuestro caso- y herramientas. Es así, como nosotros, como docentes de esta asignatura, promovemos la inclusión de la tecnología, en especial en el campo particular de enseñar artes para todos y todas, más allá de cualquier discapacidad. Comunicamos a nuestros estudiantes, de qué manera, en la mayoría de las veces, los docentes “maridamos” nuestra enseñanza con tecnologías digitales. Nos interesa la metáfora del “maridaje” aprovechando la acepción enológica del término. Podríamos desafiarlos a pensar que así como en la enología el *maridaje* es el proceso de combinar alimentos con vino, es decir, seleccionar el vino que mejor se ajuste a las características organolépticas del alimento, para potenciar todos sus matices y ofrecer al paladar sensaciones agradables que inviten a disfrutar de una comida con un buen vino, en la enseñanza al *maridar* con tecnologías nos interpelaríamos a diseñar / combinar los mejores formatos- los más potentes- que se ajusten a los grupos de estudiantes con quienes trabajamos para que construyan genuinos aprendizajes significativos. Hay que *entrañarse* en las características y sentidos que les podemos otorgar a las tecnologías para hacer de nuestras clases un espacio deseado, un espacio que valga la pena transitar. Caben preguntas que nos adentran al “maridaje” que venimos planteando: ¿Cuál es el sentido de la inclusión de las tecnologías digitales en la educación artística inclusiva en los distintos niveles del sistema educativo? ¿Qué relaciones se construyen con las tecnologías digitales en la enseñanza? ¿Qué enfoque, qué mirada podemos construir sobre la enseñanza artística inclusiva con tecnologías?

Seguramente responder estos interrogantes, amerita profundos estudios ad hoc pero vamos entendiendo que desafiados e interpelados por el contexto social y sanitario desde

inicios del 2020 las preguntas precedentes se potenciaron y se plasmaron en esos pequeños pasos que vamos mencionando y que permitieron a nuestros estudiantes continuar su camino de formación docente, en especial, en nuestra asignatura donde pudieron seguir construyendo propuestas de clases cada vez más enriquecidas y creativas.

Hemos podido revisar nuestras prácticas cotidianas de enseñanza a la luz en especial del período pandémico. En este proceso hemos sostenido para con nuestros estudiantes la relevancia de avanzar hacia esas aulas heterogéneas donde surgen nuevas secuencias didácticas, otro estilo de gestión institucional, lugar para actividades artísticas auténticas que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la clase y de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y además, poner en práctica la evaluación significativamente

Apelamos a interpelarnos desde esas “reconfiguraciones” que venimos haciendo en nuestra asignatura retomando las configuraciones didácticas que establece el docente para enseñar, entendidas éstas de acuerdo con Litwin (1997) como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 97). En otras palabras, las configuraciones didácticas son la expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no sólo los contextos sino también las construcciones personales de los docentes. Reconfiguramos no sólo dando nuevos pasos de enseñanza enriquecida y auténtica.

En otras palabras, como equipo docente hemos podido “reconfigurar” nuestra mirada sobre nuestras propuestas de enseñanza a partir de nuestra trayectoria en la docencia de esta asignatura donde confluyen saberes académicos y saberes de las experiencias, y a partir de los aprendizajes devenidos de la virtualización de emergencia, con desarrollos en especial vinculados a los materiales – videos, pdf, documentos y muros colaborativos, entre otros y presentaciones de Genialy también-. En esta línea, entonces, reconfiguramos nuestro rol docente, la programación didáctica y así también el desarrollo de nuestras *propuestas de enseñanza y evaluación*, por ejemplo, incluyendo instancias de foros, tutorías sincrónicas, y tareas-vía campus- y también hemos “enriquecido” las consignas de la presentación final donde los estudiantes combinan lenguajes visuales, audiovisuales, musicales- entre otros- en el marco de presentaciones con videos, audios, ppt -prezi e imágenes, secuencias rítmicas, improvisaciones entre otras. Esta reconfiguración, ha sido transversalizada por el proceso creador, al servicio de la construcción metodológica.

Según Fidel Moccio, la creatividad es la búsqueda necesitada de lo que intuimos que existe más allá de los límites que nos encierran, la creatividad es por esencia transgresión. Transgredir no significa otra cosa que ir más allá, atravesar, pasar a otro lado. Es explorar, buscar nuevos caminos, nuevas formas de vida y expresión. Desde allí nuevas formas van modelando sentimientos y emociones, la persona “construye”, se hace perceptible y se visibiliza. Este autor “llama creatividad a ese prodigio de toda creación...reunir fragmentos dispersos sintiendo que será útil o bello o que cubre una necesidad [...] Cuando un hombre no está integrado en sus partes y están dissociados mente-cuerpo, sentimiento-razón, consciente-inconsciente,

está como desperdigando energías. Cuando llega a un cierto nivel de integración produce lo mejor de sí mismo. Producir lo mejor de sí mismo es, a su criterio, la creatividad. Cuando da un paso más allá de lo habitual” (Fabris, 2000: 74). El mismo Moccio magistralmente sintetiza: “La creatividad es un sentimiento de libertad que nos permite vivir en un estado de transformación permanente” (Moccio, 2004: 33).

La inclusión de tecnologías, la reprogramación de la enseñanza en nuestra asignatura, requiere necesariamente de incluir y promover ese proceso creador, transformador, que anime a los futuros docentes- nuestros alumnos- dar nuevos pasos más allá...

En esta línea, refiriéndose a los procesos creadores, Fiorini (2006) acerca una definición: “Crear es convocar tensiones y contradicciones, y darles formas nuevas a esas tensiones y a esas contradicciones, de modo que esas formas puedan albergarlas y hacerlas fecundas” (Fiorini, 2006: 25). Se refiere a las contradicciones que conforman un conflicto. El trabajo creador convoca los términos de la contradicción, trabaja en su interior y toma esos elementos ayudando a que la contradicción se transforme en material donde construir. Comenta que en un momento del proceso creador se crea “el momento del caos creador, un espacio de apertura en muchas direcciones...[...]... Ese caos creador lleva consigo un estado de vértigo, de abismo, de libertad, a menudo angustiante y fascinante a la vez. Propone que en los procesos creadores una forma encuentra su movimiento. Y, a la inversa, un movimiento encuentra su forma”. Esta idea de movimiento también se encuentra en el pensamiento de Pichon-Rivière: “Cuando el movimiento es dirigido hacia la unidad y tiene la forma de espiral dialéctica, surgirá la creación” (Zito Lima, 2004: 128). “Cuanto más exitosa sea la calidad del objeto estético conseguido, mayor será el beneficio psicológico. Este beneficio se expresa por una disminución de la angustia, del sentimiento de culpabilidad, de la agresión, etc” (Pichon-Rivière, 1956: 13). El descubrimiento, el acto creador, responde a un mecanismo por el cual el sujeto evita el caos interior, resultante de una situación básica de depresión. Winnicott expresa: “Vivir en forma creadora es un estado saludable” (Winnicott, 1971: 94).

En el espacio grupal de nuestras clases- en especial del Taller- la creatividad se potencia, se comparte, se plasma en obra y se disfruta. A partir de la creatividad grupal “somos en sí y con los otros”, F. Fabris lo expresa así: “La producción creativa, que es, a la vez, contacto con el aquí y ahora de sí mismo, del otro, la historia y el proyecto” (Fabris, 2000: 344).

En resumen, trascendiendo un enfoque meramente descriptivo, en estos últimos años- pandemia y virtualización de emergencia de por medio- hemos venido abordando en nuestro trabajo docente, la educación artística en personas con discapacidad desde una perspectiva de derechos y re configurada desde un enfoque de enseñanza enriquecida, creativa y en aulas heterogéneas y desde allí habilitar espacios pedagógicos para pensar juntos la problemática de la escuela *con y para* todos y todas, ofreciendo un menú de estrategias de enseñanza variadas donde los estudiantes van adquiriendo cada vez más protagonismo en la construcción de su propio rol profesional de docente universitario de artes.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Fabris, F. (2000). *Conversaciones con Fidel Moccio sobre creatividad*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Moccio, F. (2004). *Hacia la creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Pichon-Rivière, E. y Quiroga, A. (1972). "Aportaciones a la didáctica de la psicología social", en *El proceso grupal* (1987). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zito-Lema, V. (2004). *Conversaciones con E. Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Editorial Cinco.

Un árbol de mil ramas

Susana Martelli

Universidad Nacional de las Artes



Como en esta imagen gestáltica, el árbol se opone a la unicidad perceptual y busca la diversidad y la dispersión, el azar de lo singular. Reversibilidad de la imagen. Reversibilidad de los tiempos históricos. En este mismo sentido, recorrer históricamente la formación docente y su práctica profesional encaran un fuerte desafío: generar propuestas que consideren la renovación de saberes relacionados con el hacer/saber/ver de los lenguajes artísticos a través de las preguntas sobre las herencias. Herencias. Legados. Familias. Prestigios. Imperios y artes precursoras de un particular árbol del cual recoger datos, lugares de nacimiento, fuentes que documentan filiaciones, ramas y frutos de recorridos diversos y nuevos. Buscamos fuentes, *rodovid*, ascendencia, descendencia, sistematización, identidades y su complejidad en el presente y en el transcurso de estos territorios recorridos nos formulamos preguntas:

¿Qué concepciones sobre el arte y la educación se construyen o interrumpen en la conservación del ideario de cada movimiento en la historia de la educación artística?

¿Qué aportes a la educación artística del presente han sido tributados históricamente?

¿Cómo reconocer y en qué medida se recuperan las utopías que son inherentes a la educación artística en los distintos periodos y en el momento fundacional de cada uno?

¿El arte y su enseñanza posee una capacidad de transformaciones en lo social y educativo?

¿La enseñanza del arte procura superar la noción de la exclusión social?

¿Qué concepciones sobre el arte y la educación se fundan y articulan en la conservación de determinados modelos teorías y practicas?

¿Qué estrategias de conservación, reproducción y transformaciones de los objetivos de arte enunciados se ponen en juego y cómo se diferencian las estrategias tradicionalmente heredadas de las nuevas surgidas a partir de los procesos de cambios en lo curricular y estructural en este periodo de pandemia?

¿Cómo expresar cuidado y el afecto desde la pantalla?

Aunque no podremos responder a todos estos interrogantes, al formularlos se podrá potenciar la apertura de otros caminos y búsquedas. Nos abrimos a la idea de considerar a la educación universitaria en artes y la formación docente continua como el movimiento que propicie una estructura organizativa abierta, flexible y permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas miradas y praxis transformadoras teniendo en cuenta que, al promover el desarrollo de la investigación, las prácticas educativas en artes contribuyen al desarrollo científico y cultural de la Nación. Para ello la innovación y el perfeccionamiento de las prácticas docentes, constituyen el pilar fundamental, considerando que el tema de la formación docente ha sido una cuestión compleja desde la conformación de nuestro Sistema Educativo.

Los planes de estudio y las prácticas docentes representan un marco de organización pedagógica y social que al concretarse sufren un proceso de recontextualización en el plano de las agencias de formación y de los profesores como mediadores (Davini 1998).

Este breve artículo procura dar cuenta del trabajo orientado a consolidar el vínculo entre la Universidad y la comunidad académica en la formación continua de lxs graduadxs en Artes Visuales que se concretó a través de la Secretaría de Extensión del Departamento de Artes Visuales Universidad Nacional de las Artes UNA¹. El proyecto que se desarrolló durante los primeros años de pandemia 2020-2022 y continuó hasta marzo de 2023- apuntó a fortalecer una de las tres funciones sustantivas de la Universidad: la investigación, la transferencia del conocimiento, el arte y la cultura hacia y entre los distintos sectores sociales de la comunidad.

En esta síntesis muy breve del proyecto llevado a cabo en cinco seminarios de manera virtual, las temáticas y problemáticas han sido el eje que constituyen un recorte histórico de las diversas pedagogías artísticas, sección que como tal también pueda ser arbitraria o injusta. La propuesta de investigar genealógicamente los tramos que vinculan la enseñanza y el arte constituye la oportunidad de interrogarse de manera explícita por un tiempo histórico y en qué medida modelos teorías y practicas habitan hoy las aulas y talleres en educación artística.

Los trabajos propiciados en el marco de la experiencia profesional docente en articulación con la investigación² en las prácticas pedagógicas en artes, constituyen una apuesta para intervenir en el compromiso que la universidad tiene con la sociedad y en la formación de subjetividades docentes capaces de disputar los sentidos del presente y del pasado.

1 La Universidad Nacional de las Artes posee en vigencia un Área Departamental de Formación Docente. Estos seminarios dictados en esta oportunidad no se proponen superponer ni competir con dicha Área, su alcance fue orientado a aquellos graduados que alcanzaran su formación previa a la creación del dicho Área, así como aquellos que se interesaran en la formación Docente continua ya que no se dio en forma alguna superposición de las materias y/o cátedras del Área mencionada.

2 En relación con la investigación un Proyecto de Reconocimiento Institucional a cargo de mi dirección, han sido abordados estos temas. Se trata de un Proyecto de investigación que propicia la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que integra docentes y estudiantes. El tema y título de dicho proyecto cuyo tema fue *Narrativa docente*, se llevó a cabo y concluyó durante el año 2011. El trabajo de investigación nos permitió *otorgar visibilidad a una multiplicidad de experiencias formativas que promueven* la sensibilización y profundizan el conocimiento de los distintos modelos teorías y practicas a través de la historia de la educación artística.

En este sentido, en el desarrollo del curso de estos seminarios, hemos proporcionado a los docentes asistentes los recursos a fin de reunir el conocimiento y la acción verificado en los trabajos presentados, es decir aquella competencia que se revela en acciones inteligentes y que además se manifiesta en una reflexión en la acción refiriéndonos a lo que Hannah Arendt llamaba: “pararse a pensar” (La vida del espíritu 2002). En ese sentido en estos cursos se ha buscado la formación y el impulso disciplinar adecuado para el trabajo de transposición didáctica –trayecto de transformación del conocimiento académico– hacia el contenido institucional o escolar imprescindible en la disciplina artística.

Durante los tramos de los cursos, se realizaron tareas de articulación, entre las experiencias que poseían lxs participantes, que fue orientado hacia el rescate y la puesta en práctica de los contenidos conceptuales y pragmáticos de los saberes. En este sentido y considerando este marco enunciado, durante este período, hemos direccionado las clases del fórum y otras vías virtuales (correo electrónico, WhatsAapp, podcast, consultas etc.) hacia la práctica profesional de aquellos que buscan desempeñarse y/o reeditar sus saberes como profesores. En el desarrollo del dictado de los Seminarios en la modalidad virtual hemos rescatado aquellas teorías, experiencias y prácticas pedagógicas diversas que habitan hoy las aulas y talleres para distinguir el origen y la procedencia de ideas y paradigmas de los cuales se han tomado como ejes la observación y el análisis tanto de los contenidos artísticos como de las variables contextuales de la disciplina, la elaboración de estrategias de enseñanza en las que se incluyeron las concepciones vigentes y la experimentación con atención al nivel y/o ciclo del Sistema Educativo, así como la elaboración de instrumentos adecuados para la observación y el registro adecuado de los lenguajes artísticos y la evaluación de los procesos de aprendizaje de las disciplinas artísticas en niños³, adolescentes, adultos y jóvenes.

Pero dando fuerza a la tarea en este entorno pandémico que parecía imposible dar curso sin la presencialidad, se ha ofrecido la posibilidad de un trabajo en equipo (pareja pedagógica, grupos de trabajo, intercambio de experiencias). Se ha consolidado la significatividad de los temas y su adecuación al nivel de adolescentes y jóvenes, así como el diseño de dispositivos de planeamiento y el uso y selección de recursos didácticos y materiales.

El trabajo en estos seminarios nos ha permitido obtener conclusiones que apunten a profundizar en un futuro en nuevos cursos y analizar, proseguir e investigar sobre puntos que hacen a la adquisición de competencias para desempeñarse con solvencia en el área de Artística del Nivel Inicial, Medio y Superior. A estos fines se dio empuje al desarrollo de capacidades para el diagnóstico, la programación e intervención didáctica mediante la reflexión que implique, más allá de la adquisición de un consistente marco teórico, una toma de posición ética e ideológica tomando en cuenta un análisis de los contextos social e institucional.

³ Si bien la propuesta original estaba dirigida a graduados de la Carrera de Artes Visuales de la UNA, jóvenes docentes, ayudantes de cátedra e interesados en general en la docencia artística, se incluyó la temática de la didáctica especial de la infancia ya que algunas docentes pertenecían a ese nivel del Sistema Educativo.

Estos puntos señalados procuran valorar el trabajo docente del área artística, en virtud de su función transversal -multicultural y socializadora- para la formación integral de las nuevas generaciones de ciudadanos.

A partir de la experiencia superando las dificultades durante los años de pandemia, nos propusimos continuar con la creación de un espacio para recuperar el saber empírico de lxs actuales graduadxs, ayudantxs y estudiantxs avanzados en artes, a través de un trabajo sistemático de reflexión colectiva para la construcción de un saber formalizado. De esta manera, el proyecto puede erigirse en consecuencia de un doble movimiento: la reflexión sobre las prácticas que puede servir para la formación profesional de los docentes y a su vez también para dar cuerpo a la investigación.

El abordaje de los contenidos que se trabajaron en los cursos se centraron en desplegar una estrategia de emergencia a fin de que lxs asistentxs pudieran arribar a continuar el proceso pedagógico desde sus hogares ante el cierre provisorio y preventivo de la UNA frente a la presencia en el país del Covid19. En esos momentos también nos enfrentaron a dudas e interrogantes:

¿Cómo se respira en el ojo de la tormenta? ¿Cómo se enseña en el centro del tornado? O ¿cómo se puede enseñar arte cuando se ve venir un futuro -al menos en lo inmediato- sin ese contacto que caracterizó a la enseñanza y al distintivo vínculo docente-alumno ¿Cómo se prepara un proyecto del curso que daremos creando nuevas circunstancias, verdaderos desafíos, nuevas formas de relación? ¿Qué será texto, qué será contexto?

Como una respuesta difusa, apenas intuida en un susurro, solo surge una llave: el arte tiene algo para cuidarnos. El arte y la docencia esbozan otra respuesta: el cuidado es un ovillo. Uno de lana mágica hecha de formas, colores, texturas, olores, palabras, imágenes y poesía inesperadas. Un ovillo del que desconocemos qué nos traerá desovillarlo; alguien -la historia- ha devanado esa madeja y aún está todo encriptado allí. La propuesta inicial fue invitar a lxs asistentes a desovillarlo en estas clases.

Desde el espacio de estas clases virtuales a partir de un “adaptado” taller de cualquiera de las artes visuales a las circunstancias de la sujeción a los límites de la pantalla, hemos concebido la práctica artística y la práctica docente como praxis relacional, militante del hacer-pensar-sentir junto a lxs jóvenes estudiantxs. Así la enseñanza de las artes se ocupa de lo urgente y del presente y desde allí es que se entiende el *cuidado* como concepto estético, epistemológico y político que solo puede ser pensado y construido colectivamente; así como el *afecto*, se plantea como un acto político, una red que puede ser invisible -como el virus pero resistente-aún más que él-, un bordado multicolor, hecho de hilos distintos y madejas sueltas que se teje siempre.

Pensamos. Pensemos. Reflexionamos. Reflexionemos sobre las nuevas configuraciones que jugaron y también hoy juegan como agentes educativos y culturales como alineaciones que requieren de la formación docente particularmente la interrogación a los modelos, las teorías y las prácticas en las áreas de pertenencia. Supone actualizaciones, revisiones y otros abordajes e incluye la ampliación de la mirada hacia otros dispositivos pedagógicos. Asumir este desafío propone a aquellos profesores interesados en el *desarrollo de las capacidades*

creadoras propias y de lxs studentxs, ser a su vez creadorxs de poéticas e imágenes. Orienta a pensar lo propio a partir de las diferencias que nos constituyen. La formación y el perfeccionamiento de lxs graduadxs de la UNA Visuales, impone la atención a las cambiantes necesidades expresivas, sociales y culturales del momento. También, una revisión dispuesta no sólo del conocimiento técnico o estético, sino que también un diagnóstico de conceptos acerca de la educación, el aprendizaje y las instituciones educativas en el contexto en el que se ejercen. Estas ideas están presentes en los documentos de formación pedagógicos vigentes para el nivel superior.

En ese sentido, esta propuesta de formación docente busca avanzar en la producción de bienes culturales, estéticos y éticos a fin de superar paradigmas tradicionales y concepciones del sujeto/docente en tanto transmisor de saberes, valores y culturas. Frente a “lo innato” lxs docentxs configuran *su propia experiencia creativa a través del trabajo que sustenta ya que todxs podemos desarrollar tal capacidad en cualquier momento de la vida superando la noción de “genio”*. Observamos en los seminarios que restos de teorías innatistas subyacen todavía. La idea de que la “vocación”⁴ por el arte sería una marca y “un destino desde temprana edad”: “se nace para ser artista” fueron algunos supuestos en los que se creyó; la educación de acuerdo con estas creencias había dejado a aquellos sujetos que “no fueran llamados”, fuera de las posibilidades de recibir una educación que estimule la construcción y resignificación de sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético, sea desde la producción, la práctica o la apreciación en los distintos contextos del hecho artístico.

Esta separación histórica que la educación artística sufre respecto de otros proyectos transformadores posee un soporte ideológico que le asigna a la sensibilidad y a la emotividad un peso mayor sobre la posibilidad de producir, comprender críticamente y crear objetos estéticos al introducir implícitamente la noción de “genio”. Aquella pretérita *idea de genio posee una fuerte valoración para dar cuenta de la creación artística y el arte es entonces el medio por el cual ese genio se da a conocer* (Martelli, S. 2011).

En relación con el sentido del genio y del arte, ciertas posiciones teóricas que sustentaron las ideas de una educación artística enraizada en este paradigma, impulsaron la asimilación al concepto: “Yo no puedo hacer arte, el arte no es para mí”. Un breve recorrido, una investigación y un camino de exploración por los diversos modelos de educación artística desde el paradigma gremial, que atravesase la academia, arribando a las escuelas expresivistas nacidas en la posguerra para llegar a las últimas corrientes reconstruccionistas de las disciplinas, podrían hacernos comprender y hacer conscientes el nuevo lugar para la enseñanza de las artes (Martelli, S. 2014).

En este sentido, Elliot Eisner realiza una crítica aguda a las pedagogías tecnicistas imperantes en EEUU y focaliza el lugar que ocupan las disciplinas artísticas en el curriculum escolar, planteando que las artes forman parte de lo que él denomina un curriculum nulo ya que, tanto por la cantidad de horas, como por la ubicación marginal de su espacio en el cronograma semanal, forma parte de aquello que se omite y/o neutraliza. El mismo autor, en relación

4 “Vocare” del latín llamar

a la Formación Docente, se expide planteando que uno de los obstáculos que se le presentan al campo de la educación y en la transformación de sus condiciones es la formación del magisterio. “*La docencia es la única profesión que conozco en la que la socialización profesional empieza a los cinco años*” (Eisner, E.1998).

Durante la marcha del Seminario la propuesta fue la realización de trabajos donde lo experiencial/virtual/relacional diera recursos para lograr una actitud activa a fin de dar al desempeño docente una potencia que fuera amenazada por la falta de presencialidad. Desde donde sea, en el campo de la Formación Docente, se trata de *pensar lo propio* y estimular el *pensamiento propio en lxs futurxs docentxs*. Respecto de los contenidos de la propuesta, se dio a conocer el programa en un desarrollo más amplio y preciso: planteamos a lxs integrantxs del proyecto hacer una mínima revisión histórica de la enseñanza artística que hubieren transitado y en qué medida esa subjetividad estudiante se hubiera visto surcada para deducir a lo largo del curso que modelos, teorías y prácticas habían habilitado las aulas y talleres en el pasaje por la escolaridad. Respecto de acciones concretas y para comenzar a “desovillar” esa madeja que mencionamos, les sugerimos aportar en una maleta -material y simbólica- que portaran imágenes visuales, sonoras, corporales, objetos encontrados y fotografías personales con las que expresen, expongan, muestren y de las cuales puedan surgir las trayectorias individuales y su recorrido en calidad de estudiantes y/o de docentes en los distintos niveles del sistema educativo.

Son sus búsquedas y hallazgos de un trabajo de exploración de imágenes, fragmentos de imágenes, que establecen relaciones relevantes y propias y que captan, acomodan, desarticulan y rearticulan. Este “equipaje” está constituido por la educación recibida o negada en el área de artes visuales sobre la que trabajamos y que, como un sedimento, produce *imágenes* distintivas, reveladoras y significativas de su subjetividad y en qué medida o grado han tenido origen en ese árbol de mil ramas. La apropiación de estas imágenes que se desmontan y rearman, logran ser miradas a fin de desandar el lugar de lo heredado desarrollando de un modo consciente el uso de la imagen, para poner en materia la experiencia estética propia (Aumont, J. 1992). Damos otros sentidos y trabajamos cuestiones de identidad social, a partir de que todo proyecto de formación docente –como este que referimos– debe considerar al sujeto social, como prioridad en tanto acción docente. Propusimos la lectura de textos, capítulos de libros sobre temas de historia, didáctica y práctica de la enseñanza artística, así como investigaciones en curso de estas temáticas.

Hacer viable la construcción colectiva de conocimientos pedagógicos aun en un medio virtual en la acción del lenguaje visual permite abordar el conocimiento y la expresión en las aulas y talleres de arte para dar lugar a la expansión de la formación profesores a fin de dar a la Formación Docente nuevos enfoques, otras metodologías, otros recursos didácticos aplicados a los contextos y las posibilidades de transformación en las que el arte puede asistir. En la síntesis de los contenidos de clases abordamos e indagamos en nuestra propia formación en qué medida nos habitan el modelo academicista, el ideal expresivista, las teorías del arte como lenguaje y como sistema cultural y ver el lugar que estos modelos se han ubicado en distintos momentos del Sistema Educativo. Metodológicamente nos guiamos por un pensamiento

crítico. La formación y expansión docentes son pensados como experiencias en tanto políticas y poéticas de significación. Pero además no esperamos más que una aventura como tal, nada que no este puesto en las expectativas acerca de hasta donde se puede llegar por medio de este tipo de experiencias (Rancière, J. 2003).

También, esta propuesta consiste en plantear mundos para una Formación Docente que apunten a marcar ese rasgo característico del arte en nuestra contemporaneidad, es decir, a producir una disputa básica, encarada al rompimiento de todo aquello que nos es dado, imágenes que nos habitan, símbolos, signos, en suma, iconografías entre las que circulamos cotidianamente: este sorprendente universo (Dondis, A.D. 1992). Además, el vértigo, la fugacidad y lo efímero de las imágenes que nos atraviesan en la actualidad a través del excesivo uso de dispositivos electrónicos y redes sociales, nos muestra que las mismas son pensadas como metaimágenes. Al hablar de metaimagen hacemos referencia a la propia imagen, esto es, cuando se toma a sí misma como referencia representacional. Es el mundo que se narra a sí mismo y se evalúa.

Al tratarse de la enseñanza organizada ante la virtualidad bajo la forma de taller, se pone en valor, como si se tratar de un “obrador virtual”, una metodología que organizara las actividades que favoreciera el aprender haciendo en el contexto de un trabajo cooperativo que superara las dificultades de la no presencialidad. A ese fin, se propuso la realización de foros, análisis o clínicas de los trabajos presentados sobre los cuales analizar en forma colectiva, momentos para procesar, participar, realizar observaciones, abrir canales de consultas, así como los intercambios sobre temas, técnicas y los recursos bibliográficos sugeridos. En cuanto al grupo de trabajo en la instancia de evaluación, ha resultado vigorosa y positiva por la heterogeneidad del grupo de asistentes lo que permitió un intercambio valioso: la concurrencia y cooperación de estudiantxs de otras provincias y las diversas realidades del país hecho posibilitado y facilitado por la virtualidad; se sumó además el aporte de una residente del país vecino de Bolivia que ampliara el horizonte de saberes y experiencias. El nivel alcanzado, más allá de su aprobación, ha sido muy relevante en todas las propuestas. Y todo y en todo momento en la pantalla, la forma entonces nueva en la relación con los grupos, nos guiaba la palabra de Paulo Freire:

Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible.

Enseñar exige curiosidad.

Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.

Enseñar exige compromiso.

Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.

Enseñar exige libertad y autoridad.

Enseñar exige una toma consciente de decisiones.

Enseñar exige saber escuchar.

Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.

Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.

Enseñar exige querer bien a los educandos.

Bibliografía⁵

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili. <https://www.google.com.ar/search?site=&source=hp&q> Consultado 01-05-2019.
- Dondis, A.D. (1992). *Sintaxis de la imagen*. Buenos Aires: Gustavo Gili.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Efland, A.D. (2002). *Una historia de la educación del Arte*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. Freedman, K. Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). "Los avatares de la transmisión" en Frigerio, G. y Diker, G. (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc, CEM.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Martelli, S. (2011). "Educación artística: al calor de las expectativas y los debates sobre este campo en el que es ineludible operar". En *Revista Espacios de crítica y producción. Edición especial dedicada a la formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Martelli, S. (2014). Políticas Públicas para el Área de Educación Artística. Las Escuelas de Arte en la década del '70. Universidad de Buenos Aires, Tesis de Maestría.
- Martelli, S. (2018). Arte y conocimiento. Cambios, sujeto y entorno. Universidad Nacional de las Artes <http://www.argus-a.com.ar/ebook/721-artes-y-produccion-de-conocimiento-experiencias-de-integracion-de-las-artes-en-la-universidad.html> E Editorial Argus-a
- Martelli, S. Sigal, P. y Marquez, C. (2018). Laboratorio de la Imagen: acuerdos entre técnica y discurso. *Revista Materia Prima*. Lisboa: Portugal.
- Panofsky, E. (2008). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza. <http://una.edu.ar/contenidos/70-area-transdepartamental-de-formacion-docente> Consultado el 01-05-2019.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Terigi, F. (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar" en Terigi y otras. *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós educador.
- Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar en Frigerio, G y Diker, G. *Educación: sobre impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

⁵ Toda la bibliografía mencionada en este trabajo se impartió durante los Seminarios mencionados y parte de ella para la redacción de este artículo.

La edición en la cárcel como práctica de resistencia y trabajo de la memoria

María José Rubin

Universidad Nacional de las Artes / Universidad de Buenos Aires

Introducción

En los últimos años, en particular desde la entrada en vigencia de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 en 2006, se han expandido las intervenciones educativas en cárceles argentinas (Parchuc, 2014). La ley establece la modalidad de educación en contextos de encierro, lo cual crea un marco normativo que da lugar no solo a la expansión de las instancias de educación formal en la cárcel, sino también al desarrollo de actividades extracurriculares en el marco del dictado de la escuela primaria y secundaria. Asimismo, es en estos años que se incrementó el número de programas universitarios en contextos de encierro (Red UNECE, 2020), y con esto se multiplicaron las actividades de extensión universitaria, desarrolladas muchas veces en articulación con organizaciones sociales y colectivos artísticos y militantes (Frejtman y Herrera, 2009; Bustelo, 2017). Dentro de este universo de acciones, la práctica de edición y publicación de textos producidos en la cárcel es también una actividad en crecimiento.

A partir de una experiencia de casi diez años en el dictado y coordinación de talleres dentro del Programa de Extensión en Cárceles (FFyL-UBA) y en el marco del trabajo desarrollado como parte del proyecto UBACyT “Escribir en la cárcel”, este artículo explora algunos aspectos de la edición en contextos de encierro que permiten observar su aporte a las luchas por la defensa de los derechos humanos de las personas privadas de la libertad.

Aborda para ello las publicaciones editadas por cuatro proyectos pedagógicos con trabajo en cárceles argentinas donde desarrollan intervenciones desde la educación y la escritura.

- El Programa de Extensión en Cárceles, que edita libros y revistas bajo el sello de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a través de talleres que dicta en los centros universitarios del programa UBAXXII de educación superior en cárceles.
- Yo No Fui, una asociación civil y colectivo artístico y militante que, como colectivo editorial Tinta Revuelta, edita fanzines, revistas y libros en talleres integrados por mujeres y diversidades privadas de la libertad en unidades penales de

la provincia de Buenos Aires. También trabaja con personas liberadas y comunidades en situación de vulnerabilidad.

- La cooperativa cartonera Cuenteros, Verseros y Poetas, que publica fanzines y libros cartoneros en el Pabellón 4 de la Unidad n.º 23 de Florencio Varela.
- El colectivo artístico y cultural La Bemba del Sur, que edita libros y fanzines en cárceles del sur de la provincia de Santa Fe, en talleres dictados en articulación con la Universidad Nacional de Rosario.

Se trata de cuatro proyectos con características diversas en cuanto a las inscripciones o articulaciones institucionales, más o menos duraderas, que realizan. Puede observarse, sin embargo, un posicionamiento común contra las condiciones de encarcelamiento y de vida en la cárcel que guía la formulación de los proyectos, que apelan a formas de organización colectivas y cooperativas, así como de sus objetivos.

Sus publicaciones toman la forma de libros, revistas, libros cartoneros y fanzines, principalmente. Se observa una preferencia por formas artesanales de la edición en distintos aspectos o etapas de la producción, especialmente en el caso de publicaciones que son editadas en el marco de cursos o talleres en los que todo el circuito editorial está implicado.

Los procesos de edición que conlleva la producción de una publicación se ponen en juego en el marco de prácticas pedagógicas con perspectiva de derechos y/o posicionamientos abolicionistas del encierro penal, que buscan denunciar en las publicaciones y contrarrestar con su trabajo las condiciones de vida en la cárcel.

Estas prácticas formuladas desde proyectos pedagógicos, orientados a la construcción de comunidad para el ejercicio de derechos, aportan sus propias concepciones a la labor editorial, guiando los modos de hacer publicaciones con preferencia por el trabajo colectivo y horizontal. La modalidad taller es recurrente entre las actividades que llevan adelante los proyectos estudiados, lo cual habilita instancias de trabajo y producción conjunta de docentes y estudiantes.

La lectura de estas publicaciones en el presente artículo busca explorar distintas formas en que la práctica editorial en contextos de encierro puede realizar un aporte a la defensa de derechos y a la construcción de memoria.

Territorios pedagógicos, territorios de derechos

En su tesis de doctorado, Cynthia Bustelo (2017), coordinadora pedagógica del Programa de Extensión en Cárceles, propone la noción de “territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro”¹ para abordar el marco que “propicia y habilita *experiencias de formación*”, experiencias que implican la producción de saberes que “se configuran en una

¹ La denominación de las prácticas en / contra / a pesar del encierro fue inspirada por el artículo de Ana Lucía Salgado (2016), “Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel”, sobre la práctica que desarrolló en el marco del Taller Colectivo de Edición.

trama discursiva” (p. 179). Parte de una definición de territorio “no solo como soporte físico sino como una construcción histórica y social. Y, como tal, simbólica, situada, hecha, sentida y vivida” (p. 178).

Estos territorios pedagógicos pueden entenderse como “espacios de prácticas y relaciones en los que se cruzan tramas de distinto tipo que habilitan o construyen vínculos y procesos individuales y colectivos” (p. 181). Esta perspectiva, que centra la mirada en las experiencias de formación, abre la posibilidad de pensar los procesos subjetivos que se ponen en juego con la práctica pedagógica, y que operan como condición de los procesos editoriales que estudiamos. Distintos programas educativos en cárceles piensan sus intervenciones en esta clave.

María Chiponi y Mauricio Manchado (2018), al referirse a la actividad de La Bemba del Sur, caracterizan el ámbito en el que desarrollan sus prácticas como “Espacios definidos por los lazos que los actores involucrados son capaces de generar, produciendo así una territorialidad que conecta con lo vital y lo posible, generando el auto-reconocimiento de los detenidos como sujetos de derechos” (p. 238).

La relevancia de los lazos, las relaciones y los procesos colectivos también está presente en la reflexión de Marcos Perearnau (2017), coordinador del Centro Universitario de San Martín (CUSAM), quien observa cómo, a través de la experiencia educativa en los talleres y carreras universitarias, lxs estudiantes pueden constituirse en sujeto colectivo. Al trascender lo individual y lo meramente grupal, lxs estudiantes comprenden lo colectivo como condición para ser “agente cultural”, “se vuelven conscientes de que la transformación que se realizó por y a través de ellos, fue posible a partir de su participación en un proyecto común, educativo y cultural” (p. 10).

En relación con estos aspectos, Bustelo (2017) hace hincapié en la importancia del abordaje freiriano para estas experiencias, al señalar que “Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro ponen en juego elementos de la educación popular, dialógica, de construcción colectiva” que lleva a “una comprensión de la educación como práctica política, como práctica para [la] libertad” (p. 182-183).

Esta perspectiva, en un “contexto opresivo, imposibilitador” (Chiponi y Manchado, 2018: 248), habilita muchas veces la creación de “astucias” o “tácticas” que Michel De Certeau (1999[1974]) define como prácticas “de un espacio ya construido” en el que introducen “una innovación o un desplazamiento” (p. 202). Estas acciones u operaciones culturales, que hacen “conocer lo que se ocultaba en la opacidad de la vida social” (p. 204), ponen en movimiento lugares que estaban fijos, determinados, y así “marcan trayectorias, no solo indeterminadas, sino también insospechadas, que alteran, corroen y cambian poco a poco los equilibrios de las constelaciones sociales” (p. 203).

El posicionamiento de los proyectos estudiados como intervenciones para la defensa y el ejercicio de derechos de las personas privadas de la libertad es un aspecto relevante para el análisis de las publicaciones, en la medida en que las prácticas pedagógicas y editoriales en la cárcel se ven atravesadas por concepciones sobre la memoria, la justicia y los derechos humanos.

Desde la perspectiva de los estudios de la memoria, la noción de territorio permite nombrar tanto la “dimensión espacial histórica” como “el trabajo organizativo en red que han producido y producen las luchas colectivas de resistencia contra el silenciamiento, y, en correlato, las luchas por el acto de testimoniar en tanto experiencia compartida de esa topología del terror” (Delfino, 2018, p. 14).

Jelin propone la categoría de “trabajos de la memoria” para denominar a aquellas prácticas que permiten nombrar, entender y disputar sentidos en torno a la vivencia y sobrevivencia de “experiencias límite” (Strejilevich, 2019, p. 17). En este marco, la noción de territorios de memoria convoca un sentido vinculado con la disputa en torno a “lo pensable y lo impensable, lo decible y lo indecible” (da Silva Catela, 2001, p. 162), los esfuerzos colectivos para mover la frontera entre uno y otro y las implicancias que esto conlleva.

Nombrar y denunciar las condiciones del encarcelamiento

Señala Elizabeth Jelin (2002[2001]), en relación con el testimonio “como construcción de memorias” (p. 96), que la escucha está sujeta a condiciones sociohistóricas, en tanto las “posibilidades de escuchar varían a lo largo del tiempo: parecería que hay momentos históricos aptos para escuchar, y otros en los cuales esto no ocurre” (p. 97). Las publicaciones editadas en contextos de encierro ponen en circulación textos que tratan cuestiones difíciles de escuchar; las voces de las personas privadas de la libertad están sujetas a condiciones de silenciamiento no solo por vía de la censura sino también porque lo que tienen para decir es muchas veces doloroso y contradice nociones arraigadas en el sentido común a través de enunciados producidos y reproducidos por la industria cultural y la narrativa mediática.

[La] especificidad ideológica de esas producciones discursivas consiste en habilitar enunciados excluyentes y discriminatorios que son formulados sin explicitar los predicados excluyentes o discriminatorios en los que se apoyan y que, en consecuencia, se vuelven incuestionables (Delfino y Parchuc, 2017, p. 112).

Las publicaciones estudiadas buscan oponerse al silencio en torno a las condiciones del encarcelamiento y al hacerlo ponen en evidencia, muchas veces, las acciones de discriminación, estigmatización y violencia que estas habilitan.

Al transformarse de prejuicios en acuerdos generalizados del sentido común habilitan, convocan a acciones, interpelan a actuar, incitan a la acción discriminatoria y a la violencia ya que aún las injurias más extendidas como burla o humor cumplen la función de recordarnos que la violencia siempre está disponible para actuar sobre algunos grupos o sujetos en el marco de los conflictos sociales y políticos concretos (p. 113).

De forma recurrente, señalan su voluntad de mostrar realidades ocultas, esforzándose por exponer la desigualdad social que es condición del encarcelamiento. Tinta Revuelta, el colectivo editorial de Yo No Fui, se define en las revistas *Yo Soy* como una propuesta destinada a “contar lo que otros esconden” (2014, p. 2). Esta imagen se repite como una constante en las publicaciones estudiadas. En una línea similar, el prólogo del fanzine *Detrás del telón*, editado por Cuenteros, Verseros y Poetas, señala:

Los complejos penitenciarios están llenos de personas de bajos recursos, por eso la solución para terminar con la situación de inseguridad es abolir la pobreza, es dar herramientas de emancipación, es generar políticas públicas, donde la inclusión sea el punto de partida y la meta final (2021, p. 2).

El texto, que se centra de esta manera en la selectividad del sistema penal, cierra caracterizándola como “realidad oculta” y explicitando su vocación de hacerla ver mediante su publicación: “El siguiente texto es una mínima porción de una realidad oculta, tan oculta que da vergüenza” (p. 2). Como este, numerosos textos publicados en las revistas, libros y fanzines editados en la cárcel buscan visibilizar los mecanismos de marginación y discriminación que operan como condición del encierro penal.

La selectividad del sistema penal y carcelario, que se encarna especialmente con grupos vulnerabilizados de la sociedad, como intentan demostrar estas publicaciones, ubica a la cárcel como una institución destinada a gestionar la pobreza antes que a “resocializar” a las personas que encarcela.

Lejos, muy lejos del proyecto resocializador, nos encontramos frente a un proceso en el que la selectividad del sistema penal en general y carcelaria en particular ha expandido y profundizado la gestión penal y penitenciaria de la pobreza en los Estados que “abrazaron” el modelo neoliberal (Daroqui, 2008, p. 4).

Lxs autorxs privadxs de la libertad narran esa “realidad oculta” desde el saber de su propia experiencia, oponiendo a los preconceptos del sentido común las vivencias singulares. Así, buscan también exponer los vínculos entre la marginación y discriminación ejercida desde el aparato estatal y su reproducción implícita en los reclamos sociales de cárcel y mano dura, y en las narrativas de la industria cultural y los grandes medios de comunicación que son parte clave de esa trama.

En un texto publicado por estudiantes del Taller de Formación Sindical y Derechos Laborales en *La Resistencia* 12, los autores denuncian no solo la selectividad del sistema sino también cómo la función resocializadora de la cárcel no es la que prima en el imaginario social, pese a que lo dispone la ley.

Socialmente, está muy instalada la idea de que la cárcel debe y tiene que ser un castigo y esto no tendría que ser así. En primer lugar, porque la delincuencia y los que cometieron

algún delito somos parte de esta sociedad y resultado de ella. Es un problema de la clase social media-baja. Deténgase un instante a pensar, ¿hay algún rico preso?, ¿algún millonario? Es la problemática de un sistema que primero te margina y luego te encierra (Blengio González, y otros, 2015, p. 13).

El texto pone en cuestión la idea de *reinserción social* como objetivo del encarcelamiento, al señalar que el mismo sistema “primero te margina y luego te encierra”, sin dar oportunidad a quienes egresan de la institución. Además de echar luz de esta manera sobre el carácter falaz del tratamiento penitenciario, cambia el eje de la discusión, desarmando la idea de que existe un afuera de la sociedad: los procesos de marginación, vulneración de derechos y encarcelamiento son parte de la vida social, “los que cometieron algún delito somos parte de esta sociedad y resultado de ella”.

Esto puede leerse en la autobiografía de Lautaro R. (2017), cuando el autor traza, en pocas líneas, el complejo derrotero punitivo que vincula la presencia policial en los barrios pobres, el rol de los medios como productores de enunciados discriminatorios, la selectividad del sistema penal y la continuidad de la pena luego del egreso de la institución.

¿Por qué no les dan trabajo también a los pobres? En vez de leer su currículum se fijan si tienen antecedentes. Si tuvieran antecedentes con más razón los tendrían que ayudar, porque esas personas dejaron todo y quieren cambiar sus vidas, quieren dejar atrás lo que les pasó (p. 23).

Este fragmento deja ver también que, lejos de ser una institución reparadora, las estrategias de gobierno del sistema penitenciario refuerzan los efectos de la vulneración. En un estudio publicado en 2014 por la Comisión Provincial por la Memoria (CPM)² y el Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPyDH),³ señalan que el Sistema Penitenciario Bonaerense recurre a la “producción de escasez y carencia” para imponer condiciones de vida diferenciadas a la población penal como forma de ejercer el gobierno de la prisión. De esta manera, reafirman el “lugar social de la precariedad signado para miles de personas detenidas que provienen casi exclusivamente de los sectores sociales marginados” (Bouilly, Daroqui y López, 2014, p. 206).

² La CPM, presidida por Dora Barrancos y Adolfo Pérez Esquivel, es un organismo público autónomo y autárquico que promueve e implementa políticas públicas de memoria y derechos humanos. Sus objetivos y líneas de trabajo expresan el compromiso con la memoria del terrorismo de Estado y la promoción y defensa de los derechos humanos en democracia. Cfr. <https://www.comisionporlamemoria.org/>

³ El GESPyDH está radicado en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es dirigido por Alcira Daroqui y Silvia Guemureman y orienta sus investigaciones a problematizar la tensión entre el sistema penal y los derechos humanos. Cfr. <http://gespydhiigg.sociales.uba.ar/>

Monumentos de memoria

La producción de estereotipos y perfiles de peligrosidad por parte de la prensa y la industria cultural (Zaffaroni, 2006; Cesaroni, 2010; Delfino y Parchuc, 2017; Manchado, Morresi y Véliz, 2019) es otra de las condiciones a las que se enfrenta la escritura y la edición en la cárcel. La construcción de “el delincuente” como un otro peligroso y deshumanizado no solo es un factor que dificulta la inclusión sino que también avala los discursos que piden mano dura y penas más extensas, avalando la cancelación de derechos de las personas privadas de la libertad que se traduce en el trato cruel, la tortura y la muerte en la cárcel.

Las publicaciones estudiadas buscan producir memoria de las consecuencias que esto puede tener. A menudo llevan en sus páginas los nombres de las personas que mueren en el encierro y que raramente llegan a ser noticia. “Nuestros muertos”, como los nombran en el prólogo de *Borges habla el silencio*, son recordadxs por su nombre y apellido.

Es bueno recordar los nombres de los muertos. Porque nosotros también tenemos nuestros muertos y nuestros muertos son y serán recordados en cada libro que saquemos a la calle. [...] Nuestros muertos tenían voz pero ahora no tienen voz. Y no tienen voz porque murieron sin haber sido escuchados. Nuestros muertos sin voz que el Estado abandonó son Florencio, Rubén “el viejo” Arroyo, Matías Castro, Santiago Funes, Jonatan Insaurralde, Miguel Nuñez, “Sapito” Romero, Gabriel “Toto” Rodríguez y Demián Galván (Sarlo, 2017, p. 10-11).

La sucesión de nombres que pueden leerse en los prólogos de Cuenteros, Verseros y Poetas también está presente en la autobiografía de Gastón Brossio, quien firma su obra como wk pvc. A medida que transcurre la narración, se reiteran las visitas al cementerio, donde crece progresivamente la lista de lápidas que honrar, y el autor dedica párrafos completos a recordar por sus nombres y apodos a sus amigos muertos.

En el apartado “Paré en medio monoblock”, que cierra el capítulo 14, wk recuerda a los amigos con los que “paró” durante muchos años.

Todos ellos que nombré quedarán en la historia, en la memoria mía como cuadros de un museo prestigioso, el museo de la calle, que tanto recorrí llenándome de experiencias y cosas vividas que es una pena si no las cuento (wk pvc, 2021, p. 97).

Muchos mueren a lo largo del relato, y su falta va quedando marcada entre paréntesis junto a sus nombres:

Fue el finado Lokati que me llevó para ahí, donde estaban Jorgito, Degrasa (finado), Pichi (también finado), Ariel, Garbachan, Leíto, entre otros. Luego fui a parar al nudo 13, con la Zara, Cañete (finado), Pechito (finado), Porra, Babucha, Tuty, Moneda (finado), el tuerto Ayala (finado también), el Cabe y otros que no recuerdo (p. 96).

La mayúscula inicial de cada nombre y apodo destaca en la línea de texto y marca el lugar dedicado en la página para cada amigo, su espacio en el museo prestigioso que el autor construye para ellos, a la manera de un monumento de memoria a las víctimas de la marginación y el abandono estatal. Los nombres y apodos de las personas recordadas, su inclusión en las páginas de un libro, buscan dar cuenta, mediante la escritura y la publicación, de que sus vidas eran “mucho más” que lo que dejan ver esas letras en negrita, lo que les imputan, y ampliar la mirada. Estos textos buscan mostrar algo de lo que no encuentra lugar en los expedientes: su infancia, sus amistades, los lugares que habitaban, lo que escribían, lo que pensaban.

El número 7 de la revista *Conexiones* dedica varias páginas a la muerte de Fernando Gutiérrez, y en particular a la forma en que las noticias de la prensa gráfica lo nombran, no como víctima de un homicidio, sino como “ex-convicto”.

estas líneas colectivas también pretenden ser un ejercicio de memoria para que las muertes de jóvenes como Fernando no queden atrapadas en la compulsión de los sentidos hegemónicos, ni en los olvidos intencionales de quienes asignan valor a la vida humana de acuerdo al sector social que pertenecen (Colectivo de talleristas La Bamba del Sur, 2017, p. 6).

Al categorizarlo como ex-convicto “condenado por robo”, la narrativa de los medios lo señala como una vida que, en palabras de Judith Butler (2010), no es “digna de ser llorada” (p. 42). Los textos publicados en la revista presentan a Fernando desde otras ópticas, recordando su participación en actividades, rasgos de su personalidad, momentos vividos junto a él.

Para nosotros es el Fer que salía semana tras semana al taller, que nos contaba de sus alegrías, su música, la pasión por su equipo de fútbol, sus amores y el profundo dolor por la pérdida de su hermano. Yo conocí al Fer dentro de la cárcel, sí, que la transitó como tantos pero que hizo una marca por los espacios donde estuvo, con compromiso, responsabilidad, con ganas de pensar un mañana, con ganas de pensar (p. 6).

Y buscan situarlo en relación con otros entramados sociales distintos del imaginario sobre la cárcel o el barrio considerado peligroso, señalando que “Fernando también habitó otros territorios, esos que se construyen por los lazos, por los afectos, por la confianza y el hacer con otros” (pp. 6-7).

Esas páginas pueden entenderse, en palabras de Elizabeth Jelin (2017), como vehículo de memoria, una marca territorial “para el trabajo subjetivo y la acción colectiva, política y simbólica” (p. 141) que busca convocar a “la conciencia y la reflexividad” (p. 161). La publicación como vehículo de memoria existe en tanto hay “sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan «materializar» estos sentidos del pasado en diversos productos culturales” (Jelin, 2002[2001]: 37). Busca establecer un sentido en torno a los hechos que narra, un sentido que es “el objeto mismo de luchas sociales y políticas” (Jelin, 2017, p. 8).

Territorios colectivos para la escritura

Las publicaciones buscan muchas veces hacer oír las voces de las víctimas de la represión, la tortura y la muerte en la cárcel. Una forma en que lxs autorxs hacen esto es produciendo textos en primera persona para relatar experiencias vividas por otrxs, pero que les son también propias por compartir las condiciones del encarcelamiento: la selectividad del sistema penal y la producción de estereotipos estigmatizantes para referir a temáticas vinculadas con la cárcel.

En la revista *Desatadas*¹ se publicó un dossier dedicado a las nueve mujeres muertas entre 2009 y 2012 en el Complejo IV que el servicio penitenciario declaró como suicidios. En el texto “Ni una menos también en las cárceles”, que Anahí Salcedo (2019) dedica especialmente a una de estas nueve víctimas, Florencia “la China” Cuéllar, la autora crea un testimonio coral, en el cual presenta las vidas de distintas mujeres encarceladas en primera persona.

—Estoy presa por séptima vez, soy una chica trans. Me tratan como mierda en mi casa, en el mercado, en el bondi. La cana me para todo el tiempo. Esa noche no tenía plata para darles, por eso estoy acá.

—Mi marido me violó por última vez aquella tarde. Me dieron la máxima sin beneficios. Dicen que soy el claro ejemplo de lo que no hay que hacer jamás.

—Estoy en cana, me dan la libertad en sesenta días y pido que el tiempo no pase. ¡No quiero irme! En sesenta días cumplo mis 4 años de vida, nací en la tumba. Ya me dijo mi mamá que ella no podrá venir conmigo (p. 6).

La convergencia de voces sin nombre en un solo texto crea un relato colectivo en cada breve historia relatada, dando a ver mediante casos puntuales las condiciones de encarcelamiento que afectan a gran parte de las mujeres privadas de la libertad.

Por su parte, el cuento “Apretando los dientes” narra en primera persona el asesinato de una persona encarcelada. El texto fue publicado en *La Resistencia*⁹, firmado por Gastón Brosio, en el marco de un dossier dedicado a la memoria de David; y luego en la antología *48. El muerto que escribe cuentos*, que firma wk pvc.

El narrador está “en los buzones”, las celdas de aislamiento que se utilizan para castigo, “por reclamar lo que me corresponde” (Brosio, 2013, p. 14).

Comienza la paliza; mis dientes siguen apretados, aguantando el temblor, trato de soportar todos los palos que mi debilucho cuerpo aguanta, como cataratas de aguas que pegan frente a las rocas. [...] Esta vez tenían una soga en la mano, me imaginé lo que iban hacer. Mis dientes comenzaron a repetir la presión de la bronca. Pero no sé por qué circunstancia me entregué, con mis manos sumisas en la espalda. Me ataron, me taparon la boca para que no gritara, luego me pusieron una capucha y la luz se me apagó. Ahora estoy del otro lado, no sufro más, tengo paz (p. 14).

El cuento muestra lo que no es posible ver, lo que se denuncia de forma permanente en las cárceles como actos cotidianos de violencia y tortura sobre las personas privadas de la libertad, pero que raramente son noticia, incluso cuando resultan mortales. La escritura en los cuerpos, la marca de la tortura y sus consecuencias, encuentran en las publicaciones un territorio colectivo en el que las voces pueden hacerse oír, para mostrar lo que el propio sistema oculta; un espacio en el que la escritura se ejerce solidariamente para disputar sentidos y construir memorias que los libros y revistas vehiculizan.

Así, estos territorios colectivos para la escritura que son los espacios pedagógicos y las publicaciones que editan adquieren la potencia de tácticas para hacer frente y resistir la selectividad del sistema penal, el silenciamiento de la cárcel, la doble condena mediática y la producción de estereotipos de peligrosidad en la industria cultural, así como las consecuencias que estos tienen sobre las vidas de las personas encarceladas.

Waiki cierra el quinto capítulo de su autobiografía señalando que “esta vez la historia vamos a tratar de contarla nosotros, para liberar todo lo reprimido de este sistema que solo beneficia a unos cuantos. Salga como salga, porque el fin será contar el cuento de este lado de la frontera” (wk pvc, 2021, p. 49). La acción de “contarla nosotros” se afirma sobre la idea de que construir y dar a conocer las propias historias resulta indisociable del reclamo y la denuncia de la injusticia sufrida en carne propia y narrada colectivamente. Así, el libro se constituye en vehículo de memoria como territorio para la disputa de sentidos en el que se exponen las condiciones sociohistóricas y se exige, al mismo tiempo, su transformación.

Palabras finales

La edición de publicaciones en contextos de encierro como parte de la labor desarrollada por proyectos pedagógicos abre espacios para la disputa de sentidos y la producción de memoria sobre las condiciones del encarcelamiento y las consecuencias que este conlleva. La invitación a compartir un espacio de creación colectiva en el aula tiene como correlato la creación de territorios colectivos para la escritura en los textos y en las publicaciones, donde las voces no solo se encuentran sino que se acompañan, se complementan y se potencian.

Juntas, reúnen fuerzas para afirmarse contra la desigualdad social, la selectividad del sistema penal y la producción de estereotipos estigmatizantes que son condición del encarcelamiento. Así, pueden posicionarse contra la violación de los derechos humanos básicos de las personas privadas de la libertad que estas condiciones provocan, y crear tácticas colectivas para resistir. Escriben de esta manera un *nunca más* al sufrimiento, la vulneración y la muerte en la cárcel.

Bibliografía

- Prólogo. (2021). *Detrás del telón*, 2. Florencio Varela: Cuenteros, Verseros y Poetas.
- Blengio González, C. F., Contisciani Reyes, R., Pilar Puentes, P., Corbalán, M., Zacarías, D., Cornudella, J., y otros. (2015). *Qué es el derecho, dentro y fuera de la cárcel. La Resistencia*.
- Bouilly, M., Daroqui, A., & López, A. L. (2014). Las condiciones de vida en la cárcel: producción de individuos degradados y de poblaciones. En A. Daroqui, C. Motto, M. d. Bouilly, A. L. López, M. J. Andersen, N. Maggio, y otros, *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Buenos Aires: CPM y GESPyDH.
- Brossio, G. (2013). Apretando los dientes. *La Resistencia* (9).
- Bustelo, C. (2017). Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Paidós.
- Cesaroni, C. (2010). *La vida como castigo: los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Chiponi, M., & Manchado, M. (2018). Prácticas culturales y comunicacionales en el encierro. La cárcel y sus sentidos en disputa. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (138).
- Colectivo de talleristas La Bemba del Sur (2017). Identidades y lugares habitados. *Conexiones* (7).
- da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en las tumbas del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Ediciones al margen.
- Daroqui, A. (2008). Neoliberalismo y encarcelamiento masivo en el siglo XXI: De la resocialización a la neutralización e incapacitación. *Encrucijadas* (43).
- De Certeau, M. (1999[1974]). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Delfino, S. (2018). Sobre la mesa “Territorios de la palabra. Lo sacro y la ética del silencio”. En F. Rousseaux, & S. Segado, *Territorios, escrituras y destinos de la memoria: diálogo interdisciplinario abierto*. Temperley: Tren en Movimiento.
- Delfino, S., & Parchuc, J. P. (2017). Experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En A. Gerbaudo, & I. Tosti (Edits.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Frejtman, V., & Herrera, P. (2009). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión. Módulo 1 de la Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jelin, E. (2002[2001]). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lautaro R. (2017). *No todos somos iguales*. Buenos Aires: Del autor.
- Manchado, M., Morresi, Z., & Veliz, V. (2019). *Tantas veces me mataron*. Rosario: UNR Editora.

- Parchuc, J. P. Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas. *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación* (128).
- Perearnau, M. (2017). Agrandaré mis prisiones. En M. Chiponi, R. Castillo, & M. Manchado (Eds.), *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario: El Feriante - Documental Transmedial.
- Red UNECE. (2020). *Informe 2020. Desarrollo nacional de las experiencias de educación universitaria en cárceles*. <http://redunece.ar/informes-anauales/>.
- Salcedo, A. (2019). Ni una menos también en las cárceles. *Desatadas* (1)
- Sarlo, A. (2017). Ennegrecer a Borges. En C. Mena, M. Occhiuzzo, J. Uthurburu, N. Almeida, J. Maldonado, S. Fernandez & A. Sarlo (Ed.), *Borges habla el silencio. Experimentos ficcionales de escritores del Pabellón 4*. Florencio Varela: Cuenteros, Verseros y Poetas.
- Strejilevich, N. (2019). *El lugar del testigo. Escritura y memoria (Uruguay, Chile y Argentina)*. Santiago de Chile: LOM.
- Wk pvc. (2021a). 17. *Autobiografía de un profesor (la vida de un gusano)*. Temperley: Tren en Movimiento.
- Yo No Fui. (2014). Presentación sin título. *Yo soy*, 3.
- Zaffaroni, E. (2006). *El enemigo en el derecho penal*. Buenos Aires: Ediar.

Conexión musical, tinta y Braille en el nivel superior

Jonatan Fernández

Instituto superior de Bellas Artes de Gral. Pico, La Pampa

Introducción

El principal objetivo de este artículo es poder concientizar sobre la importancia de generar acciones inmediatas que promuevan la inclusión de estudiantes ciegos en los ámbitos de formación de música académica en el nivel superior. Apelando también a las ayudas que nos brindan las tecnologías. Una manera de derribar una barrera de comunicación entre la lectoescritura musical en braille y la musicografía en tinta.

Las barreras en el acceso a la formación en el nivel superior

Primeramente y antes que todo análisis debemos saber que el derecho a la educación en clave de inclusión no debe ser obstruido, primeramente porque es un derecho como resalta la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008 en su artículo 24 3 C, "...Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social".

Inciso 5, "... Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad."

La inclusión de las personas con discapacidad visual en la educación superior es un tema crucial para garantizar una sociedad más justa e igualitaria.

Si realizáramos un censo sobre la cantidad de estudiantes ciegos inscriptos durante esta última década a un conservatorio de Música, ya sea de formación clásica o popular, la estadística nos diría que muy pocos son los que han logrado comenzar, y solo excepciones las que han podido terminar la formación.

De una forma sintética podríamos decir que solo una minoría de estudiantes ciegos reciben nociones sobre musicografía braille en su trayecto escolar obligatorio, por lo que al ingresar a los conservatorios no todos tienen presente esta forma de lecto escritura musical.

El otro problema lo encontramos del lado del equipo docente de los conservatorios, ya que solo manejan la lecto escritura musical tradicional visual. Y cuando se encuentran con el estudiante ciego se produce una barrera de comunicación, en este caso musical. Aquí surge la pregunta, ¿Por qué no encontramos profesores ciegos en la formación?, en fin, esto es tema para desarrollar en otra ocasión.

Siguiendo con la idea inicial, la situación es que aparecen dos mundos que acceden a la lectoescritura con sistemas diferentes, porque de más está aclarar, que un sistema pertenece al mundo visual y el otro al mundo ciego.

Para contextualizar brevemente, la música escrita en braille es una forma importante de acceso a la música para las personas ciegas o con discapacidad visual. El sistema braille se utiliza para representar la notación musical de manera táctil, lo que permite a los músicos ciegos leer y escribir música con la misma facilidad que los músicos videntes. Es decir que no podemos pretender que cada uno aprenda la lectoescritura musical del otro. Aunque es lo ideal, como acción inmediata sería muy difícil.

¿Qué podemos hacer ante esta barrera?

Si bien es un compromiso de las instituciones de formación, promover la sensibilización en la comunidad universitaria sobre la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior y poder trabajar sobre las medidas de accesibilidad que permiten a las personas con discapacidad acceder y participar en todas las actividades académicas y extracurriculares. Incluyendo la adaptación de los espacios físicos, la incorporación de tecnologías de apoyo, la accesibilidad en las plataformas virtuales, entre otros. Bertevelli (2010) señala que la enseñanza de la música para personas con discapacidad visual poco se difiere de la enseñanza para personas ciegas, la única diferencia se da con relación a la escritura musical, la cual se produce a través del sistema Braille.

Vamos a centrarnos en esta barrera específica que tiene que ver directamente con la comunicación en lenguaje musical entre un estudiante ciego y un profesor visual.

Vamos a plantear un hipotético caso como para ejemplificar este momento de interacción. Supongamos que ingresa un estudiante ciego con conocimientos previos de musicografía braille. Es decir, la escribe y la puede leer en papel braille. Por otro lado, el o la docente visual desconoce totalmente este sistema.

La docente deberá tener que facilitarle el material con el que va a trabajar ese estudiante, y ahí es cuando comienzan los problemas, porque por lo general el material es fotocopias, o PDF que muchas veces son fotos de libros convertidos a este formato, pero que no son accesibles a los mecanismos que utilizan las personas ciegas, como su lector de pantalla en los dispositivos tecnológicos.

Esto simplemente sucede con el material de lectura en primera instancia, que en todo caso puede solucionarse, pasando el mismo a formato digital a través de un documento accesible. Pero aún es más complicado cuando ese material tiene que ver con el lenguaje musical. Porque la signografía musical en tinta, al menos hasta la actualidad, no puede ser leída por los lectores de pantalla. Y es esta problemática una de las tantas, que termina por apartar a los o las personas ciegas de la estancia en las universidades o conservatorios de música.

Un método de enseñanza musical transcrito literalmente al sistema Braille, no presenta un orden lógico del aprendizaje de la teoría musical en Braille. Bonilha (2010), señala que las diferencias básicas entre los dos códigos hacen necesario que los medios de aprendizaje sean diferentes.

Al día de hoy si bien es importante poder contar con alguien que pueda funcionar como asesor al docente, que pueda orientar y ser un nexo hasta ir logrando una dinámica de par entre docente y estudiante ciego, la realidad nos encuentra sin esta posibilidad la mayoría de las veces. Y es aquí donde entran en juego las acciones inmediatas.

¿Qué podemos hacer al respecto?

La actualidad nos posibilita un sin fin de herramientas tecnológicas que hoy tenemos a disposición y que nos ayudarán a ir cerrando la brecha en la comunicación musical.

Es indispensable que la tecnología acompañe de forma paralela en la formación del estudiante, para facilitar y hacer más eficiente el trabajo de comunicación entre la musicografía braille y la tradicional. y de esta manera también poder generar contenidos accesibles para un mejor desarrollo del estudiante.

La tecnología resulta un aliado indiscutible al cumplir esa función de brindar elementos especiales para la satisfacción de necesidades comunes. Las tecnologías al servicio de las personas con discapacidad (Jarmila M. Havlik, 2007).

A través de la tecnología es posible escribir música braille a través de programas digitales específicos que se han desarrollado para tal fin. Estos programas ayudan a transcribir, editar y compartir partituras escritas en braille de manera más rápida y precisa. Algunos ejemplos de programas para escribir música en braille son:

- Lime Music Notator: un programa gratuito y de código abierto para escribir partituras en braille que utiliza la notación musical estadounidense.
- Goodfeel Braille Music Translator: un programa que permite escribir partituras en notación musical estandarizada y luego transcribirlas a braille para su impresión.
- Braille Music Editor: un programa desarrollado por la Royal National Institute for Blind People (RNIB) para editar partituras en braille, incluyendo herramientas para importar, exportar y compartir partituras.

Estos programas son especialmente útiles para las personas ciegas o con discapacidad visual que desean escribir música en braille de manera más rápida y precisa utilizando tecnología moderna.

De la misma forma que nombramos algunos programas para escribir partituras en braille, las personas visuales manejamos softwares como:

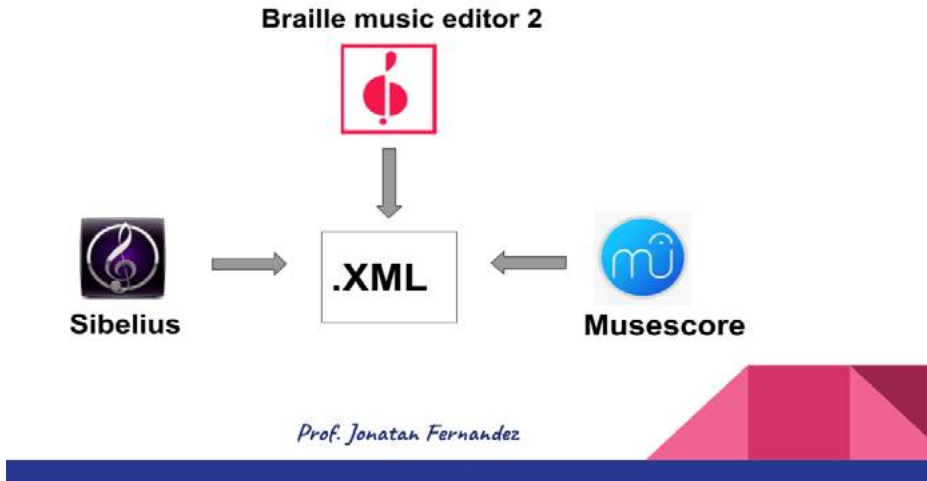
- Finale: es un editor de partituras, es decir un programa completo para escribir, ejecutar, imprimir y publicar partituras de música.
- MuseScore: es un programa de notación musical que funciona en distintos sistemas operativos, está traducido a numerosos idiomas y es de código abierto.
- Sibelius: es un editor de partituras, es decir un programa completo para escribir, ejecutar, imprimir y publicar partituras de música.

El factor común

Los programas de escritura y edición de partituras, tanto de braille como de tinta, tienen un factor común. Factor que va a ser determinante a la hora de poder entablar una dinámica de comunicación en lenguaje musical. Este intermediario es el formato de archivo XML (son las siglas en inglés de “Extensible Markup Language” permite definir y almacenar datos de forma compartible. Admite el intercambio de información entre sistemas de computación, como sitios web, bases de datos y aplicaciones de terceros).

Dentro de las funciones de los softwares de edición de partituras se encuentra la opción de poder importar o exportar en formato XML. Para ser más específicos, si hemos escrito o editado una partitura tenemos la opción de poder exportarla en este formato. Si la exportación de la partitura se hizo desde alguno de los programas de partitura en tinta, puede ser importado desde el programa de partitura braille y automáticamente lo que veíamos en tinta se convierte en musicografía braille. Este mismo proceso puede realizarse de manera inversa. Es decir que a través de la tecnología y de este “factor común”, que es el archivo XML, se puede abrir la comunicación y poder unir estos dos mundos, el braille y la tinta en lenguaje musical.

Figura 1. Descripción de la imagen: gráfico rectangular que tiene en el centro la palabra XML, alrededor de ésta y unidos por flechas que se dirigen al centro, tres logotipos de los programas: Sibelius, Braille music editor y musescore.



Conclusiones

Es importante poder conocer las herramientas que existen y que podrían traducirse como soluciones de inmediatez, para que de alguna manera podamos sostener la estancia de los estudiantes ciegos en el nivel superior de formación musical. Y es algo muy pequeño dentro de todos los factores que deberían estar articulados para un proceso de inclusión ideal. Pero más allá de las condiciones ideales, la realidad es que no podemos vulnerar el derecho al acceso de la formación.

Es fundamental poder garantizar el acceso al nivel superior de los estudiantes con discapacidad visual y poder sostener su trayecto en las instituciones. El acceso a la educación superior, incluidas la educación y la formación especializadas, es un derecho humano básico que debe respetarse para todas las personas, independientemente de sus condiciones.

Por lo tanto, es necesario brindar educación musical accesible a los estudiantes con discapacidad visual para garantizar que reciban las mismas oportunidades en la formación superior. En este sentido, la utilización de estos recursos de alguna manera colaboran como recurso didáctico inclusivo en la formación musical que implica no sólo una garantía en cuanto a tornar accesibles algunos saberes necesarios respecto de la proyección profesional futura de los estudiantes ciegos o con discapacidad visual, sino que se convierte en una estrategia concreta de apertura y adecuación de la oferta académica de las instituciones de nivel superior pertenecientes a la Dirección de Educación Artística en consideración de los paradigmas de inclusión educativa sostenidos en el Sistema.

Referencias bibliográficas

- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Bertevelli (2017). La escuela de música para los discapacitados visuales. <https://www.nucleoconhecimento.com.br/educacion-es/musica-para-discapacitados-visuales>
- Jarmila M. Havlik (2007). Las tecnologías al servicio de las personas con discapacidad. <http://www.pent.org.ar/debates/especial/tecnologia.pdf>
- Bonilha, F. G. (2010). Do toque ao som: O ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 280f. Tesis (Doctorado en Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. https://musicaeinclusao.wordpress.com/publicacoes-sobre-musica-e-inclusao/bonilha-fabiana-do-toque-ao-som_-o-ensino-da-musicografia-braille-como-um-caminho-para-a-educacao-musical-inclusiva/
- MusicXML en bibliotecas de música digitales (2022). <https://www.arimetrics.com/glosario-digital/xml>

**DESAFÍOS
DE LA INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Recuperando la historia. Autobiografía y formación

Diana Piazza

Rita Parissi

Universidad Nacional de las Artes

Introducción

En el proyecto anterior, “Empezando la historia. Aproximaciones a la constitución de la identidad profesional de los docentes principiantes”, nos preguntábamos cómo enfrentaban los y las docentes principiantes su tarea de enseñanza, cuáles eran sus problemáticas, a qué estrategias apelaban, a qué fuentes acudían en la construcción del rol y qué necesidades tenían. Sabíamos que diversas investigaciones señalaban que las fuentes a las que se acude a la hora de enfrentar la primera instancia laboral y que funcionan como organizadores, son las experiencias escolares previas y la actuación profesional como ámbito de socialización en la práctica.

De esa indagación y, a partir del análisis de las entrevistas a los docentes principiantes, se recortó como problemática la cuestión de la evaluación.

Particularmente, las preocupaciones daban cuenta de algunas tensiones que hacían foco en la dificultad de la evaluación en disciplinas artísticas, especialmente en la danza, y discurrían acerca de estas cuestiones:

- El objeto producido es un objeto encarnado en un sujeto
- En la construcción de ese objeto hay simultáneamente múltiples dimensiones que se juegan en tiempo real (técnica, expresión, memoria, dinámica, creatividad, capacidad de resolución, constancia, etc) que pugnan por una primacía en la valoración.
- Tensión entre el proceso y el resultado a la hora de asignar una valoración.
- Existencia de divergencias conceptuales entre docentes en relación con la realización y evaluación de un mismo movimiento.

La emergencia de la explicitación de esta necesidad operó como disparador para la génesis de este nuevo proyecto. En el caso particular de la cátedra, los procesos de investigación se retroalimentan con el ejercicio docente y sirven de insumo para la atención a los procesos formativos del ejercicio del rol.

Asimismo, consideramos que, dentro de este proceso formativo inicial, se va configurando la construcción de la identidad docente contextualizada en esta institución particular. Esta construcción, siempre dinámica e inacabada, da cuenta de maneras de entender la actividad de enseñanza y, por ende, la de la evaluación.

En relación con la construcción identitaria, según Denise Vaillant (2007), las identidades docentes pueden comprenderse como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales. Asimismo, también como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional.

Retomando la definición de Vaillant y haciendo foco en la construcción socio histórica de la identidad docente de los profesores de danza, Piazza y Parissi (2015), en el artículo “Innovación Tecnológica en la Didáctica de la Danza Académica”, describen la heterogeneidad de los recorridos formativos de dichos docentes. En principio, y a partir de la génesis referida a la creación de la institución y producto de la transferencia, se reconocen docentes y auxiliares formados en las antiguas escuelas de los profesorados artísticos especializados. En estas escuelas del ámbito terciario no universitario existía una construcción que tomaba forma de imaginario institucional que construía categorías en relación con la dicotomía docente de arte-artista. Así, se atribuía una consideración de menor valía a la formación docente en detrimento del lugar de la capacitación virtuosa que correspondía a otros ámbitos, como el Teatro Colón o el Teatro Municipal General San Martín.

Paulatinamente, el Departamento de Artes del Movimiento fue incorporando docentes profesionales que no reconocían en su formación ninguna de las instancias precedentes, es decir instituciones formadoras de profesoras o instituciones formadoras de profesionales intérpretes o coreógrafos. Antes bien, sus recorridos los convirtieron en profesionales de las más diversas disciplinas del movimiento y el cuerpo, que ingresaban a trabajar como docentes a una institución educativa sin tener una preparación formal que los capacitara *ad hoc*. Estos profesionales recuperaban vivencias, conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación, vinculadas con la práctica del magisterio y su propia autobiografía escolar, que consideraban adecuadas para ponerlas en práctica. De esta manera, en estos casos, su formación docente comenzaba cuando asumían el rol.

A partir de la instauración de políticas institucionales, los egresados de la carrera de profesorado como los de licenciaturas, se fueron incorporando también dentro del claustro de auxiliares en distintas cátedras.

Atendiendo a las características enunciadas de la población estudiada, docentes en ejercicio de prácticas técnicas en el DAM-UNA, se observa que, coexisten distintos paradigmas.

Históricamente, en estos lenguajes artísticos de códigos estéticos y técnicos estrictos, *los maestros* determinaban a quiénes incluir o eliminar de estos estudios. Las prácticas de estas disciplinas centenarias exigían la dirección y ejemplificación de los contenidos por parte de *un maestro*, depositario y garante del saber y la reproducción de un *aprendiz* dotado y subordinado al criterio de autoridad del docente. Esta manera de enseñar tenía, por un lado, un presupuesto acerca de cómo aprendían los y las estudiantes, un método (mimesis y repe-

tición), y una modalidad de evaluación de correspondencia en función de la categoría de excelencia entre el modelo ideal y lo que los y las estudiantes ejecutaban.

Contemporáneamente con un compromiso democrático de la educación, la evaluación pasa a tener como perspectiva incluir a los y las estudiantes en el proceso educativo, fomentando una evaluación participativa y solidaria que pueda contribuir a la construcción de su autonomía en el proceso de aprendizaje, dando importancia a la trayectoria personal y al resultado cualitativo (Pimentel, 2009).

Marco teórico

Entre las funciones que reviste el ejercicio de la docencia, la tarea de evaluar es una de las que concita mayores dificultades, que se derivan de su desvinculación con la tarea de enseñanza, de la reificación de métodos, de la resistencia docente a pensar su inclusión dentro del proceso de evaluación y de los efectos que se derivan de su implementación. Por lo tanto, evaluar se constituye para los protagonistas en una obligación institucional desvinculada de un aprovechamiento propio (Álvarez Méndez, 1995). En la enseñanza artística tal dificultad se acrecienta por los planteos acerca de la imposibilidad de emitir juicios de valor sobre la subjetividad de los y las estudiantes y mensurar lo realizado, por el grado de discrepancia entre la producción y los principios estilísticos y técnicos y por la inadecuación de la tradición psicométrica que solapa los términos medición con evaluación (Esquivel, Pimentel, 2009).

En este mismo sentido, Aguirre y Giráldez (2009) argumentan:

La falta de tradición disciplinar, la conciencia cultural de que el arte es una cuestión subjetiva y el trabajo con ámbitos de contenido que presentan dificultades para la medición, como la creatividad, han dado lugar a la ausencia casi total de tradición evaluadora en la enseñanza de las artes. (p. 86)

Siguiendo a Esquivel, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación configuran una unidad indisoluble, así, la evaluación sirve para explicar tanto los aprendizajes de los y las estudiantes como de la actividad de los y las docentes, por consiguiente, la evaluación es parte del desarrollo curricular.

No obstante, esta dimensión retroalimentadora acerca de la función de la educación queda opacada por la reificación del sentido común. Lucía Pimentel (2009) expresa que:

Tradicionalmente, la evaluación tiene en el área educativa la connotación de exclusión: los “buenos” alumnos son separados de los incapaces (...) Cambiar esa connotación no es fácil, forma parte del sentido común de los padres y de la sociedad en general. (p. 129)

Podríamos considerar, a modo de hipótesis, que el concepto de *polifasia cognitiva*, referido por Castorina (2010), que indica una interacción entre las construcciones de sentido

común y el conocimiento sistematizado, atraviesa también la práctica docente. Al respecto, operan en el conocimiento práctico, de forma simultánea, conocimientos sistematizados (tanto pedagógicos como disciplinares específicos), como distintos conocimientos producidos colectivamente (ideología, representaciones sociales, valores, etc) que a veces son contradictorios entre sí, lo cual implica que los sujetos al valerse de ellos recurren a lógicas o sistemas de pensamiento diferentes. La complejidad del conocimiento práctico docente, el cual se pone en juego en la gestión de un ambiente multideterminado como es la clase, atraviesa los procesos de enseñanza y de evaluación.

Al respecto, siguiendo los planteos de Davini (1995) en relación con la formación docente, comprender las tradiciones anteriores encarnadas en sujetos, instituciones, conflictos y reformulaciones insertas en nuevas situaciones, permitiría entender mejor el presente a través de un rastreo del pasado. Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Más allá del momento histórico que las acuñó, sobreviven en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1995).

Otro aporte, para comprender la riqueza y la complejidad del oficio docente y de su formación, se acerca de la mano de Emilio Tenti Fanfani (2013), quien pone en relación las particularidades del acervo de conocimientos práctico y teórico que moviliza el docente en su trabajo en las aulas y cómo se lo aprende. Siguiendo sus planteos hay dos cualidades básicas que nos permiten entender la naturaleza del conocimiento del maestro; es personal ya que toda práctica está atravesada por elementos personales, como pasiones, ideales, esperanzas, visiones, intuiciones, etc., y, a su vez, el conocimiento es tácito, es decir, que no se puede expresar sólo con palabras. Con esto quiere significar que el docente posee un conocimiento más amplio que aquel que puede explicitar con palabras.

Para ejemplificar este conocimiento inmersivo, refiere al caso de la socialización y aprendizaje del oficio de alumno. Así, los estudiantes que inician su escolaridad a corta edad y pasan más de un decenio de intensa experiencia escolar, aprenden pedagogía sin un trabajo pedagógico institucionalizado como tal específicamente orientado a producir conocimientos relacionados con la enseñanza. Es todo un contexto y un modo de hacer las cosas, de comprenderlas y aprender a tramitarlas que se define en el dominio práctico, sin acceder al nivel del discurso.

Alicia Camilloni, citada por Alen (2015) sostiene que

durante el proceso de formación habría que insistir en que la teoría y la práctica son fuentes de conocimiento. La teoría es fuente de conocimiento respecto de problemas, conocimiento desarrollado y en desarrollo, que sistematiza cuestiones donde hay muchas certidumbres, porque ha habido mucha investigación y se sabe bastante respecto de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. La práctica es también una fuente de conocimiento en la medida en que plantea, no sólo la posibilidad de utilizar los conocimientos aprendidos en la teoría, sino también de configurar nuevos problemas. (p.27)

Asimismo, la autora detalla que otro de los aspectos sobre el que hay que trabajar es sobre las creencias que se forman a lo largo de la trayectoria escolar, que permanecen latentes durante la formación docente y reaparecen en las primeras prácticas. Hace foco en la necesidad de trabajar en una formación inicial en donde la evaluación no sea solo un tema que estudiar, sino una experiencia que se vive en el aula de formación mediante experiencias de autoevaluación. Estas creencias, que forman parte del sentido común con el cual opera la práctica docente, requieren ser externalizadas en el proceso de formación inicial como en el proceso de socialización profesional temprana.

Para ello, retomaremos el concepto de representación social (R.S), que implica modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Jodelet, 1986). La R.S. es una forma de conocimiento social, caracterizada por las propiedades siguientes:

- es socialmente elaborada y compartida,
- apunta a un fin práctico de organización de la información, de dominio del ambiente (material, social o ideal) y de orientación de los comportamientos y las comunicaciones.
- se dirige a establecer una visión de la realidad común a un conjunto social o cultural dado (Jodelet, 1991).

Esta noción nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social, se refiere al conocimiento social, a las teorías ingenuas de las personas comunes, incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que juegan no sólo un papel significativo para las personas en su vida privada, sino también para la vida y la organización de los grupos en los que viven. Así, cuando hablamos de representación social, estamos pensando en una construcción psicológica y social contextualizada, que expresa una de las manifestaciones del conocimiento, el sentido común, en el cual adquieren una particular importancia las interacciones con los otros y con los objetos. Para este trabajo de investigación, el concepto de representación social (Moscovici, 1961, en Castorina, 2010) incluye un conjunto de valores, ideas y prácticas que permiten que los individuos puedan dominar el entorno y, a la vez, compartir códigos sociales relativos a la posibilidad de interactuar con el mundo y comprenderlo, dado que dicha representación funciona a modo de contexto de referencia.

Moscovici define al sentido común como un cuerpo de conocimientos que se compone de imágenes y lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo para resolver problemas cotidianos o prever el desenlace de eventos o situaciones. “En dicho cuerpo, las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías; se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidiana” (Moscovici y Jodelet 1986).

Mucho de las acciones evaluativas están orientadas por estos principios. De hecho, la vida en el aula muestra la pregnancia y la cotidianidad de procedimientos de evaluación que, Mancovsky, (2000) denomina informales. Son los juicios de valor que se hacen tanto

sobre el trabajo como la conducta del estudiante. Estos juicios de valor forman parte de la evaluación informal que, cotidianamente se despliega como actos de la escena escolar dentro de cada salón de clase y que forman parte de las interacciones entre docente y alumnos. La autora caracteriza a la evaluación informal como difusa, fugitiva, en casos implícita, muy vinculada a aspectos no verbales de la comunicación, y que, junto con la evaluación formal instituida como instrumento en un corte temporal específico, le devuelven al alumno una imagen de su valor escolar. Obviamente el docente es la fuente principal de juicios de valor, aunque en la dinámica del aula, los compañeros pueden también constituirse como evaluadores también. Así, la dinámica producida entre las interacciones relativas a la producción curricular, la evaluación formal e informal, las interacciones comunicativas no verbales, etc. contribuyen a la formación de la autoimagen, identidad y autovalía de cada estudiante.

Este aspecto se ve exacerbado en el caso de la danza en el cual estas microevaluaciones acerca del trabajo y de los aspectos actitudinales sobre el trabajo se dan sobre el sujeto. Muchos comentarios son inescindibles del cuerpo que los portan, con sus características anatómicas, posibilidades físicas, etc. y provocan profundo malestar en las personas que se ven interpeladas por condiciones estructurales que no pueden modificar.

Por eso, consideramos que, tanto el proceso de formación inicial con los estudiantes del profesorado como la formación en ejercicio con los docentes principiantes, debería abordar una propuesta de evaluación de los aprendizajes congruente con una concepción del aprendizaje fundamentada en el socio-constructivismo, en orden a poder externalizar aquellos supuestos, experiencias, propósitos y connotaciones con las que se inviste a la evaluación para avanzar en la democratización de la práctica educativa en el marco de una pedagogía del cuidado.

Objetivos e hipótesis

- Indagar acerca de las representaciones sociales y las creencias de los docentes principiantes y los estudiantes del profesorado de Arte mención Danza, acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes.
- Colaborar en la construcción de espacios de enseñanza que permitan ajustar estrategias de evaluación desde una perspectiva centrada en procesos de autoevaluación y coevaluación.
- Sistematizar las relaciones de sentido que surjan de las nuevas modalidades evaluativas implementadas en clase.
- Estimular dentro de la formación inicial procesos formativos individuales y colectivos a partir de la narrativa pedagógica.
- Documentar las experiencias reflexionando acerca de sus contextos de producción.

Nuestra hipótesis vincula procesos de formación profesional temprana con modos colaborativos de ejercicio del rol. Creemos que, si durante el proceso de formación y de socialización profesional, los estudiantes y docentes noveles ven amplificados sus repertorios de actuación a partir de dispositivos de trabajo en red, podría desarrollarse una identidad profesional más rica a la hora de enfrentar el ejercicio de la docencia en contextos de cambio como los actuales.

Metodología:

El enfoque seleccionado para el desarrollo del trabajo es cualitativo en función del objeto de análisis. Se escoge este enfoque porque:

- permite identificar la realidad que se investiga en el contexto que se sitúa;
- permite advertir la percepción que los docentes tienen de su realidad;
- permite descubrir la complejidad del contexto dentro del entorno;
- permite captar expectativas y experiencias personales de los docentes;
- propicia la inducción de temas que emergen durante la investigación.

La metodología es la cualitativa y se basa en el enfoque específico de investigación educativa denominado biográfico-narrativa. Siguiendo los desarrollos de Antonio Bolívar Botía al respecto, se enuncia “entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar Botía, 2002).

El enfoque biográfico-narrativo presenta las siguientes ventajas:

- Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas como hace el razonamiento lógico-formal.
- La narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando los juicios docentes en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.
- Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece que el relato y el modo narrativo es una forma, tan válida como la paradigmática de comprender y expresar la enseñanza.
- La inteligibilidad de una acción sólo podrá venir dado por la explicación narrativa docente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para sí a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida.

Por último, las técnicas de recolección de datos serán las entrevistas en profundidad, y la observación y participación en grupos de reflexión.

Conclusiones

El colectivo que se recortó incluyó a docentes principiantes y estudiantes del profesorado que ejercen tareas docentes en institutos privados o en el sistema formal de enseñanza, quienes, asimismo, son estudiantes de la cátedra. Como establecimos en nuestro marco teórico, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben constituirse en una unidad indisoluble, de manera tal que la evaluación sirva para explicar tanto los aprendizajes de los estudiantes como a nuestra propia actividad de enseñanza. Esto se visibilizó en el propio devenir de las clases y en los instrumentos de evaluación utilizados. Estos instrumentos se vieron amplificados por la construcción de rúbricas y listas de cotejo desarrolladas juntamente con el grupo de estudiantes como proceso de metaevaluación de sus aprendizajes y a la elaboración de un portafolio como acreditación del espacio curricular. La construcción de un criterio intersubjetivo, externalizado, público y criticable, son algunas de las características que queremos que vivencien en torno a la evaluación.

Una de las metas alcanzadas fue la creación del Laboratorio de Prácticas Pedagógicas dentro del DAM. Este laboratorio se generó al interior de las cátedras de Didáctica y Prácticas donde los estudiantes comenzaron a desarrollar dispositivos de evaluación tendientes a la coevaluación y a la introducción de materiales virtuales para evaluar.

En relación con los resultados obtenidos se pueden señalar algunas estrategias de evaluación pensadas y desarrolladas por los estudiantes que se constituyeron en insumos tanto para su trabajo cotidiano como para la propia evaluación que debían establecer al cumplir el rol de practicantes. Se detallan algunas de las estrategias que desarrollaron y emplearon al interior del proceso de evaluación a sus propios grupos de prácticas y de otras instituciones:

- para el seguimiento del trabajo procesual y para estimular la coevaluación, el practicante se filmaba estableciendo los criterios de evaluación que determinaban aquello considerado esperable en términos de corrección más que de ejecución virtuosa de la secuencia de movimiento;
- el grupo de estudiantes se filmaba realizando dichas secuencias y se subía a una carpeta de Drive donde se podía acceder al trabajo de todos los participantes. Este trabajo se tomaba como insumo para la próxima clase presencial para comenzar el trabajo pedagógico desde ahí, estableciendo una ronda de auto y coevaluación;
- se realizaba un registro diario de las experiencias vividas que se plasmaba en una bitácora digital. Posteriormente, esas anotaciones se utilizaban en la construcción de procesos de autoevaluación al ponerse en diálogo con lxs practicantes

para el debate e intercambio grupal, aportando a la práctica en clase en función de la reorientación que estos insumos dan al proceso de enseñanza.

- Para las prácticas en Danza Clásica se propuso apelar a la biografía escolar en dicha disciplina, y que cada estudiante pudiera reflexionar acerca de tres fortalezas y tres debilidades que encontraban en sí mismos para con esta disciplina antes del inicio de la clase. Al final de la clase, se realizaba una ronda de intercambio y se reflexionaba acerca de las palabras que iban apareciendo y cómo esto afectaba la construcción del rol docente y las vivencias de los estudiantes.
- En cuanto a las prácticas de Danza Moderna, la evaluación estuvo mediada por el dispositivo de ronda final al término de cada clase, y durante todo el proceso mediante dos registros audiovisuales que tenían como objetivo solamente poder tener un registro del estado de dominio corporal en relación con la construcción de un discurso propio mediante la danza. Al finalizar cada clase la ronda se proponía como una instancia para intercambiar ideas, sensaciones y/o problemáticas que hubieran surgido durante la clase; así también era un momento para reflexionar sobre la construcción del conocimiento específico de la disciplina.

Más allá de los distintos dispositivos que fueron creando en torno a la intervención sobre la evaluación, fue muy importante el proceso de deconstrucción de ciertos principios que operan dentro de la enseñanza de la danza, y cómo nuestros modelos de enseñanza dialogan con aquellos modelos que tuvimos como estudiantes.

Como la formación en la disciplina es desde muy temprana edad, el estudiantado aprende la técnica y la forma en que se transmite, mediante la mimesis y la repetición. Vale decir, hay un sometimiento a reglas no escritas pero que atraviesan la práctica disciplinando el cuerpo ya que el conocimiento en la danza es un conocimiento encarnado. En el imaginario colectivo se acepta sin discusión el completo silencio durante la clase, la imposibilidad de debatir y mucho menos de contradecir algún concepto, e incluso el reverenciar la figura del *maestro*.

Durante el procesamiento de las entrevistas, una de las estudiantes sostuvo: “También busco separarme de la figura un tanto autoritaria de muchos docentes que tuve a lo largo de mi formación, dejando de ser la única que tiene voz para corregir, y buscando que ellos se autoevalúen o se evalúen entre pares. No obstante, a veces me es difícil separarme de ciertos modos “amenazantes” o “punitivos” que piensan a la evaluación o a la calificación como un castigo por haberse “portado mal” en las clases. Cuando esto me ocurre, salgo de la clase reflexionando para tratar de repensar mis supuestos y cambiar mi práctica, para que la evaluación realmente sea parte del proceso de enseñanza y no simplemente una nota que “premie” o “castigue” (Comunicación personal, 19/11/2019).

Otro entrevistado manifiesta: “El término evaluación me sugiere incoherencia. Esta es la palabra que domina mi pensamiento ya que la mayor parte del tiempo hay una gran brecha entre lo que les docentes dicen que hacen, pretenden y evalúan y lo que realmente hacen y

finalmente evalúan. Les docentes muchas veces no tienen claridad respecto de los criterios que utilizarán para evaluar a los estudiantes, y en relación con esto, adoptan actitudes reaccionarias y agresivas frente a las consultas de los estudiantes, respecto de la evaluación. Ponés el cuerpo y te descalifican” (Comunicación personal 26/11/2019).

El esfuerzo por deconstruir este aspecto más autoritario se evidencia en la siguiente transcripción: “Me pregunto, principalmente, cómo encarar la evaluación para que sea útil y enriquecedora a los estudiantes. Como estudiante, muchas veces obtuve notas sin entender qué ni cómo había sido evaluada, y no me anime a solicitar una devolución que me permita comprender mis logros y aquello que debo seguir trabajando. No me gustaría que a mis estudiantes les ocurra lo mismo, pienso modos de clarificar y hacer públicos mis criterios, a la vez que les pregunto si están de acuerdo con la evaluación que hice como docente y si entienden las observaciones que hice, haciendo hincapié en que si no comprenden el modo en que los evalué, me lo digan para poder repensarlo juntos” (Comunicación personal, 20/11/2019).

O, desde un lugar de mayor empatía, “Recordar cuando uno está siendo evaluado, que siente nervios y desde ese lugar de la experiencia poder brindar herramientas para que el otro pase por ese lugar” (Comunicación personal, 15/11/2019).

“Considero que cuando evalúo en términos de correcciones que se hacen en el momento de la clase, creo que he tomado las mejores versiones de cada docente que tuve para poder hacer de mí un mejor docente. Cuando digo esto me refiero a la devolución/corrección realizada desde el mayor amor y respeto por la producción y trabajo de esa otra persona que tengo en frente” (Comunicación personal, 26/11/2019). La particularidad de la disciplina fue otro de los aspectos más señalados. “En danza resulta un poco complejo evaluar ya que todos los cuerpos son distintos, quizás resuelve por ejemplo una secuencia en el piso, pero cuando hace de pie se desorganiza. En la escuela durante los trimestres se evalúan los procesos y luego hay un examen final donde se evalúa el producto. Eso es confuso ya que a veces por los nervios no dan un buen examen, o lo que un docente, que lo tuvo todo el año ve, el que está en la mesa de examen no lo ve. Poner una nota numérica, a un trabajo corporal, también me genera dudas” (Comunicación personal, 15/11/2019).

En el mismo sentido, otro estudiante se preguntaba, “¿Cómo evaluar los cuerpos? ¿Cómo deconstruir sistemas de evaluación en la danza? ¿La danza clásica es selectiva?” (Comunicación personal, 19/11/2019)

Así los resultados finales fueron interesantes en relación con los procesos de deconstrucción de acciones automatizadas y construcción de nuevas herramientas para el desarrollo de estrategias de evaluación diseñadas para la disciplina en particular y cómo estas estrategias involucraron la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Puede señalarse también el desarrollo de un proceso de construcción de un rol docente más ligado a la investigación sobre la práctica. En esta dirección podemos señalar que, del conjunto de practicantes, uno participa en el proyecto del ATFD denominado “Prácticas de evaluación en la formación docente en artes” para el programa de la SPU. Asimismo, otra practicante, aplicó a la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas 2020 con su proyecto denominado “Mundo interno y danza propia: individualismo moderno, Nueva era y cultura psi

en las evaluaciones docentes en la Expresión Corporal en el Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes”. Dicho proyecto se ancló a este proyecto de Incentivos Docentes y resultó evaluado positivamente.

Para el próximo período, si bien la temática sigue siendo la evaluación, la misma se circunscribe a los graduados del ATFD y a la indagación acerca de la evaluación retrospectiva de la formación académica recibida.

Bibliografía

- Abraham, A. (1998). La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. Revista del IICE N° 13, 10-14.
- Alen, B. (2015). *Los primeros pasos en la docencia: la evaluación y el vínculo pedagógico: conversaciones con Alicia Camilloni*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Álvarez Méndez, J.M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. En *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata.
- Bolívar Botía, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, volumen 4, número 1, Universidad Autónoma de Baja California, pp 40-65.
- Bourdieu, P. (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Castorina, J. A; Barreiro A y Carreño, L. (2010) “El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual”, en Carretero M. y Castorina, J.A. *La Construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En Martín, E y Martínez Rizo, F (Coord.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. España. Edit. OEI y Fundación Santillana.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética, poder*. Madrid. Morata
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mancovsky, V. (2000). “Hacia una mirada reveladora de los procesos que recubren la interacción pedagógica”. En O. E. Guariglia, *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación* (págs. 85-114). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Moscovici, S y Jodelet, D. (1986). *Psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social*. (VOL. Tomo II). Barcelona: Paidós.
- Piazza, D y Parissi, R. (2012). En *Actas Ejes en Danza. Encuentro de gestión para el desarrollo de la*

danza independiente. Panel de Discusión. Compilado por Silvia Pritz y Valeria Kovadloff. Buenos Aires: Ministerio de Cultura. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Piazza, D y Parissi, R. (2015). *Actas del IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado; La formación del profesorado en el marco de las políticas educativas de democratización, equidad y calidad. Problemas, prácticas y desafíos*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 15-17 de diciembre de 2014. <http://untref.edu.ar/documentos/IV-CINTFPP-trabajos-completos.pdf>
- Pimentel, L. (2009). La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. En Jiménez, L, Aguirre, I y Pimentel, L, (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. España: OEI y Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En Poggi, M (Coord) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Vaillant, D (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En Poggi, M (Coord.) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Ponencia presentada en 1º Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". GTD PREAL, Barcelona, España

Abrir un círculo. En busca de saberes vivos

Eduardo Molinari

Universidad Nacional de las Artes

1. Primer paso: flujos y fuerzas

Si entendemos la totalidad del tiempo-espacio como la totalidad de flujos y fuerzas, la totalidad cósmica de la que emergen las formas que constituyen nuestra percepción y nuestra imaginación, un territorio sería apenas una de estas formas perceptibles, reconocibles o imaginables (...) Un territorio es la definición, determinación o demarcación de un conjunto específico y limitado de flujos y fuerzas.¹

Resulta de interés para la mejor comprensión de las reflexiones e inquietudes que compartiré en el presente texto compartir cuál es el punto de enunciación de las mismas. Soy artista visual y docente investigador en el Departamento de Artes Visuales de la Universidad Nacional de las Artes, la enseñanza artística universitaria pública. Egresé como Profesor Nacional de Dibujo y Pintura en 1990 de la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”. Desde entonces desarrollo una práctica interesada en el accionar grupal, las relaciones arte-vida y un arte en contexto. En 1999, a partir de mi deseo de encontrar imágenes documentales ligadas a la historia argentina para realizar una serie de pinturas, visité por primera vez el Departamento Fotográfico del Archivo General de la Nación (AGN), en la ciudad de Buenos Aires. Esa visita cambió para siempre mi labor artística, provocando un cambio en las herramientas, soportes y metodologías. La fascinación que produjeron las fotografías blanco y negro del archivo, la manera literaria de acceso a ellas mediante fichas escritas, las huellas del paso del tiempo y de las manipulaciones sufridas por los documentos (anotaciones, marcas, círculos, flechas, sellos, dobleces, roturas, etc.), la intensidad de las escenas de acción (estatal, social, cultural, etc. y las energías emanadas por muchos de los

¹ Hinderer Cruz, Max Jorge (2020). Territorios y ficciones políticas (fuerzas, flujos y formas). En Jesús Antuña, Verónica Giordano, Eduardo Molinari (Comp.). *Comunidad, Territorio, Futuro. Prácticas de investigación y activismo en la convergencia de arte y ciencias sociales*. Buenos Aires: Teseo, p. 59.

protagonistas, fueron las causas de ese cambio drástico que implicó dejar en suspenso la pintura, comprar mi primera cámara fotográfica y decidirme a recorrer los sitios en los que determinados acontecimientos históricos habían ocurrido. En 2001 puse nombre a dicha forma de trabajo y a sus primeros resultados (fotos, dibujos, collages): Archivo Caminante (AC)². Su caja de herramientas se fue afirmando a partir de las intensas preguntas que el AGN había despertado: ¿quién y para quiénes crea un archivo? ¿cómo son sus formas de acceso? ¿qué imagen se convierte en documento? ¿porqué una imagen lo es y otra no? Mis respuestas propusieron (lo siguen haciendo): la historia es un punto de partida y nunca de llegada. La historia no es un “mero pasado” sino la historicidad de nuestras vidas presentes y la acción cotidiana de construcción de la propia historia. La historia y la memoria pueden ser percibidas como territorios que pueden re-transitarse, re-visitarse, re-significarse. Interesan solamente los recuerdos-potencias, aquéllos que; al ser transportados y transmitidos de una persona a otra, de una generación a otra, de un lugar a otro, pulsen un hilo rojo y activen mundos por venir, que compongan y activen potencias que permanezcan latentes en las experiencias del pasado (Virno, 2003). El Archivo Caminante es un archivo visual, gráfico y fotográfico en progreso (continúa con su recolección en el presente) que indaga las relaciones entre arte, historia y territorio. El caminar como práctica estética, las colaboraciones multi(in)disciplinarias y la investigación con herramientas y métodos artísticos están en el centro su experimentación. El cuerpo de mi obra está compuesto por dibujos, fotografías, collages, instalaciones, intervenciones en el espacio público y sitios específicos, performance, videos, textos y publicaciones. El AC crea documentos poéticos expandidos (DocAC), llamados así por su capacidad para entrar y salir de los espacios institucionales de exhibición (galerías, museos, bienales, centros culturales, etc.) según lo que cada proyecto determine y junto a quiénes y para quiénes se desarrollan los procesos.

Caminar es una actividad que aprendemos con mucha dificultad desde niños y que luego se vuelve automática. Caminar nace de un gesto: dar un primer paso. Si ese paso lo damos con confianza, con ganas de adentrarse en lo que hasta entonces permanece como desconocido, es posible que podamos detectar y/o crear nuevos saberes y conocimientos. Saberes que, en el mejor de los casos, volverán a la comunidad. Caminar en el espacio implica también desplazarse en el tiempo: los caminantes habitan distintas temporalidades (según los motivos y objetivos de su andar) y establecen en los territorios vínculos diversos con los seres vivientes humanos y no humanos pero también con los ancestros, la muerte y los dioses. Es decir, con el pasado y con el futuro. Si en cambio, damos ese primer paso con desconfianza o miedo, el espacio y el tiempo se achicarán hasta casi desaparecer. Nos encapsularemos.

Caminar nos permite leer y escribir al mismo tiempo en la geografía. Es de central importancia prestar atención al texto que vamos descubriendo en el territorio durante nuestro andar y –a la vez– tomar conciencia de que vamos a inscribir allí nuestras huellas, indefectiblemente. Quién crea que puede abstraerse o sustraerse de esta segunda dimensión, dejará sin dudas, la huella de una ausencia.

2 Más info: www.archivocaminante.blogspot.com

Podemos diferenciar (Careri, 2002) tres dimensiones: 1) el caminar y el camino como acción: el acto de atravesar un espacio, 2) el caminar y el camino como línea: la forma material que dibuja nuestro andar, y 3) el caminar y el camino como relato: las diversas narraciones y relatos que nuestro andar origina.

En diálogo con los objetivos de nuestro Encuentro y Ronda de Conversación, vinculados a las relaciones entre arte, naturaleza y crisis ambiental, me parece fundamental destacar que es preciso desplegar estas tres dimensiones del andar en los territorios con humildad, habitando procesos de co-enseñanza, co-aprendizaje y co-investigación junto a todos los vivientes, humanos y no humanos. Las distintas comunidades (humanas-no humanas), sean nómades o estableciendo posiciones más o menos fijas, desarrollan distintas y diversas relaciones con la tierra y las expresan a través de una tarea colectiva de creación en el espacio. El territorio entonces es percibido como el resultado de la inscripción en el espacio exterior de un itinerario interior, vivenciado siempre junto a otros (Kusch, 2007) Los territorios así dan cuenta de disputas de múltiple intensidad por otorgar sentidos diversos (incluso antagónicos) a las relaciones con la tierra y a las vidas que en ella se desarrollan. La radicalización de la violencia contra todas las manifestaciones de la vida es uno de los traumas de la actualidad neoextractivista al interior del antropoceno³ (también llamado “capitaloceno”), cuyos efectos recrudecen: cambio climático, pandemias, sequía e incendios, deforestación, fumigaciones, contaminación de las aguas y bajantes de los ríos, aumento de enfermedades letales en las poblaciones, desplazamientos forzados de pueblos originarios y pobladores rurales y extractivismo inmobiliario, urbanización de la ruralidad. Guerras y violencias de diferente escalas por el control de los llamados “recursos naturales”, aumento del costo de los alimentos, hambre.

Creo en un arte y pensamiento situado, vinculado a trabajos de des-colonización y a la interculturalidad para el Buen Vivir, habitando los flujos y fuerzas que van de los trabajos de memoria a la imaginación política y de allí a la acción. Como destaca la teórica boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010) la colonialidad “lo no dicho es más que lo que significa, las palabras encubren más que revelan”. Entonces, toma la escena el lenguaje simbólico. Afirmo que toda práctica artística crea diversos tipos de textualidades. Más... no hay texto sin contexto. Comparto la pregunta entonces: ¿qué pueden el arte, la educación y la investigación artísticas en este contexto?

3 Término acuñado por el científico neerlandés Paul J. Crutzen en el año 2000. En línea: https://www.wwf.org.mx/quienes_somos/planeta_vivo/historia_y_concepto_del_antropoceno/

Giro espacial crítico

*Dependencia no es sólo saqueo de recursos.
Su finalidad última es la inducción de sentido en la producción de conocimiento
y el lugar desde donde se piensa ese sentido.⁴*

Provocar un giro espacial crítico (Soja, 2014) nos permite reconocer que ningún territorio es eterno y prestar así especial atención a la relación entre categorías espaciales, relaciones sociales y formas de vida posibles, imaginables y/o deseables. Ningún espacio está vacío y ninguno de nosotros está completamente libre de la lucha por la geografía, que refiere no solamente a expresiones del poder militar o económico, sino también a ideas, imágenes y fantasías. La tierra se nos aparece como un médium, y si logramos aprender a escucharla, es capaz de brindarnos nuevas categorías filosóficas, políticas y estéticas (palabras de Robert Smithson, pionero del Arte de la Tierra o Land Art. Careri, 2002). El giro social crítico implica una expansión o ampliación de la imaginación geográfica, tratándose de “interpretar el espacio y la espacialidad de la vida humana con la misma investigación crítica y el mismo poder interpretativo que tradicionalmente se le ha dado al tiempo y a la historia (historicidad), por un lado; y a las relaciones sociales y la sociedad (socialidad), por el otro” (Soja, 2014). Espacialidad, historicidad, socialidad. Este geógrafo norteamericano propone la existencia de un tercer espacio. Al espacio percibido (material) y el espacio concebido (mental, las distintas representaciones del mismo) se suma el espacio vivido (vivenciado, habitado). Si es posible afirmar que todo arte es político, creemos pertinente precisar: todo arte es geopolítico. Geopolítica no refiere aquí a la clásica ciencia que estudia la influencia de la geografía en el pensamiento y las estrategias políticas, sino a la posibilidad de habitar una incómoda dimensión espacial: los pliegues que ponen en contacto nuestra experiencia del mundo cartografiado (con nombres e imágenes) con aquellos otros mundos que viven bajo nuestras pieles (sin nombres ni imágenes aún). Mundos larvarios configurados por afectos y perceptos originados cuando nuestros cuerpos son afectados por las fuerzas que agitan el mundo cartografiado como a un cuerpo vivo (Rolnik, 2019). Sólo en esta zona inconfortable nuestro deseo abrirá paso a la germinación de los mundos larvarios.

Habitar en nuestras pedagogías, investigaciones y prácticas artísticas esta incomodidad es el desafío que estamos enfrentando para encontrar nuevos vínculos con la naturaleza, nuevos vínculos entre humanos y no humanos. Nuevas ontologías para nuevas epistemologías.

Este relato se vincula especialmente con la experiencia de mi investigación artística desarrollada al calor de los recorridos que realicé entre 2018 y 2023 (pausa incluida por la pandemia de Covid-19) al interior del Wallmapu⁵. Con este nombre —que en Mapudungun significa “territorio circundante”— se conoce a los territorios ancestrales de los

⁴ Carrasco, Andrés (2015). *La ciencia a la intemperie*. Los Hornillos, Epuyén, Barracas: Tierra del Sur, p. 38.

⁵ Resultado de estos recorridos e investigación artística son dos proyectos: *Las evidencias* (Instalación, 2018-2020) Ver: <https://www.adk.de/en/projects/2021/gedaechtnis/> y *Derechos de Plata* (instalación y publicación, 2019-2020), trabajo en colaboración. Invitado por la artista italiana Elena Mazzi y junto al Lonko Mauro Millán. Ver: <https://elenamazzi.com/works/silver-rights/>

pueblos originarios a ambos lados de la cordillera de los Andes. Los pueblos Mapuche, Tehuelche, Huiliche, entre otros, habitaban el lugar que hoy se conoce como Patagonia. Afirma la cosmovisión de los pueblos originarios de casi todo el planeta: la tierra no nos pertenece, nosotros le pertenecemos a ella.

Dejarse afectar, dejarse “atrapar” o “estar en la trampa” implica para el tipo de pedagogía e investigación artística que me interesa llevar a cabo, *sentipensar* (ver Punto 3) desde una situación de máximo descentramiento. Situación que implica en primer lugar otorgar dignidad ontológica a las cosmogonías, las personas, sus acciones y relatos. Dejarse afectar implica “experimentar la imposibilidad de hablar por fuera de las relaciones locales (...) no tiene que ver con la certeza de una realidad sino con la mirada que nuestros interlocutores tienen de nuestra posición en el campo y con nuestra imposibilidad de decidir completamente dónde estar” (Medrano, Pazzarelli, 2022).

Pude compartir (dejarme afectar) por la difícil y violenta sensación de encontrarme en un espacio que opera como campo de batalla, atravesado por disputas que llevan adelante diversos actores locales, nacionales, transnacionales y globales. Actores y agentes que dinamizan específicas y diversas formas de violencia asociadas al persistente intento de imposición de una forma de ver el mundo, aquella que hoy aparece ligada al capitalismo hegemónico, financiero, neoextractivista y semiótico (Berardi Bifo, 2007). Mientras que para algunos se trata de seguir recorriendo el aparentemente insoslayable camino hacia el progreso y desarrollo sin fin (percibiendo territorios como “zonas de sacrificio”); para otros, una sucesión de calamidades y desastres (más o menos cotidianos, más o menos veloces) expresan una urgencia. Se alzan voces de alerta: algo debe detenerse y cambiar de rumbo antes de que sea demasiado tarde. Es duro constatar la continuidad que une el pensamiento genocida (con raíces en las campañas militares conocidas como “conquista del desierto” en el S.XIX y en el terrorismo de Estado desatado por la última dictadura militar argentina entre 1976 y 1983) con el accionar terricida del modelo neoextractivista. Mi experiencia fue generadora de nuevas preguntas vinculadas a dichas violencia encadenadas y a sus regímenes de visibilidad, aquellos que administran y gestionan actualmente los medios masivos de comunicación, las redes sociales y la producción artística. Nuevas preguntas que incluyen las condiciones tecnológicas contemporáneas (conexiones satelitales, omnipresencia cotidiana de internet, proliferación de teléfonos, autos, casas inteligentes) que han provocado cambios enormes en las formas de producción, circulación y distribución de la información, incluidas de modo central las imágenes y los relatos visuales, tanto provenientes de las fuentes estatales como privadas involucradas. Esto último incluye una enorme mayoría de los ciudadanos, y claro, a los artistas.

Abrir un círculo

Si pensar de otra manera requiere sentir de otra manera, a la batalla de las ideas debería precederla, o al menos acompañarla, una ofensiva sensible.⁶

Interesa especialmente para finalizar nuestra reflexión sumar dos cualidades específicas a la articulación entre práctica artística y pedagogía e investigación artísticas situadas. Una refiere a la subjetividad del investigador y otra a los saberes resultantes de la articulación y colaboración entre estos procesos. Durante su trabajo de campo en San Martín de la Loba el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda preguntó a un anciano de una comunidad de pescadores, habitantes de una zona de pantanos que habitan parte del día en la tierra y parte en el agua, cuál era el modo en que se tomaban las decisiones de importancia para la vida comunitaria. La respuesta fue: somos seres sentipensantes, tomamos las decisiones escuchando simultáneamente a lo que indican el cerebro y el corazón. Creemos en esta aptitud. No se trata entonces de recrear la tradicional relación sujeto-objeto de estudio, ni de proponer hipótesis a confirmar. Importan sí cuestiones o problemas que se aspira indagar con herramientas y métodos artísticos junto a otros oficios y saberes (interculturales, ancestrales, originarios, populares, antipatriarcales, antirracistas, antifascistas). Cuestiones sobre las cuales se desea incidir de modo sensible. Les investigadores conocen el mundo “a flor de piel”, se dejan afectar y se investigan a sí mismos. “Apelamos a la noción de indisciplina (...) a romper el ordenamiento que ha separado, clasificado y jerarquizado unos saberes por encima de otros: ¿cómo se están transformando las prácticas artísticas contemporáneas al estar insertas en contextos de investigación? ¿cómo son los nuevos conocimientos generados?” (Calderón, Cervantes, 2022). No se trata aquí de informaciones y datos clasificables y ordenables, sino de saberes vivos, indisciplinados. Señalan los mismos autores: “aquellos que no son cuantificables como objetos o datos y se resisten a la lógica acumulativa capitalista al estar en continuo cambio. A los saberes vivos hay que nutrirlos, cultivarlos y cuidarlos”.

Abrir un círculo, imagen paradójica que da título a mi presentación en tensión con su opuesto: cerrarlo, invita a posicionar en el centro del territorio de nuestras experiencias de arte, pedagogía e investigación, —en la actual urgencia medioambiental planetaria, cambio climático incluido— el despliegue de una ofensiva sensible. Nuevos sujetos y nuevos lenguajes. Nuevas herramientas y métodos. Detectando y creando saberes vivos para librar las batallas micro y macropolíticas en curso, que incluyen la necesidad nuestra reconexión con la naturaleza. Ofensiva sensible que nos permita tomar conciencia y organizarnos: sin justicia espacial y justicia ambiental, no hay justicia social.

6 Sztulwark, Diego (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra, p. 26.

Bibliografía sugerida

- Antuña, Jesús; Giordano, Verónica; Molinari, Eduardo (Comp.) (2020) *Comunidad, Territorio, Futuro. Prácticas de investigación y activismo en la convergencia de arte y ciencias sociales*. Buenos Aires: Teseo.
- Berardi Bifo, Franco (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Careri, Francesco (2002). *El andar como práctica estética*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Fals Borda, Orlando (2002). *Historia doble de la Costa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República, El Áncora Editores.
- Kusch, Rodolfo (2007). *Geocultura del hombre americano*. En *Obras completas*, T. 3. Rosario: Fundación A. Ross.
- Medrano, Celeste; Pazzarelli, Francisco (2022). *Afectación. Estar-en-la-trampa*. Buenos Aires: Red Editorial.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax Utsiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rolnik, Suely (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Soja, Edward (2014). *En busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Virno, Paolo (2003). *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*. Buenos Aires: Paidós.

Arte terapia, una disciplina como espacio de encuentro

Cristina Arraga

Adriana Farías

Universidad Nacional de las Artes

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “Aportes para la construcción del marco teórico del espacio del arte con objetivos terapéuticos. Hacia una redefinición de arte terapia en la educación universitaria”. Dicho proyecto se desarrolla en el IUNA¹, desde la carrera Especialista en Arte Terapia. Este proyecto² se origina en la reflexión en torno a los conceptos, contenidos, prácticas y producción, que conforman la citada carrera de posgrado.

El arte, constituido en un campo autónomo, en occidente a partir de la modernidad, ha extendido sus prácticas a los campos de la salud y de la educación, especialmente en los siglos XIX y XX. Para introducirnos citaremos, brevemente, los antecedentes que se encuentran en el campo de la salud mental, relacionados con el arte. En 1801, encontramos el trabajo presentado por el Dr. Pinel (precursor del trabajo como diversión) en su tratado sobre la manía. Este reconocido psiquiatra fue uno de los precursores del concepto de *trabajo* como salud y plantea allí la importancia del trabajo artístico supervisado. Desde allí, pasando luego por el Dr. Charcot y Sigmund Freud, sólo mencionando a los más reconocidos, hasta hoy, se han establecido espacios de estudio y prácticas artísticas, con mayor o menor grado de institucionalización, vinculadas a la atención de la salud mental, tanto en el ámbito nacional como internacional. Estos espacios se han conformado constituyendo un campo disciplinar que, una vez sistematizado, se ha denominado *arte terapia*. Este campo se presenta actualmente, amplio, diverso, complejo y con múltiples contextualizaciones, según su lugar de origen y radicación.

Dado que arte terapia se constituye en un campo transdisciplinar, expondremos a continuación el marco teórico que consideramos pertinente por responder a las cualidades necesarias para generar un espacio de pensamiento y acción que nos identifique, especialmente, en referencia al tema que nos convoca a este encuentro.

¹ Instituto Universitario Nacional del Arte. Buenos Aires, Argentina.

² Acreditado en el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología para el periodo 2007-2009.

Desde el psicoanálisis tomaremos el aporte del Dr. Héctor Fiorini, médico psicoanalista argentino, quién ha desarrollado el concepto de Proceso Terciario en su texto *El Psiquismo Creador* (1995), que consideramos como un aporte original al tema para definir el espacio propio de Arte Terapia ya que permite delimitar el campo, diferenciándolo del ámbito psicoterapéutico, para desarrollar talleres de arte con objetivos terapéuticos. Desde el campo de la teoría del arte, tomaremos las herramientas antropológicas: símbolo, juego y fiesta, propuestas por Hans-Georg Gadamer (1991) desde el campo de la filosofía. Su propuesta fue concebida para establecer las posibilidades de conexión entre el arte moderno y la tradición occidental “del gran arte del pasado”, asumiendo la ruptura que los separa. Dichas herramientas se manifiestan en el campo de la cultura en las experiencias vitales de construcción de sentido en una comunidad, aún fuera del acotado campo institucional del arte³ y precisamente por ello son seleccionadas⁴. Es decir, que nos parecen adecuadas, porque, como veremos más adelante, conllevan los conceptos *espacio* y *tiempo* en un sentido que incluye diversas miradas, calificando el concepto de *encuentro*.

Desde el campo de la salud, adscribimos a la definición expresada por el Dr. Ramón Carillo (Médico, argentino, 1906–1956)⁵, cita: “La salud no es, en si misma y por si misma el bienestar, pero si es condición ineludible del bienestar. No es pues un fin, sino un medio y, en el mejor sentido, un medio social. Porque no se trata de asegurar la salud para un goce más o menos epicúreo de la vida, sino para que el hombre se realice plenamente como ser físico, intelectual, emocional y moral, afianzando su conquista del medio exterior y su propio dominio interior” (Carillo, 1947)⁶. En este campo también incluimos los conceptos del Lic. Carlos Cullen (Licenciado en filosofía, argentino) que se refieren a la salud como un problema humano, del hombre real y por lo tanto un problema cultural del hombre en situación socio-histórica (Cullen, s/f, p. 86).

Para abordar el concepto de cultura, tomaremos la definición de Rodolfo Kusch, (filósofo argentino 1922-1979) porque sus textos han iluminado la búsqueda de un pensar situado. Es decir, un pensar culturalmente arraigado, como él expresaba: *caído en el suelo*, sosteniendo que, sin suelo no hay arraigo, sin arraigo no hay sentido y sin sentido no hay cultura. De su vasta obra, que dedicó a la tarea de asegurar un fundamento para pensar lo americano, tomaremos, también, la categoría de *estar*, una de sus tesis referentes al idioma. En ella plantea que, mientras en la cultura occidental se privilegió el ser, el ser

3 Nos referimos al campo del arte como institución autónoma, como ámbito profesional de la práctica artística. Es decir, lo artístico reconocido como el conjunto de lo producido como tal, dentro de la sociedad por las instituciones pertinentes: museos, galerías, educación artística, centros culturales, crítica, mercado etc. Estas instituciones son las que reconocen, valoran y legitiman la carga de artisticidad de las imágenes de arte, regulando sus formas de producción, circulación y fruición.

4 También Gadamer plantea, en este sentido, que el arte contemporáneo es una tarea para el pensamiento y dice, en el texto citado, que el arte está necesitado de justificación, porque ha dejado de ser evidente en sus manifestaciones y sólo es vagamente reconocible por su circulación y legitimación en su campo autónomo e institucional.

5 Primer Ministro de Salud Pública de la Nación (Argentina) en 1946. Destacado neurocirujano, mentor y ejecutor del Primer Plan Sanitario aplicado en el país. Muere exiliado en Brasil en 1956.

6 Expresado en la reunión inaugural del Consejo Directivo de la Organización Panamericana de la Salud en 1947. En el mismo año la OMS había definido a la salud como un completo estado de bienestar bio-psico-social y no sólo ausencia de enfermedad.

alguien⁷, en la cultura indígena se privilegió *el estar, el estar aquí*, de lo cual se derivan múltiples consecuencias. Kusch define, entonces, a la cultura como un intento del hombre de poblar de signos el universo, para cubrir su desnudez y constituir su domicilio existencial.

Hasta aquí la presentación de autores y sus aportes, que desde diferentes campos disciplinares, contribuyen a diferenciar los contenidos y las cualidades del espacio de arte terapéutico que, creemos deben estar implicadas, necesariamente, con las cuestiones culturales, sociales, y políticas que nos plantea la contemporaneidad en nuestra región. Cabe aclarar que, en nuestro país, Argentina y especialmente en Buenos Aires, hemos estado y estamos inmersos en una tensión constante, identitaria, entre Europa y la América mestiza, que atraviesa a la cultura toda, de diversas formas, a veces conflictiva y excluyentemente.

Esta tensión ha conllevado a la construcción de no pocos prejuicios que creemos necesario tender a desarticular pues se constituyen en obstáculos para nuestra tarea. Asimismo, Latinoamérica tiene una larga historia de antagonismos de este tipo que se manifiestan políticamente, muchas veces con violenta radicalidad, padeciendo sus consecuencias.

Desarrollo

Es indudable el carácter terapéutico que lleva implícita cualquier práctica artística, pero en este caso nos referimos a arte terapia, como a la construcción de un *encuadre* en un *espacio-tiempo cualitativo* que hace a la práctica de esta disciplina, incluyendo lo grupal en tanto, *comunidad de encuentro* (esto es, primero cultural). Entonces decimos comunidad, como *unidad en lo común*, que hace posible el encuentro, y el *encuentro* asumiendo las diferentes miradas de sus participantes y no como una mirada que observa, muchas veces pontifica, censura o por el contrario, trata de mimetizarse con el otro.

En este sentido es que, anteriormente, aludimos al concepto de prejuicios que obstaculizan la práctica de arte terapia. Porque si bien el arte terapeuta desempeña un *rol diferenciado* en el grupo (una mirada), este será el de un *facilitador* para desarrollar la tarea propuesta en el encuentro, acompañando y favoreciendo los procesos que allí devengan. Todo lo manifestado es condición previa indispensable para la tarea.

Es por esto que dicha práctica está implicada con cuestiones culturales, sociales y políticas, y es necesario ampliar algunos conceptos, para continuar definiendo la práctica.

En ese sentido, planteamos en la introducción, el concepto de cultura que define Kusch, como: el poblar de signos y símbolos el universo para constituir el domicilio existencial, esta definición la creemos muy adecuada para comprender a la cultura, en un sentido amplio y profundo. Esto es así porque incluye a la cosmovisión indígena y su particular *estar siendo*⁸, además ubica a la creación y a la producción simbólica en la génesis misma de la posibilidad

⁷ El idioma inglés y el alemán tienen una sola palabra para designar dos verbos: ser y estar, el *to be* y el *sein*, pero siempre se traducen por ser y nunca por estar. Ver Kusch (2001).

⁸ Se trata del *estar* como algo anterior al *ser* y que tiene como significación profunda el acontecer.

de existencia de lo humano (*antes de ser*) y no, desde un mundo *ya dado* como experiencia hegemónica. Ese mundo *ya dado*, y agregamos, actualmente globalizado, obliga a los sectores populares o grupos subalternos⁹ a negociar y ceder permanentemente sus espacios de sobrevivencia, pero no en igualdad de condiciones. Creemos que esta desigualdad, que se manifiesta en nuestra comunidad, entre sectores populares y sectores medios y “cultos”, como exclusión y hasta como marginación de muchos, además de responder a intereses de poder, deviene de no asumir ese *estar* como la condición de *indigencia primera*, de *desnudez* que a *todos* nos abarca en nuestra condición de mestizos como lo plantea Kusch.

Observamos que, de diferentes formas, esto también se puede replicar en los grupos del taller arte terapéutico, en tanto no se revisen las categorías y conceptos, desde los que se convoca a la tarea.

Otro de esos conceptos es el de *salud*¹⁰. En este sentido ya planteamos la definición expresada por el Dr. Ramón Carillo. Dada la brevedad de este trabajo citaremos su frase más célebre, que resume claramente, su concepción sanitaria: “Frente a las enfermedades que genera la miseria, frente a la tristeza, la angustia y el infortunio social de los pueblos, los microbios, como causas de enfermedad, son unas pobres causas”. Por otro lado, Cullen articula salud e identidad cultural, al plantear, como ya vimos, a la salud como un problema cultural y que, al analizar el término semánticamente, revela otros sentidos que consideramos importantes para la tarea arte terapéutica, como por ejemplo su vinculación con la “salvación”, que supone la idea de “perdición o condena” y agrega, además, que tiene que ver, etimológicamente, con la salutación o “saludo” como un signo acontecido con el otro (“codo a codo”) que permite la diferencia y el reconocimiento (Cullen, s/f, p. 86).

Conclusión

Decimos entonces, que Arte Terapia es una disciplina que se define por la construcción de un *encuadre* en un *espacio-tiempo cualitativo* que hace a su práctica, incluyendo lo grupal en tanto, comunidad de encuentro. Y definimos como cualitativo a dicho espacio, en tanto reformulamos los conceptos de encuentro, cultura y salud, como hemos expuesto, con el objeto se situarla en el contexto de nuestra región.

Ahora incluiremos el concepto de Fiorini de *Psiquismo Creador*, ya mencionado. Para comprender los procesos creadores, él propone una tópica psíquica propia, considerando un tipo de pensamiento que no se limita a la calidad o cualidad, que Freud llamó “proceso primario”

⁹ En el sentido que lo expone Ticio Escobar, ampliando el concepto de popular o pueblo para incluir a sectores explotados, oprimidos, marginados o discriminados cuyos conflictos con el sistema dominante no tienen necesariamente el carácter de contradicciones de clase, sino que se abren a diferentes demandas sectoriales, sociales, étnicas, regionales, sexuales, etc. y desde un sentido de identidad compartida (Escobar, 1987).

¹⁰ Teniendo en cuenta que al término terapia se lo define convencionalmente como tratamiento, acción o actividad, que tiene por objeto el alivio o la cura de alguna dolencia física o psíquica

y “proceso secundario”, postulando la existencia de un “proceso terciario”¹¹ de pensamiento y desarrollando la idea de que dichos procesos instauran un tipo de temporalidad propia. Entonces se denomina *Psiquismo Creador* a un sistema que se activa y desarrolla en el tiempo mediante la puesta en marcha y resolución-culminación de procesos de orden creador.

Continuando con esta línea de pensamiento la contribución para Arte Terapia como disciplina, se relaciona con la posibilidad de definir el campo epistemológico en la relación entre el sujeto y sus aspectos creadores; ya que el objetivo es la activación del psiquismo creador, en un tiempo y espacio (cualitativos) determinado. Por lo tanto, Arte Terapia tiene una sistematización y un ordenamiento que se relaciona con la *dinámica* propia de un taller de producción tomando las herramientas que provienen de las artes visuales. Cada encuentro comienza y termina en el día, debiéndose realizar una administración del tiempo, los materiales y los emergentes, si los hubiera, e incorporarlos a la propuesta de manera creativa. Pueden identificarse, en dicha dinámica, *tres momentos básicos*: el primero, se relaciona con el planteo de la *consigna*, allí estará implícitamente el objetivo terapéutico buscado. El segundo momento es la *producción* en sí misma, que de la diversidad de técnicas y materiales existentes serán elegidos los más adecuados, teniendo en cuenta: la consigna y el grupo con el cual el arte terapeuta está trabajando. Y el tercer momento es el de *cierre* donde cada uno de los integrantes del grupo como autor de su producción socializará lo realizado.

En esta dinámica es, donde incluiremos, los conceptos de juego, símbolo y fiesta, que hemos mencionado en el comienzo, y que describiremos brevemente.

El arte como *juego* entraña, para Gadamer¹², el ejemplo humano más puro de “*autonomía de movimiento*”. Para esto hay que alejarse de la visión del arte como obra cerrada y consolidada, sino entendida como un proceso de construcción y reconstrucción. La obra producto del juego deja siempre un espacio que hay que rellenar, por el espectador como co-jugador, aportando al espacio de encuentro. Su esencia es el automovimiento.

Gadamer define al *símbolo*¹³ desde su etimología, *Tessera hospitalis* para los griegos, tablilla que partida en dos se compartía entre anfitrión y huésped. Una especie de pasaporte con el cual se reconoce a un antiguo conocido. Lo simbólico se convierte, así, en una experiencia en que lo particular se presenta como un fragmento de ser, que promete completar en un todo íntegro, al que se corresponda con él. Establece la diferencia con el concepto de alegoría y define como esencia de lo simbólico al autosignificado, en tanto *la obra, como conformación*, no dice algo para que se piense otra cosa, sino que sólo y precisamente *en ella misma* puede

11 La referencia a un “proceso terciario” aparece para nosotros como noción (es decir, sin especificaciones suficientes para definir un nuevo concepto) en varios autores. 1) Winnicott, en un pasaje de “Realidad y juego” (Capítulo 8 “La creatividad y sus orígenes”), dice que al estudiar personalidades creadoras en el psicoanálisis “se ha hecho caso omiso de todo lo que pudiera llamarse terciario” (1971). 2) Green, en “Not sur les processus tertiaires” (Revue Française de Psychanalyse, 3, 1972) piensa estos procesos como «una puesta en relación de procesos primarios y secundarios, de modo tal que cada uno limita las tendencias hegemónicas del otro». El autor dedica algunas páginas a los “procesos terciarios” en su estudio sobre “El lenguaje en psicoanálisis” (1994). 3) Arieti, de un modo similar, en su libro “Creativity” (1976) denomina “proceso terciario” a una particular “combinación de los procesos primarios y secundarios que surge en los procesos creadores” (capítulo I), “un modo de enlace entre esos procesos”

12 Gadamer, op.cit “El elemento lúdico en el arte” p. 66 a 83

13 Ibid. “El símbolo” p. 83 a 99

encontrarse *lo que ella* tenga que decir. Por último, desde este autor, la *fiesta*¹⁴ rechaza el aislamiento, es comunidad, en su forma más completa, es para todos, todo está congregado. La experiencia del tiempo está asociada a ella. Las fiestas se celebran “*es un día de celebración*”, tiene un sentido negativo “no trabajar” porque el trabajo separa y divide, no es cooperativo en sentido colectivo. Lo propio de la fiesta es el concepto *de retorno o repetición*. Las fiestas que retornan en el calendario, no tienen asignado un lugar en el orden del tiempo, sino lo contrario, el orden del tiempo se origina en la repetición de las fiestas. Define dos experiencias fundamentales del tiempo, 1) el tiempo vacío o “*para algo*” que tiene que ser llenado, el del trajín o el del aburrimiento; 2) el tiempo lleno o el tiempo propio, afín con la experiencia cotidiana de la fiesta y del arte.

La fiesta y el arte *ofrecen tiempo* lo detienen para poder demorarnos. Paraliza el carácter calculador que dispone uno de su tiempo. Introduce el carácter de fiesta o celebración como ruptura del presente, la experiencia estética es entonces, un “*tiempo de celebración*” que nos despoja del tiempo lineal o acumulativo y nos sugiere lo eterno.

Con estas herramientas, en el transcurrir del taller, puede observarse todo aquello que va sucediendo con los participantes, no sólo en relación a la producción en sí misma, sino a todo lo que espontáneamente se dice, se hace, se gesticula, se calla. Espacio que permite el desarrollo de subjetividad de manera diferente a otros ámbitos, por incluir las propiedades que describimos en este trabajo.

Sintetizando, Arte Terapia entonces, brinda un espacio-tiempo de encuentro, específico que, como condición previa, incluye a los aspectos: comunidad, cultura, concepto de salud y creación, tal como han sido planteados, en tanto cualidades, que conjuntamente con su dinámica permiten, desde una propuesta común a todos, la producción de sentido, subjetiva e intersubjetiva, ligada a la posibilidad de crear respondiendo a objetivos terapéuticos.

Bibliografía

- Carrillo, Ramón (1947). Discurso Jornada Inaugural Organización Panamericana de la Salud.
- Cullen, Carlos (s/f). *Reflexiones desde América*. Ross.
- Escobar, Ticio (1987). *El mito del arte y el mito del pueblo*. Cuestiones sobre arte popular. Peroni.
- Gadamer, Hans-Georg (1991). *La Actualidad de lo Bello*. Paidós.
- Fiorini, Héctor (1995). *El psiquismo creador*. Paidós.
- Kusch, Rodolfo (2001). *Obras completas*. Ross.

14 Ibid. “La fiesta” p 99 a 123

Enseñar el 19. Estrategias para abordar el arte latinoamericano descolonizando la mirada

Ana Gutiérrez Costa

Universidad Nacional de las Artes / Universidad Nacional de la Matanza
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

Carina Circosta

Universidad Nacional de las Artes / Universidad de Buenos Aires

El equipo de investigación “Maloneras”¹ surgió en el seno de la asignatura “Historia de las Artes Visuales”, específicamente en el marco del nivel en el que se estudia el arte del siglo XIX en Latinoamérica y Europa. Entendemos que la historia es un proceso dialéctico que no se trata solamente de una exposición narrativa de hechos que se articulan en un tiempo homogéneo y vacío; por lo tanto, si pretendemos hacer una crítica al historicismo clásico debemos exponer la historia no como un progreso inevitable, sino como una discontinuidad.

Es así que en el espacio de esta asignatura venimos desarrollando una línea de trabajo en donde profundizamos algunas de las problemáticas de la historia del arte argentino, haciendo foco en la imagen de indígenas y en la producción de los pueblos originarios. Es decir que nos posicionamos en nuestro aquí y ahora para abordar un estudio de las producciones del siglo XIX (indígenas y no-indígenas) que nos permita realizar una relectura que haga visibles las relaciones con las construcciones visuales y conceptuales contemporáneas. Por ello, nuestra propuesta áulica se puede sintetizar bajo la idea de “enseñar el 19 desde el presente”, esto significa abordar las producciones propias de ese momento y, a su vez, realizar un estudio crítico de dicha historia a partir de la bibliografía académica pertinente. Esto nos ha permitido, por ejemplo, incorporar al relato histórico a un grupo de obras y artistas que han sido descalificados del relato canónico develando la manera en que las políticas culturales del momento contribuyeron a tal marginalización. Pero, por otro lado, nos basamos en la idea de la discontinuidad histórica para dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias

¹ El equipo surge en torno al trabajo de investigación: proyecto PIACyT “Creaciones estéticas indígenas contemporáneas en Argentina. Un desafío epistémico” (2023-2024) N° 34/0783.PIACyT “Patria, Estado y otredad. Configuración de la imagen de indígenas y afroamericanos en la construcción de la identidad nacional entre el XIX y el mundo contemporáneo” (2022-2020) del Arte. N°34/0647. 2019-2018: “Imagen e imaginario sobre el sector indígena en el discurso político argentino. Desde el siglo XIX a la coyuntura actual”. Departamento de Artes Visuales- Universidad Nacional del Arte. N°34/0536. (enero 2018-diciembre 2019).

modernas y modernistas que se produjeron en el siglo XIX, y en ese sentido nuestro objetivo es el de completar dicho relato histórico introduciendo las producciones y las problemáticas en torno a los sectores indígenas, como los grandes excluidos del relato histórico-cultural de la nación argentina.

En primer lugar, el desafío de esta propuesta es metodológica, porque este abordaje necesita de una perspectiva multidisciplinar, así como también implica la necesidad de sumar otras voces que añadan saberes diferentes a los académicos. Por esta razón fuimos fortaleciendo, en nuestra experiencia como docente/investigador, las nociones de investigación/acción con un marcado sesgo extensionista, y así crear estrategias que nos han permitido dar cuenta de un panorama más amplio e inclusivo de las producciones estéticas que se han creado a partir del siglo XIX, y manifestar la diversidad de formas visuales que conviven en el territorio, al incluir las creaciones de los pueblos originarios.

En este contexto formamos el equipo de Investigación “Maloneras” como núcleo de producción de acción y reflexión que aborda problemáticas de la identidad nacional. Nos apropiamos de la escena del “Malón”, temática del siglo XIX que representa a los pueblos preexistentes como una turba de bárbaros y marginales dedicados al saqueo y la destrucción, y de ese modo rescatamos el sentido de resistencia y lucha por la pertenencia de estos pueblos. Al trasponer ese ideario, nosotros, desde el centro “culto” y “civilizado” nos propusimos irrumpir desde el interior de los claustros universitarios para desbastar convenciones, verdades a medias y antiguos y cristalizados estereotipos.

Desde lo conceptual, nos proponemos dar cuenta del impacto de la colonización y la colonialidad en las producciones estéticas indígenas, así como en los núcleos de pensamiento que conformaron desde la segunda mitad del siglo XIX al Estado Nación y la ideología que conformó a la identidad cultural argentina. Es por ello que partimos de la idea de que el proceso colonial provocó un lenguaje/retrato visual donde los pueblos originarios quedaron invisibilizados tanto como actores sociales y como productores. Sus producciones no fueron incorporadas tampoco en el relato hegemónico de la historia del arte argentino y el devenir de la era republicana culminó con un plan sistemático de desaparición indígena que implicó también su destrucción física. Este proceso, que se sustentó en los intereses de proyectos ideológicos políticos culturales de la denominada “generación del ’80” de la última etapa decimonónica, ha naturalizado el discurso de la inexistencia de pueblos preexistentes en la construcción de la identidad nacional, al punto de que las falacias y los enunciados cristalizados en el sentido común no logran ponerse en cuestión o resquebrajarse con los aportes del campo científico.

Evidenciar la continuidad de estos estigmas sobre las personas de los pueblos originarios que se mantienen en el mundo contemporáneo es uno de los ejes que atraviesan a nuestro proyecto. Para ello es necesario visualizar la manera en que el sector indígena fue perdiendo poder en cuanto a su propia enunciación y representación, al ser avasallados por los discursos dominantes, al mismo tiempo que sus producciones se fueron ubicando en los sectores marginales del campo cultural y artístico. Es por lo que en nuestro proyecto abordamos esta problemática desde sus dos vertientes: por un lado, analizando la manera en que

se representó a ese sector social en la pintura, fotografía y escultura oficial del siglo XIX; y por otro, incorporando el estudio las producciones estéticas indígenas que circularon en los límites de la categoría “arte”, ya sea como Artesanías, Arte Popular o Folclore.

Nuestra experiencia docente y el conocimiento del campo académico nos enfrentó a otra realidad que buscamos atravesar para modificar. El trabajo en las aulas nos mostraba que les estudiantes desconocían la historia y existencia de pueblos originarios y, al mismo tiempo, se hacía evidente la preeminencia de *clishes* y “verdades a medias” instalados en el sentido común de un amplio sector de la sociedad, que no tiene acceso a los avances de investigación universitaria. Estos discursos decimonónicos que abrevan en el racismo, siguen vigentes en tanto excluyen, criminalizan y marginalizan a los pueblos originarios, otorgándoles el lugar de esos “otros” que atentan contra la sociedad blanca y civilizada. El problema actual es que esta versión cristalizada se ve reforzada fuertemente por los medios de comunicación hegemónicos y la viralización en las redes sociales. Entendemos que los medios masivos de comunicación conforman una importante maquinaria que busca expandir y sellar ciertas ideas que son consecuentes con los intereses de los sectores dominantes; razón por la cual buscamos introducir nuestras ideas visuales y mensajes conceptuales por canales que permeen a los sectores extramuros universitarios. Para ello, hemos construido estrategias de contrainformación, por medio de las que buscamos señalar, desnaturalizar y cuestionar estos sentidos comunes tan encriptados en nuestra sociedad: la creación de una página web: <https://maloneras.wixsite.com/investigacion> y la participación activa en redes y espacios digitales, fueron los primeros que nos llevaron luego a producir materiales específicos para circular por estos canales. Por otro lado, hemos conjugado los modos de investigación académicos con otras prácticas que potencian la visibilización e impacto de la información: producción de afiches, *fanzines*, poesías, intervenciones y microvideos, fueron creaciones de carácter individual y colectivo que, entre otras, contribuyeron a tal fin.

Con diversas estrategias metodológicas nos propusimos analizar el rol de la imagen sobre los pueblos originarios trasvasando los tiempos: desde el momento de su configuración en el XIX, a diversos momentos cruciales de la política argentina, llegando a las últimas décadas y las coyunturas contemporáneas. Desde lo metodológico, asumimos que la interdisciplina es el modo de hacer más próspero en tanto nos permite articular diferentes modos de construcción de conocimiento y generar instancias de retroalimentación teórico-prácticas. Por ello, conformamos un equipo de trabajo en el cual se sumaron estudiantes avanzadas, egresadas y docentes de otras cátedras que nos permitió, por un lado, fomentar la formación de investigadores y por el otro, experimentar formas de investigación que articulen el pensamiento teórico con la producción estética.

Este trabajo interdisciplinar nos fue llevando también a generar vínculos con referentes de los pueblos originarios contemporáneos, permitiéndonos enriquecer los saberes académicos con el pensamiento de los intelectuales y productores-creadores indígenas. De este modo, además de analizar de manera crítica los estereotipos del “indio”, generar encuentros de exposición, difusión y reflexión de estas problemáticas, sumando la propia voz y la historia de estos agentes, nos deja ver las modificaciones y resignificaciones de las matrices

simbólicas de las producciones estéticas indígenas contemporáneas como posibles factores de visibilidad y resistencia. Esta trama nos muestra un campo complejo donde, además, se demuestran las tensiones y límites porosos entre las categorías arte-artesanía y arte popular. Es decir que estamos ante el desafío de acceder y trabajar de manera colaborativa con el proceso de re-visibilización de los pueblos originarios, logrando una actualización de la problemática, muy fructífera, pero a la vez muy compleja.

Esta es la plataforma desde la cual hemos venido produciendo y accionando desde el 2018, articulando las diversas líneas de investigación académica que cada participante del equipo desarrolló de manera individual, mientras que también producimos eventos y actividades colectivas desarrolladas bajo los fundamentos del proyecto. Hemos trabajado fuertemente en el análisis crítico del panorama social-político de las últimas décadas de la Argentina actual, buscando intervenir en ello. En este sentido, los análisis apuntan a temáticas y casos específicos, así como también refieren a temas coyunturales y/o eventos contemporáneos. Estos buscan abarcar un arco extenso que implica tanto a la propia producción de los pueblos originarios, la eficacia de la estigmatización hacia el sector indígena, la sobredimensión que han tenido estos discursos en medios masivos y redes y la capacidad de resistencia que puede lograrse utilizando estos mismos canales de difusión.

A partir de experiencias colectivas y territoriales, generamos cruces entre la investigación, la docencia y la extensión universitaria, por medio de conversatorios y talleres colectivos y participativos trabajamos de manera conceptual las problemáticas planteadas en el proyecto. Estas experiencias se realizan en escuelas, museos, jornadas, etc. tanto en ámbitos académicos como de asistencia de público general y buscamos propiciar y fomentar la participación y el debate colectivo. De esta manera abrimos el debate en otros círculos para reflexionar sobre nuestra producción originaria, su visibilización y su vigencia en la actualidad. Trabajamos tanto desde la palabra como desde las producciones visuales, creaciones poéticas y plásticas, ya que consideramos a la producción estética como un posicionarse en un territorio y, a partir de él reflexionar y crear un canal de enunciación con otras pautas discursivas. Estas producciones se complementan con los trabajos que se acopian en nuestro sitio web, generando contenidos novedosos, con una mirada crítica, interdisciplinaria e inserta en lo cotidiano. En él se divulgan los avances de investigación, se suben las producciones estéticas realizadas en el contexto del proyecto, ponencias, reseñas y textos críticos e información actualizada sobre la actualidad de la problemática abordada.

Cuando abordamos la producción simbólico-estética de los pueblos originarios en la actualidad no los tratamos como sombra de un pasado lejano, sino como personas y agentes que siguen presentes, integrándose y resignificando su cultura y su producción. Es así como, desde Maloneras, nos proponemos abordar las manifestaciones estéticas que son realizadas en la actualidad, desde un análisis estético, simbólico, y desde su propia especificidad, no trasladamos las categorías hegemónicas que expulsan a estas producciones fuera de los límites de lo considerado como arte. Nuestro marco teórico interdisciplinario nos permite ampliar y problematizar la visión universalista del arte occidental y sus principios estéticos, que colocaron este tipo de producciones en el plano del “no arte” y trabajamos con nuevas

pautas de análisis en este sentido es fundamental el intercambio y el diálogo con los propios realizadores. Respetamos su visión estética/artística para poder observar la fusión y renovación de sentidos de los conceptos ancestrales a lo largo del tiempo, así como la utilización particular de los elementos de expresión plástica con fines concretos. Con características estéticas que responden a parámetros propios, relacionados con su pensamiento mítico y su cosmovisión, estas producciones toman protagonismo en el mundo contemporáneo en la medida en que las abordamos desde lo local, lo particular y lo genuino.

Los discursos y las representaciones sobre la otredad y la identidad nacional que se plantearon en diversas experiencias museísticas dan cuenta del papel que tuvieron los museos como institución nacida del pensamiento científico y del colonialismo, con base en el principio de *exposición* (y su valoración pedagógica) propio del proyecto moderno revalidado sucesivamente. Los museos se constituyeron como grandes dispositivos comunicacionales oficiales del siglo XIX y formaron parte de un sistema de instituciones que se ocuparon de construir un lugar de autoridad para exhibir los relatos y las memorias hegemónicas. Relatos que tuvieron el poder de convertirse en una historia única no permitiendo el cuestionamiento de sus ideólogos que definían al “otro” como lo “no moderno”, exhibiendo a modo de colecciones sus “artefactos”, pero sin lograr activar la memoria de los pueblos a los que esas producciones habían pertenecido y a quienes se les habían sustraído.

En este contexto podemos también *reflexionar* acerca del lugar que tuvo la fotografía en el contexto del Museo para luego analizar su devenir en el presente y la manera en que son apropiadas y resignificadas. La imagen fotográfica de finales del siglo XIX tuvo un importante rol en la construcción de la identidad nacional de nuestro territorio y, mediante la construcción de consenso, funcionó como herramienta legitimadora de la élite y del Estado. La fotografía tomó ciertos modelos iconográficos tradicionales y a través de la ciencia se convirtió en una herramienta capaz de crear un imaginario del indígena acorde al proyecto civilizatorio. La preocupación de los dirigentes e intelectuales por todo aquel que se coloque en los bordes de la sociedad se evidencia en la relación que se establece con la criminalística, la antropometría y la antropología, construyéndolos como sujetos ligados a lo salvaje lo cual justificaba su exterminio. Abordar la producción de artistas que dialogan y de-re-contruyen esas producciones del siglo XIX con la actualidad, nos permite establecer las continuidades ideológicas de esos discursos, fundadas en el *mito de la Argentina blanca* que sigue operando con cierta eficacia, pero también se presentan como abordajes artísticos que proponen nuevas miradas a partir de objetos o imágenes patrimoniales o materiales de archivos, que los y nos interpelan desde la producción de nuevos sentidos. Muchas producciones artísticas contemporáneas desafían desde distintos lugares los patrones de dominación de la colonialidad en la construcción de las subjetividades y las identidades colectivas. Es por eso que estas prácticas y obras pueden configurarse como gestos emancipadores y lugares de resistencia, ya que suscitan nuevas preguntas y promueven espacios para la generación de miradas críticas sobre nuestro pasado y presente.

También en clave de resistencia buscamos analizar la configuración de la imagen sobre los pueblos originarios en la construcción de la identidad nacional, enfatizando que en la

actualidad siguen vigentes discursos decimonónicos que centran el concepto de nacionalidad e identidad excluyendo, marginalizando y criminalizando a los pueblos originarios. Así, se forjó la idea de que los pueblos originarios eran “enemigos internos”, peligrosos y salvajes, y no compatriotas y representantes de nuestras raíces culturales y simbólicas. Es por ello que nos centraremos en la imagen misma como anclaje en el que se condensan esos tópicos ideológicos e históricos, ya que, en primer lugar, atender a los usos y las connotaciones que adquieren las realizaciones plásticas del siglo XIX, nos lleva a comprender la manera en que siguen arraigados los estereotipos desmerecedores de los pueblos y personas indígenas en momentos clave de nuestra historia como fueron por ejemplo la desaparición y muerte de Santiago Maldonado y otras situaciones conflictivas del sur mapuche en torno a la criminalización de Facundo Jones Huala y asesinato de Rafael Nahuel, por ejemplo. Estos mensajes evidencian la manera en que sigue arraigado desde el relato hegemónico las significaciones despectivas que habilitan el ejercicio de la violencia sobre los pueblos originarios, sentidos que se potencian y cristalizan por medio de la maquinaria de los medios de comunicación hegemónicos. Pero, por otro lado, rescatamos ciertas producciones generadas en/para las redes que en la contemporaneidad buscan reposicionarse política, social y culturalmente. Producciones que circulan en fechas o eventos significativos y que ponen en tensión la noción de id-entidad para dar cauce a la complejidad que implica el “ser” originario. Contra-relatos que se insertan en las redes con la intensión de descolonizar los sentidos, las mentes y las miradas contrarrestando la investida mediática en la conmemoración de ciertas fechas y/o las manifestaciones de algunos políticos que replican la política cultural de los sectores dominantes más conservadores.

Nuestras producciones visuales buscan justamente aportar en este sentido. El hecho de vincular nuestros saberes académicos con los de los propios referentes de los pueblos originarios contemporáneos, nos ha permitido poner en diálogo también los modos de hacer y de conocer propios de la enseñanza artística con la teoría y la práctica. Con el fin de llevar adelante nuestro propósito de articular la docencia, investigación y extensión universitaria y construir conocimientos a través de la circulación, divulgación y promoción de las investigaciones teóricas y producciones visuales, en diálogo con los saberes ancestrales y las realidades sociales de las comunidades originarias que perviven entre nosotros, se fueron creando diversas producciones visuales tales como *fanzines*, afiches y diversas producciones visuales y textuales que circulan de manera física y de manera virtual. En este sentido, el “calendario malonero” realizado para conmemorar algunas fechas inexistentes en las efemérides oficiales y re-significar otras tantas es una de las herramientas que venimos construyendo; algunas de estas producciones colectivas han circulado en formato de microvideos: <https://maloneras.wixsite.com/investigacion/entrevistas>.

Además de la página que aglutina los materiales producidos textual y visualmente: artículos, reseñas, editoriales, entrevistas, etc; hemos creado diferentes canales de difusión para tener presencia en las redes: www.facebook.com/maloneras.una, www.instagram.com/maloneras.una/, así como también creamos un canal de youtube: https://www.youtube.com/channel/UC9c3B4onF_lu8R3jO33p6Eg/featured?view_as=subscriber, en donde

se compendian todas las producciones visuales audio visuales. En estas pueden verse, por ejemplo, en formato *videoclip*, los resúmenes de nuestros proyectos.

Nuestra línea de indagación y de reflexión pretende abordar nuestro tema de investigación A modo de cierre podemos plantear entonces que, desde una mirada situada en y desde el presente, intentamos recuperar las reflexiones y las discusiones sobre modalidades y prácticas de exhibición de objetos y representaciones de la otredad, signadas por miradas esencialistas que heredamos de la matriz colonialista moderna. Desde el equipo Maloneras procuramos reflexionar sobre las prácticas y estrategias que fuimos ensayando y poniendo en juego en estos años, trabajando en un proyecto que conjuga la investigación histórica/teórica y la producción visual-audiovisual, con un fuerte carácter extensionista. Se trata de una experiencia que nos permite pensar a la universidad como productora de saberes que merecen ser contruidos de manera transversal y conjunta con diversos actores sociales, y para ello generamos diversas estrategias comunicacionales que nos permitieron construir vínculos estrechos con la comunidad, desnaturalizar discursos instituidos, inquietar la mirada y potenciar el pensamiento crítico y pluriversal. En el convencimiento de que nuestra cultura y nuestra patria es pluricultural, es que nos embarcamos en este derrotero para revertir y repensar nuestra propia identidad cultural. Siguiendo el pensamiento de Rodolfo Kusch, entendemos la cultura como una totalidad que abarca no solamente lo incorporado y acumulado activa y conscientemente, sino también aquellos aspectos inconscientes relacionados con el suelo que habitamos, que nos permite domiciliarnos en un territorio de manera amplia, colectiva e inclusiva. Para ello es indispensable recurrir a los aspectos simbólicos, aquellos que constituyen nuestro acervo cultural y nos permite la construcción de una cultura donde hay espacio y lugar para todos, sin rivalidades ancestrales y configuraciones de enemigos internos imaginarios. Para salir de esta antinomia gestada por siglos, es indispensable de-constuir, re-constuir, re-pensar y re-edificar la posibilidad de erigir una identidad inclusiva, sin desjerarquizar, minimizar o descartar a ningún sector; a partir de un proceso de estudio que acerque las diferencias, que investigue aquello que fue invisibilizado y lo ponga en evidencia. De esta manera, es menester interpelar los saberes académicos, tensionar sus prácticas y establecer un diálogo fructífero entre el intramuro y el extramuro de la academia, vincularnos con referentes de los pueblos originarios contemporáneos, para actualizar y enriquecer esta problemática.

Bibliografía

- Colombres, A. (2013). *Teoría Transcultural del Arte*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Escobar, T. (2011). Arte indígena, el desafío de lo universal. En José Jiménez (ed.). *Una teoría del arte desde América Latina*. Badajoz: MEIAC; Madrid: Turner.
- Escobar, T. (1984). Supervivencia del arte indígena. *Revista del Centro de Estudios Antropológicos*. Vol. XIV, nº 1. Universidad Católica. Asunción. Paraguay.

- Kusch, R. (1955). Anotaciones para una estética de lo americano. Separata de la revista *Comentario*, N°9. diciembre 1955. Buenos Aires.
- Kusch, R. (2000). La cultura como entidad. En *Geocultura del hombre americano*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Mignolo, W. (s/f). La colonialidad en cuestión. Entrevista realizada por Norma Fernández. Disponible en <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-en-cuesti%C3%B3n.pdf>
- Penhos, M. N. (2005). Frente y perfil. Fotografía y prácticas antropológicas y criminológicas en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX. En *Arte y Antropología en Argentina* (pp.15- 64). Buenos Aires: Fundación Espigas/ Fundación Telefónica/FIAAR.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp.285-327). Buenos Aires: CLACSO.
- Trincherero, H y Petz, I. (2013). El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta. En Lischetti, Mirtha (comp.). *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires: Ediciones de Filosofía y Letras, UBA.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). "Sociología de la imagen". Buenos Aires: Tinta Limon.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limon.

**MEDIACIÓN
CULTURAL-EDUCATIVA**

Artes y mediación cultural: la experiencia creativa y estética como práctica comunitaria en clave de derechos

Rosario Lucesole

Florencia Otero

Universidad Nacional de las Artes

En este artículo queremos compartir algunos fragmentos, impresiones y síntesis de lo que fue nuestro intercambio en la Ronda de Conversación N° 10 del *Congreso Internacional Territorios de la Educación Artística en Diálogo*. Nos encontramos el martes 6 de diciembre de 2022 por la tarde en la sala de Arte Mesoamericano y Andino del Museo Ernesto de la Cárcova. Éramos muchas personas de distintos lugares del país y la región, con diversas experiencias y miradas y problemáticas en común.

La ronda se nucleaba en torno a un mismo tema “Artes y Mediación Cultural”. Nosotras, como moderadoras, partimos al encuentro con algunas ideas articuladoras, que se fueron nutriendo en la conversación. Por un lado, desde un enfoque de la cultura en su sentido amplio, para reflexionar sobre la actividad de la sociedad en su conjunto; por otro pensando a la mediación cultural como un conjunto de acciones que apuntan a vincular a un individuo o a un grupo con una propuesta cultural o artística (Abouddrar y Mairesse, 2018).

Nos encontramos con un grupo de personas que, en su mayoría, provenían del campo educativo. Entonces supimos que el enfoque de la conversación sería en torno a la mediación cultural educativa y buscamos acercarnos a la idea de educación popular comunitaria como forma de llevar adelante estas acciones de vinculación entre manifestaciones artísticas y culturales con diversas comunidades. Como punto de partida nucleamos estas experiencias en torno a la idea de “formador/mediador o formadora/mediadora” teniendo en cuenta que muchas de las propuestas de la ronda tomaban un enfoque pedagógico en el cual el objetivo era generar instancias de intercambio, habilitar ciertas disputas y problemas en torno a la configuración de sentidos y promover nuevos esquemas de interpretación, es decir, posibles salidas colectivas para esos problemas (Del Valle, Lucesole, 2023).

En proporciones iguales se trabajaron experiencias en espacios comunitarios y en instituciones de la educación del sistema oficial (secundaria y superior) y también sus articulaciones. Hubo además un abordaje desde las políticas públicas, con la presentación de experiencias en

museos o instituciones culturales públicas (Museo Yrurtia, Casona de Olivera y MUNTREF de CABA; el Programa CECREA de Chile). Se expusieron diversas experiencias de educación artística y mediación cultural, que articulaban con instituciones educativas de todos los niveles, en distintas localidades del país (CABA; San Francisco del Valle Grande, Jujuy; Rada Tilly, Chubut; Río Gallegos, Santa Cruz). Las experiencias iban desde proyectos de creación con infancias y jóvenes, hasta trabajo con nuevos públicos y las disciplinas contempladas fueron las artes visuales, cerámica, danza y artes dramáticas. El derecho a las prácticas artísticas fue un tema transversal y sobre todo abordado desde juventudes e infancias. También hubo proyectos que incluían la cuestión de género y otro que tomaba los saberes tradicionales de las culturas populares. Hubo además tres participaciones donde se exponían avances en investigación sobre temas diversos: curadurías y estrategias educativas en el Museo Nacional de Bellas Artes, la historia de las Bienales Nacionales e Internacionales de Arte Infantil y Juvenil, del Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA, Avellaneda, Buenos Aires) y el archivo y museo de arte infantil y juvenil (MUNDIARTE); y otra investigación sobre racismo.

1. La enseñanza de las artes y su abordaje para infancias y juventudes: propuestas para una ciudadanía cultural

Algunos de los proyectos expuestos estuvieron pensados por y para las infancias y las adolescencias desde su sentido más amplio, autónomo, plural y diverso. Las propuestas fueron determinadas por el objetivo de promover el acceso a actores sociales y comunidades relegadas, recuperando las voces de los propios protagonistas. Las prácticas compartidas buscaban achicar, por ejemplo, los puentes entre artistas, niños y niñas, generando encuentros entre referentes sociales o resignificando las propuestas curatoriales con propósitos más cercanos a las comunidades destinatarias. Para enmarcar estos procesos, recuperamos el concepto de Ciudadanía Creativa, cuyo objetivo es la defensa política de la voz de las infancias (Lucas Sático, 2020), una perspectiva opuesta al adultocentrismo y que genera herramientas para que infancias y adolescencias tomen el control y tomen decisiones sobre sus propios intereses y espacios como colectivo.¹

Como se dijo, de forma transversal, los proyectos estuvieron articulados por la noción de derecho a la educación en artes y el acceso a la cultura como derecho humano. Como se afirma en el Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos “ Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los progresos que en él resulten”.

Además, la Ley de Educación Nacional, asegura el acceso a la información y al conocimiento a todos y todas los ciudadanos/as. En este sentido el rol de la escuela a través de los/as docentes, fue ofrecer experiencias variadas desde cada disciplina curricular, para que los y las estudiantes generen herramientas que les permitan elegir.

¹ Para profundizar este tema se recomienda consultar a Francesco Tonucci (2015).

Los casos expuestos se propusieron resignificar la idea de infancias y adolescencias como sujetos de derecho capaces de imaginar, crear, discutir, intercambiar, transformar sus propias realidades. Así mismo se pensó la figura de los educadores/mediadores y educadoras/mediadoras como actores sociales, capaces de garantizar los accesos de manera equitativa, proponiendo puentes hacia y con los demás: el barrio, el museo, el teatro y artistas locales.

Ana Mae Barbosa (2022), valoriza el papel de las escuelas como espacios públicos que democratizan el acercamiento a las artes de sus estudiantes, favoreciendo la multiculturalidad y la formación ciudadana. En este sentido, retoma a Elliot Eisner repensando los pequeños porcentajes de los públicos que visitan museos y conciertos. Muchas personas vuelven a ellos, luego de haber pasado por esas experiencias en sus trayectorias escolares. La educadora, acuerda con la idea de que la identidad nacional se concibe a través del conocimiento del arte y de la historia.

Las propuestas agrupadas en este eje contemplan el derecho al acceso a la cultura, a la participación en la vida cultural, derecho a la creatividad, derecho a la protección del patrimonio cultural mundial, como el Programa Artístico-Educativo: “Encuentro de chicos y chicas con Artistas”² experiencias del Programa Artístico-Educativo, del Museo de la Universidad de Tres de Febrero (MUNTREF Artes Visuales), expuesto por Vali Guidalevich. El programa se originó en 2009 y promueve “la construcción de una trama entre las obras de arte contemporáneas, los/as artistas y los grupos de niños/as” según detalló la expositora. Se aborda además el diálogo entre artistas e infancias, a través del uso de imágenes, actividades lúdicas y colectivas.

El programa de los Centros de Creación y Desarrollo Artístico para Niños y Jóvenes (CE-CREA) de Chile, fue presentado por su coordinador, Pablo Rojas, bajo el título “El derecho de la infancia a imaginar y crear”. Se trata de un programa del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, que se desarrolla desde 2018 como respuesta al problema de la desigualdad del acceso de niños, niñas y jóvenes a procesos de creación. Se trata de un programa de acceso libre, seguro y gratuito, a una serie de experiencias interdisciplinarias, de laboratorios y proyectos creativos, donde convergen arte, ciencia, tecnología y sustentabilidad, considerando a estas disciplinas en una lógica de expansión. Como explicó Rojas, “al tratarse de un programa de educación artística, se busca que el arte, de preferencia contemporáneo, esté siempre presente, como una metadisciplina”.³

María José Abeijón, Adriana Vázquez, Claudia Gómez, Alejandra Pattini y Franca Pacetti responsables del Taller de Arte municipal de Rada Tilly, Chubut, acercaron su relato sobre una intervención que llevaron adelante en 2011 y 2012. La propuesta la llamaron “Campus Artístico” y estaba destinada a jóvenes de entre 12 y 15 años. Se trató de un encuentro inmersivo de cuatro días, donde se abordaban los diferentes lenguajes artísticos, buscando estimular la creación colectiva.

Mercedes Sánchez presentó su investigación que aborda la historia de las Bienales Nacionales e Internacionales de Arte Infantil y Juvenil, que se realizaron a partir del año 1969

² Citado de la *Ficha de inscripción a la Ronda de Conversación* de Vali Guidalevich.

³ Citado de la *Ficha de inscripción a la Ronda de Conversación* de Pablo Rojas.

en el Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA, Avellaneda, Buenos Aires) y del archivo y museo de arte infantil y juvenil (MUNDIARTE) que se creó con la compilación de los trabajos recibidos. La investigadora explicó que las bienales tuvieron como objetivo central, construir una red internacional de intercambio cultural para promover la comprensión de las infancias. En el marco de las mismas, se realizaron actividades pedagógicas para los estudiantes y de formación docente para profesores de todas las ramas artísticas y estudiantes de profesiones afines. Afirmó Sánchez que “actualmente el museo y las bienales continúan con diferentes formatos y menores recursos humanos y económicos, sin embargo, el acervo de trabajos sin duda es una fuente de recursos importantísima para cualquier propuesta de investigación en relación al arte infantil y juvenil.”⁴

2. Las instituciones educativas y el vínculo con la comunidad

Algunas intervenciones en la ronda valoraron el vínculo entre las artes y la comunidad, desde la reciprocidad y el intercambio y las artes puestas al servicio del pueblo. Algunas de las experiencias comentadas buscaron fomentar el contacto con el territorio, generando nuevos desafíos, democratizando y resignificando el patrimonio propio y de otros.

Ciertas exposiciones coincidieron en pensar a la escuela como primer centro cultural al cual se tiene acceso donde los docentes intervinientes llevan adelante sus prácticas con un enfoque comunitario. En consonancia con esta idea y en los intercambios entre expositores, resonaron palabras como *descentralizar* y *acercar*. Entre los desafíos propuestos apareció la preocupación por achicar las distancias entre espacios culturales, la escuela y la comunidad. Distancias que advertimos en algunos casos, geográficas y en otros casos más invisibles y supeditadas a una variedad de factores. Muchas propuestas tomaron un enfoque pedagógico vinculado a la perspectiva popular como forma de pensar los proyectos culturales. En este sentido, la “expansión de los bordes” en las instituciones, habilitaron la posibilidad de encuentros, lo que implicó pensar establecimientos flexibles, permeables y expandidos.

Vinculamos este enfoque con lo que se propone como prácticas de la educación popular. En esta línea, como sostiene Zailín Brito, estas prácticas son valiosas como procesos formativos ya que “los sentidos de pertenencia y de referencia que tengan los individuos y grupos sociales en sus distintas interacciones resultan fundamentales en la configuración de la identidad y, por tanto, en el proceso de aprendizaje cultural y social compartido” (2008:36).

En la ronda, participaron docentes de artes de distintos puntos del país. Desde Río Gallegos, Santa Cruz, se acercaron Ignacio Aguirre, Jimena Martínez y Silvina Vilanova, quienes compartieron su proyecto artístico-educativo “El teatro y la escuela, ida y vuelta”. Iniciaron este proyecto en 2018, con el objetivo de vincular a estudiantes de secundario con el lenguaje teatral, promoviendo la formación de nuevos públicos. A través de este proyecto articularon instituciones educativas con grupos teatrales independientes de la

4 Citado de la *Ficha de inscripción a la Ronda de Conversación* de Mercedes Sánchez.

comunidad promoviendo el acceso de estudiantes al teatro y de los grupos a las escuelas donde se llevaron adelante procesos de desmontaje de obra.

Dos proyectos similares compartieron Valeria Ana Ramos y Jeremías Fausto Alancay, desde el otro extremo de la Argentina, San Francisco de Valle Grande, Jujuy. Los y las docentes contaron propuestas que desplegaron desde sus espacios curriculares de Danza y Teatro del Colegio Secundario N°21 de su comunidad. Mediante una de las propuestas, “Arte en la comunidad”, buscaron posibilitar el acceso de sus estudiantes a experiencias estéticas a partir de talleres intensivos de diversos lenguajes a cargo de docentes artistas de su provincia y de Salta, cerrando las jornadas con la puesta en escena de obras a cargo de los artistas invitados. Otro de los proyectos que ellos llevaron adelante, “Artistas en las escuelas” buscó contextualizar la producción artística y generar un espacio de encuentro entre la comunidad y artistas locales.

“Formas de ver: la mediación cultural como una herramienta de inclusión” fue una propuesta de extensión del Departamento de Artes Dramáticas de la Universidad Nacional de las Artes que compartió Carolina Silva. La experiencia se llevó adelante junto con el Bachillerato Popular Mocha Celis (CABA)⁵, y consistió en la mediación a partir de obras de graduación de los artistas universitarios, sobre las que se desarrollaron distintas actividades pedagógicas. En el marco del proyecto se realizaron capacitaciones en introducción al lenguaje teatral para los estudiantes de la Mocha y capacitaciones para los mediadores en temática de género y Educación Sexual Integral con perspectiva trans y sobre el rol social del arte en la construcción de ciudadanía. Además, se realizaron entrevistas, se diseñaron materiales didácticos, guiones de desmontaje, debates y funciones teatrales con posteriores mediaciones.

En esta misma línea de abordaje la educación artística desde las instituciones y el vínculo con la comunidad, se inscribieron los trabajos de docentes que llevaron adelante la Jornada de Experiencias Pedagógicas de Educación a través del Arte (EPEA). Leandro Ibáñez, Verónica Pontoriero, Nicolás Cordone y María Eugenia Mousseaud compartieron el funcionamiento, abordajes y conclusiones de su primer encuentro, en el cual se convocaron a docentes que trabajan con los lenguajes artísticos como estrategia didáctica. Como compartieron los expositores

la Jornada EPEA tuvo por objetivo visibilizar y poner en valor la experiencia pedagógica docente más allá del ámbito institucional-escolar, (...) evidenciar la potencialidad formativa de los lenguajes artísticos para el desarrollo de aprendizajes interdisciplinarios, proponer un espacio de intercambio educativo de nivel federal (...) construir de manera colectiva diversos puntos de vista acerca del enseñar en los ámbitos educativos, construir conocimiento a partir de la narrativa docente y su posterior análisis y registro académico.⁶

⁵ El Bachillerato Popular Travesti, Trans y No Binario Mocha Celis es una escuela secundaria que tiene como misión integrar a las personas travestis, trans y no binarias en la educación formal.

⁶ Citado de la Ficha de inscripción a la Ronda de Conversación de Leandro Ibáñez y otros.

3. Mediación Cultural en museos e instituciones culturales

Algunas intervenciones de la ronda aportaron experiencias desde un enfoque de la mediación cultural más tradicional, asociado a acciones institucionales. En el encuentro, se compartieron experiencias sobre el trabajo desde instituciones culturales, desde un enfoque de mediación, que acercaron miradas y propuestas sobre diversas formas de establecer el vínculo con los visitantes (espectadores, públicos, observadores).

En su artículo “¿Qué es la mediación cultural? Tomás Peters aborda el modo en que se fue configurando esta práctica y desarrolla un recorrido histórico de su abordaje en los museos. Como él explica, a fines de los 50 la mediación cultural apareció asociada a una nueva forma de pensar las políticas culturales y la relación entre Estado y cultura. Países occidentales, como Francia, iniciaron un modelo de democratización cultural con el propósito de reducir las históricas desigualdades en el acceso a la (alta) cultura. Años más tarde, los estudios de Pierre Bourdieu dieron cuenta del modo en que la educación cultural, a través de la escuela y los museos, reproducía la desigualdad social y, ante esta situación, las instituciones culturales se plantearon la necesidad de re-diseñar estrategias para garantizar el acceso y la comprensión del arte de los llamados “no públicos” de los museos. De este modo, se fue configurando la función de educación artística en el ámbito de los museos y se convirtió en uno de los principales antecedentes de la actual noción de mediación artística.

Décadas más tarde, con el surgimiento de la “nueva museología” en los 70 y 80, apareció una nueva pregunta: ¿cómo reducir las jerarquías culturales y cómo revisar la relación entre los visitantes y las colecciones? Se ensayaron entonces nuevas lógicas de producción, circulación y recepción de las artes para dar respuesta a este interrogante. Estos desafíos que las instituciones tuvieron que afrontar fueron delineando una nueva función dentro de la sociedad, como espacios donde se discute lo público y lo común convirtiéndose en agentes mediadores de conflictos culturales, discursivos y de saberes (Peters, 2019).

Desde el área de educación artística del Centro de Arte La Casona de los Olivera (CABA)⁷, Marina Etchegoyhen, Ana Luz Chieffo y Laura Romano acercaron tres experiencias de mediación cultural para toda la familia: “Colección Portátil” una experiencia de museo móvil, la muestra virtual “Día Laborable” realizada en pandemia y la muestra taller “Ser Jardín”. Los objetivos que guiaron estas prácticas fueron promover el acercamiento al arte contemporáneo promoviendo la construcción identitaria, cultural, la participación, experimentación y aprendizaje. Micaela Rosa, trabajadora del Museo Yrurtia (CABA), compartió el enfoque que la institución tiene en el vínculo con visitantes a partir de tres ejes de acción referidos al acceso cultural: accesibilidad integral; educación artística; arte y sustentabilidad. Por su parte Paula Wainberg acercó los avances de su investigación sobre el nuevo guión curatorial de algunas salas del Museo Nacional de Bellas Artes (CABA). Desde la noción de “giro educativo”, como explicó la oradora, se “inaugura una nueva función pedagógica en las exposiciones y

⁷ Espacio Cultural Chacra de los Remedios, Dirección General de Promoción del Libro, las Bibliotecas y la Cultura, GCABA que gestiona en forma asociada, en el marco de la Mesa de Trabajo y Consenso de Parque Avellaneda.

narrativas que se construyen entre la exhibición y el público visitante a través de procesos de circulación y producción de conocimiento”⁸. Carmen Menares, también analizó la propuesta del Museo Nacional de Bellas Artes, pero en su caso de Chile. Se enfocó en las acciones de educación y mediación elaboradas por el equipo del Museo en el marco de la exposición “El canon revisitado. Una mirada al arte europeo desde América Latina.” En esta propuesta, ella se pregunta por la cuestión del racismo y busca revisar el rol de la educación artística y diversidad cultural, tomando como punto de análisis dos experiencias que abordan el racismo desde el paradigma de la pigmentocracia.

4. Mediación cultural en la revalorización de saberes y construcción de conocimientos

La mediación cultural y educativa también tiene un rol fundamental en la sistematización de saberes y la producción de conocimientos. Desde un enfoque latinoamericano, esta práctica se liga con la educación popular y se nutre de las experiencias de la cultura comunitaria (Del Valle, Lucesole, 2021). Se trata de una mediación abordada desde la idea de educación dialógica del “método Paulo Freire”, entendiendo al diálogo en términos ontológicos: aquello que nos hace ser personas (Freire, 1987). De ese diálogo con diversas personas de nuestra comunidad, parten experiencias como la que se llevan adelante en el Espacio Cultural El Bodegón, en Susana, Provincia de Santa Fe. Ana Davicino, su referenta, da cuenta de un proceso de sistematización y construcción de saberes a partir del vínculo con trabajadores del ladrillo. En la ronda de conversación, ella compartió los proyectos que llevan adelante desde un enfoque comunitario, “De Barro y Fuego” y “Tierra Viva”, que tienen como objetivo integrar saberes tradicionales con la investigación y la construcción de objetos. Como explica Davicino,

el proyecto inicia una investigación con entrevistas a personas que se dedicaban a la fabricación de ladrillos. Recuperando esos saberes sobre la fabricación de pasta y cocción. Por otro lado se realiza la investigación de arcillas locales para mejorar la relación con nuestro entorno y con materiales que nos sirvan para fabricar objetos para la vida cotidiana. Del análisis de las arcillas locales se pudieron identificar sus características y, especialmente los problemas como la excesiva salinidad. Y se comienza la experimentación para utilizar esas arcillas en la producción de objetos para la vida cotidiana.⁹

Este caso invita a pensar a la mediación cultural como una forma de sistematización de experiencias, en donde no solo se busca clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones sino que además se intenta obtener aprendizajes críticos sobre esas prácticas, entendiendo

⁸ Citado de la Ficha de inscripción a la Ronda de Conversación de Paula Wainberg.

⁹ Citado de la Ficha de inscripción a la Ronda de Conversación de Ana Davicino.

a las experiencias como procesos históricos y sociales dinámicos, complejos, vitales y únicos. (Jara Holliday, 2018).

Conclusiones

En nuestra ronda conocimos fundamentalmente experiencias donde el derecho a la cultura se abordó desde distintas instituciones (escuela, museos, centros culturales, políticas ministeriales, organizaciones de la sociedad civil) para garantizar la participación ciudadana.

Las artes en la educación fueron trabajadas desde la producción creativa en vínculo con la comunidad y el entorno. Estos proyectos se llevaron adelante desde una mirada de ciudadanía cultural, donde no solo los artistas funcionaron como enunciadores de las propuestas, sino que fue la comunidad en su conjunto la que produjo sentido, diálogos y desmontajes en torno a las obras.

Las propuestas se abordaron de manera disciplinar y desde los lenguajes artísticos. A través de ellos se produjeron sobre distintos temas: tradiciones, género, diversidad cultural, cultura popular, ambiente, entre otros. Algunas se emplazaron en ámbitos de la educación formal, pero otras configuraron un espacio educativo en instituciones artísticas, dando un lugar relevante a la función pedagógica que estas establecen en el vínculo con la sociedad.

En la mayoría de los casos expuestos, se trataron experiencias creativas y de propuestas alternativas para el abordaje de problemáticas comunes que se dieron en la relación comunitaria. Estas experiencias transitaban zonas híbridas, donde los límites de las instituciones se borraron y las funciones de los diversos actores sociales que conformaron las experiencias, fueron rotando: los creadores aprendieron, los estudiantes produjeron obras, las familias reconfiguraron significados, los trabajadores y trabajadoras aportaron conocimiento, la comunidad en su conjunto trajo nuevas preguntas.

Coincidimos en que visibilizar experiencias significativas permite valorizarlas, conectarlas y multiplicarlas. Pensar y analizar estas prácticas también permitió dimensionar el impacto social que producen. Se trata de prácticas que intervienen en el cotidiano, muchas veces en contextos adversos con el propósito de transformarlos y generando realidades más justas y cercanas a las comunidades. En síntesis, se compartieron propuestas que buscaron trazar nuevos entramados de sentido de manera colectiva y se mostraron propuestas donde la experiencia estética fue una vivencia grupal.

Bibliografía

- Abouddrar, Bruno Nassim y Mairesse, François (2018). *La mediación cultural*. Buenos Aires: Libros UNA.
- Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educación. Textos seleccionados* (2022). Coordinación general de Gabriela Augustowsky; Sidiney Peterson F. de Lima; Damian Del Valle.-1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.
- Brito Lorenzo, Zaylin (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (Comp.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Del Valle, Damián y Lucesole, Rosario (2023). Mediación cultural y formación comunitaria: diálogos para una ciudadanía cultural plena. En: *Formación cultural comunitaria en Argentina. Reflexiones en la voz de formadoras y formadores de espacios culturales comunitarios, pueblos originarios, universidades y sindicatos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación.
- (abril-septiembre 2021). La mediación cultural: apuntes para un enfoque latinoamericano". *Revista F-ILIA*, (3). Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes, Universidad de las Artes, Ecuador.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Jara Holliday, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Lucas Sátiro, Angélica (2020). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita: El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. España: Ediciones Octaedro.
- Peters, Tomás (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, a. 4 (6).
- Tonucci, Francesco (2015). *La ciudad de los niños*. España: Grao.

Com o livro de artista entre mãos: repensando as leituras entre a escola, a galeria e a biblioteca¹

Joana Nascimento

i2ADS – Instituto de Investigação em Artes, Design e Sociedade
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Introdução

Este artigo decorre da participação no Congresso Internacional Territórios de la Educación Artística en Diálogo² em dezembro de 2022. A apresentação feita foi uma oportunidade para analisar um conjunto de fotografias de um arquivo próprio, que está a ser organizado sob a designação de Arquivo cAcO e que agrega registos do trabalho desenvolvido entre a Arte e a Educação (2009-2023). A apresentação procurou estabelecer um diálogo performativo entre as imagens e a exposição oral das particularidades de projetos desenvolvido em parceria museu-escolas no âmbito do Programa Municipal de Incentivo à Leitura – Porto a Ler, em que se colaborou. Precisamente com foco nos projetos “Leituras de mim” e “O meu corpo é um livro” (2013-2018), a comunicação refletiu sobre as dinâmicas com livros de artista em contextos oficiais, procurando compreender de que forma os espaços da sala de aula, do museu de arte contemporânea e da biblioteca podem contribuir para uma reconsideração da leitura e da escrita num campo expandido. Houve um envolvimento na primeira pessoa nos projetos analisados enquanto artista e mediadora museal que, com Sofia Santos, concebeu e orientou as sessões.

“Leituras de mim” e “O meu corpo é um livro” integram uma investigação em desenvolvimento³ que se interessa pelas práticas e metodologias oficiais no incentivo à leitura e à escrita. Os projetos mencionados exploram a experiência háptica dos livros de artista questionando o potencial educativo do seu uso no trabalho com crianças com 3-9 anos de idade. O estudo permite questionar por um lado a hierarquia nos papéis de orientação na

¹ Investigação desenvolvida no Doutoramento em Educação Artística com o apoio de Bolsa de Doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT (SFRH/BD/145096/2019), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia e do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.

² CITEAD, Buenos Aires, Argentina, 5-7 de dezembro de 2022.

³ No Doutoramento em Educação Artística (FBAUP), investigação baseada na prática intitulada “Livro de artista (lugar e veículo): o campo comum entre arte e educação”.

arte-educação, por outro lado, a ordem política dos programas educativos de incentivo à leitura filiados em planos nacionais e suas diretrizes, como é exemplo o Plano Nacional de Leitura PNL, em Portugal.

Numa pesquisa que recorre a imagens para pensar as práticas oficinais implementadas entre o museu e a escola, revelam-se tensões e desafios na reconsideração da sensibilidade para a infância (Prout, 2005), da construção do conhecimento no museu (Hooper-Greenhill, 2003), da organização do espaço educativo e suas rotinas normativas. Como é que o livro pode ser experienciado entre a escola, a galeria de exposição e a biblioteca especializada no museu? De que forma podem os livros de artista contribuir para um campo expandido de leitura? Que possibilidades podem existir para a percepção do trabalho na educação artística enquanto ação criadora de um grupo?

O artigo expõe ainda dinâmicas atualmente presentes em encontros de investigadores no campo da educação artística, refletindo sobre o formato de roda de conversa. A expectativa de *feedback* sistemático na construção de um conhecimento coletivo e a circularidade na roda como metáfora de um corpo em *comum*, é ensaiada na relação com as imagens dos encontros com crianças. Perspetiva-se o desenho de uma cosmologia infantil partilhável entre crianças e adultos na percepção do livro de artista na educação artística.

1. Programa Porto a Ler na parceria institucional

Os esforços para tornar acessíveis os acervos das bibliotecas mundiais multiplicam-se, como é exemplo a iniciativa da Rede Mundial da Capital do Livro / The World Book Capital Network⁴ (UNESCO, 2022) que incentiva as instituições responsáveis pelos livros em cada cidade a produzir existências digitais para os objetos físicos que detêm. Mas a preservação e divulgação do livro no formato digital e global, por si só, não garante a formação de leitores, a sua aproximação ao livro ou estimula a criação de novos livros. A par destas iniciativas torna-se necessário uma ação educativa diversa, local, que se flexibilize no entendimento do que pode ser a leitura na contemporaneidade nos diferentes contextos culturais e artísticos onde atua. Segundo o documento Educação e Formação em Portugal do Ministério de Educação (ME, 2007) o Plano Nacional de Leitura (PNL) será aplicado a partir das escolas.

O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo elevar os níveis de literacia dos Portugueses, promovendo o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. Os objectivos nucleares do PNL elegem como público-alvo prioritário

4 Lançada digitalmente no Outono de 2022, esta Rede diz-se empenhada em incentivar a literacia, a aprendizagem ao longo da vida e a liberdade de expressão, através da organização e centralização dos dados das principais bibliotecas mundiais. Desde 2001, é anualmente selecionada uma cidade que se compromete a promover e fomentar a cultura literária, tendo sido em 2011 eleita a Cidade de Buenos Aires, Argentina.

as crianças que frequentam a educação pré-escolar e o ensino básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade. (ME, 2007, p. 15)

O Roteiro para a Educação Artística / *Road Map for Arts Education* aconselha o desenvolvimento pontes institucionais através de “parcerias criativas a todos os níveis entre ministérios, escolas e professores e organizações artísticas, científicas e comunitárias”⁵ (UNESCO, 2006, p.8). Alinhado num sistema estratégico, o PNL em Portugal assume em legislação uma base de competências educativas a adquirir e aprova as linhas orientadoras para 2017-2027, onde designa as escolas, as bibliotecas, as instituições de ensino superior, as unidades de investigação, instituições culturais e autarquias locais como parceiros centrais da sua política de parceria (ME, 2017, p. 6).

O estudo dos programas implementados e a sua discussão nas várias vertentes (políticas, filosóficas, históricas, entre outras) é por isso fundamental para aprofundar o conhecimento sobre as práticas e métodos gerados nas parcerias. Neste sentido, o projeto experimental com livros de artistas junto de comunidades escolares deve ser entendido como uma entre várias possibilidades, através da qual a arte-educação pode compreender o seu alcance e contributo específico.

Em 2012, o Programa Porto a Ler materializou uma parceria institucional entre o Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Porto, Portugal (MACS) e a Câmara Municipal do Porto (CMP) com um projeto-piloto. Em 2013 acrescentaram-se alguns projetos nesta parceria, entre os quais o “Leituras de mim”. O plano inicial do projeto previa a realização de sessões ao longo do ano letivo com oito escolas públicas do Porto, do ensino pré-escolar e 1º ciclo. Os educadores / professores eram responsáveis pela inscrição das suas turmas nos projetos, validada a cada ano, de acordo com a lotação. Em 2017, o projeto “O meu corpo é um livro” deu continuidade aos propósitos de “Leituras de mim”. Ambos recorriam a obras selecionadas da Coleção de Livros e Edições de Artista do MACS para desenvolver oficinas experimentais de fruição e criação de livros, com um número considerável de pessoas diretamente envolvidas.⁶ As sessões com as turmas realizaram-se dentro do horário letivo, de manhã, com duração de 90 minutos, procurando diversificar os espaços de aprendizagem e valorizar o contacto direto com diferentes formas de expressão artística.

Os espaços dos encontros, as obras experienciadas em exposição, os livros experimentados com todo o corpo e em grupo, foram considerados pelos projetos “Leituras de mim” e “O meu corpo é um livro” vias de acesso à construção de uma literacia performativa. Neste artigo, é considerado o formato da roda de conversa, usado de diferentes

⁵ Tradução própria: “Encourage creative partnerships at all levels between Ministries, schools, and teachers and arts, science and community organizations”.

⁶ Ao longo dos cinco anos dos projetos realizaram-se 400 sessões envolvendo aproximadamente 800 crianças, de 40 turmas do ensino pré-escolar e 1º ciclo, de 23 escolas públicas do Porto, acompanhadas pelos professores /educadores titulares e técnicos operacionais da ação educativa. As sessões foram dinamizadas pelas duas artistas e mediadoras museais Joana Nascimento e Sofia Santos.

formas nas dinâmicas experimentais nos encontros com livros, para compreender os gestos para uma leitura e escrita coletiva na arte-educação.

2. Livros de artista, uma abordagem à literacia performativa

Algumas exposições apresentadas na Fundação de Serralves foram referência na conceção dos projetos em parceria. A título de exemplo, duas exposições com curadoria de Guy Schraenen “Do Rato Mickey a Andy Warhol” (2009), em que “os livros expostos testam limites, subvertem regras, despertam o sentido lúdico e apelam a um exercício de enorme liberdade criativa” (Schraenen, 2012, p.5) e “From Page to Space - Published Paper Sculptures” (2011), que foi uma exposição desafiada pela obra *Aconà Biconbì* (1961) de Bruno Munari e que reúne aproximadamente cem obras em papel e cartão, publicadas por artistas plásticos, diz-nos Bettina Brach (Schraenen, 2011, p.7). Também durante o desenvolvimento dos projetos, uma especial atenção foi dada à integração de exposições disponíveis em Serralves, cuidando de selecionar obras que pudessem relacionar-se com os objetivos das sessões. Um exemplo foi a obra “Marulho” de Cildo Meireles, uma instalação imersiva que conta com 17 mil livros do artista com imagens de mar, abertos no chão da galeria do museu, e que pôde ser experienciada com as crianças em 2013.

Os livros de artista nos encontros oficinais com as crianças apelam à percepção da leitura e da escrita num campo expandido. Nas propostas feitas aos grupos, há uma sugestão alternativa à tradição da leitura individual, feita em silêncio, com o corpo em repouso, e da palavra escrita na tradição literária. A partir de imagens dos encontros, este artigo procura expor as práticas com os livros de artista que nos permitem reconsiderar os corpos, as presenças, as vozes e os espaços. Envolvendo crianças e adultos, estes encontros oficinais experimentam uma introdução à literacia performativa, desafiando o grupo a uma partilha de jogos, sensações, interpretações de representações de si, na criação dos seus próprios livros.

Figura 1. Roda / Ronda. Projeto Leituras de Mim, Sessão 1 – Livro-Bitola. Sala do Serviço Educativo no Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves, Porto, Portugal. Arquivo próprio. (Fotografia de Joana Nascimento, 2013)



Na primeira sessão do projeto o grupo começa por conhecer o Depósito dos Livros de Artista em Serralves, onde “os livros parecem estar a dormir” num quarto reservado e silencioso dentro da Biblioteca, “que é a sua casa”. Na sala do Serviço Educativo no museu, são manuseados com especial cuidado alguns Livros de artista trazidos do Depósito como por exemplo “Da uno a dieci” / “De um a dez” (1980) de Alighiero Boetti⁷. Depois, a sala fica mais escura e viajamos mentalmente, deitados numa folha de papel de olhos fechados e descalços, pelo interior do nosso corpo de uma ponta à outra. – *Quanto mede exatamente esse caminho?* Sussurrámos as medidas do corpo deitado. – *E quando se mexe, quanto mede o nosso corpo?* Na folha de papel onde estive o corpo deitado, estão agora duas linhas que correspondem à medida do corpo em repouso. Contamos em voz alta essa medida em palmos, em pés, com partes do corpo que queiramos experimentar como bitola. (Ver figura 1). Cada um regista na folha essas medidas, com desenhos de contorno de uma parte do seu corpo por si escolhida como bitola. São precisas várias pessoas em diferentes momentos para criar esta medida que pode depois ser dobrada, transformada num livro e servir de régua para medir outros espaços. Surpreendentemente para o grupo, as unidades de medida “De um a dez” voltam a aparecer nos seus Livros-bitola.

⁷ Livro em formato envelope com vinte cartões não agregados, dos quais 10 coloridos e 10 com grelhas quadradas (25 x 37cm) contendo contorno de mãos que contam pelos dedos, de um a dez. Emme Edizioni, Milão. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto.

Figura 2. Roda / Ronda. Projeto Leituras de Mim, Sessão 5 – Livro-Cartaz. Sala de aula de turma do 2º ano numa escola pública do município do Porto. Arquivo próprio. (Fotografia de Sofia Santos, 2014)



Na quinta sessão do projeto percebemos, juntos em conversa, que a sala de aula habitual na escola não servia para as leituras e livros que queríamos fazer. Decidimos reorganizar mesas e cadeiras para nos apropriarmos do espaço da sala para criação dos Livros-cartaz, com os autorretratos de corpo inteiro dos participantes (ver figura 2). As mesas assemelham-se a cavaletes neste encontro, as páginas do nosso livro conjunto ocupam toda a superfície na vertical. São “mesas para recolher os pedaços do mundo” (Didi-Huberman, 2010, p.36) que na relação com os espaços e equipamentos existentes, acomodam uma roda de pessoas e uma arena de grandes livros em diálogo.

Nos encontros oficiais apropriámo-nos do sentido provocador das obras de arte para uma abordagem relacional com os materiais e assuntos com que desejamos trabalhar. Na criação de livros com crianças, as dinâmicas adotadas em conversa com o grupo, permitem uma tomada de consciência de rotinas e de normas estabelecidas, e favorecem o debate sobre propósitos de eventuais desvios ao estabelecido, num trabalho que se pretende colaborativo e participado.

3. Refletir com as imagens

Os projetos “Leituras de mim” e “O meu corpo é um livro” procuraram potenciar um trabalho coletivo e propiciar representações de nós em diferentes situações / contextos. Desde

a conceção do projeto, era espectável uma eventual necessidade de adaptar os planos iniciais no contacto com os grupos e as suas bagagens experienciais, emergentes nos encontros. O registo fotográfico sistemático de todas as sessões realizadas foi um dos métodos usados pelas orientadoras, para ir tomando consciência das práticas e registando dinâmicas em diferentes espaços, ao longo do tempo. Por seus próprios meios e com o consentimento prévio dos responsáveis envolvidos, as artistas e mediadoras museais puderam usar as fotografias no estudo das mudanças que foram sendo operadas nos projetos com as diferentes escolas. Em alguns momentos, as fotografias integraram as próprias sessões, impressas e exibidas em projeção, como recurso de rememoração junto dos participantes e de reflexão conjunta sobre o sucedido.

No presente admite-se a necessidade de aprofundar o estudo de práticas experimentais de artistas educadores em Portugal.⁸ Os arquivos dentro do espectro da colaboração independente de artistas e mediadores com museus são escassos, tendo frequentemente ficado à responsabilidade dos próprios artistas e educadores e dos critérios circunstanciais de organização e preservação dos documentos para os seus arquivos. No sentido de publicar um arquivo próprio com registos tangíveis de vários projetos desenvolvidos, está a ser organizado um *site* designado *campocomum.pt* que articula abordagens colaborativas entre a arte e a educação.

Se o Campo comum designa o grupo colaborativo responsável pela publicação (Joana Nascimento e Sofia Santos), o seu arquivo *cAcO* é uma proposta *work in progress* que assume as materialidades e imaterialidades restantes dos projetos como fragmentos para pensar as práticas artísticas e educativas. Pretende-se desta forma favorecer oportunidades de discussão com os seus pares, bem como fornecer recursos para a reativação de abordagens experimentais. É importante referir que a participação no CITEAD (2022) constituiu um primeiro momento para explorar o modelo de roda de conversa para a partilha de documentos este arquivo. A presença de imagens e palavras num mesmo plano procura um sentido de montagem de lâminas no plano horizontal pensado por Aby Warburg, com um sistema de relações em potencial mobilidade, que é diferente do plano vertical, do quadro. (Didi-Huberman, 2010, p.18)

A metáfora da mesa de trabalho usada na apresentação, onde se vai manuseando um conjunto de fotografias, livros e referencias materiais dos projetos, procurou um carácter suscetível a deslocações a partir do arquivo. Seguiu-se a participação no 9º EPRAE Lisboa⁹, com uma comunicação em Roda de conversa presencial com artistas, investigadores, professores onde foi possível ativar uma instalação no espaço físico da roda, com materiais do arquivo *cAcO* (Nascimento, Santos, 2023).

⁸ A este propósito refere-se o início do projeto *art_ed archive*, em 2023 no *i2ADS* – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. <https://i2ads.up.pt/projetos/art-ed-archive/>

⁹ *Encounter on practices of research in arts education / 9º Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística*, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. (16-18 fevereiro 2023)

4. Relacionando dinâmicas de partilha

Com o objetivo de favorecer a construção de um espaço comum, ensaiam-se novas vizações para materiais do arquivo, o diálogo entre fotografias e a apropriação de referências dos projetos para conversas em outras rodas. O desafio tinha-nos sido lançado por Inês Vicente e Samuel Guimarães “Ensaiai mais círculos. Repensar as apresentações para uma plateia com um sentido de presença comum: práticas de investigação em educação artística” (2022, p. 132). O repto suscitou a aproximação à experiência feita com as crianças nos projetos em estudo. De que forma pode a partilha de metodologias, de processos artísticos e de mediação, reposicionar as práticas e rotinas de investigação?

Figura 3. Roda de conversa / Ronda de conversación #10. Artes y Mediação Cultural / Artes e Mediação Cultural, com coordenação de Rosario Lucesole Cimino e Florencia Otero Congresso Internacional Territórios de la Educación Artística en Diálogo – CITEAD, Cidade de Buenos Aires, Argentina, na Universidad Nacional de las Artes (UNA). (Fotografia de Rita Rainho, 06/12/2022)



Nos encontros de investigadores é dada grande importância à capacidade das comunicações suscitarem *feedbacks* ao trabalho desenvolvido ou em desenvolvimento, uma vez que o ofício do investigador passa por pensar com outros e almeja contribuir para as demais investigações no campo / corpo associado com uma dimensão política. Numa roda de conversa que junta investigadores, alunos e professores de várias nacionalidades em torno de Artes e Mediação Cultural, a experiência prática de campo pode propiciar novas abordagens nas comunicações e formas de partilha de conhecimento, informada pelas práticas de mediação museal. A organização do CITEAD planeou um

encontro exclusivamente presencial, onde o formato de roda se proporcionou no espaço físico do Museo de Calcos y Escultura Comparada Ernesto de la Cárcova. (Ver figura 3). No entanto, a impossibilidade inesperada de viajar de Portugal para a Argentina, levou à consideração de uma projeção vídeo no encontro, com um carácter performativo, acompanhado por livros de artista referência nos projetos e um conjunto de fotografias manuseadas durante a apresentação.

Figura 4. Roda de conversa / Ronda de conversación. Encontro em “La Rabouilleuse, École de Loire” nas margens do rio Loire no Young European Sculpture – YES, Masterclass #1 em Tours, França. (Fotografia de Joana Nascimento, 13/05/2023).



Numa outra roda de conversa que juntou estudantes, professores e artistas a trabalhar entre a “École supérieure d’art et de design” (TALM - Tours, França) e a “La Rabouilleuse, École de Loire” nas margens do rio Loire (Tours, França) opera-se uma modificação intencional das materialidades e espaços que contribuem ativamente para a roda de conversa (ver figura 4). O encontro dinamizou uma parceria de Escolas de Ensino Superior em Portugal, França, Itália e Letónia em maio de 2023, para um trabalho conjunto de reflexão sobre o espaço público, arte e ecologia, numa abordagem relacional com o património. A partir destes dois exemplos em se participou em rodas de conversa, compreende-se o favorecimento de uma expansão da conversa para um corpo comum que integra pessoas, objetos e espaços com diferentes texturas, em posições propensas a mudanças. É um método de modulação de carácter intelectual quase arquitetural do pensamento, que visa um conhecimento complexo das relações espaciais e simbólicas. São conjugadas vistas diferentes que procuram transformar ideais de observação, comunicação e perspectiva de ponto único. As rodas preconizam um

processo de reapresentação, de voltar a fazer estar presente, que é um processo que reconhecemos especulativo no grupo colaborativo Campo comum.

Considerações finais

A organização do CITEAD estimulou a participação através de um conjunto diversificado de formatos para as comunicações e debates. Este artigo recorreu a imagens fotográficas para estabelecer relações entre dinâmicas de diferentes encontros. Assim, foi possível pensar o formato de roda de conversa enquanto modelo simbólico de corpo comum de conhecimento que se pretende construir, presente tanto nos encontros oficinais com crianças, como em encontros de investigadores no campo da arte-educação.

A partir do estudo de projetos implementados na cidade do Porto, Portugal, refletiu-se sobre as parcerias institucionais incentivadas pelos planos diretores, e o modo como se podem envolver com os valores culturais e artísticos locais.

Estabeleceu-se uma perspectiva crítica sobre o sucedido nos projetos, enquadrada por práticas oficinais no âmbito do Programa de incentivo à leitura e à escrita Porto a Ler.

Os livros de artista incitam a perceção da leitura e da escrita diferente da tradição literária. No artigo defendeu-se a existência de um apelo da obra de arte, potenciador de uma literacia performativa, quando apropriada em encontros que estimulam uma ação coletiva e dialógica. Com os grupos trabalharam-se dinâmicas que experimentaram um corpo comum para a leitura e para a escrita, que é simultaneamente pessoal e público. A corporalização da leitura e a espacialização da palavra escapam ao paradigma visual da leitura, convocando as estruturas que estão na base da sua relação com o livro, expandido para o contexto cultural. A complexidade do mundo de hoje reclama a diversidade de abordagens em que a leitura pode participar, valorizando a vertente lúdica do conhecimento, tanto na sua produção como na sua transmissão.

Para a investigação na arte-educação, destacou-se a necessidade de criar arquivos dos processos gerados no trabalho de campo por artistas-educadores, de forma a favorecer o estudo articulado de práticas, metodologias, teorias e políticas estratégicas. A arte-educação pode contribuir ativamente para a compreensão da arte como particular forma de conhecimento tomando uma posição consciente do seu papel na educação. Este fator revela-se tanto mais importante quanto se reflete na conceção, implementação e análise de programas em parcerias institucionais.

Referências bibliográficas

Didi-Huberman, Georges (2010). *Atlas ¿cómo llevar el mundo a cuestas?* Madrid: Museo Reina Sofía y TF Editores.

Hooper-Greenhill, Eilean (2003). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London & New York: Routledge.

- ME, Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ME, Ministério da Educação (2017). Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 65 — 31 de março de 2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/48-d-2017-106816250>
- Nascimento, Joana e Santos, Sofia (17.02.2023). Arquivo campo comum: desenho de um percurso colaborativo na arte educação. [Comunicação em roda de conversa]. 9º Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal (16-18 fevereiro 2023).
- Prout, Alain (2005). *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Schraenen, Guy (2011). *From Page to Space – Published Paper Sculptures*. Bremen: Weserburg Publications.
- Schraenen, Guy (2012). *Do Rato Mickey a Andy Warhol*. Porto: Fundação de Serralves.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. Lisbon: UNESCO. <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFE060501.pdf>
- UNESCO (2022). *World Book Capital Network*. Oficial Web site. <https://www.unesco.org/en/world-book-capital-network>
- Vicente, Inês e Guimarães, Samuel. (2022). Posições para uma roda. In A. Midori, A. Pereira, J. Nascimento, M. Gomes, M. Barreira (Eds.). *Desassossegos: Ata Expandida do 8º EPRAE* (pp. 129-132). Porto: Sociedade. izADS / FBAUP. <https://izads.up.pt/publicacoes/desassossegos/>

Kiosko de deseos: una experiencia lúdica / pedagógica para pensar la afectividad en la educación artística

Eva Cuevas

Universidad Nacional de Tres de Febrero / Universidad de Río Negro

El Kiosko de deseos fue una instalación participativa para infancias desarrollada durante los meses de diciembre de 2021 a junio de 2022 en el área de infancias del Centro Cultural Kirchner¹ para lxs niñxs y familias que se acercaban como público espontáneo a la sala 306.

Comenzó como idea hace muchos años en íntimo homenaje a mi abuelo, un tano artista y kioskero. Tal vez fue allí en la estética de las estanterías, en las latas con monedas, en la exuberante exposición de golosinas, que descubrí esa dimensión fantástica, personal –y algo desbordante– del desear. Desde esa memoria de infancia me propuse inventar un territorio lúdico y poético para las infancias.

A continuación, transcribo el texto que recibía a los visitantes que se acercaban al Kiosko:

Tres deseos, velitas de cumpleaños, panaderos, vaquitas de San Antonio, monedas al agua, pestañas, túneles y puentes, todos pequeños y grandes motivos para desear.

Lo bueno de un kiosco de deseos es que se puede hacer listas. Ordenarlos por categorías, por tamaño, por importancia, por fecha de vencimiento. Están los deseos inmediatos, los deseos de hace mucho, los deseos incompletos, los cambiantes, los deseos que se comen o que dan vértigo, los que aturden, los deseitos, los deseos pájaros, nido, puente, fuego, los deseos secretos, silenciosos, escondidos, los deseos evidentes, los nómades, los locos y los porque sí.

Todos pedimos uno alguna vez, son necesarios y los pedimos al aire, al huesito de la suerte de la pechuga de un pollo.

El momento de pedir un deseo es cortito, lo que dura un cumpleaños feliz o ver pasar un cometa. La mayoría de las veces son secretos e importantes, siempre lo hacemos de verdad. Uno se concentra, lo busca y finalmente lo pide.

Vamos a juntar deseos, vamos a tomarnos un rato para desear y escribir. Y después vamos a armar un kiosco. Un lugar donde encontrar los deseos más variados.

Porque se puede desear el infinito.

¹ Centro Cultural Kirchner. Diciembre 2021 a junio 2022. Sala 306 Propuesta Dicho y Hecho. Curaduría general: Cecilia Maneiro.

La propuesta consistía en invitar a lxs niñxs a pedir deseos a través del ritual de tirar una moneda a “La fuente”, escribirlos y clasificarlos en categorías poéticas.

Se materializó como un stand de madera con estantes llenos de frascos de vidrio etiquetados (deseos silenciosos, de hace mucho, deseos nómades, compartidos, deseos fuego, deseos pájaros, deseos inmediatos, deseitos, deseos que se comen, entre otras). Al lado del stand se ubicó una fuente llena de piedras y agua, donde recreamos el ritual de tirar la moneda a la fuente para pedir un deseo (Se puede acceder en el siguiente link al archivo fotográfico de la experiencia: <https://photos.app.goo.gl/zQz8dGnEVwbPNgGN7>).

¿Por qué invitar a las infancias a desear? Los deseos portan una gran carga afectiva. El momento de pedirlo suele abrir un paréntesis de intimidad dónde se juega lo propio en una capa profunda. Pedir un deseo tiene que ver con el espectro de la posibilidad, de lo posible de pensar y esperar para sí. Incluso cuando se desean imposibles.

Valoramos este dispositivo como un espacio de puesta en juego de la palabra, y de validación del deseo como forma de trazar horizontes. Identificar los momentos de la vida en que pedimos deseos invitando a entrar en un código lúdico fue indispensable para poder recrear su condición de ritual.

Secuencia de la propuesta:

1. Invitamos a lxs niñxs a acercarse a “La Fuente de los Deseos” y les damos una monedita de un centavo. Luego de pensar su deseo –cerrando los ojos–, tiraban su moneda a la fuente.
2. Luego les propusimos que escriban –o dibujen– ese deseo y que elijan alguno de los frascos con categorías poéticas para guardarlo.
3. Al finalizar se llevaban una pulserita (cita a las cintas de la Iglesia de Bomfim Bahiana) con la inscripción Yo Deseo.

Durante esta experiencia vimos crecer redes de solidaridad entre niñxs, y relaciones entre niñxs y adultos que se conmovían en la tarea del desear compartido.

El Kiosko resguardó más de dos mil deseos, en una ciudad y un año donde la pandemia de Coronavirus recién había entrado en retirada. Volver a encontrarse, transitar los espacios públicos, reconocer las huellas que este período nos estaba dejando, tenía algo de novedoso.

Cuando la propuesta concluyó me propuse leer y organizar ese archivo respetando las categorías en la que lxs niñxs los habían ubicado (https://docs.google.com/spreadsheets/d/16xY-MduxovyomMEnt3dFv5VhSfDFp6E_JJRxdXwA54/edit?usp=sharing).

Hallazgos

A la hora de relevar los escritos encontré una diversidad conmovedora. Huellas personales y colectivas que daban cuenta del contexto de época.

Del *Kiosko de deseos* emergieron anhelos profundos, fantasías, y opciones que muchas veces cedían el yo y se proyectaban a los otros.

Sus decires dan cuenta de la complejidad del sentir y el pensar de lxs niñxs, bien lejana de las ideas románticas sobre la infancia.

La lectura de sus deseos me llevó a observar la dimensión afectiva de esta propuesta. Donde la dimensión contextual y sobre todo la presencia de un Otro aparecen ligados a la construcción de ese deseo. El afecto como construcción y expresión de lo común.

Una gran cantidad de escritos piden por el fin del coronavirus, por la salud, expresan su miedo a la muerte, se preocupan por el bienestar de su familia, anhelan viajes (suspendidos en época de pandemia).

Comparto algunos ejemplos, e invito a leerlos con letra de niñx:

Que las abuelas sobrevivan

Que se termine el coronavirus

Deseo encontrar un buen trabajo y viajar con mi familia

Que me guste X y que el mundo sea justo

Alegría de los cuentos para que los nenes y las nenas sean felices

Deseo que papá reviva

Que nadie muera

También me interesaron especialmente aquellos deseos que se orientan al mundo fantástico, al despliegue de la ficción. Algunos ejemplos:

Deseo estar en muchas “almuadas”

Amigas imaginarias vivan

Respirar abajo del agua

Tocar las nubes

Que la luna se quede siempre

Bolar

Deseo una flauta

Deseo ser el sol

Y aquellos vinculados a sus proyectos de futuro, o a situaciones que quieren habitar o cambiar en su presente. Algunos ejemplos:

Ir al tren Roca

“Balbarina”

Entrar en el taller secundario

Quiero que X me abrase

Que mamá y papá “buelban” a ser novios

Tener mi propia “abitacion”
Que le den la libertad a X

Afectividad

Quiero observar la dimensión afectiva de esta experiencia situando una perspectiva que nos permita reflexionar acerca del abordaje de lo afectivo en las propuestas pedagógicas en el campo de las artes.

“*¿Qué sentís?*” Quienes trabajamos en el ámbito de la educación artística —y particularmente en el campo de la formación docente—, estamos habituadxs a escuchar preguntas como esta ante la apreciación de una obra (o su reproducción).

En la pregunta por el sentir se encuentran arraigados una serie de supuestos que han tensionado históricamente nuestro campo, vinculados a la primacía de la expresión y al arte como un espacio donde los sujetos “vuelcan” una interioridad.

Al mismo tiempo en la actualidad la cuestión emocional en educación es terreno de disputa de sentidos. Ha ingresado al campo educativo de manera bastante generalizada permeando las prácticas de enseñanza y en algunos casos consolidándose en propuestas curriculares.

En tiempos de desamparos, de exacerbación de los discursos de odio, creo que es necesario poder pensar en el afecto en la trama de nuestras prácticas, sobre todo como docentes de un campo de conocimiento con fuerte orientación simbólica como es el arte.

Y no me refiero a un afecto empaquetado, regulado, gestionado, sino al desafío de desplegar un trabajo con el sentir advirtiendo los discursos de época que nos atraviesan, que permita alojar y respetar al Otro.

El arte es un campo fértil para las prácticas de resistencia cultural, para el despliegue de repertorios otros que naveguen a contramarcha del mercado.

El arte y sus formas de hablarle al mundo nos conmueven, nos agitan. Nada más lejano a la infantilización dulce de su caudal emotivo.

Un recaudo hacia el interior de la propuesta: las etiquetas

“¿Qué pasaría si sacudimos o abrimos los frascos, mezclamos los afectos y dejamos que se escapen para tomar múltiples y variadas formas y tonalidades?” (Maltz, L. 2019).

Al momento de volver sobre esta experiencia desde la categoría de afectividad reparé en un aspecto que no había tenido en cuenta antes ni durante la implementación de la propuesta.

“Seño, te falta la etiqueta de Super-deseos” me dijo una vez un niño. En ese momento lo anoté pero no se me ocurrió darle a ese niño lo que me estaba pidiendo.

Etiquetar resulta todo un acto simbolizante, aun cuando mis etiquetas pretendían ser metáforas para diversificar caminos y construir identificaciones poéticas.

Pero reflexionando posteriormente pienso: mis etiquetas no son ni las mejores ni las que alojan a todos los decires. Si este Kiosko abriese de nuevo, esos frascos deberían tener también envases sin etiquetas, y etiquetas en blanco para que lxs niñxs inventen sus propias categorías.

Cierre

Quiero retomar a Carina Kaplan (2022) quien plantea que lo que sentimos no es tan solo un estado íntimo sino también una cuestión social, pública y colectiva. Las emociones, señala la autora, son construcciones sociales que deben ser pensadas en su dimensión relacional. Las formas de violencia, los miedos, las soledades son expresión del dolor social.

El Kiosko de Deseos se propuso abrir un espacio poético, un margen en el tiempo y el espacio para encontrar el propio decir y para poder proyectar todos los futuros imaginables bajo el abrigo simbólico (Loyola, 2020) que nos ofrecen los lenguajes del arte. Algo se suspendió y algo se habilitó para que en esas infancias emerja la fantasía y el pedido de que un ratito de juego acune sus dolores y sus anhelos.

Bibliografía

- Brailovsky, D. (2019). En defensa de los afectos. *Revista Deceducando*. Dirección Provincial de Educación Inicial. (6).
- C. Loyola y V. Kauffman - *Arte en la Educación Inicial: abrigo simbólico para las infancias* [Archivo de video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=idmorKkrLhg&t=551s&ab_channel=Direcci%C3%B3nProvincialdeEducaci%C3%B3nInicial
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*. Dirección Provincial de Educación Inicial (6).
- Zelmanovich, P. (2006). Apostar al cuidado en la enseñanza. Conferencia en el marco de Lecturas para el Fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas. CePA - Ministerio de Educación - Gobierno de Buenos Aires.

A cada dificultad, una respuesta creativa. Mediación cultural de un centro de arte descentralizado

Marina Etchegoyhen

Ana Luz Chieffo

Laura Romano

Centro de Arte Contemporáneo Casona de los Olivera

Quiénes y dónde: contexto de la experiencia

Formamos parte del equipo de curaduría y educación artística del Centro de Arte Casona de los Olivera, de Parque Avellaneda. Un espacio público que depende de la Dirección General de Promoción del Libro, las Bibliotecas y la Cultura (GCBA) y que, desde hace 25 años, gestiona en forma asociada, en el marco de la Mesa de Trabajo y Consenso.

Se trata entonces de un espacio artístico descentralizado del circuito del arte de la ciudad, en un barrio del sudoeste porteño. Donde en principio, la comunidad que habita el parque no busca vincularse con las artes visuales. Ante esta realidad, la co-gestión entre vecinxs y gobierno han acordado la función del edificio como centro de arte. Brindando posibilidades y estrategias, para desarrollar un intenso y comprobable trabajo territorial que ha permitido entramar arte y comunidad.

Desde su creación en el año 2000, la Casona exhibe arte contemporáneo a través de muestras temáticas y temporarias, acompañadas por un amplio trabajo educativo que comprende: visitas guiadas con la comunidad, con participación de artistas, talleres con artistas, paseos pedagógicos con escuelas de diferentes niveles y orientaciones, jornadas de arte en familia.

Los objetivos que han guiado esta práctica son: provocar el acercamiento al arte contemporáneo en relación a su diversidad de soportes, técnicas y perspectivas; promover la construcción identitaria y cultural, el pensamiento crítico, los afectos, la expresión y la creatividad. De las personas y los grupos en los distintos espacios de encuentro, participación, experimentación y aprendizaje.

Figura 1.



Problemas como oportunidades para desarrollar una mediación cultural creativa y resiliente

A lo largo de estos 22 años, hemos atravesado sucesivos cierres de la casona por problemas de infraestructura y también la pandemia. Ante estas y otras dificultades, buscamos adaptarnos y responder con propuestas significativas. Pretendíamos compartir 3 experiencias de mediación cultural que creemos relevantes para nuestra área de trabajo como así también, para el campo de la educación artística local (la Colección Portátil; la muestra virtual Día Laborable; la muestra taller itinerante Ser Jardín).

Hoy nos centraremos sólo en la *Colección Portátil* como experiencia de museo móvil. La misma forma parte del proyecto de arte y educación itinerante Pequeñas Colecciones que se desarrolla como estrategia de extensión cultural de La Casona de los Olivera y que también nace de un cierre prolongado del edificio.

La colección portátil (2015-2022)

Hoy cuenta con 6 ediciones: Agua Viva, Papel Obra, Paseo Nocturno, Vida Material, Segunda Piel y Día Laborable.

Se crea cuando reabre la Casona de los Olivera y nos encontramos ante la disyuntiva de cubrir las 7 salas de exhibición más la muestra itinerante de Pequeñas Colecciones. Siendo un equipo tan pequeño nos resultaba imposible abarcar todo ese trabajo.

Es entonces cuando ideamos la Colección Portátil para:

- continuar con las acciones itinerantes de Pequeñas Colecciones y llegar a comunidades y grupos que no frecuentan el mundo del arte.

- para conectar a los públicos con la capacidad transformadora del arte promoviendo experiencias reflexivas y de creatividad.
- para promover la comprensión del arte como un medio para entender la complejidad de la cultura visual y el mundo social.

Como dispositivo de museo móvil contiene obras en pequeño formato, documentación, material didáctico y elementos del proceso de producción. Y se activa a través de talleres a cargo de una o dos educadoras quienes estimulan la interacción obras-público.

Figura 2.



Deconstruyendo el dispositivo

Aquí compartimos algo del proceso de su construcción, del paso de las experiencias de activación a su deconstrucción como instructivo.

- 1) *Punto de partida*: elección del tema de la Colección y a partir del mismo, la selección de obras de arte teniendo como premisas: la diversidad de formatos, de perspectivas sobre la temática y que estas sean livianas, pequeñas y transportables. También puede ser que, en lugar de obras terminadas, la colección incluya además elementos del proceso creativo (bocetos, pruebas) y/o materiales.
- 2) *Se gesta la Colección*: según las obras seleccionadas, se reúnen distintos materiales e información para contextualizarlas: imágenes de otras obras del mismo artista, de obras de la historia del arte, cuentos, poesías, músicas, etc.
- 3) *La Colección en pensamiento y palabra*: guion o relato que comprenda: ficha técnica (técnicas, medidas, materiales) y memoria descriptiva de cada obra y vinculaciones entre las mismas.
- 4) *La Colección en el espacio*: diseñar, desplegar y probar la Colección en el espacio (qué espacio ocupa), fotografiar (colección completa y cada obra en

forma unitaria), preparar si es necesario, la presentación de las obras (cajas, carpetas, soportes etc.), decidir cómo se transportará.

- 5) *La identidad*: poner título (claro, directo y que se entienda).
- 6) *Estrategias de interacción*: diseñar propuestas de carácter educativo/ lúdicas/ artísticas para interactuar con distintos destinatarios (niñeces, adolescencias, jóvenes, personas adultas, personas mayores).
- 7) *Comunicar la Colección*: generar texto e imagen de presentación/ difusión para las redes y medios de comunicación.
- 8) *Viaje y activación*: trasladar y realizar las experiencias con distintos públicos.
- 9) *Post experiencia*: reflexionar sobre las experiencias realizadas, conceptualizar, ajustar lo necesario para la siguiente activación.

Diversidad de participantes, de experiencias...

La Colección Portátil viaja a centros de día de personas mayores, escuelas terciarias, medias, organizaciones sociales de distinto tipo. Donde se adapta y despliega en los espacios disponibles para generar en esos lugares experiencias estéticas (no sólo apreciación y contextualización, sino también producción creativa).

Figura 3.



Motivos por los que la colección portátil es invitada a espacios educativos

Algunos de estos son:

- Interés en la temática de la colección.
- Compartir las estrategias de gestión cultural: itinerancia, alianzas, curaduría.
- Como taller que provoca un acercamiento y profundización en torno al arte contemporáneo. - Como experiencia artística integral e inclusiva que implica: multisensorialidad, cruces de lenguajes, imaginación/ reflexión, producción creativa, etc.

A modo de conclusión, creemos que, en esos lugares, el arte se transforma en un *convite* o en palabras del pedagogo español Jorge Larrosa:

Poner algo del mundo encima de la mesa, hacerlo sensible, y tratar de convertirlo en algo público, en algo común, en algo sobre lo que se pueda conversar, sobre lo que se pueda leer, sobre lo que se pueda escribir, sobre lo que se pueda pensar, sobre lo que se puedan poner en relación nuestras formas (singulares y colectivas) de vivir y de estar juntos (Larrosa, 2018: 184).

A continuación, les compartimos el fanzine “Oda a lo pequeño”, les invitamos a explorarlo. <https://issuu.com/relatosycoleccion/docs/oda>

Figura 4.



Bibliografía

Larrosa, Jorge y Rechia, Karen (2018). *“P de profesor”*. Buenos Aires: Noveduc.

Equipo Pequeñas Colecciones

Coordinación: Ana Luz Chieffo

Curaduría: Laura Romano

Educadora/diseño y producción de materiales didácticos: Marina Etchegoyhen

Cultura en Grande: Soledad Giannetti

Redes sociales:

www.relatosycoleccion.es

<https://linktr.ee/pcoleccion>

IG: @pcoleccion

ENSEÑAR ARTES EN PANDEMIA

Mediação, corpo e tecnologia: uma experiência remota na pandemia Covid-19

Estrela Pereira dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Tateando possibilidades remotas

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar a experiência de mediação remota do componente curricular Corpo e Espaço do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil, durante a pandemia da COVID-19, no ano de 2020.

A pandemia da COVID-19 nos submeteu a grandes desafios e incertezas. Na educação em geral, especialmente no ensino das Artes Visuais, vivenciamos a impossibilidade da realização presencial do desenvolvimento de processos criativos que envolvessem as materialidades, o coletivo e o corpo em sala de aula. Nesse sentido foi necessária a adaptação e a criação de novas estratégias didáticas de ensino-aprendizagem que articulassem diferentes tecnologias, a cultura digital e o ambiente virtual.

Um dos primeiros desafios relatados pelos docentes nesse período foi a dificuldade de encontrar e aprender sobre ferramentas virtuais de comunicação à distância que dessem conta das especificidades de cada disciplina e explorar suas possibilidades de compartilhamento. No caso do componente curricular Corpo e Espaço, muitos conteúdos eram desenvolvidos em vivências corporais coletivas presenciais. Atividades que arregimentavam todos os sentidos, entre eles, o tato, que ficou limitado na experiência remota. Como poderíamos fazer a mediação do corpo e da arte nesse novo contexto educacional? Como desenvolver as especificidades práticas da disciplina no formato remoto?

Na experiência aqui apresentada, o primeiro passo para a adaptação dos processos de ensino-aprendizagem que envolvesse o corpo e o espaço a nova realidade pandêmica foi a pesquisa bibliográfica de experiências já realizadas no âmbito da educação e nas artes que pudessem contribuir para tal. Materiais e métodos do modelo de Educação a distância (EAD) serviram de ponto de partida.

Porém, nossas limitações não se restringiam às questões técnicas para a realização do momento pedagógico. Defrontados com a interdição do corpo coletivo e social, assolados com a incerteza e o medo instaurado pela própria fragilidade do corpo diante de um vírus desconhecido, era necessário delinear uma metodologia que abordasse as questões ineren-

tes ao conteúdo do componente curricular Corpo e Espaço, mas sem perder de vista o contexto específico daquele momento (a quarentena, o medo, a ansiedade, a morte...).

Nesse percurso, articulamos diversos autores e experiências que pudessem nos auxiliar com conceitos e metodologias possíveis para viabilizar a disciplina em formato remoto. Um deles foi o material do educativo da 32ª Bienal de São Paulo de 2016 - *Incerteza viva: Processos Artísticos e Pedagógicos* que nos apresentou a incerteza como terreno fértil para o desenvolvimento processo criativo. Autores presentes na publicação, como Fayga Ostrower (1977) e Edgar Morin (2000), contribuíram como base teórica para as reflexões propostas nos encontros virtuais, assim como as obras dos artistas participantes da Bienal nos fizeram pensar sobre as materialidades artísticas da incerteza.

Também desenvolvemos processos criativos, como um diário do corpo, para dar visibilidade ao corpo do discente em três dimensões relacionais (o próprio corpo, o corpo e o ambiente, o corpo e o outro) (Miller, 2007). E para a realização das práticas artísticas, devido à necessidade da interface entre corpo e tecnologia, elegemos as linguagens híbridas da fotorperformance e da vídeo performance (Melim, 2008), (Cohen, 2011) como meio de criação.

Analisando os resultados da experiência, percebemos que apesar do contexto de medo, incerteza e do estranhamento em desenvolver de forma remota processos de ensino-aprendizagem com o corpo, que tradicionalmente aconteciam presencialmente, houve um engajamento dos participantes, tanto nas aulas síncronas remotas, quanto nos processos criativos que geraram as produções artísticas.

Ao final do curso os alunos relataram a importância daquele componente em um momento tão solitário e difícil para todos. A reconexão com o próprio corpo e, mesmo à distância, com o corpo coletivo da turma, auxiliou os estudantes a encontrar possibilidades alternativas de ser e estar no espaço em uma realidade interdita.

Agora apresentaremos os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da experiência e alguns de seus resultados/desdobramentos.

Desenvolvendo percursos sensoriais remotos

Corpo e Espaço é um componente curricular optativo da grade curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais (UFRN). Durante o ano de 2020 foram formadas duas turmas remotas da disciplina (2020.5 e 2020.6). Ambas tiveram uma duração média de 3 meses. A composição das turmas foi heterogênea e abarcou estudantes dos cursos de artes visuais, dança, teatro e pedagogia, que se encontravam em diferentes períodos de formação.

O componente foi desenvolvido de forma remota e as aulas aconteciam 3 vezes na semana, com atividades síncronas e assíncronas. Nosso primeiro encontro foi síncrono e teve como objetivo conhecer os participantes, suas realidades, apresentar o componente curricular (ementa, metodologia, tarefas, procedimentos avaliativos, cronograma) e estabelecer alguns acordos referentes à nova realidade (câmeras ligadas/desligadas, microfones ligados/desligados, interações no chat e orais).

A pandemia inaugurou as aulas remotas como parte da realidade universitária, porém os códigos sociais para esse tipo de encontro ainda não estavam instituídos e foram sendo ajustados para que pudéssemos ter uma boa comunicação durante os encontros. No princípio, dar aulas apenas para janelas que continham uma bolinha com as iniciais dos alunos foi um desafio e, por muitas vezes, uma tarefa solitária. Era necessário conscientizar os discentes sobre a importância da participação deles para uma aprendizagem dialógica (FREIRE, 1996), mas sem desprezar os contextos específicos que cada estudante estava vivenciando na quarentena como, por exemplo: a falta de privacidade, internet fraca e instáveis, estados emocionais fragilizados, etc.

Neste primeiro encontro fizemos ainda uma dinâmica corporal virtual. Após o momento de apresentação foi conduzida uma vivência guiada por meio da voz. Essa atividade tinha como propósito ampliar a percepção dos discentes sobre seu corpo (corpo do dia), suas sensações internas e externas em relação ao espaço (meu corpo e o entorno) e em relação aos outros que poderiam estar no mesmo espaço (meu corpo e o outro).

Perguntas geradoras e percursos sensoriais guiados foram realizados para dar visibilidade as sensações físicas e emocionais dos discentes com o intuito de ampliar a percepção sensorial do corpo individual, dentro do espaço em que estava ocupando (seu quarto, sua casa, seu trabalho) e em relação à presença do outro nesse mesmo espaço (mãe, irmãos, chefe, marido, filhos...)

Muitos alunos nesse momento estavam em casa, outros continuavam trabalhando e acompanhavam as aulas remotas de espaços diversos.

Enquanto docente, era desafiador não poder fazer a leitura corporal dos discentes durante a atividade, uma vez que as câmeras muitas vezes se mantinham fechadas ou focavam apenas o rosto. Ao iniciar a primeira turma, também houve uma insegurança em relação a possíveis evasões e ao desinteresse dos discentes, pois tanto para mim quanto para eles o ensino remoto era uma experiência completamente nova. Estávamos aprendendo juntos e em pleno movimento.

Porém foi surpreendente o engajamento dos alunos com as atividades propostas. Nas três turmas houve uma alta assiduidade das aulas síncronas e dos trabalhos desenvolvidos. Pessoalmente, atribuo esse resultado à necessidade imposta pela pandemia da criação de novos espaços de partilha, escuta e produção artística.

Essa atividade guiada levou 15 minutos, foi gravada e disponibilizada pela plataforma do youtube <https://youtu.be/-FhSIAX-S-Y> (Santos, 2020) para todos os estudantes (presentes e ausentes). Após a vivência os discentes foram convidados materializar suas sensações corporais por meio de uma imagem, com os materiais que possuísem em seus ambientes (poderia ser um desenho, uma pintura, uma colagem, uma fotografia...) e a escrever um pequeno texto sobre a experiência.

Apesar da distância física, os participantes relataram que se conectaram com a atividade e por meio das produções pudemos observar que houve uma reflexão e deslocamento perceptivo por meio da vivência. No fragmento abaixo, mesmo o participante constatando o distanciamento de seu corpo, a atividade o provocou a querer conhecer mais sobre essa relação.

Estudante 1: Vou começar esse pequeno texto falando a verdade, nunca parei para pensar na relação que tenho com o meu corpo, sempre fui uma pessoa muito “agoniada” a dádiva do pensar e se

conectar com algo nunca foi exatamente o meu forte. Entretanto, a vivência da primeira aula mesmo que tenha sido apenas uma introdução foi de grande valia pois despertou a curiosidade no meu ser nesse sentido. A pergunta que ficou em minha mente foi: Qual a relação que tenho com o meu corpo?

Já na produção de outra participante (figura 1) podemos observar que a vivência conectou o corpo e os sentidos da participante ao ambiente. “Paro sento e sinto” “ouço e sinto”. A audição se ampliou para além das paredes da experiência, permitindo ouvir o canto dos pássaros e sons que antes não eram notados. O tato ficou aguçado, calor e frio se materializaram no corpo. Em outra produção visual, sem palavras (Figura 3), a participante apresentou um balão de pensamento cheio de informações e tarefas e um outro inteiramente vazio. O que isso significaria? Um espaço para novas possibilidades? Um desconhecimento? Uma curiosidade a respeito daquela nova experiência?

Como docente, foi muito importante observar as produções/reflexões do grupo e analisar que uma atividade que até então eu só havia realizado em formato presencial, gerava resultados positivos também no formato remoto. Esse primeiro momento me proporcionou um pouco de segurança para avançar para as próximas experiências virtuais.

Figura 1. Produção discente do componente Corpo e Espaço 2020.5

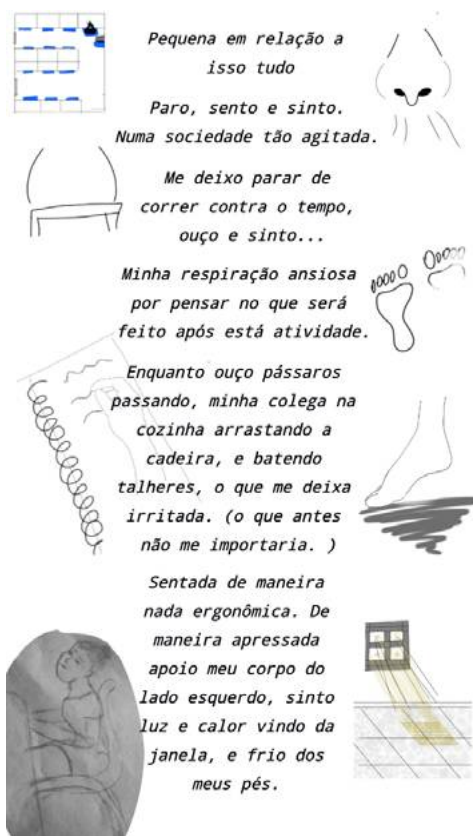


Figura 2. Produção discente do componente Corpo e Espaço 2020.5

No percurso do desenvolvimento do componente articulamos autores e experiências que pudessem nos auxiliar com conceitos e metodologias possíveis para viabilizar a disciplina em formato remoto. Para despertar e dar visibilidade ao corpo dos discentes remotamente nos apoiamos na proposta da pesquisadora Jussara Miller de criar um Diário do corpo que mapeasse o corpo, em três dimensões relacionais: o próprio corpo, o corpo e o ambiente, o corpo e o outro (Miller, 2007).

A autora trabalha com os estudos de Klauss Viana¹(1928-1992) e propõe a ampliação da percepção do corpo presente, da consciência corporal para despertar a disponibilidade do corpo para o movimento do corpo que dança, do corpo que atua, do corpo que canta, do corpo que educa, do corpo que vive...

Especialmente nesse momento, no auge da Pandemia COVID-19, não era possível ignorar a interdição do corpo coletivo e social, e o medo da morte instaurado. À medida em que iniciamos a escuta do corpo foram relatados sentimentos de medo, ansiedade e depressão gerados pela quarentena. Era preciso lidar com essa realidade, para a qual eu não tinha uma formação específica, na questão técnica e emocional.

Contudo, a história da arte nos ampara com exemplos de como a arte (música, artes visuais, dança, teatro...) foi e continua sendo fundamental para superar e repensar as dores individuais e coletivas do mundo, como as guerras, desastres, pandemias.... Artistas de diferentes épocas e estilos, por meio da arte, expressaram, comunicaram e resignificaram

¹ Klauss Ribeiro Vianna (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1928 – São Paulo, São Paulo, 1992). Preparador corporal, coreógrafo, professor, bailarino. Responsável por trazer estudos anatômicos para a sala de aula, busca compreender, por meio do corpo, o que seria "uma dança brasileira" – mote modernista de sua trajetória. É precursor dos entendimentos de Consciência/Expressão Corporal, associados à materialidade do corpo. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349623/klauss-vianna>

suas percepções das misérias humanas (medo, morte, desamparo, flagelo...). Nesse sentido, a ideia não era dar ênfase ao sofrimento que a pandemia estava nos causando, mas, ao contrário, apresentar uma rota alternativa de como a arte poderia nos ajudar a passar por ela.

Pesquisando sobre possíveis recursos didáticos para utilizar, recordei do material do educativo da 32ª Bienal de São Paulo de 2016 - *Incerteza viva: Processos Artísticos e Pedagógicos* que havia estudado alguns anos antes. Esse material nos deu a possibilidade de olhar a incerteza como terreno fértil para o processo criativo. A publicação articulava pensadores, educadores e artistas participantes da Bienal que sobre diversas perspectivas se debruçavam sobre a questão da incerteza.

Por meio de autores como Fayga Ostrower (1977) e Edgar Morin (2000) a pesquisadora Valquíria Prates (2016) estabelece relações entre a arte e a incerteza.

Se a percepção de si mesmo em ação é uma das características marcantes da humanidade no que diz respeito aos processos criativos, é preciso considerar que sua capacidade de antever problemas e soluções diante de situações específicas pode constituir terreno fértil para o cultivo da incerteza, como defendia a artista Fayga Ostrower em seus textos (Prates, 2016, p. 13).

Portanto, aprender a fazer escolhas diante de contextos incertos pode ser uma forma de desenvolver uma relação mais amorosa com a incerteza, transformando-a num valor a ser alimentado, como sugere o filósofo Edgar Morin (Prates, 2016, p. 13).

As reflexões contidas no material dialogavam não apenas com a situação pandêmica que vivíamos, mas com a situação de incerteza que eu estava vivendo enquanto docente em uma realidade em construção.

Ainda nesse encadeamento de pensamentos, Morin vislumbra a possibilidade de “aprendermos a navegar em um oceano de incertezas, em meio a arquipélagos de certezas”. Para isso é necessário acolher e vivenciar imprevistos e erros, encontrar o inesperado, fazer escolhas diante de situações em constante transformação e disparar processos pedagógicos a partir dos recursos disponíveis e em diálogo com contextos específicos. Assim trabalham muitos cientistas, artistas, e também dessa forma se constroem os saberes populares: investigando em meio à incerteza (Prates, 2016, p. 14).

Devido à circunstância da interface entre corpo e a tecnologia que fomos impelidos, sem perder de vista os conteúdos específicos do componente curricular, elegemos duas linguagens artísticas híbridas para explorarmos. Primeiramente, a fotoperformance, posteriormente, a vídeo performance como dispositivos para o conhecimento, apreciação e criação em Artes Visuais (Barbosa, 2002).

A maioria dos discentes não tinham conhecimento prévio sobre performance em geral e por isso iniciamos o diálogo trazendo conteúdos conceituais, factuais e procedimentais (Zabala, 1998), sobre a performance. Foram apresentados aspectos históricos, principais repre-

sentantes do movimento no Brasil e no mundo e diversas produções de diferentes épocas para ampliação de repertório.

Depois passamos para os conceitos de fotoperformance e videoperformance de (Melim, 2008), (Cohen, 2011) e iniciamos uma pesquisa sobre coletiva sobre a ciberperformance (Gomes, 2015). Nessa altura da pandemia, alguns museus como o MOMA de Nova York começavam a realizar performances online semanalmente. E A Boca Associação Cultural (BOCA) com sede na cidade de Lisboa apresentava em seu canal do YOUTUBE BOCA Online Live Streaming de Performances.

Entrando na parte de criação artística do componente, propusemos a elaboração de uma fotoperformance e um vídeo performance. Ambos os processos tiveram como ponto de partida os diários do corpo elaborados ao longo da disciplina. Compartilhando as reflexões presentes nos diários percebemos que a questão latente mais relatada foi “os corpos e espaços impossibilitados e restritos pela pandemia”. Por isso esse “corpo impossibilitado” serviu de tema para a criação obras dos estudantes.

A maneira como cada um desenvolveu essa questão foi subjetiva e refletiu a experiência/percepção individual vivenciada naquele momento. Para alguns estudantes a questão política brasileira era crucial e reverberava na sua percepção de um corpo proibido, desvalorizado, desprotegido em quarentena (figura 3).

Figura 3. Produção discente do componente Corpo e Espaço 2020.5

Já para outros a sensação de encarceramento gerou medo, melancolia, ansiedade (figura 4 e 5).



Figura 4. Produção discente do componente Corpo e Espaço 2020.5



Figura 5. Produção discente do componente Corpo e Espaço 2020.5



Alguns acontecimentos pandêmicos inusitados, como a falta de papel higiênico no mercado e a reação social individualista de proteção à própria vida e de seus entes queridos em contraste com a falta de coletividade também gerou reflexão e se transformou e gatilho para a fotoperformance (figura 6).

Figura 6. Produção discente do componente Corpo e Espaço 2020.5



Simultaneamente à elaboração das fotoperformances e vídeo performances, eram apresentados textos e obras que estimulassem a reflexão e inspirassem os discentes em seus processos criativos. Foi interessante acompanhar os processos criativos e as escolhas formais e poéticas dos discentes ao longo dos encontros. Cada um dentro das possibilidades que tinham, ou que não tinham, encontrou um meio de se expressar e criar. Houve uma intensa troca de referências e sugestões entre os participantes nos momentos de acompanhamento do desenvolvimento dos projetos (síncrono). Mas uma coisa era comum a todos nós e Foucault (1966) nos lembrava disso em seu texto *Utopia do Corpo*.

Posso ir ao fim do mundo, posso me encolher, de manhã, sob minhas cobertas, fazer-me tão pequeno quanto possível, posso me deixar derreter sob o sol na praia, e ele haverá sempre de estar onde estou. Ele está irremediavelmente aqui, nunca em outro lugar (Foucault, 1966).

Para que pudéssemos expandir a sensação de coletivo, e como estratégia didática para a partilha das produções artísticas durante o distanciamento social, foi proposta uma apreciação coletiva das obras em um encontro síncrono. Um tipo de exposição virtual com a mediação dos

artistas. Como também a criação de um espaço no aplicativo *Instagram* com aqueles que quisessem exibir suas obras para apresentarmos as obras produzidas no componente curricular Corpo e Espaço 2020.5 (https://www.instagram.com/corpoeespaco_2020_5_ufrn/).

As experiências marcadas no corpo

O percurso de realização do componente curricular Corpo e Espaço de forma remota foi repleto de desafios. Desde a logística tecnológica dos encontros síncrono/assíncronos até encarar as feridas abertas da pandemia. Nenhum de nós estava preparado para mudar tão abruptamente o modo como vivíamos dentro e fora da Universidade.

Porém, analisando a experiência, percebemos que apesar do medo, havia a vontade e a necessidade de continuar, de conviver e criar. A escolha de se matricular em componente curricular prático não obrigatório que abordasse o corpo e o espaço em um momento em que o corpo social estava proibido era sintomática. Precisávamos estar uns com os outros, não apenas cognitivamente, mas presentes e cuidando de algo que estava ameaçado.

Analisando os resultados da experiência, percebemos que apesar do contexto de incerteza e do estranhamento em desenvolver de forma remota processos de ensino-aprendizagem com o corpo, que tradicionalmente aconteciam presencialmente, houve um engajamento dos participantes tanto nas aulas síncronas remotas, quanto nos processos criativos que geraram as produções artísticas do curso.

Os discentes relataram ao final do caminho que a disciplina os fez conhecer novos conteúdos e os auxiliou a pensar e reelaborar a experiência do isolamento provocado pela Pandemia do COVID-19. Enquanto docente, essa experiência foi fundamental para minha formação. Ela me mostrou a necessidade de estarmos mais atentos e abertos a aprendermos com os discentes os (des)caminhos para a elaboração e adequação do encontro dialógico de ensino-aprendizagem. Apresentou a incerteza como uma variável sempre presente nos processos pedagógicos, e não uma contingência de um evento drástico. E como podemos elaborar certezas mais provisórias e fluidas. Foi também uma vivência que me ajudou a ressignificar meu próprio isolamento. A desenvolver mais empatia em relação às percepções dos outros e reforçar a convicção de que a arte é um direito e que ela nos humaniza (Candido, 2012).

De qualquer forma, esse relato de experiência não pretende exaltar os benefícios do modelo de ensino remoto em detrimento ao presencial, e sim trazer uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem que foram experimentados na pandemia e que talvez possam nos auxiliar nesse contínuo reelaborar da prática pedagógica.

A arte é uma das maneiras de trabalhar na direção da problematização e da invenção de si e do mundo. Essa não é a única estratégia, mas fornece efetivamente condições para evitar automatismos perceptivos. Nessa medida, a arte possui um potencial pedagógico e transformador (Kastrup, 2016, p. 4).

Referências

- Barbosa, Ana Mae T. Bastos (2002). *A imagem no ensino da Arte*. 5. Ed. Perspectiva, Porto Alegre: Fundação lochpe.
- Candido, Antônio (2012). O direito à literatura. In: Aldo Lima et al. (Org.). *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Cohen, Renato (2002). *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, Michel (1966). *Conversa com Michel Foucault. Repensar a Política. (Coleção Ditos e Escritos VI)*. Rio de Janeiro: Forense
- Gomes, Clara (2015). Ciberformance: a performance em ambientes e mundos virtuais. *Coleção Estudos de Comunicação*, nº1, Portugal, Lisboa. CECL.
- Kastrup, Virgínia (2016). *Incerteza viva: Educação e invenção em tempos de incerteza: 32ª Bienal de São Paulo / Jochen Volz, Valquíria Prates, (orgs.)*. -- São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo.
- Melin, Regina (2008). *Performance nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Miller, Jussara Côrrea (2007). *A Escuta do Corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna*, Summus, 1a. edição.
- Prates, Valquíria (2016). *Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos : 32ª Bienal de São Paulo / Jochen Volz, Valquíria Prates, (orgs.)*. -- São Paulo : Fundação Bienal de São Paulo.
- Volz, Jochen; Prates, Valquíria (orgs.) (2016). *32ª Bienal de São Paulo / -- São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo*.
- Zabala, Antoni (1998). *A prática educativa: como ensinar / Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa -- Porto Alegre: Artmed*.

Redes sociais:

https://www.instagram.com/corpoeespaço_2020_5_ufrn/

Mnemosyne postdigital. Pensando a Warburg desde la educación artística

Irma Cristina Sousa

Juan José M. Tirigall

Universidad Nacional de las Artes

A partir de los años 90, se consolidó la designación de “sociedad postdigital” a las nuevas generaciones, familiarizadas con un entorno de redes sociales e información abundante, pero además, se incluyó el prefijo post a todo aquello considerado contemporáneo, que no obviara lo anterior, e incorporara lo que le resultara útil y novedoso. Así, nació el concepto de postdigital, vinculado con la tecnología y los nuevos medios, incorporados a la vida social y natural. Sin pretender reproducir los debates acerca de la vigencia del concepto o bien su finalización, ante el avance de nuevas configuraciones,¹ abordamos el mismo “estimando las relaciones humanas hacia las tecnologías que experimentamos, individual y colectivamente, en el momento de aquí y ahora. Muestra nuestra creciente conciencia de las borrosas y desordenadas relaciones entre las físicas y biológicas, antiguos y nuevos medios, humanismo y posthumanismo, capitalismo del conocimiento y capitalismo bio-informacional.” (Jandric y otros, 2018).

En este sentido, considerando, el escenario de la educación artística, es posible reflexionar acerca de lo que la tecnología y los nuevos medios pueden aportar a la misma. Respecto de ello, nos interesa hacer referencia al proyecto de investigación, que actualmente desarrollamos en el Departamento de Artes Visuales, de *Mnemosyne a Blade Runner. Las imágenes dialécticas benjamíneas y el sentido del arte contemporáneo II* (s/Res. 0034/35-2020, Cod. 34/0675), que anclado en el pensamiento de Aby Warburg y Walter Benjamin, estudia las interrelaciones entre arte y memoria estimando que el estudio de la imagen en la Historia del Arte, investigación y su aplicación en la educación, requiere la incorporación de nuevos modelos de temporalidad que den cuenta de algo más que una síntesis histórica o una crónica. De allí que, como propone Georges Didi-Huberman (2018, p. 14), es necesario “concederle explícitamente la categoría de aquello que desborda el tiempo pacificado de la narración ordenada (...) susceptible de expresar la exuberancia, la complejidad (...)” rastreando vínculos y abordando multiplicidades de forma y a la vez, configuraciones extraídas de constantes de la expresión humana.

¹ “Face it. The digital Revolution is over” (Nicholas Negroponte, 1998).

El proyecto contempla, las posibilidades tecnológicas que permiten interactividad mediante interfaces corporales, recreando vínculos entre el pathos, la memoria y el arte.

Los planteos teóricos de Aby Warburg

El pensamiento de Abraham Moritz Warburg (1866-1929) confluye con el de Walter Bendix Schönflies Benjamin (1871-1918) con referencia al carácter discontinuo de la historia y en la conformación de una lectura de las imágenes (no sólo artísticas) que se hace inteligible en su relación. En función del concepto de pervivencia del pasado (*naschleben*) acuñado por la filología alemana de los años 20, plantea el vínculo entre las *pathosformeln* y los engramas. Recordemos que el concepto de *pathosformel* alude a varias formas patéticas o dramáticas oriundas del pasado que perviven a través del tiempo invadiendo el presente más allá de los medios, técnicas y formas de producción. Los antecedentes de los engramas, pueden rastrearse en el ámbito de la psicología, en los estudios de Richard Semon (1858-1918) quien definía la memoria como la función encargada de preservar y transmitir energía en el tiempo que permite reaccionar a distancia de un hecho del pasado. Semon denominó “engram” las huellas de la memoria que describe como la reproducción de un original.

Warburg analiza y reflexiona sobre las imágenes que aparecen en el choque entre dos espacio- temporalidades como gestos que transmiten energías del pasado (pasiones o emociones) denominándose fórmulas de la pasión, aunque nunca las definió.

En su estudio del Renacimiento florentino, estima que los artistas utilizaban las escenas mitológicas, no en función de su relato sino porque encontraban en la antigüedad, un repertorio de fórmulas para expresar la energía en acto (Michaud, 2017, p. 70)

Se interesa, por los estudios de un etnógrafo norteamericano, Garrick Mallery, que se enfocaba en los gestos como lenguaje expresivo que permitía una vía de acceso al conocimiento de historias del pasado y también en los estudios del cineasta ruso Sergei Eisenstein (1898-1948) que valoraba el teatro Kabuki y el haiku, dos aspectos de la cultura japonesa, rescatando el concepto de ideograma, respecto del cual, el significado nace como producto de dos elementos y no simplemente por la suma de ambos. Es decir, como la conexión entre dos imágenes.

El “montaje” de gestos, interrumpidos por cortes que puestos en relación, genera nuevos significados, es la metodología que adopta Warburg para relacionar las *pathosformeln* y generar en su Atlas Mnemosyne, lo que dio en llamar “iconología del intervalo”.

Nuestra investigación

Haciendo pie en las propuestas de Warburg, en el carácter interdisciplinario de sus abordajes, en su interés por la imagen movimiento y las innovaciones tecnológicas de su época, vinculadas con la expresión humana, hemos desarrollado nuestra investigación estudiando

mayormente una figura dramática concebida como “héroe” en tanto emoción humana movilizada por la lucha, el coraje, el deseo y los ideales. Exploramos sus desplazamientos, que prefiguran una modalidad de pathos explicitada en actitudes expresivas y corporales.

Detectamos que los antiguos héroes que animan ánforas, relieves y estatuaria, continúan transformados en constelaciones, reaparecen en la modernidad con las singularidades propias de su espacio tiempo, llegan al presente, ingresan a través de la industria cultural y la tecnología en el universo de la ficción, como múltiples imágenes que expresan el proceso de tensiones que encarna el pathos del héroe. Movimientos con distintas trayectorias cuyos desplazamientos trascienden fronteras disciplinares, implican un tiempo complejo y desterritorializado que, como bien propone Warburg, obligan a pensar la imagen como portadora de energía vital.

De acuerdo a Warburg, los detalles gestuales de sus pathosformeln, generan en el espectador, el abandono de su actitud pasiva para desplazarse con el pensamiento. Por ese motivo, encadena las mismas en su Atlas Mnemosyne, invitando al espectador a una participación activa: “pérdida de la contemplación tranquila” (Warburg en Michaud, 2017, p. 73).

Georges Didi Huberman, analizando la concepción histórica de Walter Benjamin, afín a la de Warburg, afirma que la novedad de la misma y su práctica radica en “que ella no parte de los hechos pasados en sí mismos (una ilusión teórica) sino del movimiento que los recuerda y los construye en el saber presente del historiador (2018, p. 155). Desde ese punto de vista, considerando la memoria que traen consigo las imágenes, el espectador es al mismo tiempo receptor e intérprete, jugando dialécticamente con lo material y lo que reconstruye psíquicamente a partir de detectar las huellas que emergen de ellas.

En función de ello, estimamos en su momento, ampliar la aplicación de nuestra investigación, considerando la creación de dispositivos multimedia, a través de los cuales se proponga interactuar, poniendo en evidencia las conexiones entre presente y pasado, y también entre memoria, imagen, movimiento.

John Dewey (1980) afirma que el arte no es solo para contemplar e interpretar, sino que posibilita experiencia:

A fin de entender lo estético en sus formas últimas y aprobadas, se debe empezar por su materia prima (...) El hombre que remueve los trozos de leña ardiendo dirá que lo hace para que el fuego arda mejor, no obstante, no permanece como un espectador frío, sino que observa fascinado el drama colorido de los cambios representados ante sus ojos y de los que participa imaginativamente (2008, p. 5).

Palabras estas, que nos devuelven al pensamiento de Warburg cuando plantea que las imágenes que reproducen gestos y actitudes, inducen al espectador a encarnar estas emociones. La expresión de las emociones, las pasiones, se transmite mejor vinculada con el movimiento. O, en nuestros términos, el pathos se transmite mejor con la imagen movimiento. Marshall Mc Luhan (1960) consideraba que la tecnología expande el sensorium y que la extensión de nuestros cuerpos, nos retroalimenta y también nos modifica.

Aporte a la educación artística

Didi Hubberman en el prefacio del texto de Philippe- Alain Michaud, *Aby Warburg y la imagen movimiento*, hace pie en el “saber movimiento”, que caracterizaba el método de investigación que atravesaba la Historia del Arte (o de las imágenes) de Warburg, a partir de extensiones, relaciones asociativas y montajes. Destaca la originalidad del punto de vista de Michaud, que vuelve la vista hacia el cine y partiendo de ese enfoque, se pregunta que puede llegar a ser, con Warburg, una historia del arte en la era de su reproductibilidad en movimiento. “Inventar un saber montaje (...) era renunciar de un golpe a los esquemas evolutivos (...) renunciar a matrices de inteligibilidad, romper barreras seculares (...)” (2017, p. 21), era crear un nuevo “aspecto del saber” y en otro párrafo, afirma, que en el anacronismo de Warburg, no solo se trata de encarnar supervivencias “sino también de crear una suerte de reciprocidad viviente entre el acto de saber y el objeto de saber” (2017, p. 24).

Así como Warburg consagra una referencia a la relación entre espectador y movimiento, generando nuevos aspectos del saber, nosotros entendemos que la misma relación puede ser transferida como aporte para la educación artística contando para ello con las herramientas tecnológicas que propicia la postdigitalidad.

Con ese objetivo, concebimos la creación de repertorios o bien selecciones anacrónicas de imágenes vinculadas con pathos específicos que, puestas a disposición de espectadores-actores puedan interactuar, a través de dispositivos electrónicos con las mismas, extrayendo a través de la experiencia y a partir de la imagen, la memoria y la internalización del movimiento, nuevos saberes, asociaciones y disociaciones, vínculos y relaciones, por encima de las correspondencias históricas y los límites disciplinares.

Nuestra propuesta: “La pervivencia del pathos heroico”

“La Pervivencia del Pathos Heroico” es una instalación interactiva de game art realizada utilizando técnicas de realidades mixtas con mapping de proyección y visión por computadora. Sobre bastidores blancos montados en la pared de la sala, se van proyectando imágenes, tomadas de la base de datos creada durante la investigación, de pathosformeln del héroe correspondiente a distintos períodos históricos. El usuario puede interactuar con la obra adoptando, la actitud corporal y/o gestual de dicha pathosformel, la cual es registrada por el sistema de visión por computador, y luego seguir interactuando en tiempo real con las imágenes virtuales y los bastidores físicos. De esta manera, se van, por una parte, colocando las imágenes sobre el muro, generando cierta analogía o cita al Atlas Mnemosyne de Aby Warburg y por otra, propiciando un estímulo del orden de lo cognitivo, emocional y kinésico.

Conclusión

Desde Friedrich Nietzsche (1844-1900), el cuerpo del espectador es parte constitutiva de la obra. De allí en más, varias teorías han indagado en el rol, la importancia y las variables de los espectadores de arte, considerándolo como parte fundamental del proceso artístico (Heidegger, Benjamin, Adorno, Jauss, Dickie, Gadamer, Eco, Ranciere).

Hans-George Gadamer (1900-2002) en *La actualidad de lo bello* (1901) describe el arte desde tres características principales, el juego, el símbolo y la fiesta, considerando la ausencia de una meta final y el movimiento; la experiencia simbólica a la que remite y su poder de comunicación. El pensamiento contemporáneo ha asumido la importancia del factor lúdico como experiencia de vida, valioso como procedimiento pedagógico y metodología para generar interacciones y situaciones favorables que propicien el aprendizaje.

En base a estos principios, hemos optado, para la aplicación de nuestras investigaciones en el ámbito educativo, por dispositivos que impliquen un accionar de juego.

En nuestra propuesta-obra-juego, “Pervivencia del pathos heroico”, es necesario identificarse con el/los personajes para alcanzar objetivos. Se trata de estimular aspectos estéticos, perceptivos, mnémicos y quinésicos. Resulta fundamental el reconocimiento de objetos culturales preexistentes como también la inclusión del jugador-espectador en los desplazamientos espacio-temporales.

Entendemos que la educación actual requiere y está realizando profundos cambios que contemplan no sólo los avances de la tecnología, sino que aprovechando los mismos, amplíe y profundice saberes anteriores e incorpore nuevos, entendiendo y valorando las conexiones con lo lúdico, la imaginación creativa, la empatía y el contexto sociocultural actual.

Bibliografía

- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Didi-Huberman, Georges (2017). Prefacio “Saber-movimiento” (el hombre que le hablaba a las mariposas) en *Aby Warburg y la imagen movimiento*. Buenos Aires: Libros UNA. Universidad Nacional de las Artes. Colección enfoques.
- Didi-Huberman, Georges (2018). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Jandric, Petar; Knox, Jeremy; Besley, Tina; Ryberg, Thomas; Suoranta, Juha y Hayes, Sarah (2019). Postdigital Science and education, Educational Philosophy and Theory. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2.
- Michaud, Philippe-Alain (2017). *Aby Warburg y la imagen en movimiento*. Buenos Aires: Libros UNA. Universidad Nacional de las Artes. Colección enfoques.

El teatro en tiempos de pantallas: explorando la educación teatral en entornos virtuales sincrónicos en el Nivel Primario

Eugenia Sosa

Universidad Nacional de las Artes

Introducción

La educación formal en el siglo XXI se enfrenta a grandes desafíos debido a: la complejidad que atraviesa la educación en cuanto a la relación con las nuevas subjetividades, a los cuerpos y demandas tecnológicas de la sociedad actual. (Sibilia, 2012). La expansión de los dispositivos tecnológicos y las competencias computacionales está redefiniendo la naturaleza misma de la educación, cuestionando sus prácticas tradicionales y su estructura institucional arraigada en los siglos XIX y XX.

La pandemia de COVID-19, que se propagó a nivel mundial, desencadenó una serie de circunstancias excepcionales que llevaron a una reevaluación de cómo se imparte y se experimenta la educación. Antes del brote de la pandemia, la educación en entornos digitales ya se consideraba un espacio innovador para la producción y circulación del conocimiento.

Sin embargo, la llegada de la pandemia cambió de manera abrupta y radical el panorama educativo. La educación presencial se suspendió, y la continuidad de la enseñanza se convirtió en una tarea que dependía en gran medida de los entornos virtuales de aprendizaje. Se utilizaron diversos mecanismos, herramientas y dispositivos que ya estaban disponibles, especialmente en la educación terciaria y superior, para asegurar el derecho a la educación. Esta transición forzada puso de manifiesto las tensiones entre lo institucionalizado y la innovación, creando un estado liminal en el que las prácticas educativas tradicionales se encontraron en una etapa de transición y cambio.

En la actualidad, las investigaciones llevadas a cabo en relación a la educación virtual se han ido intensificando debido al salto exponencial de su uso durante la pandemia, así como a las capacitaciones y actualizaciones docentes en relación al tema. Al respecto, es posible observar la oferta académica del Instituto de Formación Docente (INFOD) y la creciente necesidad de formación docente en instituciones universitarias como la Universidad Nacional

de Lanús, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional de las Artes, entre otras.

Sin embargo, existe una carencia en investigaciones relacionadas con la educación formal en nivel primario, en particular en la currícula artística en general y en teatro virtual en particular. Esta vacancia en el conocimiento motivó el desarrollo de la investigación que enmarca el trabajo de campo presentado en este artículo. La incorporación de las nuevas tecnologías digitales en la educación teatral en entornos virtuales sincrónicos, pantallas (Fontana, 2021), plantea desafíos significativos en términos de corporeidad, percepción y espacialidad. Aunque estas tecnologías permiten nuevas formas de interacción y aprendizaje, también generan limitaciones en la expresión y la percepción de los participantes.

El estudio que se presenta proviene de una investigación exploratoria con un enfoque metodológico cualitativo de características etnográficas que incluye la participación activa de la investigadora. El trabajo de campo se realizó mediante la observación participante en clases de teatro virtuales llevadas a cabo entre los meses de marzo a octubre del año 2023 con estudiantes de 5to grado de la escuela Nro 18 DE 2 de la Ciudad de Buenos Aires, aclarando que la misma se encuentra en desarrollo y que su etapa inicial se generó a partir de las experiencias ligadas a las clases virtuales en pandemia y primera etapa de la postpandemia. La elección del objeto de estudio se basa en su experiencia como docente de teatro en escuelas primarias durante quince años. La muestra se obtuvo considerando su iniciación a la actividad teatral y el enfoque de la escuela en nuevas tecnologías, programación y robótica, lo cual permitió el acceso a las computadoras, a internet y a facilitadoras digitales que permitieron el desarrollo de la investigación.

El caso que se presenta tiene como marco conceptual los aportes de la filosofía y la semiótica teatral; los conceptos de convivio-tecnovivio de Jorge Dubatti, los estudios sobre la percepción que lleva a cabo Hernán Ulm y las categorías de estudio que realiza Érika Fisher-Lichte sobre el arte escénico y su estudio sobre la experiencia umbral ya que permiten decodificar las experiencias áulicas en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje visibilizando algunos puntos nodales que hacen a la realidad virtual.

La educación teatral en línea representa una experiencia umbral (Fischer-Lichte, 2011) en la que se producen transformaciones y adaptaciones en la forma en que los estudiantes participan y se relacionan en el espacio virtual. Este artículo se adentra en el mundo de la educación teatral en línea para observar los desafíos y oportunidades que enfrentan los educadores y estudiantes en este nuevo escenario educativo. El artículo explora la transición de la educación teatral en un entorno físico tradicional al espacio liminal de la educación teatral en línea, donde los cuerpos, las emociones y la voz se ven fragmentados por las pantallas. La educación teatral en este contexto se convierte en una experiencia umbral y performativa, donde los cuerpos, las emociones y la voz se transforman y se adaptan a las condiciones tecnológicas.

La educación formal y la incorporación de las TICs

Antes de la pandemia de COVID-19, la educación en entornos digitales se consideraba un espacio innovador para la producción y circulación del conocimiento. La inclusión de las TIC en la educación se ha producido de manera constante desde la década de 1980 y se ha acelerado en el nuevo milenio (Dussel, 2011). Los entornos sociotécnicos de aprendizaje han estado presentes en las escuelas desde sus inicios ya que lo técnico participa en sus dos modos: como herramienta se encuentra en los útiles, pizarrones, etcétera y como *techné*, en su modo de hacer. Fontana (2021) presenta tres tipos de escenarios o entornos sociotécnicos de enseñanza-aprendizaje diferentes en los contextos de modalidad combinada: aula en la escuela (espacio físico tradicional), aulas virtuales o plataformas educativas (classroom, edmodo, etcétera) y pantallas (entornos digitalizados: WhatsApp, zoom, meet). Scovenna y Delgado (2020) plantean modos en que las tics participan de la vida áulica y catalogan su uso de la siguiente manera: Testimonio (como registro documental), Herramienta (para fomentar la producción), Puente (transmitir contenidos) y Territorio (como espacios de encuentro). Sin embargo, la pandemia generó una situación de excepcionalidad en la que la educación presencial se suspendió y su continuidad dependió, entonces, de los entornos virtuales de aprendizaje. Fue así que se utilizaron diferentes mecanismos, herramientas y dispositivos, que ya se encontraban disponibles especialmente en la educación terciaria y superior. Esta transición forzada puso de manifiesto las tensiones entre lo institucionalizado y la innovación, creando un estado umbral (Fischer-Lichte, 2011) en el que las prácticas educativas tradicionales se encontraron en una etapa de transición y cambio.

En el presente caso se utilizó un espacio digitalizado sincrónico (pantalla) y el apoyo de un aula virtual asincrónica: classroom. Prontamente se pudo observar y experimentar las dificultades que se presentaron con las actividades curriculares: teatro, danza, educación física en donde el cuerpo participa de manera activa, la dificultad de asociarse corporalmente de cuerpo a cuerpo y se logró percibir que se estaba frente a un espacio umbral, una zona de transición que modifica el modo de percibir y estar. Se observó la importancia de la pantalla como mediador entre persona y persona, de la diferencia en relación a la proxemia y de la nueva jerarquización que obtuvo lo gestual. Lo que se presenció fue: dificultades al tratar de traducir la experiencia teatral convivial al “tecnovivio” (Dubatti, 2014). Es por ello que se generó la necesidad de ahondar en ello y promover una investigación exploratoria sobre el tema.

La educación teatral infantil en entornos virtuales sincrónicos

La investigación se delimitó a 5to grado de la escuela primaria N°18 DE 2 de la Ciudad de Buenos Aires, ya que esta escuela al tener como característica curricular su intensificación en nuevas tecnologías, programación y robótica aportó la posibilidad de contar con netbooks para todos y todas los estudiantes como también el acceso a internet de buena calidad. El planteamiento del problema y la definición de del objeto de estudio (actuación infantil en contexto

virtual sincrónico pedagógico) se basa en la experiencia de la investigadora como docente de teatro en escuelas de CABA a la cual le interesa el modo en que la virtualidad con todas sus modalidades sincrónicas, asincrónicas ingresan a las aulas ya que como advierte Sibilla, “Se está sellando un encaje casi perfecto entre estos mismos cuerpos y subjetividades de la actualidad, por un lado, y un nuevo tipo de maquinaria” cuando expresa que: “Hay una divergencia de época: un desajuste colectivo entre los colegios y sus alumnos en la contemporaneidad”.

Los encuentros fueron diseñados de 40 minutos, es decir, de una hora cátedra, por semana, entre los meses de marzo a julio fueron llevados a cabo desde el espacio físico de la escuela, asegurando de ese modo el acceso a internet, y luego los encuentros se hicieron con la particularidad que la docente no se encontraba físicamente en la escuela. Dado que los objetivos se centraron en la observación y exploración se asumió como elementos a observar: lo que ocurría en cuanto a la percepción del estar en este espacio, en el modo que los cuerpos y las voces participan del mismo, como se presenta la gramática corporal y gestual; y la relación con la proxemia. En los primeros encuentros se pudo observar y experimentar las dificultades en cuanto a la autonomía de los y las estudiantes en el manejo de las computadoras y los servidores de búsqueda pues pedían ayuda constantemente para buscar la app de zoom (ya que esta fue la plataforma elegida dado que la navegación, controles y acceso resultó de mayor agilidad y utilidad que las otras opciones). Luego con el transcurso de los encuentros tras el logro en la confianza y la adquisición de las competencias en el uso de los buscadores se dio paso a nuevas exploraciones dentro de la plataforma, dedicándose también varios encuentros al juego y la exploración de sus elementos técnicos: dentro del encuentro se jugaba a cambiar los fondos, a encender y apagar micrófono, cámara, a colocar filtros, cambiar el nombre, usar el chat y la pizarra interactiva, entre otras acciones.

Al avanzar los encuentros comenzaron los trabajos sobre el cuerpo, y las actividades relacionadas al juego teatral, presentándose nuevamente la dificultad mayor que hace a la diferencia entre el convivio y el tecnovivio, es decir, en palabras de Jorge Dubatti (2014): el convivio teatral es la reunión de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial y temporal cotidiana, en el presente sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro. Y en estas experiencias en donde los y las estudiantes compartieron un tiempo en común, ya que los encuentros sincrónicos tenían un horario determinado, compartían el mismo espacio tanto físico (estaban en el mismo aula) como el virtual (accedían al mismo encuentro) la mediación de la pantalla establecía otro modo de estar en la clase, otro modo de relacionarse, se miraban para la actividad por la pantalla, sólo se levantaban o accedían a la computadora de un compañero si este tenía alguna necesidad técnica que ellos pudieran subsanar. Aquí podemos inferir que algo del orden de la convención, del modo del uso, del plano de lo ya establecido aparece para que la intervención se normalice a través de la pantalla. Ya en trabajos artísticos y estudios como el de Fisher Lichte, 2011 se puede observar que los pasajes de acontecimientos escénicos a soportes tecnológicos y digitales presentan dificultades en la adaptación y en la percepción de los mismos marcando como rasgo particular la oposición entre el “bucle de retroalimentación autopoiético de las relaciones escénicas en vivo”.

La primera actividad del orden de lo artístico se centró en la observación del propio rostro ante la pantalla, cada estudiante se encontraba sentado frente a su computadora y miraba su rostro utilizando diferentes distancias (primer plano, primerísimo primer plano, plano detalle, plano medio) en esta actividad ampliaban su rostro y los cuadros referidos a los compañeros y compañeras quedaban más pequeños a un costado o encima del cuadro principal; la actividad se completó con el dibujo de su rostro y otro de un fragmento ampliado del mismo. Aquí, es donde se comienza a percibir que el cuerpo es plausible de fragmentación por un lado dado por la misma actividad que presenta un momento de concentración en el propio cuerpo a través de la observación de su propia imagen y por lo cual se tiende a separarse del resto de los actuantes como por lo que podemos observar se encuentra mediada por una pantalla que devuelve un fragmento de nosotros y nosotras mismas, como un espejo pero que igualmente nos da la imagen de todo el resto de los participantes. La imagen del cuerpo, entonces es un fragmento pero este ya está fragmentado por lo que la pantalla toma del cuerpo, entonces aquí se presenta una doble fragmentación la que se corresponde al plano físico y es lo que el ojo puede captar como también lo que la pantalla capta.

Es evidente que, cuando se piensa en una clase todavía se piensan como aulas expositivas por ello en su propia constitución se jerarquiza el valor de los rostros y del espacio al modo del aula tradicional, esta aula tradicional física también plantea desafíos espaciales en torno a las actividades teatrales teniendo generalmente que mover o sacar los bancos de clase. En cambio, dentro de los encuentros virtuales las modificaciones espaciales pueden realizarse en relación a la distancia en que nos encontramos con la cámara, o con el encendido y apagado de la misma. Ello fue observado en las actividades de movimientos entre las cuales algunas fueron de carácter exploratorio para descubrir las diferentes distancias a que se puede estar en relación a la cámara (cercanía y lejanía), otros se corresponden a poder aparecer y desaparecer frente a la cámara (derecha- izquierda- arriba y abajo). En estas actividades se observaron que sólo se relacionaban con la pantalla y desde ella con sus compañeros y compañeras pudiendo hacerlo de forma presencial ya que se encontraban en el mismo espacio físico. Esta relación entre la proxemia (distancia entre las personas) dentro del entorno virtual de aprendizaje escinde como condición física y se transforma en el orden que se imponga en las pantallas o a la distancia en que se encuentran.

En las clases observadas los estudiantes y docente fueron construyendo un nuevo modo de estar, el uso de las netbooks genera necesariamente una adaptación del cuerpo a la pantalla, al teclado, a los auriculares construye un nuevo disciplinamiento del cuerpo en relación a la tecnología que media entre las personas y la acción, el juego, el texto. Se jerarquiza el uso de la imagen del rostro, de la voz y de la escritura. Diseñan nuevas subjetividades a través de la comunicación establecida. Los cuerpos permanecen estáticos, el rostro se mueve y sus gestos se encuentran en el primer plano, la voz del hablante que se prende cuando debe decir su texto y luego se apaga para no generar ruido, se construye una nueva gramática corporal territorializada en la virtualidad. En muchos momentos es a pedido de la docente para dar una continuidad dinámica al encuentro ya que la imagen de todos dificulta la observación de escenas y los micrófonos abiertos dificultan la escucha y en otros momentos son los

y las estudiantes que se silencian y apagan dejando el espacio de comunicación entre ellos al chat. Entonces, el encendido y apagado cobra nuevo valor es un nuevo modo de estar de percibir la presencia. Por lo tanto, es observable que este modo de participación en encuentros teatrales tecnoviviales plantean un nuevo espacio Umbral que posibilita una nueva mirada, un nuevo modo de estar y percibir. Como expresa Dubatti (2014): en el tecnovivio hay imposiciones en los recortes y la jerarquización de la información [...] hay desterritorialización [...] hay limitaciones en el diálogo [...] límites en los formatos expresivos y en la capacidad de escritura y transmisión de experiencia, y como plantea Ulm (2021) hay que tener en cuenta el modo en que las materialidades constituyen las condiciones de percepción

.Estas materialidades también se supedita a la presentación de que se hace de las personas en los espacios virtuales, su presentación es a través de la pantalla los cuerpos pierden su volumen, la imagen de cada niño y niña y docente se vuelve un cuadro en movimiento las imágenes bidimensionales, planas plantean una nueva mirada hacia los cuerpos, los rostros, los gestos, la voz; esta mediación que afecta a los cuerpos es tratado por Érika Fisher-Lichte (2011) menciona que los espacios tecnológicos producen la apariencia de actualidad de los cuerpos humanos al desmaterializarlos, al descorporizarlos. Esta apariencia modifica la realidad del acontecimiento. “No puede sintetizarse directamente con otros presentes. Los otros presentes con los cuales puede ponerse en relación son necesaria e inmediatamente transformados en presentes presentados, es decir, en pasados.” (Lyotard, 1998). Por estas razones, la educación teatral virtual se convierte en un espacio performativo y liminal, donde tienen lugar transformaciones y modificaciones en la percepción y la experiencia.

El teatro y las artes escénicas son formas de expresión que dependen en gran medida de la presencia física y la copresencia de actores y espectadores en un espacio y tiempo comunes. La materialidad y la convivencia física son fundamentales para lo que se conoce como “convivio teatral” (Dubatti, 2014), donde se evidencia el trabajo cuerpo a cuerpo. En los encuentros teatrales sincrónicos, los participantes interactúan en capas de realidad, una física y otra virtual, lo que crea una nueva poética propia del espacio híbrido. La educación teatral en entornos virtuales sincrónicos representa un caso de hibridación entre lo convivial y lo tecnovivencial. Estos dos modos de experiencia se cruzan y se complementan en la práctica teatral en línea. La educación teatral virtual sincrónica crea un espacio liminal en el que tienen lugar transformaciones y modificaciones en la percepción, la interacción y la expresión de los participantes. Esta liminalidad es fundamental para el proceso educativo, ya que implica una transición y asimilación de contenidos, similar a la experiencia liminal en el arte.

Reflexiones finales

La incorporación de las nuevas tecnologías digitales en la educación formal, plantea desafíos en el modo en que los docentes y estudiantes se relacionan con las nuevas tecnologías digitales como parte de la dinámica escolar. La complejidad que conlleva el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, como también la formación del profesorado para la utilización

de dichas tecnologías complejizan aún más este proceso dinámico que conforma el sistema escolar. “Hay una divergencia de época: un desajuste colectivo entre los colegios y sus alumnos en la contemporaneidad”. (Sibilia, 2012). Y es necesario que la docencia tome esta nueva configuración de realidad para que los y las estudiantes se relacionen con la contemporaneidad de esta sociedad. Esto no quiere decir que abandonar los espacios presenciales pero si plantear nuevas posibilidades para la educación que el siglo XXI requiere.

La educación teatral en entornos virtuales sincrónicos, plantea desafíos significativos en términos de corporeidad, percepción y espacialidad. Aunque estas tecnologías permiten nuevas formas de interacción y aprendizaje, también generan limitaciones en la expresión y la percepción de los participantes. La educación teatral en línea representa una experiencia liminal (Fischer -Lichte, 2011) en la que se producen transformaciones y adaptaciones en la forma en que los estudiantes participan y se relacionan en el espacio virtual. Comprender estas dinámicas es esencial para desarrollar estrategias efectivas de enseñanza en un mundo cada vez más digital. En última instancia, la educación formal debe propiciar la Utilización de las Aulas Expandidas en dónde la hibridez entre lo convivial y lo tecnovivencial, reconociendo que ambas experiencias pueden enriquecer el proceso educativo y ofrecer oportunidades únicas para la adquisición de conocimientos y habilidades, creando un nuevo modo de ver, percibir y estar en el teatro. La educación teatral en este contexto se convierte en una experiencia umbral y performativa, donde los cuerpos, las emociones y la voz se transforman y se adaptan a las condiciones tecnológicas.

Este artículo pretende mostrar que las experiencias teatrales en espacios híbridos, en la educación primaria formal puede ser una zona a explorar y a desarrollar para generar nuevos modos de estar en el arte y en la enseñanza artística, expandiendo las territorialidades hacia las experiencias de las artes tecnovivenciales.

Bibliografía

- Birwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Buenos Aires: Editorial Gili.
- Dubatti, J. (2014). *Filosofía del teatro III*. Buenos Aires: Atuel.
- El enfoque de Dussel para pensar la articulación entre educación y entornos digitales. <https://isep-cba.edu.ar/web/2018/04/18/el-enfoque-de-dussel-para-pensar-la-articulacion-entre-educacion-y-entornos-digitales/>
- Echeverría, J. (2001). Virtualidad y grados de realidad. *Revista de filosofía*, 24.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Buenos Aires: Abada Editores.
- Fontana, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2021). Clase 3: Dar clases en diferentes escenarios. Módulo El oficio de enseñar y los nuevos escenarios escolares. Actualización Académica *Enseñar con Herramientas Digitales*. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Lyotard, J. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Manantial.
- Lyotard, J. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?* Buenos Aires: Tinta fresca.
- Ulm, H. (2021). *Rituales de la percepción*. Buenos Aires: UNA.

CONVERSACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Reflexiones y experiencias compartidas en el
I Congreso Territorios de la Educación Artística
en Diálogo

VOLUMEN 1



FORMACIÓN
DOCENTE

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES

ISBN 978-987-3946-34-9



9 789873 946349

